Educational Management and Innovation Journal
Vol.4 No.3 September-December 2021



บทความวิชาการ (Academic Article)

การใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ตอบสนองต่อคุณลักษณะที่แตกต่างกันของครูประจำการไทย

An Implementation of Supervisory Behaviour Styles in Reponse to Different Characteristics of Thai In-Service Teachers

ปัญญา อัครพุทธพงศ์
Panya Akkaraputtapong

คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Faculty of Education, Chulalongkorn University

*Corresponding Author, e-mail: panya.a@chula.ac.th
Received: June 2, 2021; Revised: August 3, 2021; Accepted: August 19, 2021

บทคัดย่อ

การนิเทศครูเป็นช่องทางหนึ่งที่ผู้บริหารหรือผู้นิเทศภายในโรงเรียนสามารถใช้ในการส่งเสริมการพัฒนาทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่องของครูประจำการไทยได้ เนื่องจากเป็นการดำเนินการที่ใช้โรงเรียนเป็นฐานและบูรณาการเข้ากับการปฏิบัติงานปกติของครู ซึ่งพฤติกรรมการนิเทศเป็นหนึ่งในปัจจัยสำคัญของการดำเนินการนิเทศให้ประสบผลสำเร็จ เพราะพฤติกรรมดังกล่าวมีผลกระทบต่อครูทั้งในด้านทัศนคติต่อการทำงาน ทัศนคติต่อการนิเทศ และการเรียนรู้ระหว่างการนิเทศ ในการนิเทศเพื่อให้เกิดการพัฒนาทางวิชาชีพของครูประจำการอย่างมีประสิทธิภาพ ผู้นิเทศจึงควรใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่หลากหลายและตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของครู ในบทความนี้

ผู้เขียนนำเสนอลักษณะพฤติกรรมการนิเทศ 4 ลักษณะ ได้แก่ พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุม พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำให้ข้อมูล พฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือ และพฤติกรรมการนิเทศแบบไม่ชี้นำ สำหรับการนิเทศครูประจำการ รวมถึงคุณลักษณะสำคัญของครู 3 ประการ ได้แก่ ระดับความสามารถเชิงมโนภาพ บุคลิกภาพ และประสบการณ์การสอน ที่ผู้นิเทศควรพิจารณาในการตัดสินใจเลือกใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศให้เหมาะสมกับครูแต่ละคน

คำสำคัญ : ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศ คุณลักษณะของครู ครูประจำการไทย

Abstract

Teacher supervision is an alternative activity by which school administrators or in-school supervisors may use to enhance Thai in-service teachers' continuous professional development, since it is a school-based and job-embedded professional development opportunity for teachers. Supervisory behaviours are key elements of success in supervision implementation. Such behaviours impact upon teachers' attitudes towards their job, their feelings about the supervision activities, and their learning during the process. In-service teachers are adults whose diversity is likely more than pre-service teachers who are youths. To effectively facilitate in-service teachers' professional development thus requires the supervisors to provide differentiated supervisory behaviours in response to the teachers' individual differences. In this article, the author represents 4 supervisory behaviour styles for in-service teacher supervision: Directive Control, Directive Informational, Collaborative, and Nondirective. Three key teacher characteristics including conceptual level, personality, and teaching experience are also suggested to be considered in performing supervisory behaviour styles that suit each teacher.

Keywords: Supervisory Behaviour Styles, Teacher Characteristics, Thai In-Service

บทนำ

การพัฒนาทางวิชาชีพของครูประจำการเป็นสิ่งจำเป็นสำหรับการยกระดับคุณภาพการศึกษาของประเทศไทย เนื่องจากครูไทยมีบทบาทสำคัญในการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอนและคุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียนในระดับสถานศึกษา (Office of the Education Council, 2017) และการพัฒนาทางวิชาชีพของครูเป็นหนึ่งในจุดเน้นของการปฏิรูปการศึกษาของประเทศไทยมาหลายทศวรรษจนถึงปัจจุบัน (Sangnapaboworn, 2018) คุณภาพทางวิชาชีพของครูไทยได้รับการส่งเสริมและพัฒนาผ่านการเปลี่ยนแปลงด้านหลักสูตรการศึกษาครู ระบบการออกใบประกอบวิชาชีพ และการอบรมก่อนการเข้าสู่วิชาชีพ (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016) แต่ครูประจำการที่ปฏิบัติหน้าที่สอนในโรงเรียนไทยยังคงต้องได้รับการสนับสนุนมากขึ้นจากบุคคลและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเพื่อการพัฒนาทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ OECD (2016) ได้ให้ข้อเสนอแนะว่า การพัฒนาวิชาชีพของครูประจำการไทยควรอยู่ในรูปแบบที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-based) เปิดโอกาสให้ครูได้เรียนรู้แบบบูรณาการร่วมไปกับการทำงานของตน (Job-embedded learning) และคำนึงถึงความต้องการจำเป็นของครูควบคู่ไปกับเป้าหมายของโรงเรียน นอกจากนี้ ครูประจำการไทยควรได้การสนับสนุนที่มีประสิทธิภาพมากขึ้นจากผู้บริหารโรงเรียน การนิเทศเป็นช่องทางหนึ่งที่โรงเรียนในประเทศไทยสามารถใช้ในการส่งเสริมการพัฒนาทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่องของครู เนื่องจากการนิเทศครูคือ “กระบวนการที่ให้ครูมีส่วนร่วมในการสนทนาที่เชิงเรียนรู้ โดยมีจุดมุ่งหมายเพื่อการปรับปรุงการสอนและยกระดับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนให้สูงขึ้น” (Sullivan & Glanz, 2013, p. 4) ซึ่งสามารถทำในรูปแบบของการนิเทศภายในโรงเรียนอันเป็นการดำเนินการร่วมกันของบุคลากรภายในโรงเรียนเพื่อปรับปรุงส่งเสริมให้ครูภายในโรงเรียนประสบความสำเร็จในด้านงานสอนและงานอื่น ๆ (Sudrung, 2016) การนิเทศครูในลักษณะดังกล่าวสามารถสนับสนุนการพัฒนาทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่องของครูได้ เนื่องจากเป็นกระบวนการที่มีโรงเรียนเป็นฐาน และเปิดโอกาสให้ครูได้เกิดการเรียนรู้ทางวิชาชีพผ่านการบูรณาการไปกับการปฏิบัติหน้าที่ในความรับผิดชอบของตนเอง นอกจากนี้ การนิเทศครูโดยผู้บริหารหรือผู้ปฏิบัติการนิเทศของโรงเรียนยังสามารถตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นของครูและโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ เพราะบุคคลดังกล่าวจะเข้าใจเป้าหมายของโรงเรียนอย่างชัดเจนและสามารถสังเกตประเด็นปัญหาในการปฏิบัติงานของครูได้อย่างใกล้ชิด ทั้งนี้ มีผลการวิจัยชี้ชัดว่า ภาวะผู้นำด้านการมีส่วนร่วมกับการเรียนรู้และการ

พัฒนาทางวิชาชีพของครูทั้งแบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการส่งผลมากที่สุดต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน เมื่อเปรียบเทียบกับภาวะผู้นำด้านอื่น ๆ (Robinson et al., 2008)

การนิเทศครูประจำการที่มีประสิทธิภาพควรมีความหลากหลายเพื่อตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของครู นักการศึกษาทั้งในประเทศไทย (Akkaraputtapong & Sudrung, 2016) และต่างประเทศ (DiPaola & Hoy, 2014; Nolan & Hoover, 2011; Zepeda, 2017) ต่างมีความเห็นตรงกันว่า ผู้นิเทศควรใช้แนวทางการนิเทศแบบหลากหลายวิธีการเพื่อส่งเสริมการพัฒนาทางวิชาชีพของครู การนิเทศเพียงรูปแบบหรือลักษณะเดียวไม่อาจก่อให้เกิดการปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงการปฏิบัติงานของครูทุกคนได้อย่างมีประสิทธิภาพเท่าเทียมกัน เนื่องจากครูแต่ละคนมีความแตกต่างกันในด้านคุณลักษณะทางวิชาชีพ และคุณลักษณะส่วนบุคคล (Bouchamma et al., 2017) ซึ่งอาจทำให้พวกเขามีความต้องการจำเป็นทางวิชาชีพ (Sims & Jerrim, 2020; Zepeda, 2017) และความชื่นชอบทางการนิเทศ (Akkaraputtapong, 2014, 2020; Kalule & Bouchamma, 2013) ที่ไม่เหมือนกัน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มครูประจำการซึ่งจะมีคุณลักษณะที่หลากหลายมากกว่ากลุ่มครูก่อนประจำการ เนื่องจากกลุ่มผู้ใหญ่จะมีความหลากหลายในด้านภูมิหลัง แรงจูงใจ ความสนใจ และเป้าหมายมากกว่ากลุ่มผู้เยาว์ (Knowles et al., 2011) คงเป็นการยากที่จะระบุได้อย่างชัดเจนว่าครูมีความชื่นชอบในการนิเทศแบบหนึ่งมากกว่าอีกแบบหนึ่งเหมือนกันทุกคน การใช้การนิเทศเพียงรูปแบบเดียวอาจจะทำให้ครูประจำการบางกลุ่มหรือบางคนได้รับการนิเทศที่ไม่ตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นและ/หรือความชื่นชอบของตน จนอาจมีความรู้สึกเชิงลบและไม่ให้ความร่วมมือกับการนิเทศ ทำให้การนิเทศนั้นไม่ประสบความสำเร็จ ไม่สามารถส่งเสริมการเปลี่ยนแปลงทางการปฏิบัติงานในวิชาชีพของครูได้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับผลการวิจัยภายในประเทศไทยที่พบว่า ครูประจำการที่เป็นกลุ่มตัวอย่างมีความพึงพอใจต่อการนิเทศแบบหลากหลายวิธีการในระดับมากที่สุดและมีสมรรถภาพทางวิชาชีพหลังการนิเทศในระดับสูงมาก และผู้เรียนมีผลการเรียนรู้หลังการนิเทศเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Yuenyong, 2010)

ดังนั้น ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศจะต้องคำนึงถึงคุณลักษณะต่าง ๆ ของครูเป็นรายบุคคลและเลือกใช้การนิเทศที่เหมาะสมเพื่อความเจริญงอกงามทางวิชาชีพของครูแต่ละคนอย่างแท้จริง ทั้งนี้ การนิเทศครูสามารถมีความหลากหลายทั้งในแง่ของรูปแบบการดำเนินการนิเทศ (Nolan & Hoover, 2011; Sullivan & Glanz, 2013; Zepeda, 2017) และลักษณะพฤติกรรมการนิเทศ

(DiPaola & Hoy, 2014; Gebhard, 1984; Glickman et al., 2018) ซึ่งในบทความนี้ผู้เขียนจะเน้นไปที่ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศ โดยนำเสนอความสำคัญของพฤติกรรมการนิเทศ พฤติกรรมการนิเทศที่มีประสิทธิภาพ พฤติกรรมการนิเทศลักษณะต่าง ๆ และคุณลักษณะของครูที่ผู้นิเทศควรคำนึงถึงเพื่อปรับใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศของตนเองให้เหมาะสม

ความสำคัญของพฤติกรรมการนิเทศ

พฤติกรรมการนิเทศ (Supervisory behaviours) คือ พฤติกรรมระหว่างบุคคลที่ผู้นิเทศปฏิบัติต่อผู้รับการนิเทศในการให้คำปรึกษาหรือชี้แนะระหว่างการนิเทศ พฤติกรรมการนิเทศของหัวหน้างานมีผลกระทบต่อประสิทธิภาพการทำงานของผู้ใต้บังคับบัญชา ทั้งนี้มีผลการวิจัยระบุว่าพฤติกรรมของหัวหน้างานมีผลต่อกับความเครียดในการทำงานและความใส่ใจในงานที่ได้รับมอบหมายของผู้ใต้บังคับบัญชา (Gilbreath & Karimi, 2012) ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยในบริบทโรงเรียนที่พบว่า พฤติกรรมของผู้บริหารโรงเรียนมีความสัมพันธ์กับความพึงพอใจในการทำงาน (Evans, 2016) และการคงอยู่ในอาชีพ (Clifton, 2010) ของครู และครูจะมีความกังวลใจสูงขึ้นหากพฤติกรรมการนิเทศที่ผู้นิเทศปฏิบัติขัดแย้งกับความชื่นชอบของพวกเขา (Stein, 1985) งานวิจัยเหล่านี้แสดงให้เห็นว่า พฤติกรรมการนิเทศของผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศมีความสำคัญในการส่งเสริมการปฏิบัติงานของครูประจำการให้มีประสิทธิภาพสูงขึ้น เนื่องจากพฤติกรรมการนิเทศที่เหมาะสมหรือตรงกับความคาดหวังของครูจะทำให้ครูรู้สึกสบายใจ ลดความความเครียดและความกังวลใจในการทำงาน และมีความตั้งใจในการปฏิบัติหน้าที่

การเรียนรู้ของครูก็มีความเกี่ยวเนื่องกับพฤติกรรมการนิเทศเช่นกัน กล่าวคือ ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศสามารถส่งเสริมการเรียนรู้ของครูระหว่างการนิเทศด้วยพฤติกรรมการนิเทศที่เปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการอภิปรายอย่างแท้จริง เช่น การสะท้อนคิด การสร้างความเข้าใจให้ตรงกัน และการรับฟัง ในขณะที่บางพฤติกรรมอาจจะบั่นทอนการเรียนรู้ของครูได้ เช่น การวิจารณ์ การสั่งการ และการเทศนา (Sullivan & Glanz, 2013) อย่างไรก็ดี ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศบางอย่างอาจจะทำให้ครูคนหนึ่งเกิดการเรียนรู้ได้ดีแต่ไม่สามารถส่งเสริมการเรียนรู้ของครูอีกคนหนึ่งได้อย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากครูแต่ละคนมีความสามารถเชิงมโนภาพ (Conceptual level) แตกต่างกัน (Zepeda, 2017) ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศจึงควรใช้พฤติกรรมการนิเทศที่เหมาะสม

กับครูแต่ละคน เพื่อยกระดับการเรียนรู้ระหว่างการนิเทศของครู ให้ครูได้รับความรู้และทักษะทางวิชาชีพจากการนิเทศและนำไปใช้ในการพัฒนาตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

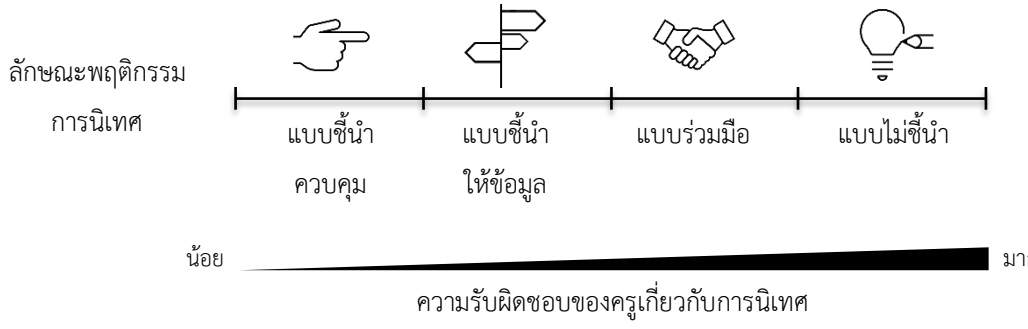
นอกจากการปฏิบัติงานและการเรียนรู้ของครูแล้ว พฤติกรรมการนิเทศที่เหมาะสมยังเป็นปัจจัยหนึ่งที่ทำให้การนิเทศดำเนินไปอย่างประสบความสำเร็จอีกด้วย มีการวิจัยพบว่า การนิเทศจะมีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้นหากผู้นิเทศและผู้รับการนิเทศมีความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน (Greene, 1992) ซึ่งความสัมพันธ์ทางการนิเทศนี้สามารถถูกส่งเสริมได้จากการใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่เหมาะสม (Zepeda, 2017) ซึ่งจะช่วยกระชับช่องว่างระหว่างผู้นิเทศและผู้รับการนิเทศ (Sullivan & Glanz, 2013) เมื่อความสัมพันธ์ทางการนิเทศเป็นไปในทางบวก ผู้รับการนิเทศจะมีทัศนคติที่ดีต่อการนิเทศ (Caspi & Reid, 2002) รู้สึกพึงพอใจและเปิดใจยอมรับในสิ่งที่ผู้นิเทศนำเสนอ (Kadushin & Harkness, 2002) พฤติกรรมการนิเทศที่เหมาะสมจะช่วยให้การนิเทศครูเป็นไปอย่างประสบความสำเร็จมากขึ้น เพราะครูจะเกิดทัศนคติที่ดีต่อผู้นิเทศและพร้อมให้ความร่วมมือกับการดำเนินการนิเทศ อันเป็นการเพิ่มโอกาสที่ครูจะได้รับและพัฒนาความรู้และทักษะทางวิชาชีพจากการนิเทศนั้นมากขึ้น

ความสำคัญของพฤติกรรมการนิเทศข้างต้นมีความสอดคล้องกับผลการวิจัยภายในประเทศไทย ซึ่งศึกษาพบว่าพฤติกรรมการนิเทศของผู้บริหารโรงเรียนไทยมีความสัมพันธ์เชิงบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติกับความพึงพอใจในการทำงาน (Somboon & Sirisooksilp, 2015) และการปฏิบัติหน้าที่ตามมาตรฐานวิชาชีพ (Mekkhao, 2014) ของครูประจำการ ทั้งยังมีอิทธิพลโดยตรงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติต่อระดับสมรรถนะทางวิชาชีพของครูด้าน 1) การจัดการเรียนรู้ 2) การพัฒนาผู้เรียน 3) การบริหารจัดการชั้นเรียน 4) การวิเคราะห์ สังเคราะห์ และการวิจัย และ 5) การสร้างความร่วมมือกับชุมชน (Tasanagorakool, 2017) อีกด้วย อย่างไรก็ดี พฤติกรรมการนิเทศของผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศในประเทศไทยยังจำเป็นต้องได้รับการปรับปรุงและพัฒนาอยู่ แม้จะยังไม่มีการศึกษาพฤติกรรมการนิเทศของผู้นิเทศในโรงเรียนไทยในภาพรวมทั้งประเทศ แต่มีงานวิจัยจำนวนหนึ่งระบุว่า พฤติกรรมการนิเทศของผู้นิเทศในโรงเรียนไทยในกลุ่มที่ศึกษาขัดแย้งกับความคาดหวังของครู (Siriphonwutthichai, 2014) มีการปฏิบัติในเชิงจับผิดที่ไม่สนับสนุนการพัฒนาทางวิชาชีพของครู (Sharma et al., 2011) และต้องได้รับการปรับปรุงให้ดีขึ้น (Leartprapruet, 2005; Mekkhao, 2014)

ดังนั้น ในการนิเทศเพื่อการพัฒนาทางวิชาชีพของครูประจำการไทยให้มีประสิทธิภาพ ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศควรให้ความสำคัญกับพฤติกรรมการนิเทศ ปรับปรุงและพัฒนาพฤติกรรมการนิเทศของตน และเลือกใช้ลักษณะพฤติกรรมให้เหมาะสมกับคุณลักษณะของครูแต่ละคน การปฏิบัติดังกล่าวจะส่งผลให้ครูมีทัศนคติที่ดีต่อการทำงานและมีประสิทธิภาพในการปฏิบัติหน้าที่เพิ่มขึ้น ส่งเสริมการเรียนรู้ทางวิชาชีพผ่านการนิเทศของครู และก่อให้เกิดความสัมพันธ์ทางการนิเทศที่ดีระหว่างผู้บริหารและครู ทำให้การนิเทศประสบความสำเร็จมากขึ้น ทั้งนี้ ผู้เขียนจะนำเสนอลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ผู้บริหารสามารถนำไปปรับใช้สำหรับการนิเทศครูและแนวทางในการเลือกใช้ลักษณะพฤติกรรมดังกล่าวให้เหมาะสมกับความแตกต่างระหว่างบุคคลของครูในลำดับต่อไป

ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศ (Supervisory Behavioural Styles)

Glickman et al. (2018) ได้อธิบายเกี่ยวกับพฤติกรรมการนิเทศที่ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศสามารถเลือกใช้สำหรับการนิเทศครู โดยแบ่งออกเป็น 4 ลักษณะ ได้แก่ พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุม (Directive control behaviours) พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำให้ข้อมูล (Directive informational behaviours) พฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือ (Collaborative behaviours) และพฤติกรรมการนิเทศแบบไม่ชี้นำ (Nondirective behaviours) โดยจะเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนรับผิดชอบและตัดสินใจเกี่ยวกับการนิเทศในระดับที่แตกต่างกัน (ภาพที่ 1)



ภาพที่ 1 ระดับความรับผิดชอบของครูเกี่ยวกับการนิเทศตามลักษณะพฤติกรรมการนิเทศ ดัดแปลงจาก Glickman et al. (2018)

ทั้งนี้ พฤติกรรมการนิเทศทั้ง 4 ลักษณะได้รับการยอมรับและสอดคล้องกับแนวคิดของนักการศึกษาหลายท่าน (DiPaola & Hoy, 2014; Gebhard, 1984; Sullivan & Glanz, 2013; Unal, 2013; Zepeda, 2017) แม้จะมีการใช้ชื่อที่แตกต่างกัน ซึ่งรายละเอียดของแต่ละลักษณะพฤติกรรมการนิเทศ และแนวทางการเลือกใช้ให้เหมาะสมกับความแตกต่างระหว่างบุคคลของครูมีดังนี้

พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุม (Directive control behaviours)

พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุม คือ ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ผู้บริหารหรือผู้นิเทศให้คำแนะนำอย่างเป็นรูปธรรมชัดเจน ตรงไปตรงมาแก่ครู และมีความรับผิดชอบอย่างสมบูรณ์ในการระบุปัญหาของครู ตัดสินใจเกี่ยวกับแนวทางการแก้ไขปัญหา รวมทั้งกำหนดแผนการดำเนินการและตัวชี้วัดความสำเร็จจากการปฏิบัติตามแนวทางนั้น

Glickman et al. (2018) ได้นำเสนอขั้นตอนของพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุมสำหรับผู้นิเทศไว้ พอสรุปได้ดังนี้

1. นำเสนอประเด็นปัญหาหรือความต้องการจำเป็นของครู ซึ่งอาจจะมาจากการสังเกตการสอนหรือการเก็บรวบรวมข้อมูลในลักษณะอื่น

2. สอบถามและรับฟังข้อมูลเพิ่มเติมจากครูเกี่ยวกับปัญหาหรือความต้องการจำเป็นนั้น

3. ไตร่ตรอง เลือก และชี้แนะแนวทางที่ดีที่สุดสำหรับการแก้ปัญหาหรือตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นนั้นให้กับครู

4. รับฟังข้อจำกัดของครูและความช่วยเหลือที่ครูต้องการสำหรับการปฏิบัติตามแนวทางการแก้ปัญหานั้น เพื่อปรับแนวทางให้สอดคล้องกับข้อจำกัดดังกล่าวและให้การสนับสนุนอย่างเหมาะสม

5. กำหนดแผนการดำเนินการและตัวชี้วัดความสำเร็จเพื่อให้ครูปฏิบัติตาม

6. ทบทวนสรุปแผนการปฏิบัติทั้งหมดให้กับครู และกำหนดเวลาสำหรับการติดตามความก้าวหน้าของการปฏิบัตินั้น

พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำให้ข้อมูล (Directive informational behaviours)

พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำให้ข้อมูล คือ ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ผู้บริหารหรือผู้นิเทศมีบทบาทเป็นแหล่งข้อมูลให้กับครู โดยนำเสนอทางเลือกที่หลากหลายในการดำเนินการเกี่ยวกับประเด็นปัญหาของครู ให้ครูพิจารณาเลือกแนวทางที่เหมาะสมกับตนเอง พฤติกรรมการนิเทศลักษณะนี้มีความคล้ายคลึงกับพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุม เนื่องจากผู้นิเทศยังคงเป็น

ผู้ระบุปัญหาหรือความต้องการจำเป็นของครู แต่จากแตกต่างกันตรงที่พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำให้ข้อมูลจะเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนรับผิดชอบและตัดสินใจในการนิเทศมากกว่า โดยครูสามารถพิจารณาเลือกแนวทาง วิธีการดำเนินการ และตัวชี้วัดความสำเร็จที่ตนเองเห็นว่าเหมาะสมได้จากทางเลือกต่าง ๆ ที่ผู้นิเทศนำเสนอ

Sullivan and Glanz (2013) และ Glickman et al. (2018) นำเสนอขั้นตอนของลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำให้ข้อมูลสำหรับผู้นิเทศไว้ ซึ่งผู้เขียนนำมาสังเคราะห์ได้ดังนี้

1. นำเสนอปัญหาหรือความต้องการจำเป็นของครู ซึ่งอาจจะเป็นประเด็นปัญหาที่ได้มาจากการสังเกตการสอนหรือการเก็บรวบรวมข้อมูลในลักษณะอื่น

2. สอบถามและรับฟังข้อมูลเพิ่มเติมจากครูเกี่ยวกับปัญหาหรือความต้องการจำเป็นนั้น

3. ไตร่ตรองและนำเสนอแนวทางต่าง ๆ ที่เป็นไปได้สำหรับการแก้ปัญหาหรือเพื่อตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นนั้นให้แก่ครู

4. สอบถามและรับฟังความเห็นคิดเห็นของครูเกี่ยวกับแนวทางต่าง ๆ ที่ผู้นิเทศนำเสนอ โดยเปิดโอกาสให้ครูพิจารณาปรับเปลี่ยน ลดทอน หรือเพิ่มเติมรายละเอียดในแต่ละแนวทางตามที่ครูเห็นว่าเหมาะสม

5. สร้างความเข้าใจที่ตรงกันกับครูเกี่ยวกับรายละเอียดของแนวทางต่าง ๆ หลังจากการทบทวนของครู

6. ให้ครูเลือกแนวทางที่ตนเองคิดว่าเหมาะสมและสามารถปฏิบัติให้สำเร็จได้ โดยครูสามารถเลือกเพียงแนวทางเดียวหรือบูรณาการมากกว่าหนึ่งแนวทางเข้าด้วยกัน

7. นำเสนอแผนการดำเนินการและตัวชี้วัดความสำเร็จที่หลากหลายให้ครูเลือก

8. ทบทวนสรุปแผนการปฏิบัติทั้งหมดให้กับครู และกำหนดเวลาสำหรับการนิเทศในครั้งต่อไปเพื่อติดตามความก้าวหน้าของครู

พฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือ (Collaborative behaviours)

พฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือ คือ ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ครูมีส่วนรับผิดชอบและตัดสินใจในการนิเทศมากกว่าพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุมและแบบชี้นำให้ข้อมูล โดยครูเป็นผู้ระบุปัญหาหรือความต้องการจำเป็นของตนเอง ส่วนการกำหนดแนวทางการแก้ไขปัญหา แผนการ

ดำเนินการ และตัวชี้วัดความสำเร็จ จะเกิดขึ้นจากการตกลงร่วมกันระหว่างผู้บริหารหรือผู้นิเทศและครู ทั้งสองฝ่ายมีอำนาจในการตัดสินใจเท่าเทียมกัน

Sullivan and Glanz (2013) และ Glickman et al. (2018) นำเสนอขั้นตอนของลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือสำหรับผู้นิเทศไว้ ซึ่งผู้เขียนนำมาสังเคราะห์ได้ดังนี้

1. สอบถามและรับฟังข้อมูลจากครูเกี่ยวกับสิ่งที่ครูมองว่าเป็นปัญหาหรือความต้องการจำเป็นของพวกเขา

2. สะท้อนและสรุปความเข้าใจเกี่ยวกับปัญหาหรือความต้องการจำเป็นที่ได้รับฟังจากครูเพื่อให้ครูยืนยันความถูกต้อง

3. นำเสนอความคิดเห็นเกี่ยวกับปัญหาหรือความต้องการจำเป็นนั้น พร้อมกับให้ครูสะท้อนและสรุปความเข้าใจเกี่ยวกับความคิดเห็นดังกล่าว เพื่อให้แน่ใจว่าครูเข้าใจถูกต้อง

4. ระดมสมองร่วมกับครูเพื่อหาแนวทางการแก้ไขปัญหาหรือตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นที่เกิดขึ้น โดยเปิดโอกาสให้ครูได้แสดงความคิดเห็นก่อน หรือให้ต่างฝ่ายมีเวลาไตร่ตรองและเขียนแนวทางที่เห็นว่าเหมาะสมก่อนนำเสนอความคิดเห็น เพื่อให้ครูสามารถแสดงความคิดเห็นได้อย่างเต็มที่

5. หาข้อตกลงเกี่ยวกับแนวทางที่ทั้งสองฝ่ายยอมรับ ซึ่งอาจเป็นแนวทางตามความคิดเห็นของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง หรือบูรณาการความคิดเห็นของทั้งสองฝ่ายเข้าด้วยกัน

6. กำหนดแผนการดำเนินการ ตัวชี้วัดความสำเร็จ และตารางเวลาสำหรับการติดตามความก้าวหน้าร่วมกับครู

6. สรุปรายละเอียดต่าง ๆ ที่ตกลงร่วมกันในการนิเทศ เพื่อให้แน่ใจว่าทั้งสองฝ่ายมีความเข้าใจตรงกัน

พฤติกรรมการนิเทศแบบไม่ชี้นำ (Nondirective behaviours)

พฤติกรรมการนิเทศแบบไม่ชี้นำ คือ ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ครูมีส่วนรับผิดชอบและตัดสินใจในการนิเทศโดยสมบูรณ์ โดยผู้นิเทศมีบทบาทเป็นผู้สะท้อนความคิดเห็นของครู รวมทั้งใช้คำถามกระตุ้นให้ครูคิดอย่างชัดเจนและรอบด้าน เพื่อให้ครูสามารถตัดสินใจเกี่ยวกับประเด็นปัญหาหรือความต้องการจำเป็น แนวทางการแก้ไขปัญหา แผนการดำเนินการ และตัวชี้วัดความสำเร็จได้ด้วยตนเอง

Sullivan and Glanz (2013) และ Glickman et al. (2018) นำเสนอขั้นตอนของลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบไม่ชี้นำสำหรับผู้นิเทศไว้ ซึ่งผู้เขียนนำมาสังเคราะห์ได้ดังนี้

1. สอบถามและรับฟังข้อมูลจากครูเกี่ยวกับสิ่งที่ครูมองว่าเป็นปัญหาหรือความต้องการจำเป็นของพวกเขา

2. สะท้อนและสรุปความเข้าใจเกี่ยวกับปัญหาหรือความต้องการจำเป็นที่ได้รับฟังจากครู เพื่อให้ครูยืนยันความถูกต้อง โดยปราศจากการใส่ความคิดเห็นของตัวผู้นิเทศเอง

3. ชี้ชวนให้ครูมองปัญหาหรือความต้องการจำเป็นของตนเองในแง่มุมอื่น ๆ และพิจารณาถึงสิ่งที่ก่อให้เกิดปัญหาหรือความต้องการจำเป็นนั้น โดยสะท้อนข้อความ แสดงความชื่นชม และสนับสนุนในสิ่งที่ครูพูดอย่างสม่ำเสมอ เพื่อส่งเสริมให้ครูคิดอย่างต่อเนื่อง และระบุปัญหาหรือความต้องการจำเป็นได้ตรงประเด็นยิ่งขึ้น

4. ให้ครูลองพิจารณาแนวทางต่าง ๆ ที่เป็นไปได้ สำหรับการแก้ไขปัญหาหรือตอบสนองต่อความต้องการจำเป็นของครู รวมถึงผลที่ตามมาทั้งข้อดีและข้อเสียของแต่ละแนวทาง

5. ให้ครูตัดสินใจเลือกแนวทางที่ครูเห็นว่าสามารถปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพและเป็นรูปธรรม

6. ให้ครูกำหนดแผนการดำเนินการ ตัวชี้วัดความสำเร็จ และตารางเวลาสำหรับการติดตามความก้าวหน้าของตนเอง

7. ทบทวนให้ครูฟังเกี่ยวกับแนวทางการปฏิบัติ แผนการดำเนินการ ตัวชี้วัดความสำเร็จ และตารางเวลาสำหรับการติดตามความก้าวหน้า ที่ครูตัดสินใจและกำหนดไว้ทั้งหมด

สรุปได้ว่า ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ผู้นิเทศภายในโรงเรียนสามารถนำไปใช้นิเทศครูมีอยู่ 4 ลักษณะ ซึ่งในพฤติกรรมการนิเทศแต่ละลักษณะ ครูจะมีอำนาจตัดสินใจและรับผิดชอบในการระบุปัญหาหรือความต้องการจำเป็น เลือกแนวทางในการปฏิบัติเพื่อตอบสนองต่อประเด็นปัญหา วางแผนการดำเนินการ และกำหนดตัวชี้วัดความสำเร็จในระดับที่แตกต่างกัน ทั้งนี้ พฤติกรรมการนิเทศบางลักษณะอาจเหมาะสมกับครูกลุ่มหนึ่งแต่ไม่เหมาะสมกับครูอีกกลุ่ม ดังที่ผู้เขียนจะได้นำเสนอในส่วนถัดไป

คุณลักษณะของครูกับลักษณะพฤติกรรมการนิเทศ

ในการนิเทศครูประจำการให้มีประสิทธิภาพ ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศควรใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่หลากหลายตามความแตกต่างระหว่างบุคคลของครู ผู้เขียนขอยกตัวอย่างคุณลักษณะสำคัญของครูที่ผู้นิเทศควรคำนึงถึงในการเลือกใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศให้เหมาะสมกับครูประจำการแต่ละคน ได้แก่ ระดับความสามารถเชิงมโนภาพ บุคลิกภาพ และประสบการณ์การสอน โดยมีรายละเอียดดังนี้

ระดับความสามารถเชิงมโนภาพ (Conceptual level)

ระดับความสามารถเชิงมโนภาพ คือ ระดับความซับซ้อนเชิงความคิด (Conceptual complexity) วุฒิภาวะในการปฏิสัมพันธ์กับบุคคลอื่น (Interpersonal maturity) และความเข้าใจในตนเองและผู้อื่นของบุคคลหนึ่ง ๆ (Hunt, 1975) แบ่งออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่ 1) ระดับรูปธรรม ซึ่งเป็นระดับที่บุคคลมีการคิดอย่างเป็นรูปธรรมชัดเจนและมีระเบียบแบบแผนตายตัวไม่เปลี่ยนแปลง 2) ระดับรูปธรรม/นามธรรม ซึ่งเป็นระดับที่บุคคลเริ่มตระหนักถึงการคิดหาทางเลือกต่าง ๆ ในการแก้ปัญหาและเปิดใจยอมรับความคิดใหม่ ๆ และ 3) ระดับนามธรรม ซึ่งเป็นระดับที่บุคคลสามารถประเมินความสำคัญและความสมดุลระหว่างทางเลือกต่าง ๆ กล้าเสี่ยง และอดทนต่อสภาวะที่ไม่แน่นอนได้ (Reiman & Thies-Sprinthall, 1998) ทั้งนี้ ผู้เขียนขอเรียกความสามารถเชิงมโนภาพทั้ง 3 ระดับว่า ระดับต่ำ กลาง และสูง ตามลำดับ สำหรับการประเมินระดับความสามารถเชิงมโนภาพของครูนั้น ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศสามารถใช้เครื่องมือที่พัฒนาขึ้นโดย Hollingshead (2006) ชื่อว่า Conceptual Level Teacher Behavior Observation Tool (CLTBOT) ซึ่งเป็นแบบสังเกตพฤติกรรมการสอนของครูที่บ่งชี้ถึงความสามารถเชิงมโนภาพ และให้ผลลัพธ์เป็นค่าร้อยละที่แปลความหมายได้เป็นความสามารถเชิงมโนภาพแต่ละระดับ โดยผู้นิเทศควรศึกษาคำอธิบายพฤติกรรมใน CLTBOT Behavior Descriptors Guide ก่อนปฏิบัติการสังเกตการสอน เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ถูกต้องมากที่สุด

Glickman et al. (2018) ได้เสนอไว้ว่า พฤติกรรมการนิเทศแต่ละลักษณะจะเหมาะสำหรับครูที่มีระดับความสามารถเชิงมโนภาพที่แตกต่างกัน กล่าวคือ ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุมจะเหมาะสำหรับครูที่มีความสามารถเชิงมโนภาพระดับต่ำมาก ในขณะที่ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำให้ข้อมูล ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือ และลักษณะพฤติกรรมการ

นิเทศแบบไม่ชี้นำจะเหมาะสำหรับครูที่มีความสามารถเชิงมโนภาพในระดับกลางค่อนไปทางต่ำ ระดับกลางค่อนไปทางสูง และระดับสูงมาก ตามลำดับ นั่นคือ ยิ่งครูประจำการที่มีระดับความสามารถเชิงมโนภาพสูงขึ้น ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศควรใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่เปิดโอกาสให้ครูส่วนรับผิดชอบและตัดสินใจในการนิเทศมากขึ้น เนื่องจากครูจะสามารถคิดอย่างซับซ้อนและมีปฏิสัมพันธ์กับผู้นิเทศได้ดีขึ้น รวมทั้งสามารถไตร่ตรองหาทางเลือกและประเมินผลดีผลเสียที่อาจจะเกิดจากการปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ King and Kitchener (1994, as cited in Kelehear, 2003) ที่พบว่า ครูที่มีความสามารถเชิงมโนภาพในระดับสูงมีแนวโน้มที่จะปฏิบัติงานอย่างยืดหยุ่น สนทนาอย่างเข้าอกเข้าใจ และพึ่งพาตนเองได้มากขึ้น อย่างไรก็ดี จากการค้นคว้าของผู้เขียน ยังไม่มีการศึกษาเกี่ยวกับความสัมพันธ์หรืออิทธิพลของความสามารถเชิงมโนภาพต่อความชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศของครู โดยเฉพาะอย่างยิ่งกับครูประจำการไทย ซึ่งการวิจัยเพิ่มเติมในด้านนี้จะช่วยให้เกิดความเข้าใจที่ชัดเจนมากขึ้น

บุคลิกภาพ (Personality)

บุคลิกภาพ คือ แบบแผนการคิด อารมณ์ ความรู้สึก และพฤติกรรมเฉพาะบุคคล ที่มีแนวโน้มคงเดิมอยู่เสมอ แม้เวลาและบริบทจะเปลี่ยนแปลงไป (Lilienfeld et al., 2015) นักจิตวิทยานำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับบุคลิกภาพที่แตกต่างกันระหว่างบุคคลไว้หลากหลาย แต่แนวคิดหนึ่งที่ถูกนำไปใช้อย่างกว้างขวางและเหมาะสำหรับการพัฒนาบุคลากรในองค์กรทางการศึกษาคือ การจำแนกบุคลิกภาพโดยใช้ Myers-Briggs Type Indicator หรือ MBTI (Kise, 2017) ทั้งนี้ บุคลิกภาพตามแบบ MBTI มี 4 มิติ โดยแต่ละมิติแบ่งบุคลิกภาพของบุคคลออกเป็น 2 ประเภท ดังนี้ (Myers et al., 2009)

1. มิติเกี่ยวกับทิศทางความสนใจหลัก (Extroversion-Introversion: E-I) ซึ่งแบ่งบุคคลเป็นประเภทให้ความสนใจกับประสบการณ์ภายนอกที่เกี่ยวข้องกับบุคคลและสิ่งของรอบข้างเป็นหลัก (Extroversion) และประเภทให้ความสนใจประสบการณ์ภายในที่เกี่ยวข้องกับความคิดเห็นและความรู้สึกเป็นหลัก (Introversion)

2. มิติเกี่ยวกับกระบวนการรับรู้ข้อมูล (Sensing-Intuition: S-N) ซึ่งแบ่งบุคคลเป็นประเภทรับรู้ข้อมูลตามประสาทสัมผัสทั้งห้าเป็นหลัก (Sensing) และประเภทรับรู้ข้อมูลตามสัญชาตญาณและประสบการณ์ส่วนตัวเป็นหลัก (Intuition)

3. มิติเกี่ยวกับกระบวนการตัดสินใจ (Thinking-Feeling: T-F) ซึ่งแบ่งบุคคลเป็นประเภทตัดสินใจโดยใช้ตรรกะและเหตุผลเป็นหลัก (Thinking) และประเภทตัดสินใจโดยใช้การตอบสนองทางความรู้สึกและค่านิยมของตนเองหรือสังคมเป็นหลัก (Feeling)

4. มิติเกี่ยวกับการเผชิญโลกภายนอก (Judging-Perceiving: J-P) ซึ่งแบ่งบุคคลเป็นประเภทที่ชอบตัดสินและต้องการข้อสรุปในสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น (Judging) และประเภทที่มีความยืดหยุ่นและชอบปล่อยให้สิ่งต่าง ๆ เป็นไปตามธรรมชาติ (Perceiving)

บุคลิกภาพของครูเป็นอีกคุณลักษณะหนึ่งที่ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศควรคำนึงถึงในการดำเนินการนิเทศ (DiPaola & Hoy, 2014; Glickman et al., 2018) สอดคล้องกับผลการวิจัยในต่างประเทศที่พบว่า บุคลิกภาพที่จำแนกตาม MBTI มีแนวโน้มเชื่อมโยงกับความชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศของครู (Clemente, 1990) นอกจากนี้ Akkaraputtapong (2020) ได้ทำการวิจัยกับครูประจำการในประเทศไทย พบว่า บุคลิกภาพ MBTI บางมิติมีอิทธิพลต่อความชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ กล่าวคือ มิติ Extroversion-Introversion มีอิทธิพลต่อความชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุม แบบชี้นำให้ข้อมูล และแบบไม่ชี้นำ ซึ่งเมื่อเปรียบเทียบกันระหว่างบุคลิกภาพแบบ Extroversion และ Introversion ครูที่มีบุคลิกภาพแบบ Extroversion จะมีแนวโน้มชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบไม่ชี้นำ ส่วนครูที่มีบุคลิกภาพแบบ Introversion จะมีแนวโน้มชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุมหรือแบบชี้นำให้ข้อมูล นอกจากนี้ยังพบว่า มิติ Thinking-Feeling มีอิทธิพลต่อความชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุม ซึ่งครูที่มีบุคลิกภาพแบบ Feeling มีแนวโน้มชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุมมากกว่าครูที่มีบุคลิกภาพแบบ Thinking ดังนั้น หากครูมีบุคลิกภาพแบบ Introversion และ Feeling จะมีแนวโน้มชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุมค่อนข้างมาก ซึ่งการวิจัยนี้ยังพบอีกว่า มิติ Thinking-Feeling จะมีอิทธิพลน้อยกว่า มิติ Extroversion-Introversion นั่นคือ หากครูที่มีบุคลิกภาพในสองมิตินี้เป็นแบบ Extroversion และแบบ Feeling จะมีแนวโน้มชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบไม่ชี้นำมากกว่าแบบชี้นำควบคุม

ประสบการณ์การสอน (Teaching experience)

ประสบการณ์การสอนของครูได้รับการกล่าวถึงค่อนข้างมากว่าเป็นคุณลักษณะหนึ่งที่ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศควรคำนึงถึงในการดำเนินการนิเทศ (Zepeda, 2017) ซึ่งรวมไปถึงการพิจารณาเลือกใช้พฤติกรรมการนิเทศให้เหมาะสม (DiPaola & Hoy, 2014; Sullivan & Glanz, 2013) โดยครูที่มีประสบการณ์ในการสอนน้อยจะเหมาะสำหรับลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุมหรือแบบชี้นำให้ข้อมูล ในขณะที่ครูที่มีประสบการณ์ในการสอนมากจะเหมาะสำหรับลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือหรือแบบไม่ชี้นำ (DiPaola & Hoy, 2014) เนื่องจากครูที่ยังขาดประสบการณ์การสอนอาจยังไม่มีความรู้ ความเชี่ยวชาญ ทักษะ หรือความมั่นใจมากพอในการแก้ปัญหาด้วยตนเองหรือร่วมนำเสนอความคิดเห็นของตนเองเกี่ยวกับการแก้ปัญหานั้น (Sullivan & Glanz, 2013) สอดคล้องกับผลการวิจัยที่พบว่า ครูที่มีประสบการณ์การสอนไม่เกิน 10 ปี จะมีแนวโน้มชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศเชิงชี้นำ (แบบชี้นำควบคุมหรือชี้นำให้ข้อมูล) จากผู้นิเทศ (Wagner, 1999) ในขณะที่ประสบการณ์การสอนของครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือ (Akinniyi, 1987) และครูที่มีประสบการณ์สอนมากจะชื่นชอบการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างเท่าเทียมกับกับผู้นิเทศในฐานะเพื่อนร่วมงาน (Fraser, 1980) ทั้งนี้ การขาดประสบการณ์ในการสอนมิได้จำกัดเฉพาะครูใหม่เท่านั้น แต่สามารถเกิดขึ้นได้กับครูที่อยู่ในวิชาชีพมานานและมีประสบการณ์การสอนมากแต่จะต้องปฏิบัติการสอนในรายวิชาใหม่ ระดับชั้นใหม่ หรือสถานศึกษาใหม่ที่มีสภาพแวดล้อมเปลี่ยนแปลงไปจากประสบการณ์สอนที่ผ่านมาของครู

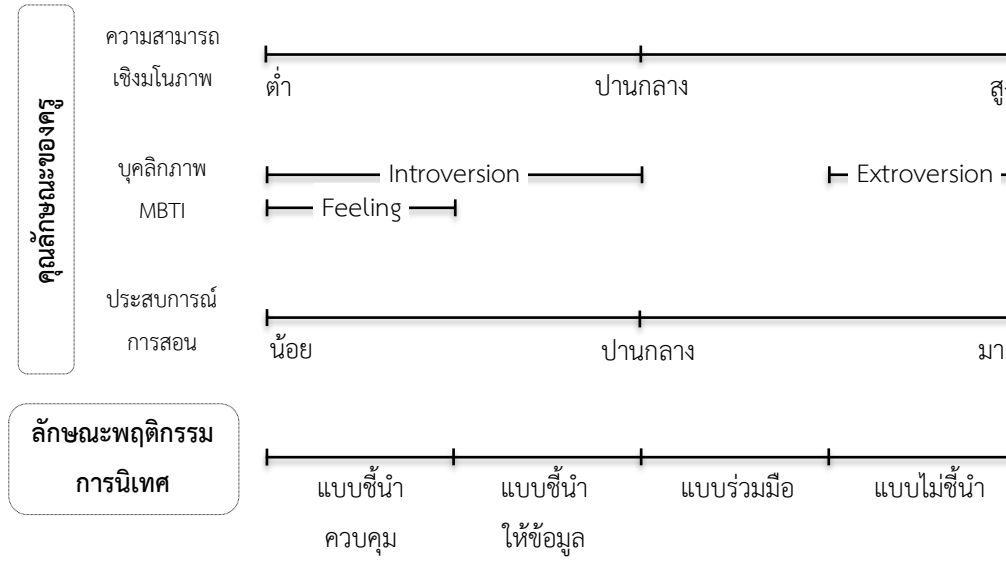
อย่างไรก็ดี มีการศึกษาพบว่า บุคลิกภาพ MBTI มีอิทธิพลต่อความชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศของครูประจำการไทยมากกว่าประสบการณ์การสอน (Akkaraputtapong, 2020) นั่นคือ ครูที่มีประสบการณ์การสอนมากบางคนอาจจะไม่ชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือหรือแบบไม่ชี้นำ หากพวกเขามีบุคลิกภาพ MBTI แบบ Introversion และ/หรือ Feeling แต่หากครูที่มีบุคลิกภาพแบบดังกล่าวมีประสบการณ์การสอนน้อย จะมีแนวโน้มค่อนข้างมากที่พวกเขาจะชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุมหรือแบบชี้นำให้ข้อมูล

จะเห็นได้ว่ากลุ่มครูที่มีระดับความสามารถเชิงมโนภาพ บุคลิกภาพ และประสบการณ์การสอนแตกต่างกัน มีลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่เหมาะสมไม่เหมือนกัน กล่าวคือ ลักษณะพฤติกรรม

การนิเทศที่ให้ครูมีส่วนรับผิดชอบและตัดสินใจสูงจะเหมาะสำหรับนิเทศครูที่มีระดับความสามารถเชิงมโนภาพสูง มีบุคลิกภาพแบบ Extroversion หรือมีประสบการณ์การสอนมาก ในขณะที่ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ให้ครูมีส่วนรับผิดชอบและตัดสินใจในระดับต่ำควรถูกนำมาใช้นิเทศครูที่มีระดับความสามารถเชิงมโนภาพไม่มาก มีบุคลิกภาพแบบ Introversion/Feeling หรือมีประสบการณ์ความเชี่ยวชาญในการสอนค่อนข้างน้อย

บทสรุป

การพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องของครูประจำการไทยผ่านการนิเทศภายในโรงเรียนโดยผู้บริหารหรือผู้นิเทศของโรงเรียนเป็นแนวทางหนึ่งในยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียน เนื่องจากเป็นการพัฒนาทางวิชาชีพที่ใช้โรงเรียนเป็นฐานและสามารถบูรณาการเข้ากับการทำงานของครูได้เป็นอย่างดี ผู้นิเทศควรใช้การนิเทศอย่างหลากหลายเพื่อตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของครู เพื่อให้การนิเทศดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น พฤติกรรมการนิเทศถือเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ผู้นิเทศควรคำนึงถึงและเลือกใช้ให้สอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างบุคคลของครู เพราะพฤติกรรมการนิเทศมีผลกระทบการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ความสัมพันธ์ทางการนิเทศระหว่างผู้นิเทศและครู รวมถึงทัศนคติต่อการทำงานของครูที่ได้รับการนิเทศ ทั้งนี้ พฤติกรรมการนิเทศสำหรับการนิเทศครูประจำการมี 4 ลักษณะ ได้แก่ พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุม พฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำให้ข้อมูล พฤติกรรมการนิเทศแบบร่วมมือ และพฤติกรรมการนิเทศแบบไม่ชี้นำ ซึ่งการเลือกใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศดังกล่าวควรพิจารณาจากคุณลักษณะของครูหลาย ๆ อย่างร่วมกัน เช่น ระดับความสามารถเชิงมโนภาพ บุคลิกภาพ และประสบการณ์การสอน ดังที่ผู้เขียนได้สรุปไว้ในภาพที่ 2 เนื่องจากคุณลักษณะดังกล่าวมีความสัมพันธ์กับความต้องการจำเป็นและ/หรือความชื่นชอบทางการนิเทศของครู การใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่สอดคล้องกับคุณลักษณะของครูแต่ละคนจะช่วยส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องของครูเป็นรายบุคคลมีประสิทธิภาพมากขึ้น อันจะส่งผลให้คุณภาพการเรียนรู้ของนักเรียนเพิ่มขึ้นในที่สุด ดังนั้น ผู้บริหารโรงเรียนควรให้ความสำคัญและส่งเสริมพัฒนาครูผู้ปฏิบัติหน้าที่นิเทศของโรงเรียนให้มีความรู้ความเข้าใจและมีทักษะการใช้พฤติกรรมการนิเทศแต่ละลักษณะ รวมถึงสามารถวิเคราะห์คุณลักษณะของครูเพื่อเลือกให้ลักษณะพฤติกกรมการนิเทศอย่างเหมาะสม



ภาพที่ 2 ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่เหมาะสมกับคุณลักษณะที่แตกต่างกันของครู

ข้อเสนอแนะ

ระดับความสามารถเชิงมโนภาพ บุคลิกภาพ และประสบการณ์การสอนเป็นเพียงตัวอย่างคุณลักษณะของครูที่ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศควรพิจารณาร่วมกันในการตัดสินใจเลือกให้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่เหมาะสมกับครูแต่ละคน ซึ่งอาจจะมีคุณลักษณะอื่น ๆ อีกที่มีความสัมพันธ์กับความต้องการจำเป็นและ/หรือความชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศของครูประจำการไทย เช่น ระดับการศึกษา วัฒนธรรมหรือค่านิยมส่วนบุคคล ลักษณะการเรียนรู้ ฯลฯ ซึ่งการวิจัยเพิ่มเติมเพื่อศึกษาความสัมพันธ์หรือเปรียบเทียบอิทธิผลของคุณลักษณะเหล่านี้กับความชื่นชอบลักษณะพฤติกรรมการนิเทศของครูไทย จะเป็นประโยชน์แก่ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศในการเลือกใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของครูประจำการไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

ในกรณีที่ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศพิจารณาระดับความสามารถเชิงมโนภาพ บุคลิกภาพ และประสบการณ์การสอนของครูท่านหนึ่งแล้วมีลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่เหมาะสมมากกว่าหนึ่ง

ลักษณะ ผู้นิเทศสามารถลองใช้ลักษณะพฤติกรรมที่ให้ความรับผิดชอบเกี่ยวกับการนิเทศแก่ครูมากกว่าก่อน เนื่องจากการให้ครูรับผิดชอบและตัดสินใจเกี่ยวกับการนิเทศเพิ่มขึ้นจะช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย (Meaningful learning) มากขึ้นผ่านการสะท้อนความคิดและเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมของตนเอง (Sullivan & Glanz, 2013) อย่างไรก็ดี หากใช้ลักษณะพฤติกรรมดังกล่าวแล้วไม่ได้รับการตอบสนองจากครูเท่าที่ควร ผู้นิเทศสามารถปรับลักษณะพฤติกรรมการนิเทศที่ลดความรับผิดชอบของครูลงมาอีกระดับหนึ่ง และเมื่อการนิเทศด้วยลักษณะพฤติกรรมใหม่ประสบผลสำเร็จแล้ว จึงค่อยเพิ่มระดับความรับผิดชอบของครูอีกครั้ง

อย่างไรก็ดี นอกจากการตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของครูแล้ว ผู้บริหารโรงเรียนหรือผู้นิเทศอาจจะต้องคำนึงถึงปัจจัยด้านอื่น ๆ ในการเลือกใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศกับครูด้วย เช่น ระดับความจำเป็นเร่งด่วนในการแก้ไขปัญหาและระดับความรับผิดชอบที่ครูเกี่ยวกับประเด็นปัญหานั้น (Glickman et al., 2018) หากปัญหาดังกล่าวเป็นประเด็นที่ต้องดำเนินการแก้ไขอย่างเร่งด่วนและ/หรือครูมีส่วนรับผิดชอบเกี่ยวกับปัญหาค่อนข้างน้อย การใช้ลักษณะพฤติกรรมการนิเทศแบบชี้นำควบคุมหรือชี้นำให้ข้อมูลอาจมีความเหมาะสมมากกว่า เนื่องจากให้อำนาจการตัดสินใจในการนิเทศแก่ผู้นิเทศมากกว่าครูผู้รับการนิเทศ และสามารถทำให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับแนวทางการดำเนินการเพื่อแก้ไขปัญหาได้ในระยะเวลาที่สั้นกว่าพฤติกรรมการนิเทศลักษณะอื่น

References

Akinniyi, G. (1987). *Perceptions and preferences of principals and teachers supevisory behavior*. (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Publication No. 8720447)

Akkaraputtapong, P. (2014). *Teachers' characteristic factors influencing instructional supervision model needs of secondary school teachers under the Office of Basic Education Commission*. (Master's thesis, Chulalongkorn University). [in Thai]

Akkaraputtapong, P. (2020). *The supervisory behaviour preference of Thailand's in-service teachers*. (Doctoral dissertation, University of New South Wales). Retrieved January 4, 2021, from http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:73697/SOURCE02?view=true

Akkaraputtapong, P., & Sudrung, J. (2016). Teachers' instruction development upon the individual differences through differentiated supervision system. *Journal of Education Studies, 44*(4), 329-343. [in Thai]

Bouchamma, Y., Jiafan, T., April, D., & Basque, M. (2017). Pedagogical supervision: Teachers' characteristics, beliefs, and needs. *International Studies in Educational Administration, 45*(2), 91-115.

Caspi, J., & Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work: A task-centered model for field instruction and staff development.* New York: Columbia University Press.

Clemente, J. (1990). *Elementary school teacher temperament and satisfaction with the supervision process*. (Doctoral dissertation, Fordham University). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Publication No. 9109250)

Clifton, W. (2010). *The relationship between school principals' leadership styles and teacher retention*. (Doctoral dissertation, Capella University). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Publication No. 3412437)

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. North Carolina: Information Age.

Evans, M. (2016). *Principal self-efficacy, teacher perceptions of principal performance, and teacher job satisfaction*. (Doctoral dissertation, Grand Canyon University). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Publication No. 10112530)

Fraser, K. P. (1980). Supervisory behavior and teacher satisfaction. *The Journal of Educational Administration, 18*(2), 224-231.

Gebhard, J. G. (1984). Models of supervision: Choices. *TESOL Quarterly, 18*(3), 501-514.

Gilbreath, B., & Karimi, L. (2012). Supervisor Behavior and Employee Presenteeism. *International Journal of Leadership Studies, 7*(1), 114-131.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). *Supervision and instructional leadership: A development approach* (10th ed.). New York: Pearson.

Greene, M. L. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision, 7*(2), 131-148.

Hollingshead, B. S. (2006). *The development and psychometric analysis of the Conceptual Level Teacher Behavior Observation Tool.* (Doctoral dissertation, Texas A&M University). Retrieved May 27, 2021, from http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-1096/HOLLINGSHEAD-DISSERTATION.pdf;sequence=1

Hunt, D. E. (1975). Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research, 45*(2), 209-230.

Kadushin, A., & Harkness, D. (2002). *Supervision in social work*. USA: Columbia University Press.

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Teacher supervision practices: What do teachers think? *International Studies in Educational Administration, 40*(3), 91-104.

Kelehear, Z. (2003). Mentoring the organization: Helping principals bring schools to higher levels of effectiveness. *NASSP Bulletin, 87*(637), 35-47.

Kise, J. A. G. (2017). *Differentiated coaching: A framework for helping educators change* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (7th ed.). Boston: Elsevier.

Leartprapruet, C. (2005). *The supervisory behaviors of the groups of supervisors in basic education schools under the Office of Bangkhae district, the Bangkok Metropolitan Administration*. (Master's thesis, Silpakorn University). [in Thai]

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Namy, L. L., Woolf, N. J., Jamieson, G., Marks, A., & Slaughter, V. (2015). *Psychology: From inquiry to understanding* (2nd ed.). Australia: Pearson.

Mekkhao, W. (2014). *Administrators' supervisory behavior affecting teachers' performance according to teacher professional standards in schools for children with intellectual disabilities under the Bureau of Special Education Administration*. (Master's thesis, Nakhon Pathom Rajabhat Universit). [in Thai]

Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (2009). *MBTI manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator* (3rd ed.). Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.

Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (3rd ed.). Singapore: John Wiley & Sons.

Office of the Education Council. (2017). *Education in Thailand.* Bangkok: Author. Retrieved May 12, 2017, from https://www.bic.moe.go.th/images/stories/pdf/EDUCATION_IN_THAILAND_2017.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *Education in Thailand: An OECD-UNESCO perspective, Reviews of national policies for education.* Paris: Author. Retrieved May 3, 2017, from http://dx.doi.org/10.1787/9789264259119-en

Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development.* USA: Addison Wesley Longman.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674.

Sangnapaboworn, W. (2018). *The evolution of education reform in Thailand. In G. W. Fry (Ed.), Education in Thailand: An old elephant in search of a new mahout* (pp. 517-554). Singapore: Springer Nature. Retrieved August 11, 2019, from https://doi.org/10.1007/978-981-10-7857-6_21

Sharma, S., Yusoff, M., Kannan, S., & Baba, S. B. (2011). Concerns of teachers and principals on instructional supervision in three Asian countries. *International Journal of Social Science and Humanity, 1*(3), 214-217.

Sims, S., & Jerrim, J. (2020). TALIS 2018: *Teacher working conditions, turnover and attrition: Statistical working paper. UK: Department of Education.* Retrieved April 30, 2020, from https://dera.ioe.ac.uk/35284/1/Teaching_and_Learning_International_Survey_2018_March_2020.pdf

Siriphonwutthichai, S. (2014). *The supervisory behaviors of supervisors through teachers' perceptions and expectations in the school of St.Gabriel's Foundation of Thailand*. (Master's thesis, Chulalongkorn University). [in Thai]

Somboon, P., & Sirisooksilp, S. (2015). Relationship between administrators supervisory behaviors and effectiveness in school under the Office of Secondary Educational Service Area 30. *Journal of Education Graduate Studies Research, 9*(2), 88-95.

Stein, R. (1985). *The relationship between principal supervisory behavior and teacher burnout*. (Doctoral dissertation, University of Illinois at Chicago). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Publication No. 8511282)

Sudrung, J. (2016). *In-school supervision*. Bangkok: Danex Intercooperation. [in Thai]

Sullivan, S., & Glanz, J. (2013). *Supervision that improves teaching and learning* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tasanagorakool, M. (2017). *Casual factors of educational supervision influencing competencies of teachers in the opportunity expansion schools under the Pracharath School Project*. (Master's thesis, Chulalongkorn University). [in Thai]

Unal, A. (2013). Development and validation of supervisory behaviour description scale. *Educational Research and Reviews, 8*(2), 69-76.

Wagner, N. (1999). *Comparing teacher self-efficacy and experience with preferred teacher supervision models for kindergarten through fifth-grade Illinois public school teachers*. (Doctoral dissertation, Northern Illinois University). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Publication No. 9927721)

Yuenyong, Y. (2010). *The development of Differentiated Supervision Model for the enhancement on classroom action research competency of teachers in Bangkok Archdiocese, Education Region 5* (Doctoral dissertation, Silpakorn University). [in Thai]

Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). New York: Routledge.