

ภาพองค์รวม:

กระแสน้ำแห่งการศึกษา

Holistic View:

Stream of Education

พิเชษฐ์ พินิจ

PICHET PINIT

6 มกราคม พ.ศ. 2560

- เอกสารฉบับนี้เป็นข้อคิดเห็นจากประสบการณ์ที่ได้จากการค้นคว้าตำรา หนังสือ และงานวิจัย และได้พบเห็นด้วยตนเองและการลงมือปฏิบัติโดยแท้ของผม ภาควิชา คณะฯ และมหาวิทยาลัยฯ ไม่จำเป็นต้องเห็นด้วย

เจตนารมณ์

นำเสนอการ “ค้นหา-อีกครั้ง” (RE-SEARCH) และ “เรียนรู้-อีกครั้ง” (RE-LEARN) เกี่ยวกับการเรียนการสอนและการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนที่จะนำไปสู่การปฏิบัติและการบริการที่เป็นประโยชน์ต่อผู้สอนและผู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา

Bruce Britton

Learning is a developmental process that integrates thinking and doing. It provides a link between the past and the future, requiring us to look for meaning in our actions and giving purpose to our thoughts. Learning enriches what we do as individuals and collectively, and is central to organizational effectiveness, to developing the quality of our work and to organizational adaptability, innovation and sustainability. (Britton, 2005)

สารบัญ

ภาพจินตนาการ : โลกแห่งความจริง	ภาพจินตนาการ : โลกแห่งการศึกษา	สายธารแห่ง การศึกษา : หลัก ไตรยางค์การศึกษา
5	7	10
ความยากยิ่งใน การปฏิรูป การตัดเกรด	อาการของปัญหา ปัญหา และ เป้าประสงค์	บทส่งท้ายก่อน เริ่มต้นใหม่
13	17	20

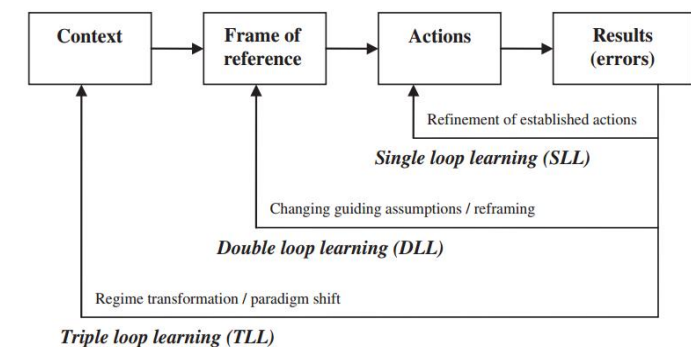
1. ภาพชินตา : โลกแห่งความจริง

ในช่วงหลายปีที่ผ่านมา ผมได้มีโอกาสนำพาตนเองไปเข้าร่วมกิจกรรมหนึ่งที่เปลี่ยนแปลงผมไปเกือบจะหมดตัว ผมรู้สึกเหมือนได้สวมแว่นตาคู่ใหม่ที่ทำให้มองโลกใบเดิมที่ยังคงเป็นเช่นนั้นและเป็นเช่นนั้นตลอดมาสวยงามมากขึ้น ซึ่งก่อนหน้านี้โลกใบนี้มีแต่ความไม่สะอาดตาและเจริญใจเท่าใดนัก การเปลี่ยนแปลงนี้ทำให้ผมเข้าใจตนเองและเข้าใจการเปลี่ยนแปลงไปของสภาพแวดล้อมรอบตัวมากขึ้น นอกจากนี้การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวยังทำให้ผมมีพลังที่จะค้นหาคำตอบสำหรับคำถามที่ผมเคยได้ตั้งไว้ก่อนหน้านี้จะได้แว่นตาคู่ใหม่นั้น คำถาม ‘ทำไม...?’ มีอยู่มากมายจนรู้สึกท้อแท้ของ ผมจะไม่สามารถบรรจุมันไว้ได้อีกต่อไป ผมค้นพบว่าโดยทั่วไปเรามักจะตั้งคำถามทำไมเป็นธรรมชาติอยู่แล้ว แต่การค้นหาคำตอบสำหรับคำถามนั้นเป็นไปได้ในสองลักษณะกล่าวคือหนึ่งคือการที่ไม่ทำอะไรเลย เราตั้งคำถามทำไมเพียงเพื่อระบายข้อผิดพลาดบางอย่างในใจที่เกิดจากเหตุการณ์หนึ่งที่เกิดขึ้นออกมา และสองคือการลงมือทำเพื่อแก้ไขสภาพการณ์นั้นเพื่อให้ข้อผิดพลาดบางอย่างในใจ (และต้นเหตุ) นั้นหายไป

การเปลี่ยนแปลงในตัวผมส่งผลให้ผมได้หิยคำถามทำไมที่มีอยู่มากมายในหัวสมองออกมานั่งใคร่ครวญ เรียบเรียง และจัดระบบความสัมพันธ์และเชื่อมโยงเพื่อให้เข้าใจว่าสาเหตุจริง ๆ ของคำถาม ‘ทำไม’ เหล่านั้นมันคืออะไรกันแน่

การกระทำของผมดังกล่าวสอดคล้องกับวิถีทางแบบองค์รวม (holistic approach) (Nadler & Chandon, 2004) กล่าวคือการค้นหาคำถามที่ถูกต้องเป็นเรื่องที่สำคัญมากกว่าและต้องทำก่อนการแก้ปัญหา

โดยทั่วไปแล้วเรามักจะตกอยู่ในวิถีอันรีบเร่งแห่งการแก้ปัญหา (problem solving) เรามักจะได้ยินคำถามหรือการร้องขอในลักษณะที่ว่า “บอกวิธีมาเลยได้ไหม?” “คำตอบคืออะไร?” ลักษณะดังกล่าวแสดงถึงสภาพการณ์ที่เราตกอยู่ในวิถีทางข้างต้นโดยไม่รู้เนื้อรู้ตัว ซึ่งเรียกว่า วิถีทางแห่งการลดทอน (reductionist approach) วิถีทางเช่นนี้ทำให้เราตกอยู่ในวังวนแห่งการแก้ปัญหาแบบการเรียนรู้วนรอบเดียว (single loop learning - SLL) (Hargrove, 2008) (รูปที่ 1)



รูปที่ 1 สามวงรอบแห่งการเรียนรู้ (triple loop learning)

(Huntjens, et al., 2011)

ในรูปที่ 1 SLL มักจะเป็นเพียงการปรับรายละเอียดเล็กน้อยของการดำเนินงานที่ทำหรือที่เป็นอยู่โดยมีเป้าหมาย คือ การแก้ไขข้อผิดพลาดที่อาจเป็นสาเหตุ หรืออาการของ ปัญหา (symptom of problem) ทั้งนี้มักจะตั้งอยู่บนคำถามที่ว่า ‘เราควร/ต้องทำอะไรบ้างที่ต่างออกไปเพื่อแก้ปัญหานี้?’ การเรียนรู้แบบวนรอบสอง (DLL) มุ่งเน้นการใคร่ครวญหรือสะท้อนคิดเชิงระบบของการเกิดขึ้นของอาการของปัญหา เทียบเคียงกับเป้าหมาย คำถามในระดับนี้มักเป็นไปในทำนองที่ว่า ‘เราควร/ต้องคิดอย่างไรบ้างที่ต่างออกไปเพื่อแก้อาการของปัญหานี้?’ ส่วนการเรียนรู้แบบวนรอบสาม (TLL) นั้นจะมุ่งเน้นการใคร่ครวญในเชิงเป้าประสงค์ คุณค่า วัฒนธรรม และความสัมพันธ์ โครงสร้าง ฯ และคำถามในระดับนี้มักเป็นไปในทำนองที่ว่า ‘เราแตกต่างจากผู้อื่นอย่างไร?’ ‘อะไรคือความเป็นเรา?’

เพื่อให้เข้าใจในลักษณะของสามวงรอบแห่งการเรียนรู้ รูปที่ 2 แสดงความแตกต่างในลักษณะของการเรียนรู้ ทั้งสามรอบ เมื่อเปรียบเทียบระหว่างรูปที่ 1 กับรูปที่ 2 เราจะพบว่า เราติดอยู่ในกล่องหรือในวังวนของการแก้ปัญหา และติดอยู่ในอาการของปัญหาหรือลักษณะของปัญหาที่แสดงออกมาจนไม่สามารถค้นหาสาเหตุแห่งปัญหานั้นได้ ดังนั้นเราจึงคิดหาวิธีการต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา (how) มากกว่าที่จะตั้งคำถาม ‘ทำไม’ ซึ่งยืนยันให้เห็นว่าเราอยู่ใน

วงรอบ SLL และแม้ว่าเราจะตั้งคำถามว่า ‘ทำไม’ แต่เราไม่ลงมือทำอะไรบางอย่างเพื่อค้นหาทางออกนั้นเราก็ดกอยู่ใน SSL อยู่ดี

Table 1: The characteristics of single, double and triple loop learning⁵²

	Single Loop Learning	Double Loop Learning	Triple Loop Learning
Involves	- Apply existing rules/procedures - Deal with symptoms of problems - Pose 'how?' but not 'why?' questions - Learn about the outcomes of an action - Think 'inside the box'	- Examine underlying causes of problems - Question assumptions, rules/procedures and values/beliefs - Look at issue in new ways - Adapt existing mental models - Think 'outside the box' - Encourage innovation	- Examine core values and identity - Rethink fundamental purpose and principles - Question power structures - Critical reflection and alternative ideas - Think 'about the box'
Intended outcomes	- More efficient ways of working - Improved application of rules/procedures	- More effective ways of working - New knowledge and insights - Improved rules and procedures - Improved systems and strategies	- Renewed statement of core values and purpose - Renewed identity and mission

รูปที่ 2 ความแตกต่างในลักษณะของสามวงรอบแห่งการเรียนรู้ (Khanom, 2014)

สิ่งสำคัญสำหรับเราคือ การก้าวข้ามเข้าสู่ DLL และถ้าเป็นไปได้ TLL การก้าวข้ามนี้ต้องอาศัยมุมมองใหม่รวมทั้งกระบวนการและพลังร่วมอย่างแรงกล้า (synergy) ซึ่ง Nadler และ Chandon (2004) ได้เสนอแนะคำถามรากฐาน (foundation questions) ที่ใช้เป็นแนวทางได้ดังนี้

- 1) How can we treat every problem initially as unique? (UNIQUE)

- 2) What purposeful information do we need to create living solution?

(PURPOSEFUL INFORMATION)

- 3) How can a systems view ensure the solution we are creating will work?

(SYSTEM)

คำถามรากฐานทั้งสามข้อนี้เป็นวิถีทางแบบองค์รวมที่ช่วยให้เรามุ่งไปข้างหน้าหรือในอนาคตและเน้นการสร้างคำตอบหรือทางออกมากกว่าจะเป็นวิถีทางแบบลดทอนที่มุ่งไปสู่อดีตและมุ่งเน้นการแก้แต่ละปัญหาย่อย ๆ ซึ่งทำให้เราติดอยู่ใน SSL และป่วยเป็นโรคติดอยู่ในอาการของปัญหา สภาพการณ์ติดหล่มเช่นนี้สอดคล้องกับคำพูดอันทรงคุณค่าที่ได้กล่าวไว้โดย Albert Einstein ว่า “No problem can be solved from the same level of consciousness that create it.”

2. ภาพจินตนา : โลกแห่งการศึกษา

ในช่วงชีวิตที่ทำหน้าที่อาจารย์ ผมก็ทำหน้าที่ด้วยความตั้งใจ มุ่งมั่นในการพัฒนาผู้เรียนตามที่ได้รับมอบหมาย และก็ดำเนินการตามหลักไตรยางค์การศึกษา (ดูในหัวข้อที่ 3) ตามที่ได้รับการถ่ายทอดมาโดยตลอดแม้ว่าสภาพแวดล้อม เศรษฐกิจ สังคม และเทคโนโลยีจะเปลี่ยนไป อย่างไรก็ตาม

จินตนาที่ผมได้พบเห็นอยู่เสมอตลอดช่วงเวลาดังกล่าวนั้นทำให้ผมต้องหันมาตั้งคำถาม ‘ทำไม’ อย่างจริงจัง และแน่นอนคำถามที่ตั้งต้องข้ามพ้น SSL เพราะผมได้เคยอยู่ในวังวนนั้นมานานหลายปีแล้ว

คำถาม ‘ทำไม’ (และบางส่วน ‘อะไร’) ที่ผมเคยได้ตั้งไว้นี้ได้มาจากการสังเกตปรากฏการณ์ของการเรียนการสอนและลักษณะพฤติกรรมบางอย่างของผู้เรียน ผมตั้งคำถามเหล่านี้ไว้สามระดับ ทั้งนี้ทั้งสามระดับนี้อาจเกี่ยวข้องในลักษณะใดลักษณะหนึ่งกับสามวงรอบแห่งการเรียนรู้ และวิถีทางแบบองค์รวม คือ

ระดับปรากฏการณ์ (surface question) : ทำไมผู้เรียนจึงตั้งหน้าตั้งตาติวหนังสือกันอย่างเอาเป็นเอาตายก่อนสอบประมาณหนึ่งถึงสองสัปดาห์? ทำไมจึงมีเอกสารเกี่ยวกับเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ถูกทิ้งไว้หน้าห้องสอบเมื่อช่วงเวลาสอบกลางภาคและปลายภาคการศึกษาเสร็จสิ้น? ทำไมจึงมีผู้เรียนถามผู้สอนว่า ‘ออกข้อสอบอะไรบ้าง?’ (ตามที่เป็นข่าวในโลกสังคมออนไลน์) ทำไมเมื่อผลคะแนนออกแล้วผู้เรียนจำนวนหนึ่งจึงมาสอบถามความเห็นอาจารย์ผู้สอนว่าตนเองควรจะถอนรายวิชานี้หรือไม่? และการที่ผู้เรียนส่งงานให้กับอาจารย์และอาจารย์ก็ให้คะแนนงานนั้นแก่ผู้เรียนเป็นการเรียนรู้ใช่หรือไม่และอย่างไร และหากไม่ใช่เราจะพูดได้หรือไม่ว่าเป็นการต่อรองและแลกเปลี่ยน (bargain)?

ระดับเจตจำนง (deep question) : ความเชื่อใดหรือเป้าประสงค์ใดเกี่ยวกับการศึกษาที่เราในฐานะผู้สอนและผู้เรียนยึดถือไว้ในใจ? กระบวนการในระบบการศึกษาที่เราใช้อยู่สะท้อนถึงความเชื่อหรือเป้าประสงค์นั้นหรือไม่และเราในฐานะผู้สอนรู้ได้อย่างไร? และการปรับแนวทางเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และการสร้างความรู้ด้วยตนเอง (constructive alignment) ระหว่างองค์ประกอบในหลักไตรยางค์การศึกษามีลักษณะเช่นใดและจะช่วยให้เราบรรลุถึงความเชื่อหรือเป้าประสงค์เกี่ยวกับการศึกษาที่ยึดถือไว้ในใจหรือไม่อย่างไร?

ระดับองค์รวม (holistic question) : คำถามข้างต้นสัมพันธ์อย่างไรกับผลการเรียนรู้ระดับหลักสูตร (Program Learning Outcomes - PLO) ที่เราในฐานะผู้สอนกำลังทำกันอยู่ในมิติของการศึกษาแบบเน้นผลลัพธ์ (Outcomes-based Education - OBE)? และด้วยองค์ประกอบในหลักไตรยางค์การศึกษาแล้ว เราควรจะ/ต้องคิดและทำอะไรและอย่างไรบ้างเกี่ยวกับคำถามข้างต้น?

หากพิจารณาคำถามในระดับปรากฏการณ์ เราจะเข้าใจได้ว่า การที่ผู้เรียนตีหนังสือกันอย่างเอาเป็นเอาตายก่อนสอบ การที่ผู้เรียนทิ้งเอกสารเกี่ยวกับเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ไว้หน้าห้องสอบ การที่ผู้เรียนถามผู้สอนว่า ‘ออกข้อสอบอะไรบ้าง’ และการที่ผู้เรียนมาถามความเห็นอาจารย์ผู้สอน

ว่าตนเองควรจะถนอรายวิชานี้หรือไม่ เป็นเพียงอาการของปัญหาเท่านั้นไม่ได้เป็นสาเหตุหรือต้นเหตุของปัญหาที่แท้จริง (พนพ เกษมา, 2002)

เมื่อเรานำเรื่องเหล่านี้เข้าสู่ที่ประชุมหรือคณะทำงานในระดับต่าง ๆ ส่วนใหญ่แล้วเรื่องเหล่านี้จะได้รับการพิจารณาหรือถูกกำหนดให้เป็นปัญหาที่จะต้องหาทางแก้ไขทันทีโดยทั่วไปแล้วเมื่อพิจารณารูปที่ 2 ในแถวตั้ง SLL เราอาจได้วิธีการแก้ปัญหาดังในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ตัวอย่างปัญหาและการกำหนดคำตอบของปัญหาใน SLL

ปัญหา (อาการของปัญหา)	คำตอบ/วิธีแก้ปัญห
การตีหนังสือกันอย่างเอาเป็นเอาตายก่อนสอบ	ไม่มี เพราะเป็นเรื่องปกติ
การทิ้งเอกสารเกี่ยวกับเนื้อหาวิชาต่าง ๆ ไว้หน้าห้องสอบ	บอกให้ผู้เรียนเก็บไปหรือบอกให้ผู้ดูแลความสะอาดจัดเก็บให้เรียบร้อย (พร้อมกับคำบ่นเล็กน้อย)
การที่ผู้เรียนถามผู้สอนว่า ‘ออกข้อสอบอะไรบ้าง’	ตักเตือน ดู คำ ว่ากล่าว และบอกว่าเป็นวิธีการที่ไม่เหมาะสม
การที่ผู้เรียนมาถามความเห็นอาจารย์ผู้สอนว่าตนเองควรจะถนอรายวิชานี้หรือไม่	ให้ถนอ ถ้าคะแนนต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของกลุ่มหรือไม่ต้องถนอหากจะสู้ พร้อมกับคำแนะนำโดยทั่วไปคือ อ่านหนังสือเยอะ ๆ

เราจะเห็นได้ว่า เมื่อช่วงเวลาแห่งการสนทนาหรือการประสพกับสถานการณ์นั้นผ่านไปโดยมีใครคนใดคนหนึ่งมาดูแล เราก็อธิบาย (อาการของ) ปัญหาที่ได้รับการแก้ไขแล้ว คำถามที่ตามมาคือ ปัญหาหรืออาการของปัญหานั้นได้รับการแก้ไขแล้ว? แล้วในเทอมถัดไป (อาการของ) ปัญหานี้จะเกิดขึ้นอีกหรือไม่? ซึ่งจากมุมมองและประสบการณ์ของผมแล้ว ผมก็จมกับอาการของปัญหาเหล่านี้มานาน และก็รู้ด้วยว่าหากยังไม่สามารถค้นหาสาเหตุของปัญหาอันเป็นที่มาอาการเหล่านี้แล้ว มันก็ต้องตามหลอกหลอนผมอยู่เรื่อยไป

ในตารางที่ 1 หลายคนอาจคิดว่าการติวหนังสือกันอย่างเอาเป็นเอาตายก่อนสอบของผู้เรียนดูเหมือนเป็นเรื่องปกติ แต่สำหรับผมแล้วเป็นเรื่องทั้งปกติและไม่ปกติ กล่าวคือที่เป็นปกติก็เพราะว่าเป็นการทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ไป แต่ที่ไม่เป็นปกติก็เพราะว่า 1) ติวกันเข้มข้นก่อนสอบเพียงไม่กี่วัน และ 2) วิธีการติวนั้นทำเพียงเพื่อให้สอบผ่านหรือติวเพื่อให้เข้าใจหลักการหรือสาระสำคัญของรายวิชานั้นจริง ๆ ในกรณีแรกหากการติวกันอย่างเข้มข้นและทำให้สอบได้ คำถามจึงมีอยู่ว่า ‘ทำไมต้องเรียนถึง 15 สัปดาห์?’ กรณีนี้สัมพันธ์และเชื่อมโยงกับอาการของปัญหาการที่ผู้เรียนมักมาถามผู้สอนว่า ‘ออกข้อสอบอะไรบ้าง?’ หากผู้เรียนต้องการความรู้ที่เป็นแก่นหรือหลักการสำคัญของรายวิชาหรือเนื้อหาที่เรียนไปแล้ว ทำไมผู้เรียนยังต้องมาถามว่าผู้สอนจะออกข้อสอบเรื่องใดใน

เมื่อหากพิจารณาให้ดีแล้วสิ่งสำคัญในข้อสอบก็คือการให้ผู้เรียนแสดงความสามารถในการประยุกต์ใช้แก่นความรู้หรือหลักการ ซึ่งตามพจนานุกรมราชบัณฑิตยสถานหมายถึงสาระสำคัญที่ยึดถือเป็นแนวปฏิบัติ หรือตามคำกล่าวของ Marzano (2006) ที่ว่าหลักการ (principles) คือ ข้อความอันแสดงถึงสาระสำคัญที่สามารถยกตัวอย่างมาสนับสนุนหรือรองรับได้ ทั้งนี้หลักการถือเป็นส่วนหนึ่งของหลักสามัญการ (generalization) หากย้อนพูดถึงการติวกันอย่างเข้มข้นก็อาจจะกล่าวได้ว่า ผู้เรียน (ส่วนใหญ่) เก่งข้อสอบและมาติวก่อนสอบซึ่งอาจสื่อว่าผู้เรียนอาจจะยังไม่เข้าใจในหลักการสำคัญของรายวิชาหรือเนื้อหาที่เรียนไปแล้วก็เป็นได้

จากที่กล่าวข้างต้น เราพึงระลึกให้ดีกว่าปัญหากับอาการของปัญหาเป็นคนละเรื่องกันแต่เกี่ยวเนื่องกัน ดังนั้นคำตอบที่เราจะต้องค้นหาร่วมกันก็คือ แนวทางและวิธีสร้างคำตอบสำหรับปัญหา ไม่ใช่วิธีแก้หรือสร้างคำตอบสำหรับอาการของปัญหา นอกจากนี้หากเราย้อนพิจารณาคำถามรากฐานสามข้อของ Nadler และ Chandon (2004) อีกครั้ง เราจะพบว่า คำถามข้อแรกนั้นเป็นการป้องกันการด่วนตัดสินใจของเราในการกระโดดไปยังข้อสรุปหรือวิธีแก้ปัญหาย่างเร่งรีบ (jump to the conclusion) หรืออาจกล่าวได้ว่า ป้องกันเราจากการมุ่งที่จะแก้เพียงอาการของปัญหา การใช้วิถีทางแบบลัดทอน และการกลับเข้าไป

ในวังวนของอดีต ทั้งนี้เราพึงเข้าใจว่า การใช้วิธีการใด ๆ ก็ตามที่เคยใช้มาแล้วในอดีตไม่ได้เป็นเรื่องที่ผิดแต่อย่างใด หากแต่ไม่ระวังให้ดีก็มีแนวโน้มที่เราจะตัดสินใจแบบเร่งด่วน จนเกินไปจนไม่ได้พิจารณาร่วมกันอย่างรอบคอบและถ่วงถ่วงถึงเป้าประสงค์ที่เราอยากบรรลุ

รูปที่ 3 แสดงอีกมิติหนึ่งของโหมดของการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับสามวงรอบแห่งการเรียนรู้ หากเราพิจารณาด้านผลการเรียนรู้หรือผลลัพธ์ (outcomes) จะพบว่า SLL มุ่งเน้นในระดับข้อมูลหรือสารสนเทศ DLL ให้ความสำคัญกับการสร้างความรู้ ในขณะที่ TLL มุ่งเน้นความเข้าใจเชิงลึกและปัญญาที่แสดงถึงการสร้างความสัมพันธ์และเชื่อมโยงระหว่างความรู้เพื่อค้นหาองค์ความรู้ที่แท้จริงเบื้องหลัง

Modes of learning

Professor John West-Burnham

	Shallow What?	Deep How?	Profound Why?
Means	Memorisation	Reflection	Intuition
Outcomes	Information	Knowledge	Wisdom
Evidence	Replication	Understanding	Meaning
Motivation	Extrinsic	Intrinsic	Moral
Attitudes	Compliance	Interpretation	Challenge
Relationships	Dependence	Independence	Interdependence
	Single loop	Double loop	Triple loop

รูปที่ 3 โหมดของการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับสามวงรอบแห่งการเรียนรู้ (Ballentyne , 2012)

3. สายธารแห่งการศึกษา : หลักไตรยางค์การศึกษา

ในโลกแห่งการศึกษา หลักไตรยางค์การศึกษาถือเป็นหัวใจสำคัญ ซึ่งประกอบด้วย วัตถุประสงค์การศึกษาหรือเป้าหมายการเรียนรู้ (educational Objective - O) ประสบการณ์แห่งการเรียนรู้ (Learning experience - L) และการประเมินผลการเรียนรู้ (Evaluation - E) ซึ่งเรียกว่า ‘OLE’ อีกหนึ่งคำที่เรียกว่า การประเมิน (assessment) ถือเป็นส่วนหนึ่งของการประเมินผลการเรียนรู้หากเราพิจารณาในแง่ของการตัดสินใจ/ประเมินคุณค่า อย่างไรก็ตามหากเราพิจารณาตามความหมายแล้วการประเมินจะมีความหมายที่ครอบคลุมหรือกว้างมากกว่าการประเมินผลการเรียนรู้

OLE เป็นหลักสำคัญที่สามารถนำไปใช้ได้ตั้งแต่ระดับหลักสูตรไปจนถึงระดับหน่วยการเรียนรู้ หากพิจารณารายวิชาหรือผู้สอนเป็นตัวตั้ง เป้าหมายการเรียนรู้ก็คือวัตถุประสงค์ที่ต้องบรรลุด้วยการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในลักษณะต่างๆ และวัดและประเมินผลหลักฐานของผู้เรียนที่ได้จากการจัดประสบการณ์การเรียนรู้เหล่านั้น แต่หากเราพิจารณาผู้เรียนเป็นตัวตั้งหรือเป็นสำคัญแล้ว วัตถุประสงค์ก็คือ ผลการเรียนรู้ (outcomes) ที่ระบุถึงสิ่งที่ผู้เรียนรู้หรือเข้าใจและสามารถปฏิบัติได้โดยอาศัยความรู้เหล่านั้น (what students know and be able to do with that knowledge) โดยส่วนแรกเป็นผลการเรียนรู้ด้าน ‘ความรู้เชิงประกาศ’ (declarative

knowledge) ขณะที่ส่วนที่สองเป็น ‘ความรู้เชิงกระบวนการ’ (procedural knowledge) (Marzano, 2009)

ปลายทางของการจัดการเรียนรู้ก็คือ การรายงานผลการเรียนรู้ของผู้เรียนที่เกี่ยวกับความรู้เชิงประจักษ์และเชิงกระบวนการโดยอาศัยการประเมินผล (evaluation) เพื่อให้ทราบได้ว่าผู้เรียนแต่ละคนเรียนรู้ได้ดีและมีความสามารถมากน้อยเพียงใดโดยการจัดเรียงลำดับ (sorting) และจัดหรือตัดเกรด (ranking/grading) (Wiggins, 1993) เกรดได้มาจากแนวทางที่หลากหลายทั้งนี้ก็ขึ้นอยู่กับแนวคิดพื้นฐานหรือหลักความเชื่อเกี่ยวกับการเรียนรู้ของบุคคล

โดยทั่วไป การตัดเกรดแบ่งออกได้สองแบบ คือ

- การตัดเกรดแบบอิงกลุ่ม (norm-referenced grading) โดยการเปรียบเทียบผลการเรียนรู้ระหว่างผู้เรียนด้วยกัน และ
- การตัดเกรดแบบอิงเกณฑ์ (criteria-referenced grading) โดยการเปรียบเทียบผลการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคนกับเกณฑ์ที่ได้กำหนดไว้

อย่างไรก็ตาม Marzano (2000; 2010) ได้ให้รายละเอียดเกี่ยวกับการตัดเกรดไว้สามแบบ คือ

- การตัดเกรดแบบอิงกลุ่ม ซึ่งประกอบด้วยการตัดเกรดโดยการจัดอันดับชั้นเรียน (class ranking) และการตัดเกรดโดยอาศัยเส้นโค้งปกติ (grading

on the normal curve)

- การตัดเกรดแบบอิงตนเอง (self-referenced grading) และ
- การตัดเกรดแบบอิงเกณฑ์และแบบใช้เกณฑ์เป็นฐาน (criteria-referenced and-based grading)

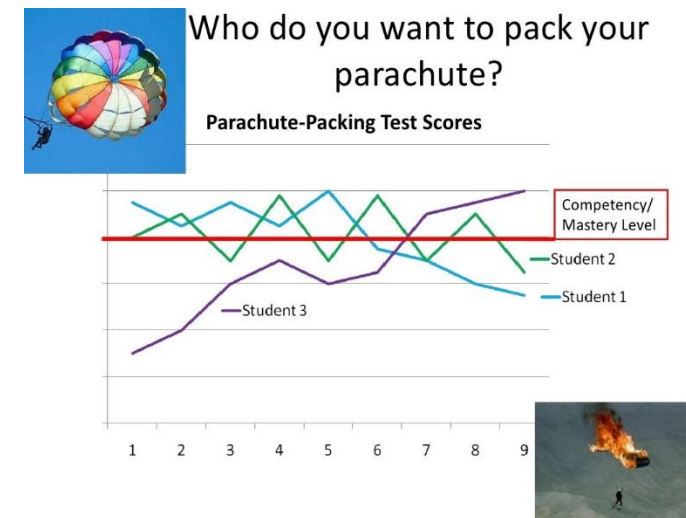
เราจะเห็นได้ว่ามีความแตกต่างระหว่างการตัดเกรดแบบอิงเกณฑ์กับการตัดเกรดแบบใช้เกณฑ์เป็นฐาน Wiggins (1993) ได้ให้รายละเอียดเกี่ยวกับความแตกต่างไว้ดังนี้ ในการตัดเกรดแบบอิงเกณฑ์นั้น ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนจะถูกแสดงหรือรายงานเทียบกับเกณฑ์ โดยที่ผู้เรียนสามารถข้ามหรือเรียนรู้ในขั้นถัดไปได้ (next level) แม้ว่าผู้เรียนจะไม่สามารถบรรลุเกณฑ์ในขั้นนั้น ๆ (current level) ก็ตาม ส่วนการตัดเกรดแบบใช้เกณฑ์เป็นฐานนั้นผู้เรียนจะไม่สามารถข้ามไปเรียนยังขั้นถัดไปได้จนกว่าผู้เรียนจะแสดงให้เห็นเชิงประจักษ์ถึงสมรรถนะที่สอดคล้องกับเกณฑ์ในขั้นนั้น ๆ

จากคำอธิบายข้างต้น เราจะเห็นได้อย่างชัดเจนว่าเกรดที่ผู้เรียนได้รับและรายงานออกมานั้นจะมีลักษณะที่รวบรวมหลายสิ่งหลายอย่างเข้าไว้ด้วยกันซึ่งเรียกว่า เกรดที่ไม่เปิดเผยสมรรถนะ (omnibus grade) (Marzano, 2010) หรือเกรดที่ขาดซึ่งความหมาย

ผมขอยกตัวอย่างหนึ่งที่ได้เคยใช้เพื่อถามคำถามกับเพื่อนผู้สอนหลายท่านในหลายโอกาส รูปที่ 4 แสดงผลการเรียนรู้ในช่วงเวลาต่าง ๆ ของผู้เรียนในเรื่องการพับเก็บร่มชูชีพ คำถามที่ผมตั้งกับเพื่อนอาจารย์และอยากชวนให้ผู้อ่านตอบก็คือ ‘หากท่านจะต้องขึ้นเครื่องบินไปกระโดดร่ม ท่านจะให้ผู้เรียนคนใดพับร่มชูชีพให้ท่าน?’ คำตอบที่ได้กลับมาคิดเป็นร้อยละร้อย คือผู้เรียนคนที่สาม และผมถามต่อไปถึงเหตุผล คำตอบที่ได้กลับมาก็คือ ผู้เรียนคนที่สามมีพัฒนาการที่ดีกว่าสองคนแรก จากรูปเราสามารถประมาณเกรดของผู้เรียนทั้งสามคนนั้นได้ ซึ่งอาจเป็น C หรือ B หากถูกกำหนดไว้ว่าเป็นระดับ ‘ผ่าน’ อย่างไรก็ตามประเด็นที่น่าสนใจก็คือ ขณะที่เราเลือกเรามองเห็นเส้นกราฟที่แสดงความก้าวหน้าของผู้เรียนทั้งสามคน แต่เมื่อถูกบันทึกลงในใบรายงานผลการเรียนรู้ เรามองเห็นได้เพียงแค่เกรดเท่านั้น นี่คือสภาพการณ์ของเกรดที่ขาดซึ่งความหมาย

คำถามระดับลึก DLL ที่ผมเคยตั้งไว้แล้ว ก็คือ การปรับแนวตรงเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และสร้างความรู้ด้วยตนเองระหว่างองค์ประกอบในหลักไตรยางค์การศึกษา OLE ต้องมีลักษณะเช่นใดและจะช่วยให้เราบรรลุความเชื่อหรือเป้าประสงค์เกี่ยวกับการศึกษาที่ยึดถือไว้ในใจหรือไม่อย่างไร? ทางออกหรือคำตอบสำหรับคำถามระดับลึกนี้เป็นอะไรที่ยากที่จะค้นหามากกว่าคำถามระดับปรากฏการณ์ SLL อีกทั้ง

โดยทั่วไปแล้วเรามักจะใช้วิธีทางแบบลดทอนแบบไม่รู้เนื้อรู้ตัวในการค้นหาคำตอบเพื่อแก้อาการของปัญหาที่เราหลงคิดไปว่าเป็นปัญหาที่แท้จริง ดังนั้นการตั้งคำถามชวนคิดหรือท้าทายในระดับ DLL และ TLL จึงเป็นเรื่องที่สำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง การทำเช่นนี้จะช่วยให้เราพบกับต้นเหตุของปัญหาที่แท้จริง ซึ่งเมื่อเราร่วมกันค้นหาคำตอบที่เหมาะสมได้แล้ว ต้นเหตุของปัญหาก็จะถูกแก้ไข และอาการของปัญหาก็จะหายไปเอง



รูปที่ 4 กราฟแสดงความก้าวหน้าทางการเรียนรู้ของผู้เรียนในการพับเก็บร่มชูชีพของผู้เรียนสามคนในการทดสอบทั้งหมด 9 ครั้ง (McCarthy, 2010)

ข้อค้นพบที่ผมได้จากคำถามระดับเจตจำนงก็คือ ช่องว่างอันใหญ่โตระหว่างสิ่งที่เราปรารถนา (เป้าประสงค์ที่เราอยากบรรลุ) กับสิ่งที่เกิดขึ้นจริงอันเนื่องมาจากรูปแบบหรือระบบที่เรากำหนดขึ้นใช้เอง กล่าวคือ เราอยากเห็นว่าผู้เรียนสามารถทำอะไรได้ผ่านการกำหนดสมรรถนะต่าง ๆ ออกมาในรูปของผลการเรียนรู้ หากแต่รูปแบบการตัดเกรดยังคงเป็นเหมือนเดิม (ซึ่งก็ไม่แน่ใจว่ามีการปรับแนวตรงเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และสร้างความรู้ด้วยตนเองหรือไม่) โดยการให้คะแนนหรือเกรดที่ขาดซึ่งความหมาย

ภายใต้หลักไตรยางค์การศึกษา OLE เราจะเห็นได้ว่า ขณะนี้มหาวิทยาลัยมุ่งเน้นการจัดการศึกษาแบบเน้นผลลัพธ์ (Outcome-based Education - OBE) ซึ่งหากมองในเชิงเป้าหมายหรือวัตถุประสงค์ก็นับว่าเป็น O ได้ นอกจากนี้มหาวิทยาลัยยังมีนโยบาย New approaches to learning เพื่อส่งเสริมการจัดการเรียนการสอนรวมทั้งการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับศตวรรษที่ 21 ซึ่งก็นับได้ว่าเป็น L อย่างไรก็ตาม ผมไม่ได้เห็นนโยบายหรือการดำเนินการใด ๆ เกี่ยวกับเรื่องการประเมินผลหรือการตัดเกรด ด้วยเหตุนี้คำถามระดับเจตจำนงข้อสามที่ผมได้ตั้งไว้ตั้งแต่ต้นเกี่ยวกับการปรับแนวตรงเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และสร้างความรู้ด้วยตนเองจึงเกิดขึ้นเนื่องด้วยการดำเนินการยังไม่ครบองค์ประกอบ

4. ความยากยิ่งในการปฏิรูปการตัดเกรด

ในต่างประเทศมีการดำเนินการในเรื่องการปรับแนวตรงเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และสร้างความรู้ด้วยตนเองอย่างจริงจังมานานหลายปี แต่ก็ยังเป็นเรื่องที่มีการถกเถียงกันในแวดวงวิชาการกันอย่างกว้างขวาง Vatterott (2015) ได้แสดงการเปรียบเทียบความแตกต่างในนิยามการเรียนรู้ภายใต้รูปแบบการตัดเกรดแบบดั้งเดิมและแบบอิงเกณฑ์หรือใช้เกณฑ์เป็นฐานดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 นิยามการเรียนรู้บนพื้นฐานของการตัดเกรดแบบดั้งเดิมและแบบใช้เกณฑ์เป็นฐาน (Vatterott, 2015)

Traditional Grading Paradigm	Standard-based Grading Paradigm
Low-level rote knowledge	Higher-order thinking skills
Knowing and Understanding	Applying, Analyzing, Synthesizing
Learning defined by what students know	Learning defined by what student can do with what they know
Evidence of learning is repeating back	Evidence of learning is using skills in new situation
Rigor is coverage	Rigor is complexity

ประเด็นสำคัญประการหนึ่งที่เป็นข้อกังวลของผู้สอน อยู่เสมอคือ ความเข้มข้นทางวิชาการ (academic rigor) ที่มีความแตกต่างกันตามแนวคิดของรูปแบบการตัดเกรดที่เราใช้ กล่าวคือ แนวคิดที่ว่าด้วยการครอบคลุมเนื้อหา (content coverage) กับแนวคิดที่ว่าด้วยความซับซ้อนของสถานการณ์ (situation complexity) ที่สื่อถึงคุณภาพของความคิดและการวิเคราะห์ที่รอบคอบ

Guskey (2011) ได้กล่าวถึง ทำอุปสรรคในการปฏิรูป การตัดเกรดไว้ดังนี้ (ซึ่งผมขอแปลและเรียบเรียงพอให้ได้ ใจความเท่านั้น เพื่อให้เห็นความสำคัญของการตัดเกรดและความสัมพันธ์กับคำถามระดับเจตจำนงข้อสาม)

ผู้นำการศึกษาต้องตระหนักถึงอุปสรรคในการปฏิรูป การตัดเกรด และเราต้องทำเรื่องนี้อย่างจริงจัง

ความพยายามในการพัฒนาการศึกษาในสองทศวรรษ ที่ผ่านมามีความมุ่งมั่นในเรื่องการสร้างมาตรฐานที่ชัดเจนสำหรับการเรียนรู้ของนักเรียน รวมถึงการปรับปรุงวิธีการประเมิน ความสามารถของผู้เรียนบนพื้นฐานของมาตรฐานเหล่านั้น และการนำเสนอผลลัพธ์ให้ผู้เกี่ยวข้องได้รับรู้ อย่างไรก็ตามยังมีอีกองค์ประกอบหนึ่งที่ไม่สอดคล้องกับการปฏิรูปเหล่านี้คือ การตัดเกรดและการรายงานผล ใบระเบียนการศึกษาของผู้เรียนในวันนี้ยังมีลักษณะเหมือนกับใบระเบียนการศึกษา ในช่วงศตวรรษที่ผ่านมา กล่าวคือรายงานเกรดเดี่ยว (single

grade) สำหรับแต่ละรายวิชา นักการศึกษาที่กำลังมองหา แนวทางที่จะปฏิรูปการตัดเกรดจะต้องต่อสู้กับทำอุปสรรค ต่อไปนี้ที่ยึดถือกันมาอย่างยาวนานและยากที่จะเอาชนะได้ แม้ว่าต้นกำเนิดของอุปสรรคเหล่านี้ส่วนใหญ่มาจากความ เข้าใจผิดเกี่ยวกับเป้าหมายของการศึกษาและเป้าประสงค์ ของการตัดเกรด อุปสรรคเหล่านี้ก็ยังคงอยู่

อุปสรรคประการที่ 1: เกรดควรเป็นพื้นฐานสำหรับ การแยกแยะความแตกต่างของผู้เรียน

อุปสรรคข้อนี้เป็นหนึ่งในวิธีการปฏิบัติที่เก่าแก่ที่สุด ของเราในการจัดลำดับ ซึ่งมาจากความเชื่อที่ว่าเกรดควรทำ หน้าที่แยกความแตกต่างของผู้เรียนบนพื้นฐานของความเก่ง หรือความสามารถ (talent) ผู้เรียนที่แสดงความเก่งกว่าจะ ได้รับเกรดที่สูงกว่าผู้เรียนที่เก๋น้อยหรือด้อยกว่า

แม้ดูเหมือนว่าจะไร้ซึ่งเหตุผล แต่บรรดาผู้ที่เข้าสู่ อาชีพที่เกี่ยวกับการศึกษาโดยเฉพาะผู้สอนนั้นจะต้องตอบ คำถามพื้นฐานเชิงปรัชญาข้อหนึ่งให้ได้ก่อนว่า เป้าประสงค์ ของตัวเราในฐานะผู้สอนคือการคัดเลือกหรือการพัฒนา ความเก่ง/ความสามารถ? คำตอบสำหรับคำถามข้อนี้ต้อง เป็นอย่างใดอย่างหนึ่งเท่านั้น เพราะไม่มีที่ว่างระหว่างกลาง

หากเป้าประสงค์ประสงค์ของเราในฐานะนักการศึกษา หรือผู้สอนคือการคัดเลือกความเก่ง/ความสามารถแล้วเรา

จะต้องจัดการเรียนการสอนที่เป็นไปเพื่อแยกความแตกต่างในหมู่ผู้เรียนให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งก็คือ ในการวัดการเรียนรู้ใด ๆ เราต้องพยายามที่จะสร้างการกระจายตัวของคะแนนของผู้เรียนให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้เพื่อการคัดเลือกและจัดเรียงลำดับ

ในอีกทางหนึ่งหากเป้าประสงค์ของเราในฐานะนักการศึกษาหรือผู้สอนคือการพัฒนาความเก่ง/ความสามารถแล้วละก็ การจัดการเรียนการสอนของเราก็จะแตกต่างออกไปอย่างแรกเราจะอธิบายสิ่งที่ผู้เรียนจะได้เรียนรู้และสามารถทำได้ ถัดมาก็คือการเรียนการสอนในหลากหลายลักษณะและรูปแบบเพื่อให้แน่ใจว่าผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้สิ่งเหล่านั้นเป็นอย่างดี กล่าวคือ ถึงหรืออยู่เหนือกว่าระดับที่คาดหวัง สิ่งที่ยืนยันความสำเร็จของเราคือการที่มีความแตกต่างในผลการเรียนรู้ของผู้เรียนไม่มากนักหรือไม่มีเลย กล่าวคือผู้เรียนทุกคนมีแนวโน้มที่จะบรรลุความสำเร็จและทั้งหมดอาจได้รับเกรดสูงได้ ดังนั้นหากเป้าประสงค์คือการพัฒนาความเก่ง/ความสามารถแล้วละก็ นี่คือสิ่งที่เราพยายามจะทำให้สำเร็จ

อุปสรรคประการที่ 2: การกระจายตัวของเกรดควรมีลักษณะเหมือนเป็นเส้นโค้งปกติ/รูประฆังคว่ำ

เหตุผลที่อยู่เบื้องหลังความเชื่อนี้เป็นดังนี้ ถ้าคะแนนในการทดสอบความฉลาดมีแนวโน้มที่จะมีลักษณะคล้ายกับเส้นโค้งรูประฆังคว่ำ และหาความฉลาดนั้นสัมพันธ์อย่าง

ชัดเจนกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแล้ว การกระจายตัวของเกรดก็ควรจะเป็นเช่นนั้นด้วย

อย่างไรก็ตามมีความคลาดเคลื่อนในความเข้าใจข้อนี้ ปกติเส้นโค้งรูประฆังคว่ำอธิบายการกระจายแบบสุ่มของเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นโดยไม่มีอะไรเข้าไปแทรกแซงหรือก้าวเข้า (intervene) หากเราดำเนินการทดลองที่ปลูกพืชเราสามารถคาดหวังผลลัพธ์ที่จะมีลักษณะคล้ายกับเส้นโค้งปกติ หากเราเข้าไปแทรกแซงในกระบวนการโดยใส่ปุ๋ยให้พืชเหล่านั้น เราจะได้ผลผลิตในปริมาณที่สูงขึ้น สถานการณ์นี้นำมาซึ่งข้อสรุปที่ว่า หากเราใส่ปุ๋ยให้กับพืชเหล่านั้นแล้วผลผลิตยังคงเป็นไปตามเส้นโค้งปกติ ก็แสดงให้เห็นว่าการใส่ปุ๋ยของเราไม่เป็นผลเพราะทำให้ผลผลิตที่ได้ไม่แตกต่างกันระหว่างใส่ปุ๋ยกับไม่ใส่

การเรียนการสอนก็คือการแทรกแซงหรือการใส่ปุ๋ยนั่นเอง ดังนั้นหากการจัดการเรียนการสอนของเราทำให้การกระจายตัวของผลการเรียนรู้ของผู้เรียนทั้งหมดคล้ายหรือเป็นไปตามเส้นโค้งปกติแล้ว การจัดการเรียนการสอนของเราก็ไม่เป็นผลเช่นกัน

อุปสรรคประการที่ 3: เกรดควรอยู่บนพื้นฐานของการเปรียบเทียบระหว่างผู้เรียนในชั้น

ส่วนใหญ่แล้วเราเติบโตขึ้นมาในห้องเรียนที่ความเก่ง/ความสามารถถูกตัดสินโดยเทียบกับเพื่อนในชั้นเรียนของเรา เกรด C ที่เราได้นั้นไม่ได้หมายความว่าเราอยู่ระดับที่ 3 ใน 5

ของระดับการเรียนรู้หรือความชำนาญ หากแต่หมายถึง ค่าเฉลี่ยหรือการอยู่ช่วงกลางของเพื่อนในชั้นเรียน ในทำนองเดียวกันการได้เกรดที่สูงก็ไม่จำเป็นต้องหมายถึงการเรียนรู้ที่ดี แต่หมายความว่าเราทำได้ดีมากกว่าเพื่อนร่วมชั้นของเราเท่านั้น

นอกจากนี้การเปรียบเทียบเกรดระหว่างของผู้เรียนด้วยกันก่อให้เกิดการแข่งขันกันเพื่อให้ได้เกรดที่สูงซึ่งมีจำนวนจำกัดตามเส้นโค้งปกติ การแข่งขันลักษณะนี้ส่งผลถึงความล้มพินธ์ระหว่างผู้เรียนด้วยกัน รวมทั้งการร่วมกันทำงานและการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ในทำนองเดียวกันเราในฐานะผู้สอนอาจจะละเว้นจากการช่วยเหลือผู้เรียนแต่ละคนเพราะผู้เรียนบางคนอาจจะตีความไปว่า ผู้สอนไม่ยุติธรรม และเข้าข้างผู้เรียนเพียงคนเดียวคนหนึ่งหรือกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งเท่านั้น

อุปสรรคประการที่ 4: เกรดต่ำหรือไม่ดีกระตุ้นเตือนให้ผู้เรียนมีความพยายามมากยิ่งขึ้น

แม้ว่านักศึกษาต้องรู้ว่าแรงจูงใจภายในส่งผลต่อการเรียนรู้เป็นสำคัญ หลักฐานจากงานวิจัยแสดงให้เห็นว่าเกรดและวิธีการรายงานผลส่งผลต่อแรงจูงใจและความพยายามของผู้เรียนเช่นกัน การศึกษายังแสดงให้เห็นอีกว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ตระหนักว่าการที่ได้เกรดสูงแสดงถึงความสำเร็จของตนเองและมุ่งมั่นที่จะทำงานเพื่อหลีกเลี่ยงการได้เกรดต่ำ

ในขณะเดียวกันยังไม่มีงานวิจัยใดที่สนับสนุนความคิดที่ว่าเกรดต่ำทำให้ผู้เรียนพยายามมากขึ้น และบ่อยครั้งที่เกรดต่ำทำให้ผู้เรียนถอนตัวออกจากการเรียนรู้ เพื่อปกป้องภาพลักษณ์ของตนเองผู้เรียนหลายคนถือว่าเกรดต่ำเป็นสิ่งที่ไม่สมควรได้และพยายามหลีกเลี่ยง ขณะที่อีกหลายคนอาจตำหนิตัวเองและรู้สึกหมดหนทางที่จะพัฒนาตนเอง

อุปสรรคประการที่ 5: ผู้เรียนควรได้รับเกรดเดียวในแต่ละรายวิชา

หากมีใครสักคนหนึ่งนำเสนอรายงานสภาพร่างกายของเราโดยรวมความสูง น้ำหนัก อาหาร และลักษณะการออกกำลังกายออกมาเป็นตัวเลขเดียว ๆ เราก็คงจะหัวเราะเยาะเป็นแน่เพราะเราไม่รู้อรรถาธิบายของตัวเลขเดียวที่รวมความหลากหลายดังกล่าวไว้ อย่างไรก็ตามทุกวันนี้ผู้สอนมักจะรวมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน เจตคติ ความรับผิดชอบ ความมุ่งมั่นพยายาม และพฤติกรรมเข้าเป็นเกรดเดียว และก็ไม่เคยมีใครตั้งคำถามกับสภาพการณ์นี้

ในการตัดเกรดของผู้เรียน ผู้สอนมักจะรวมคะแนนจากการสอบ การสอบย่อย โครงการ รายงาน การส่งงานตรงเวลา การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน นิสัยการทำงาน และความพยายามเข้าด้วยกันโดยอาจใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์ที่ช่วยให้ผู้สอนใช้น้ำหนักถ่วงที่แตกต่างกันไปและนำไปสู่เกรดสุดท้าย ผลที่ได้คือเกรดผสมที่คล้ายคลึงกับการรายงานสภาพ

ทางกายภาพที่รวมความสูงน้ำหนักร่างกาย อาหาร และการออกกำลังกายดังที่ได้กล่าวข้างต้น

ไม่น่าจะมีอีกต่อไปแล้วที่ “เราทำแบบนี้แหละ! เพราะเคยทำมา”

การทำท่ายานนาวปฏิบัติดั้งเดิมเหล่านี้ไม่ใช่เรื่องง่าย เนื่องด้วยสิ่งเหล่านี้เป็นส่วนหนึ่งในระบบการศึกษาของเรามา นานแล้วจนไม่มีใครตั้งคำถามแม้ในความเป็นจริงที่ว่าแนวปฏิบัติที่ดำเนินอยู่จะไม่ได้ผลและอาจส่งผลกระทบในระยะยาวต่อผู้เรียน ผู้ที่ทำท่ายานนาวปฏิบัติดั้งเดิมเหล่านี้ต้องมีความคิดและการวิเคราะห์ที่รอบคอบ ใช้การวิจัยเป็นฐานเพื่อนำเสนอทางเลือกที่เหมาะสมและส่งเสริมการเรียนรู้ เราคงไม่สามารถก้าวไปข้างหน้าได้ด้วยการถกเถียงกันที่อยู่บนพื้นฐานของความคิดที่อยู่ในหัวสมองหรือความหลงใหลที่ปราศจากการลงมือปฏิบัติและหลักฐานเชิงประจักษ์

ผู้นำการศึกษาต้องเริ่มตั้งคำถามเกี่ยวกับการตัดเกรด และสิ่งที่ดีและเหมาะสมที่สุดสำหรับผู้เรียนเพื่อที่จะสามารถนำเสนอนโยบายและวิธีการปฏิบัติที่จะสนับสนุนและส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีความหมายให้แก่ผู้เรียน

5. อาการของปัญหา ปัญหา และเป้าประสงค์

หัวข้อที่ 4 แสดงให้เราเห็นว่าการดำเนินการใด ๆ ก็ตามเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงการตัดเกรดเป็นเรื่องที่ยาก

อย่างยิ่ง และคำถามระดับเจตจำนงข้อสามที่ผมได้ตั้งไว้ก็เป็นเรื่องที่ทำท่ายานนาวกัน ในหัวข้อนี้ผมเชิญชวนผู้อ่านทุกท่าน โดยเฉพาะผู้สอนมาร่วมพิจารณาคำถามระดับปรากฏการณ์ และระดับเจตจำนงอีกครั้งเพื่อค้นหาปัญหาจากอาการของปัญหา และการค้นหาเป้าประสงค์ที่แท้จริงที่เราอยากบรรลุหรือไปถึง

เรามาทบทวนตัวอย่างปรากฏการณ์หรืออาการของปัญหาที่เกิดขึ้นและเราพบเห็นได้บ่อยครั้ง กล่าวคือ

- การทิ้งเอกสารเกี่ยวกับการเรียนการสอนหน้าห้องสอบหลังสอบเสร็จ
- การติวกันอย่างเอาเป็นเอาตายของผู้เรียนก่อนการสอบในระยะเวลากระชั้นชิด
- การที่ผู้เรียนมักถามผู้สอนว่า ‘ออกข้อสอบอะไรบ้าง?’
- การที่ผู้เรียนถามผู้สอนว่าควรถอนรายวิชาหรือไม่
- การทุจริตของผู้เรียนและการลงโทษ
- การติดป้ายเตือนเรื่องการทุจริต

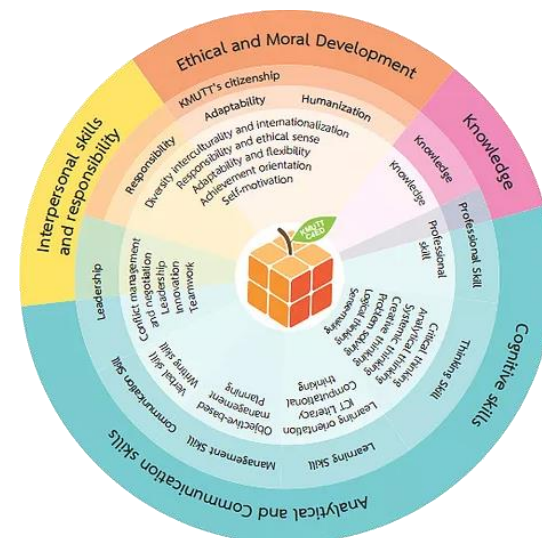
จากรายการอาการของปัญหาที่แสดงข้างต้น แม้ว่าผมยังไม่แน่ใจว่าปัญหาที่แท้จริงคืออะไร การพิจารณาหลักไตรยางค์การศึกษา OLE สามารถช่วยเราได้ ดังนั้นเพื่อให้มีจุดยึดโยงเรามาพิจารณาเป้าประสงค์กันก่อนโดยอาศัยคำถามระดับเจตจำนง ซึ่งจะนำเราเข้าสู่ DLL และ TLL

คำถามดังกล่าวมีอยู่ว่า

- ความเชื่อใดหรือเป้าประสงค์ใดเกี่ยวกับการศึกษาที่เราในฐานะผู้สอนและผู้เรียนยึดถือไว้อย่างใจและสอดคล้องกันหรือไม่?
- กระบวนการในระบบการศึกษาที่เราใช้อยู่ โดยเฉพาะ OLE สะท้อนถึงความเชื่อหรือเป้าประสงค์หรือไม่และเรารู้ได้อย่างไร?
- การปรับแนวทางเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และการสร้างความรู้ด้วยตนเองในองค์ประกอบ OLE มีลักษณะเช่นใดและจะช่วยให้บรรลุความเชื่อหรือเป้าประสงค์เกี่ยวกับการศึกษาที่ยึดถือไว้อย่างใจหรือไม่อย่างไร?

สำหรับคำถามข้อแรก มหาวิทยาลัยมีค่านิยมหลักที่ว่าด้วยความเป็นมืออาชีพ (professionalism) และการทำในสิ่งที่ถูกต้อง (integrity) และได้กำหนดสมรรถนะที่ต้องสร้างเสริมให้เกิดและมีขึ้นในตัวผู้เรียนซึ่งแสดงเป็นลำดับชั้นดังในรูปที่ 6 ค่านิยมนี้คือเป้าประสงค์ของเราหรือไม่? สำหรับผมแล้วในมิติของการจัดการเรียนการสอน ค่านิยมนี้คือเป้าประสงค์ที่ผมยึดถือไว้อย่างใจ และหากเป็นดังนั้นปัญหาที่แท้จริงน่าจะอยู่ตรงช่องว่างระหว่างปรากฏการณ์หรืออาการของปัญหาที่เห็นกับเป้าประสงค์หรือค่านิยมนี้ สภาพการณ์อันเด่นชัดที่ผมเห็นได้

ตลอดเวลาคือเรื่องการทุจริตของผู้เรียนและการลงโทษรวมทั้งการติดยาเสพติดเนื่องจากการทุจริต (มันคงดูเป็นเรื่องแปลกอย่างมากหากรัฐบาลโดยกระทรวงคมนาคมจะให้ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการดูแลและการจราจรติดตั้งกฎและระเบียบทุกอย่างเกี่ยวกับการจราจรลงบนแผ่นป้ายข้างทางเพื่อให้ผู้ขับขี่ได้อ่านเพื่อลดอุบัติเหตุ)



รูปที่ 6 KMUTT Competence Palette ที่แสดงถึงความสัมพันธ์ระหว่างกรอบมาตรฐานคุณวุฒิระดับอุดมศึกษาแห่งชาติ (TQF) กับคุณลักษณะบัณฑิตที่พึงประสงค์ของ มจร. ซึ่งมีสมรรถนะย่อยที่ประกอบด้วยความรู้ ทักษะ และเจตคติ ที่ต้องเสริมสร้างให้มีในตัวผู้เรียน (c4ed, 2016)

หากพิจารณาสภาพการณ์ดังกล่าวผมเข้าใจว่าเป็นการแก้ปัญหาใน SSL เพราะเราไม่รู้ว่าเรื่องการทุจริตเกิดจากเหตุใด แต่เมื่อเกิดเหตุขึ้นแล้วเรามีวิธีรับมือหลากหลายวิธีมากมายซึ่งอาจเรียกว่า วิธีวาบไฟ (flash methods) สุดท้ายเราก็ได้แต่หวังว่าความเป็นมืออาชีพและการทำในสิ่งที่ถูกต้องจะเกิดขึ้นด้วยวิธีการเหล่านั้นแน่นอนวิธีการเหล่านี้ใช้ได้ผลแต่ความยั่งยืนของค่านิยมนี้จะมีและคงอยู่ต่อไปได้นานเพียงใด ผมให้ความสำคัญอันดับหนึ่งกับช่วงเวลาประมาณ 60 ปี ที่ผู้เรียนจะต้องใช้ในสังคมและอยู่ได้อย่างมีความสุขและให้ความสำคัญเป็นอันดับรองลงมากับช่วงระยะเวลาประมาณ 4-5 ปี ที่ผู้เรียนจะต้องใช้ในวันมหาวิทยาลัย ดังนั้น ผมจึงมุ่งมั่นทุ่มเทลงทั้งหมดในช่วงเวลาประมาณ 4-5 ปีอันมีค่านี้ในการสร้างเสริมให้ผู้เรียนเป็นผู้บริบูรณ์ในความรู้และความสามารถเท่าที่จำเป็นและเป็นไปได้ และในการมองโลก เพื่อการเป็นมืออาชีพและทำในสิ่งที่ถูกต้อง

จากที่ได้กล่าวข้างต้นหากเราพิจารณารูปที่ 2 ใน DLL ในส่วน Involves สิ่งที่เราควรพิจารณาคือ การคิดนอกกล่องหรือการคิดนอกกรอบ (thinking outside the box) การปรับเปลี่ยนกรอบแนวคิด/วิถีที่เราใช้มองโลกหรือระบบเดิมที่มีหรือใช้อยู่ (adapting the mental models or existing system) เพื่อที่จะนำมาซึ่งกฎเกณฑ์หรือกระบวนการใหม่ (improved rules and procedures) และ/หรือระบบหรือ

กลยุทธ์ใหม่ ๆ (improved systems and strategies) การพิจารณานี้สอดคล้องกับคำถามรากฐานข้อแรกของ Nadler และ Chandon (2004) ที่ช่วยนำทางให้เราโดยคิดว่าอาการของปัญหาเหล่านั้นเกิดขึ้นเป็นครั้งแรก ไม่ด่วนตัดสิน และเร่งรีบค้นหาวิธีการแก้อาการของปัญหา คำถามถัดไปที่เราต้องพิจารณาก็คือคำถามรากฐานที่สอง กล่าวคือ สารสนเทศใดบ้างที่สอดคล้องกับเป้าประสงค์ที่เราต้องการใช้ในการสร้างคำตอบและต้องเป็นคำตอบที่มีชีวิต (living solutions) กล่าวคือคำตอบที่สามารถจัดปัญหาในปัจจุบันและยังคงสามารถใช้ต่อไปได้จนถึงระยะเวลาหนึ่งในอนาคต ถึงตรงนี้เราอย่าลืมว่า หากเราพยายามมุ่งมั่นที่จะแก้ไขอาการของปัญหา นั่นก็แสดงให้เห็นว่าเรากำลังแก้ไขอาการนั้นที่เกิดขึ้นไปแล้วในอดีตแต่ไม่ได้แก้ไขตัวปัญหาที่แท้จริง ซึ่งยิ่งทำให้เราห่างไกลออกไปจากเป้าประสงค์ที่เราอยากบรรลุ

คำถามที่เราควรถามเพื่อให้ได้มาซึ่งคำตอบที่มีชีวิตนั้นต้องยึดโยงอยู่กับเป้าประสงค์ที่เรามุ่งเน้น (focus purpose) กล่าวคือ ความเป็นมืออาชีพ และการทำในสิ่งที่ถูกต้องที่สอดคล้องกับคำถามสามระดับ และคำถามรากฐานสามข้อที่ได้กล่าวข้างต้น ดังนี้

- มีแนวคิดใดบ้างที่จะนำมาซึ่งคำตอบที่มีชีวิตในการสร้างเสริมความเป็นมืออาชีพและการทำในสิ่งที่ถูกต้องให้กับผู้เรียน?

- ระบบทางอุดมคติลักษณะใด (ทั้งปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิตหรือผลลัพธ์) ที่เราในฐานะผู้สอนต้องการหรือสร้างให้มีขึ้นเพื่อสร้างเสริมความเป็นมืออาชีพและการทำในสิ่งที่ถูกต้องให้กับผู้เรียน?
- อะไรคือคุณค่าและความหมายของระบบทางอุดมคติที่เราต้องการ?
- มีมาตรการใดบ้างที่เราในฐานะผู้สอนจำเป็นต้องใช้เพื่อดำรงไว้ซึ่งระบบทางอุดมคตินั้น และเพื่อยืนยันหรือบ่งชี้ถึงความสำเร็จในการสร้างเสริมความเป็นมืออาชีพและการทำในสิ่งที่ถูกต้องให้กับผู้เรียน?
- เงื่อนไขทางสภาพแวดล้อมควรเป็นอย่างไรที่จะทำให้ระบบทางอุดมคติสามารถทำงานได้เพื่อให้บรรลุเป้าประสงค์ที่เรามุ่งเน้น?

เราจะเห็นได้ว่า เราไม่ค่อยได้มีโอกาสได้ตั้งคำถามในลักษณะนี้มากเท่าใดนัก กล่าวคือ คำถามที่นำมาซึ่งคำตอบหรือทางออกและนำไปสู่การแก้ปัญหาอย่างแท้จริง เมื่อพิจารณาคำถามสามข้อแรกจะพบว่าระบบการจัดการเรียนการสอนที่เราใช้อยู่เป็นไปตามหลักไตรยางค์การศึกษา OLE หากเป็นเช่นนั้นระบบที่เราใช้อยู่สร้างเสริมความเป็นมือ

อาชีพและการทำในสิ่งที่ถูกต้องให้กับผู้เรียนได้แล้วหรือไม่อย่างไร? และหากระบบดังกล่าวช่วยให้เราบรรลุเป้าประสงค์นั้นได้จริง เหตุใดเราจึงยังเห็นปรากฏการณ์หรืออาการของปัญหาเกิดขึ้นค่อนข้างเป็นประจำดังที่ได้กล่าวตอนต้นของหัวข้อนี้ รวมทั้ง การทุจริต การติดป้ายเตือนการทุจริต และบทลงโทษ

ข้อสรุปเบื้องต้นที่ผมค้นพบก็คือ การไม่เป็นแนวตรงในองค์ประกอบ OLE โดยเฉพาะเรื่องการตัดเกรดดังที่ได้กล่าวข้างต้น สภาพดังกล่าวอาจไม่เอื้อต่อการไหลของกระแสธารแห่งการศึกษาและการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่เรากำลังมุ่งไป สำหรับรายละเอียดเชิงลึกเกี่ยวกับการตัดเกรดและความเชื่อที่อยู่เบื้องหลังรูปแบบหรือวิธีการเหล่านั้น ผมจะเขียนในบทความฉบับถัด ๆ ไป

6. บทส่งท้ายก่อนเริ่มต้นใหม่

บทความแสดงความคิดเห็นฉบับนี้ ผมได้เขียนขึ้นเพื่อให้ตัวผมได้ขบคิดและให้ข้อมูลเบื้องต้นแก่ท่านผู้อ่านเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนให้บรรลุเป้าประสงค์หรือการเคลื่อนตัวเลื่อนไหลไปกับกระแสธารแห่งการศึกษา (หลักไตรยางค์การศึกษา) ได้อย่างราบรื่น และเพื่อเปิดประเด็นในการสนทนาเกี่ยวกับแนวทาง วิธีการ เทคนิคที่เราได้ใช้หรือมีอยู่ว่า ช่วยให้เราหรือนำเราไปสู่เป้าประสงค์ที่เราอยากจะทำ

หรือไม่และอย่างไร? หลายสิ่งหลายอย่างและปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นแสดงให้เห็นว่ามีความไม่สอดคล้องกันระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ที่เราได้ใช้ในระบบที่เราสร้างขึ้น ซึ่งเป็นเรื่องที่เราต้องช่วยกันค้นหาคำตอบต่อไป

บทความแสดงความคิดเห็นฉบับนี้มุ่งเน้นเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนเป็นสำคัญ แต่หลักการตั้งคำถามสามระดับ และคำถามรากฐานสามข้อนั้นสามารถนำไปใช้ในสถานการณ์ที่กว้างขวางออกไป

เอกสารอ้างอิง

- Ballentyne, G. M. (2012, Jan 16). *MINDFULNESS & WISDOM 1: THE SEMANTICS OF "WISDOM"*. Retrieved from EQUALITY & DIVERSITY OFFICER: <http://equalitydiversityofficer.blogspot.com/2012/01/mindfulness-wisdom-1-semantics-of.html>
- Britton, B. (2005). *Organisational Learning in NGOs: Creating the Motive, Means and Opportunity*. The International NGO Training and Research Centre. Retrieved Dec 29, 2016, from file:///C:/Users/User/Downloads/praxis-paper-3-organisational-learning-in-ngos.pdf
- c4ed. (2016). *OUR STUDENT KMUTT QF*. Retrieved Jan 4, 2017, from KMUTT C4ED: <http://www.c4ed.kmutt.ac.th/kumtt-qf>
- Guskey, T. R. (2011). Five Obstacles to Grading Reform. *Educational Leadership*, 69(3), 16-21.
- Hargrove, R. (2008). *Masterful coaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Huntjens, P., Pahl-Wostl, C., Rihoux, B., Schlüter, M., Flachner, Z., Neto, S., . . . Kiti, I. N. (2011). Adaptive Water Management and Policy Learning in a Changing Climate: a Formal Comparative Analysis of Eight Water Management Regimes in Europe, Africa and Asia. *Environmental Policy and Governance*, 21(3), 145-163.
- Khanom, F. (2014, January Thursday). *Linking to Organizational Learning*. Retrieved Dec 29, 2016, from Admission Knowledge: <http://admissionupdatenews.blogspot.com/2014/01/linking-to-organizational-learning.html>
- Marzano, R. J. (2000). *Transforming Classroom Grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom Assessment and Grading that Work*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. (2009). *Designing and Teaching Learning Goals and Objectives*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R. J. (2010). *Formative Assessment and Standard-based Grading*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- McCarthy, J. (2010). *Reflecting On Assessment A Tale Of Hope And Ideals*. Retrieved Dec 19, 2016, from SlideShare: <http://www.slideshare.net/JMcCarthyEdS/reflecting-on-assessment-a-tale-of-hope-and-ideals-2010>
- Nadler, G., & Chandon, W. J. (2004). *Smart Questions: Learn to ask the right questions for powerful results*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vatterott, C. (2015). *Rethink Grading: Meaningful Assessment for Standard-Based Learning*. Alexandria, VA: ACSD.
- Wiggins, G. (1993). Assessment: Authenticity, Context, and Validity. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 200-214.
- พนพ เกษามา. (2002). แนวคิดเกี่ยวกับอาการและสาเหตุของปัญหา. *Management Best Practices*, 45-48.