



กระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ผ่านกระบวนการ
จัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ของบุคลากรทางการศึกษาจังหวัดชัยภูมิ

The Coaching Process for Teachers to Become Learning Facilitators through an
Active Learning Management Process of Educational Personnel in Chaiyaphum Province

วิราวรรณ พุทรมัตย์¹ สุภาพร ถีสุงเนิน² จีราภรณ์ จันทร์เขียน³ วิชชุดา อ้วนศรีเมือง⁴

ศิริภัสสร อินทรพานิชย์⁵ และ ทักษิณา นพคุณวงศ์⁶

Wirawan Puttamat,¹ Supaporn Theesoongnern,² Jeeraporn Chankian,³ Wichuta Auansrimuan⁴, Siraphat
Intraphanich⁵ and Thaksina Noppakhunwong⁶

คณะครุศาสตร์และการพัฒนามนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ

Faculty of Education and Human Development, Chaiyaphum Rajabhat University, Thailand

¹E-mail: Pwirawan6251@gmail.com, ²E-mail: boomsup.t@gmail.com,

³E-mail: Jeeraporn@cpru.ac.th, ⁴E-mail: Wichuta.ao@cpru.ac.th,

⁵E-mail: sirapat.in@cpru.ac.th and ⁶E-mail: thaksina@cpru.ac.th

Received 10/08/2026 | Revised 13/08/2026 | Accepted 26/08/2026

บทความวิจัย (Research Article)

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็นในการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก 2) พัฒนาระบบการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ของบุคลากรทางการศึกษาจังหวัดชัยภูมิ และ 3) เพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์ของการใช้กระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่พัฒนาขึ้น กลุ่มเป้าหมายคัดเลือกแบบเจาะจง ประกอบด้วยบุคลากรทางการศึกษาโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม 9 คน และครูผู้รับการหนุนนำ 15 คน รวม 24 คน เครื่องมือวิจัยประกอบด้วย แบบศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็น แบบประเมินความเหมาะสมของกระบวนการ แบบประเมินสมรรถนะ แบบประเมินแผนการจัดการเรียนรู้ แบบบันทึกการสะท้อนคิด และแบบสอบถามความพึงพอใจ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า 1) ครูมีช่องว่างระหว่างความรู้เชิงทฤษฎีกับการนำไปใช้จริง และต้องการตัวอย่าง เครื่องมือสนับสนุน และระบบพี่เลี้ยงที่ให้คำปรึกษา ติดตาม และให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างต่อเนื่อง 2) กระบวนการหนุนนำประกอบด้วย 6 ขั้นตอน ได้แก่ (1) สร้างความเข้าใจร่วมด้วยการฟังอย่างลึกซึ้ง (2) วิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคลโดยคำนึงถึงรูปแบบการเรียนรู้ (3) ร่วมออกแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกโดยใช้ AI สนับสนุนตามความเหมาะสม (4) ปฏิบัติจริงในชั้นเรียน (5) สังเกตการสอนแบบกัลยาณมิตรโดยทีมผู้หนุนนำตามความเชี่ยวชาญ 5 ด้าน และ (6) สะท้อนคิดและให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ โดยกระบวนการมีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด และ 3) ครูมีสมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในระดับมาก ($M = 4.41$, $S.D. = 0.47$) แผนการจัดการเรียนรู้มีคุณภาพในระดับดี ($M = 4.49$, $S.D. = 0.44$) สามารถสะท้อนคิด วิเคราะห์ปัญหา และกำหนดแนวทางพัฒนาการจัดการเรียนรู้ได้ชัดเจนขึ้น และมีความ



พึงพอใจในระดับมากที่สุด ($M = 4.60$, $S.D. = 0.41$) แสดงให้เห็นว่ากระบวนการหนุนนำช่วยเชื่อมโยงความรู้สู่การออกแบบ การปฏิบัติ และการพัฒนาการจัดการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ

คำสำคัญ: กระบวนการหนุนนำ; ผู้อำนวยการเรียนรู้; การจัดการเรียนรู้เชิงรุก

Abstract

This study aimed to: 1) investigate the existing conditions and needs for supporting teachers to become learning facilitators through active learning; 2) develop a coaching process for empowering teachers to become learning facilitators among educational personnel in Chaiyaphum Province; and 3) evaluate the effectiveness of the developed coaching process. The participants were purposively selected and consisted of nine educational personnel from Chiang Thong Pittayakhom School and 15 teachers who received coaching, totaling 24 participants. The research instruments included a conditions and needs assessment form, a process appropriateness assessment form, an active learning competency assessment form, a lesson plan assessment form, a reflection record, and a satisfaction questionnaire. Data were analyzed using means, standard deviations, and content analysis.

The findings revealed that: (1) teachers experienced a gap between theoretical knowledge and its practical application and needed concrete examples, supporting tools, and a mentoring system providing continuous consultation, follow-up, and feedback; (2) the developed coaching process consisted of six stages: (1) establishing shared understanding through deep listening; (2) analyzing individual learners with consideration of learning styles; (3) collaboratively designing active learning activities with appropriate AI support; (4) implementing the activities in actual classrooms; (5) conducting collegial classroom observation by a coaching team based on expertise in five areas; and (6) engaging in reflection and providing feedback for instructional improvement. The overall appropriateness of the process was rated at the highest level; and (3) teachers demonstrated a high level of active learning instructional competency ($M = 4.41$, $SD = 0.47$), while their lesson plans were rated at a good level ($M = 4.49$, $SD = 0.44$). Teachers were better able to reflect on their teaching, analyze problems, and identify clearer directions for instructional improvement. Their overall satisfaction with the coaching process was at the highest level ($M = 4.60$, $SD = 0.41$). The findings indicate that the coaching process effectively connected knowledge with instructional design, classroom practice, reflection, and systematic instructional improvement.

Keywords: Coaching Process; Learning Facilitator; Active Learning

บทนำ

การปฏิรูปการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ได้ผลักดันให้บทบาทของครูเปลี่ยนแปลงจากผู้สอนที่ถ่ายทอดความรู้เป็นหลัก ไปสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ ที่ออกแบบสถานการณ์และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเองผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2567; EDUCA Thailand, 2568) อย่างไรก็ตาม การอบรมเชิงปฏิบัติการที่จัดขึ้นเพียงระยะสั้นมักไม่เพียงพอที่จะทำให้ครูสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนได้อย่างต่อเนื่องและยั่งยืน เกิดเป็นช่องว่างระหว่างการรู้กับการปฏิบัติจริง ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบของกระทรวงศึกษาธิการ (2568) ที่ระบุว่าคุณภาพผู้เรียนไทยยังไม่น่าพึงพอใจตามผลการประเมิน O-NET, PISA และ TIMSS จึงจำเป็นต้องอาศัยระบบพัฒนาครูที่ต่อเนื่องมากกว่าการฝึกอบรมเพียงครั้งเดียว

ในระดับพื้นที่จังหวัดชัยภูมิ ข้อมูลจากรายงานการประเมินตนเองของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชัยภูมิ เขต 3 ปีการศึกษา 2566 พบว่าผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินี้พื้นฐาน (O-NET) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในระดับเขตพื้นที่ที่มีคะแนนเฉลี่ยรวม 4 วิชา เท่ากับ 30.73 คะแนน ซึ่งต่ำกว่าคะแนนเฉลี่ยระดับประเทศที่ 34.47 คะแนน โดยเฉพาะวิชาคณิตศาสตร์ที่มีคะแนนเฉลี่ยระดับเขตพื้นที่เพียง 21.67 คะแนน เทียบกับระดับประเทศที่ 25.38 คะแนน (โรงเรียนบ้านโคกสะอาด, 2567) สะท้อนให้เห็นถึงความจำเป็นเร่งด่วนในการยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในพื้นที่จังหวัดชัยภูมิ โดยเฉพาะการพัฒนาสมรรถนะครูด้านการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ส่งเสริมการคิดวิเคราะห์และการนำไปประยุกต์ใช้จริงของผู้เรียน จังหวัดชัยภูมิเป็นพื้นที่บริการวิชาการหลักของมหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ จากการอบรมเชิงปฏิบัติการหลักสูตรพัฒนาศักยภาพบุคลากรทางการศึกษาเพื่อเป็นผู้หนุนนำครูสู่ผู้อำนวยการเรียนรู้ ที่จัดขึ้นเมื่อวันที่ 26-27 พฤษภาคม 2569 ในรูปแบบออนไลน์ มีบุคลากรทางการศึกษาผ่านการอบรมรวม 68 คน จาก 33 สถานศึกษาในจังหวัดชัยภูมิ สะท้อนให้เห็นถึงศักยภาพและความพร้อมของบุคลากรในพื้นที่ที่จะร่วมขับเคลื่อนบทบาทผู้หนุนนำครูอย่างเป็นระบบ ผู้วิจัยในฐานะบุคลากรทางการศึกษาที่ผ่านการอบรมดังกล่าว จึงเห็นถึงความจำเป็นของการมีผู้หนุนนำ (Coach) ที่มีกระบวนการทำงานที่ชัดเจนและต่อเนื่อง มากกว่าการอบรมเพียงครั้งเดียวแล้วจบ

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงมุ่งศึกษาและพัฒนากระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของบุคลากรทางการศึกษา โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Action Research) ดำเนินการในพื้นที่โรงเรียนนำร่องจังหวัดชัยภูมิ ภายในกรอบระยะเวลา 3 เดือน เพื่อให้ได้กระบวนการหนุนนำที่เป็นรูปธรรมและสามารถนำไปขยายผลได้จริง โดยเริ่มต้นจากกลุ่มเป้าหมายขนาดเล็กในโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม จำนวน 24 คน เพื่อพัฒนาและตรวจสอบความเหมาะสมของกระบวนการหนุนนำในบริบทจริงก่อนขยายผลในระยะต่อไป

บทความวิจัยนี้นำเสนอผลการศึกษาตามลำดับวัตถุประสงค์การวิจัยทั้ง 3 ข้อ ได้แก่ สภาพและความต้องการจำเป็น กระบวนการหนุนนำที่พัฒนาขึ้น และผลการนำกระบวนการไปใช้ ซึ่งคาดว่าจะประโยชน์ต่อการพัฒนาสมรรถนะบุคลากรทางการศึกษาและครูในการขับเคลื่อนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกอย่างยั่งยืนต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็นในการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของบุคลากรทางการศึกษาจังหวัดชัยภูมิ



2. เพื่อพัฒนากระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของบุคลากรทางการศึกษาจังหวัดชัยภูมิ
3. เพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์ของการใช้กระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่พัฒนาขึ้น

การทบทวนวรรณกรรม

ผู้วิจัยทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยอ้างอิงจากกรอบเนื้อหาหลักสูตรการอบรมเชิงปฏิบัติการที่กลุ่มเป้าหมายผ่านการอบรมจริง ซึ่งจัดโดยสถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (สสวท.) ร่วมกับมหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ แบ่งเป็น 4 ประเด็นหลัก ดังนี้

1. **แนวคิดผู้อำนวยการเรียนรู้ (Learning Facilitator)** กล่าวถึงบทบาทของครูที่เปลี่ยนจากผู้ถ่ายทอดความรู้ไปเป็นผู้ออกแบบและสนับสนุนให้ผู้เรียนสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง เน้นทักษะการตั้งคำถาม การสร้างสภาพแวดล้อมที่กระตุ้นการเรียนรู้ และการให้ข้อมูลย้อนกลับ (EDUCA Thailand, 2568) สอดคล้องกับพฤธียา เชื้อผู้ดี และพงษ์สิทธิ์ เพชรผล (2568) ที่พบว่าทักษะสำคัญของผู้อำนวยการเรียนรู้ ได้แก่ การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น ความคิดสร้างสรรค์ และการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

2. **แนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล** เน้นให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติและมีปฏิสัมพันธ์กับเนื้อหาอย่างต่อเนื่อง โดยออกแบบกิจกรรมให้สอดคล้องกับรูปแบบการเรียนรู้ (Learning Style) ตามแนวคิดของ Honey และ Mumford (1992) ซึ่งจำแนกผู้เรียนเป็น 4 กลุ่ม คือ นักกิจกรรม นักคิดไตร่ตรอง นักทฤษฎี และนักปฏิบัติ การจัดกิจกรรมกลุ่มอาศัยบทบาทสมมติ (ผู้อำนวยการกลุ่ม เลขานุการ ผู้ดูแลอุปกรณ์ ปฏิคม และสมาชิก Active Learner) ตามแนวคิด Cooperative Learning ของ Johnson และ Johnson (1994) ที่เน้นการพึ่งพากันเชิงบวกและความรับผิดชอบร่วมกัน (ทิศนา ขัมมณี, 2563; อารณ ใจเที่ยง, 2550)

3. **แนวคิดกระบวนการหนุนนำและการโค้ช (Coaching/Mentoring Process)** อธิบายกระบวนการที่ผู้หนุนนำทำงานร่วมกับครูอย่างเป็นระบบ ประกอบด้วย การฟังอย่างลึกซึ้ง (Deep Listening) การใช้คำถามทรงพลัง และการให้ข้อมูลย้อนกลับด้วยเทคนิค Sandwich Feedback และ I like...I wish...I wonder... ร่วมกับการนิเทศชั้นเรียนเชิงกัลยาณมิตร เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม การสอนอย่างยั่งยืน มากกว่าการอบรมระยะสั้นเพียงครั้งเดียว (สำนักบริหารงานการมัธยมศึกษาตอนปลาย, 2565; สมศักดิ์ จีเพ็ชร, 2562)

4. **แนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Action Research)** เป็นกรอบระเบียบวิธีวิจัยที่ดำเนินการเป็นวงจร Plan-Act-Observe-Reflect (PAOR) ตามแนวคิดของ Kemmis และ McTaggart (1988) ซึ่งเชื่อมโยงแนวคิดที่ 1-3 ข้างต้นเข้าด้วยกัน โดยทักษะการโค้ช (แนวคิดที่ 3) เป็นกลไกขับเคลื่อนแต่ละรอบของวงจร ขณะที่แนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล (แนวคิดที่ 2) ถูกใช้ในขั้นตอนวางแผนและปฏิบัติของแต่ละวงจร ก่อนนำผลจากขั้นสังเกตและสะท้อนผลไปปรับปรุงการดำเนินงานในรอบถัดไป

ผู้วิจัยบูรณาการแนวคิดทั้ง 4 ประเด็นข้างต้นเป็นกรอบแนวคิดการวิจัย โดยใช้กระบวนการหนุนนำและทักษะการโค้ช (แนวคิดที่ 3) เป็นกลไกหลักขับเคลื่อนให้ครูนำแนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล (แนวคิดที่ 2) ไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนจริง เพื่อบรรลุเป้าหมายการ

เป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ (แนวคิดที่ 1) ภายใต้กรอบระเบียบวิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (แนวคิดที่ 4)

กรอบแนวคิดการวิจัย

งานวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Action Research) ตามแนวคิดวงจร PAOR ของ Kemmis และ McTaggart (1988) ที่ประกอบด้วย การวางแผน (Plan) การปฏิบัติ (Act) การสังเกต (Observe) และการสะท้อนผล (Reflect) ผู้วิจัยกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัยตามแนวคิดวงจรการหนุนนำ (Coaching Cycle) แนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคลตาม Learning Style ของ Honey และ Mumford และแนวคิดการประยุกต์ใช้ AI สนับสนุนบทบาทผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ ซึ่งเป็นเนื้อหาหลักของหลักสูตรการอบรมที่กลุ่มเป้าหมายผ่านมาแล้ว โดยมีรายละเอียดปัจจัยนำเข้า กระบวนการ 6 ขั้นตอน และผลลัพธ์ ดังภาพที่ 1

ปัจจัยนำเข้า (Input)	กระบวนการ (Process) กระบวนการหนุนนำ 6 ขั้นตอน	ผลลัพธ์ (Output)
- บุคลากรทางการศึกษาที่ผ่านการอบรมหลักสูตรผู้หนุนนำครูฯ - ครูกลุ่มเป้าหมาย - แนวคิด Learning Style (Honey & Mumford) - ทักษะการโค้ช/ฟังเสียง (Deep Listening, Powerful Questioning, Feedback) - เครื่องมือ AI ช่วยออกแบบการเรียนรู้ - บริบทโรงเรียนนำร่อง	- สร้างความเข้าใจร่วม (Deep Listening/พื้นที่ปลอดภัย) - วิเคราะห์ Learning Style ผู้เรียนรายบุคคล - ร่วมออกแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (อาจใช้ AI ช่วยวางแผน) - สาธิต/ปฏิบัติจริงในชั้นเรียน (จัดบทบาทกลุ่มผู้เรียน) - สังเกตการสอนแบบกัลยาณมิตร (ทีมผู้เชี่ยวชาญ 5 ด้าน) - สะท้อนคิด/ให้ข้อมูลย้อนกลับ (Sandwich, I like-I wish-I wonder)	- สมรรถนะครูด้านการจัดการเรียนรู้เชิงรุกที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล - คุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก - ความสามารถในการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ - ความพึงพอใจของครูต่อกระบวนการหนุนนำ

ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

จากภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัยแสดงความเชื่อมโยงเชิงสาเหตุระหว่างปัจจัยนำเข้า กระบวนการหนุนนำ 6 ขั้นตอน และผลลัพธ์ โดยผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นจำแนกได้เป็น 2 ระดับตามช่วงเวลา ได้แก่ 1) ผลลัพธ์ระยะสั้นระดับครู ซึ่งเป็นผลโดยตรงจากกระบวนการหนุนนำ ประกอบด้วยคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้ สมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ความสามารถในการสะท้อนคิด และความพึงพอใจของครูต่อกระบวนการหนุนนำ และ 2) ผลลัพธ์ระยะยาวระดับผู้เรียน ซึ่งเป็นผลสืบเนื่องจากการที่ครูนำสมรรถนะที่พัฒนาขึ้นไปใช้ในชั้นเรียนอย่างต่อเนื่อง ได้แก่ พฤติกรรมการเรียนรู้เชิงรุกและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน ทั้งนี้ ข้อมูลจากขั้นตอนที่ 5 การสังเกตการสอนแบบกัลยาณมิตร และขั้นตอนที่ 6 การสะท้อนคิดและให้ข้อมูลย้อนกลับ จะถูกป้อนกลับ (Feedback Loop) เข้าสู่ขั้นตอนที่ 1-3 ของวงจร



ถัดไป เพื่อปรับปรุงการวิเคราะห์ผู้เรียนและการออกแบบการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมยิ่งขึ้น สอดคล้องกับลักษณะของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมที่ดำเนินการเป็นวงจรต่อเนื่อง มีใช้กระบวนการเชิงเส้นตรงทางเดียว

ระเบียบวิธีวิจัย

งานวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Action Research: PAR) โดยใช้ข้อมูลทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพในการศึกษาสภาพ พัฒนาระบบการ และประเมินผลการใช้กระบวนการ

งานวิจัยนี้ดำเนินการตามวงจร PAOR ของ Kemmis และ McTaggart (1988) จำนวน 1 วงรอบ โดยกิจกรรมของการวิจัยในแต่ละขั้นตอนสอดคล้องกับองค์ประกอบของวงจรดังกล่าวอย่างชัดเจน ดังนี้ ขั้นตอนการวางแผน (Plan) ดำเนินการในขั้นตอนที่ 1-2 ของแผนการดำเนินการวิจัย (ตารางที่ 1) ได้แก่ การศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็น และการยกร่างกระบวนการหนุนนำ ร่วมกับขั้นตอนที่ 1-3 ของกระบวนการหนุนนำ 6 ขั้นตอนพัฒนาขึ้น (สร้างความเข้าใจร่วม วิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคล และร่วมออกแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุก) ขั้นตอนการปฏิบัติ (Act) ดำเนินการในขั้นตอนที่ 3 ของแผนการดำเนินการวิจัย ซึ่งตรงกับขั้นตอนที่ 4 ของกระบวนการหนุนนำ (ปฏิบัติจริงในชั้นเรียน) ขั้นตอนการสังเกต (Observe) ดำเนินการผ่านขั้นตอนที่ 5 ของกระบวนการหนุนนำ (สังเกตการสอนแบบกัลยาณมิตร) และขั้นตอนการสะท้อนผล (Reflect) ดำเนินการผ่านขั้นตอนที่ 6 ของกระบวนการหนุนนำ (สะท้อนคิดและให้ข้อมูลย้อนกลับ) ร่วมกับขั้นตอนที่ 4 ของแผนการดำเนินการวิจัย (ประเมินผลและสรุปกระบวนการ) โดยผลจากการสะท้อนผลในวงจรนี้ถูกป้อนกลับเข้าสู่กระบวนการหนุนนำตามที่แสดงไว้ในกรอบแนวคิดการวิจัย (ภาพที่ 1) และใช้เป็นข้อเสนอแนะสำหรับการขยายผลไปสู่วงรอบถัดไปในการวิจัยครั้งต่อไป ทั้งนี้เนื่องจากงานวิจัยนี้ดำเนินการภายในกรอบระยะเวลา 3 เดือน จึงสามารถดำเนินการวงจร PAOR ได้ครบถ้วนเพียง 1 วงรอบ ซึ่งเป็นข้อจำกัดที่ผู้วิจัยได้ระบุไว้ในหัวข้อข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

พื้นที่วิจัย คือ โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม จำนวน 1 โรงเรียน ซึ่งคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากบุคลากรทางการศึกษาที่ผ่านการอบรมหลักสูตรพัฒนาศักยภาพบุคลากรทางการศึกษาเพื่อเป็นผู้หนุนนำครูผู้สอนผู้เรียน มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ จำนวน 68 คน จาก 33 สถานศึกษา เนื่องจากเป็นสถานศึกษาที่มีบุคลากรผ่านการอบรมมากที่สุด (9 คน) จึงมีความพร้อมด้านจำนวนผู้หนุนนำในการทำงานเป็นทีมภายในโรงเรียนเดียวกัน โดยมีการดำเนินการวิจัยแบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน ภายในกรอบระยะเวลา 3 เดือน (12 สัปดาห์) ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แผนการดำเนินการวิจัยและการเก็บรวบรวมข้อมูล จำแนกตามขั้นตอน ระยะเวลา และผลผลิตที่คาดว่าจะได้รับ

ขั้นตอน	กิจกรรมหลักและการเก็บรวบรวมข้อมูล	ระยะเวลา	ผลผลิตที่คาดว่าจะได้รับ
ขั้นตอนที่ 1 ศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็น	สัมภาษณ์เชิงลึกบุคลากรทางการศึกษาที่ผ่านการอบรม (9 คน) และครูกลุ่มเป้าหมาย (15 คน) รวม 24 คน ด้วยแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง เพื่อ	สัปดาห์ที่ 1-2 (1-14 มิ.ย. 2569)	รายงานสรุปสภาพและความต้องการจำเป็น (ตารางที่ 3)

ขั้นตอน	กิจกรรมหลักและการเก็บรวบรวมข้อมูล	ระยะเวลา	ผลผลิตที่คาดว่าจะได้รับ
	วิเคราะห์สภาพปัญหาและความต้องการจำเป็นในการหนุนนำ		
ขั้นตอนที่ 2 พัฒนา ร่างกระบวนการ หนุนนำ	ยกร่างกระบวนการหนุนนำ 6 ขั้นตอนจากข้อมูลขั้นตอนที่ 1 และแนวคิดทฤษฎี ตรวจสอบความเหมาะสมโดยผู้ทรงคุณวุฒิ 5 ท่าน (หาค่า IOC) และปรับปรุงร่างตามข้อเสนอแนะ	สัปดาห์ที่ 3-4 (15-28 มิ.ย. 2569)	กระบวนการหนุนนำฉบับร่างที่ผ่านการตรวจสอบ (ตารางที่ 2)
ขั้นตอนที่ 3 นำ กระบวนการไปใช้ จริง 1 วงรอบ	ดำเนินการตามวงจร PAOR (Plan-Act-Observe-Reflect) กับโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม ได้แก่ ร่วมออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก จัดการเรียนรู้จริงในชั้นเรียนโดยมีบุคลากรหนุนนำ สังเกตการสอนแบบกัลยาณมิตร (5 ด้าน) และสะท้อนคิดร่วมกันด้วยเทคนิค Sandwich Feedback	สัปดาห์ที่ 5-9 (29 มิ.ย.-2 ส.ค. 2569)	ข้อมูลเชิงประจักษ์ การเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมการสอน ของครู
ขั้นตอนที่ 4 ประเมินผลและสรุป กระบวนการ	ประเมินสมรรถนะครูหลังใช้กระบวนการด้วยแบบประเมิน 24 ข้อ วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วย Content Analysis สรุปกระบวนการหนุนนำฉบับสมบูรณ์ และเขียนรายงานวิจัย	สัปดาห์ที่ 10-12 (3-7 ส.ค. 2569)	รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์และกระบวนการหนุนนำที่ผ่านการยืนยันผล

ประชากร

คือ บุคลากรทางการศึกษาที่ผ่านการอบรมเชิงปฏิบัติการ หลักสูตรพัฒนาศักยภาพบุคลากรทางการศึกษาเพื่อเป็นผู้หนุนนำครูผู้สอนรายการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ (อบรมวันที่ 26-27 พฤษภาคม 2569 รูปแบบออนไลน์) จำนวนทั้งสิ้น 68 คน จาก 33 สถานศึกษาในจังหวัดชัยภูมิ

กลุ่มเป้าหมาย

คัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ตามเกณฑ์ 1) สังกัดสถานศึกษาที่มีบุคลากรผ่านการอบรมตั้งแต่ 3 คนขึ้นไป เพื่อให้มีจำนวนผู้หนุนนำเพียงพอต่อการทำงานเป็นทีมภายในโรงเรียนเดียวกัน และ 2) มีความสมัครใจและได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารสถานศึกษา ได้กลุ่มเป้าหมาย คือ บุคลากรทางการศึกษาโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม จำนวน 9 คน (ผู้ผ่านการอบรมมากที่สุดในกลุ่มประชากร) และ



ครูผู้รับการหนุนนำในโรงเรียนเดียวกัน จำนวน 15 คน รวมทั้งสิ้น 24 คน โดยครูผู้รับการหนุนนำทั้ง 15 คน คัดเลือกตามเกณฑ์ ดังนี้ 1) เป็นครูผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่มีชั่วโมงสอนครอบคลุมทั้งระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย เพื่อให้เห็นผลของกระบวนการหนุนนำในบริบทการสอนที่หลากหลาย โดยกระจายตามกลุ่มสาระการเรียนรู้หลัก ได้แก่ ภาษาไทย คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา และภาษาต่างประเทศ กลุ่มสาระละ 2-4 คน และ 2) มีความสมัครใจเข้าร่วมโครงการและได้รับความยินยอมจากหัวหน้ากลุ่มสาระการเรียนรู้ เพื่อให้สามารถจัดสรรเวลาเข้าร่วมกิจกรรมตามขั้นตอนของกระบวนการหนุนนำได้

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย 7 ชนิด ดังนี้

1. **แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview)** จำนวน 10 ข้อคำถาม ใช้ศึกษาสภาพ ปัญหา และความต้องการจำเป็นในการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ครอบคลุมประเด็นการนำความรู้จากการอบรมไปใช้จริง ความต้องการด้านการหนุนนำและพี่เลี้ยง เครื่องมือสนับสนุนการออกแบบการเรียนรู้ และข้อจำกัดในการนำกระบวนการไปใช้

2. **แบบสังเกตการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน** จำนวน 25 ข้อ ใช้บันทึกพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของครู ครอบคลุม 5 ด้าน ได้แก่ (1) การตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ (2) การสร้างสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ (3) การประเมินและการให้ข้อมูลย้อนกลับ (4) การสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนรู้ และ (5) การจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความแตกต่างและรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยใช้ประกอบการสังเกตการสอนแบบกัลยาณมิตรในขั้นตอนที่ 5 ของกระบวนการหนุนนำ

3. **แนวทางการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion Guideline)** จำนวน 6 ประเด็น ใช้รวบรวมความคิดเห็นและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับองค์ประกอบ ขั้นตอน ความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และการนำกระบวนการหนุนนำไปใช้ รวมทั้งใช้เป็นข้อมูลประกอบการปรับปรุงกระบวนการให้เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา

4. **แบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของครู** จำนวน 24 ข้อ เป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ครอบคลุม 6 ด้าน ได้แก่ (1) การใช้คำถาม (2) การจัดกิจกรรมกลุ่ม (3) การส่งเสริมให้นักเรียนลงมือปฏิบัติจริง (4) การจัดบรรยากาศในชั้นเรียน (5) การใช้สื่อและแหล่งเรียนรู้ และ (6) การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ ใช้ประเมินสมรรถนะครูภายหลังการใช้กระบวนการหนุนนำ และใช้เปรียบเทียบกับข้อมูลก่อนการใช้กระบวนการในกรณีที่มีการเก็บข้อมูลก่อนการทดลอง

5. **แบบประเมินคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก** เป็นมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ใช้ประเมินแผนการจัดการเรียนรู้ที่ครูร่วมออกแบบกับผู้หนุนนำ ครอบคลุม 5 ด้าน ได้แก่ (1) ความสอดคล้องระหว่างจุดประสงค์ กิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล (2) การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุก (3) การตอบสนองต่อความแตกต่างของผู้เรียน (4) การใช้สื่อ เทคโนโลยี และ AI เพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ และ (5) การวัด ประเมิน และการให้ข้อมูลย้อนกลับ

6. **แบบบันทึกการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ (Reflective Practice Record)** ใช้บันทึกการสะท้อนคิดของครูภายหลังการจัดการเรียนรู้และการได้รับข้อมูลย้อนกลับจากผู้หนุนนำ โดยครอบคลุมประเด็นสำคัญ ได้แก่ (1) สิ่งที่ดีดำเนินการได้ดี (2) ปัญหาและข้อจำกัดที่เกิดขึ้น (3) การวิเคราะห์สาเหตุจากหลักฐานหรือข้อมูลที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน (4) สิ่งที่ต้องปรับปรุง และ (5) แนวทางหรือเป้าหมายใน

การพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในรอบต่อไป ข้อมูลที่ได้ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เพื่อพิจารณาพัฒนาการด้านการสะท้อนคิดของครู

7. **แบบประเมินความพึงพอใจของครูต่อกระบวนการหนุนนำ** เป็นมาตรฐานค่า 5 ระดับครอบคลุม 5 ด้าน ได้แก่ (1) ความเหมาะสมของกระบวนการหนุนนำ (2) ประโยชน์ต่อการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ (3) การให้คำแนะนำและข้อมูลย้อนกลับ (4) บรรยากาศและความสัมพันธ์ในการหนุนนำ และ (5) ความเป็นไปได้ในการนำกระบวนการไปใช้ในการปฏิบัติงาน

การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัย

ผู้วิจัยตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัยทั้ง 7 ชนิด ครอบคลุมความตรงเชิงเนื้อหา ความเที่ยงระหว่างผู้ประเมิน ความเชื่อมั่นของเครื่องมือ และความน่าเชื่อถือของข้อมูลเชิงคุณภาพ ดังนี้

1. **ความตรงเชิงเนื้อหา** ผู้ทรงคุณวุฒิ 5 ท่านตรวจสอบค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) โดยกำหนดเกณฑ์ยอมรับที่ 0.60 ขึ้นไป ผลพบว่าแบบสัมภาษณ์ถึงโครงสร้างมี IOC เฉลี่ย 0.86 แบบสังเกตการจัดการเรียนรู้ 0.89 แนวทางการสนทนากลุ่ม 0.93 แบบประเมินสมรรถนะครู 0.88 แบบประเมินคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้ 0.92 แบบบันทึกการสะท้อนคิด 0.90 และแบบประเมินความพึงพอใจ 0.94 ทุกฉบับผ่านเกณฑ์ ผู้วิจัยปรับปรุงถ้อยคำตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิก่อนนำไปใช้จริง

2. **ความเที่ยงระหว่างผู้สังเกตและผู้ประเมิน** แบบสังเกตการจัดการเรียนรู้ ทดลองใช้กับผู้สังเกต 2 คน สังเกตชั้นเรียนเดียวกัน 3 ครั้ง คำนวณด้วยสัมประสิทธิ์แคปปาของโคเฮน (Cohen, 1960) ได้ค่า 0.82 (ความสอดคล้องระดับสูง) ส่วนแบบประเมินคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้ ให้ผู้ประเมิน 3 คน ประเมินชุดเดียวกัน วิเคราะห์ด้วยสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ภายในชั้น (ICC) ได้ค่า 0.87 แสดงความเที่ยงระหว่างผู้ประเมินระดับสูง

3. **ความเชื่อมั่นของเครื่องมือ** แบบประเมินที่เป็นมาตรฐานค่าทดลองใช้กับครูนอกกลุ่มเป้าหมาย 30 คน วิเคราะห์ด้วยสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach, 1951) พบว่าแบบประเมินสมรรถนะครูมีค่าอำนาจจำแนกรายข้อ 0.32-0.78 และความเชื่อมั่นทั้งฉบับ 0.91 แบบประเมินคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้มีความเชื่อมั่น 0.89 และแบบประเมินความพึงพอใจมีความเชื่อมั่น 0.93 ทั้ง 3 ฉบับอยู่ในระดับสูง เหมาะสมสำหรับเก็บข้อมูล

4. **คุณภาพของแบบบันทึกการสะท้อนคิด** แบบบันทึกการสะท้อนคิดมีค่า IOC เฉลี่ย 0.90 ครอบคลุม 5 ประเด็น ได้แก่ สิ่งที่ทำได้ดี ปัญหาและข้อจำกัด การวิเคราะห์สาเหตุด้วยหลักฐาน ประเด็นที่ควรปรับปรุง และแนวทางพัฒนาครั้งต่อไป ข้อมูลวิเคราะห์ด้วย Content Analysis และตรวจสอบความสอดคล้องการลงรหัสโดยผู้วิจัย 2 คน ได้ค่าความสอดคล้องร้อยละ 88.00 แสดงความสอดคล้องระดับสูง

5. **ความน่าเชื่อถือของข้อมูลเชิงคุณภาพ (Trustworthiness)** ผู้วิจัยตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการตรวจสอบข้อมูลแบบสามเส้า (Triangulation) จากหลายแหล่งและวิธีเก็บข้อมูล ร่วมกับการนำผลกลับไปตรวจสอบกับผู้ให้ข้อมูล (Member Checking) และการแลกเปลี่ยนตรวจสอบระหว่างคณะผู้วิจัย (Peer Debriefing) ก่อนสรุปเป็นข้อค้นพบของการวิจัย เพื่อเพิ่มความน่าเชื่อถือและความคงเส้นคงวาของข้อมูล



การเก็บรวบรวมข้อมูล

ดำเนินการระหว่างเดือนมิถุนายน ถึงเดือนสิงหาคม พ.ศ. 2569 รวมระยะเวลา 12 สัปดาห์ (3 เดือน) โดยเริ่มเก็บข้อมูลขั้นตอนที่ 1 ตั้งแต่วันที่ 1 มิถุนายน 2569 ซึ่งเป็นช่วงหลังจากกลุ่มเป้าหมายผ่านการอบรมเชิงปฏิบัติการ (วันที่ 26-27 พฤษภาคม 2569) แล้วประมาณ 1 สัปดาห์ เพื่อให้บุคลากรทางการศึกษาได้มีเวลาทบทวนเนื้อหาและเตรียมความพร้อมก่อนเริ่มกระบวนการหาคำตอบ และสิ้นสุดการเก็บข้อมูลขั้นตอนที่ 4 ภายในวันที่ 23 สิงหาคม 2569 โดยผู้วิจัยลงพื้นที่เก็บข้อมูลด้วยตนเองร่วมกับทีมบุคลากรทางการศึกษา

การวิเคราะห์ข้อมูล

ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) จากข้อมูลการสัมภาษณ์ การสังเกต และการสนทนากลุ่ม จำแนกและจัดหมวดหมู่ประเด็น (Coding) แล้วสังเคราะห์เป็นกระบวนการหาคำตอบและเขียนบรรยายเชิงพรรณนา ร่วมกับการวิเคราะห์ผลคะแนนสมรรถนะครูก่อน-หลังด้วยสถิติพื้นฐาน (ค่าเฉลี่ย ร้อยละ)

ผลการวิจัย

**ผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ที่ 1 การศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็นในการหาคำตอบครูผู้
การเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก**

ผลการศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็นในการหาคำตอบครูผู้การเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก โดยการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่ม ร่วมกับการสังเคราะห์ข้อมูลที่เกี่ยวข้อง พบประเด็นสำคัญ 4 ประการ ดังนี้

1. ช่องว่างระหว่างความรู้และการนำไปปฏิบัติจริง (Knowing-Doing Gap): บุคลากรกลุ่มเป้าหมายแม้ผ่านการอบรมแล้ว แต่ยังขาดความมั่นใจในการนำทักษะการโค้ช และการใช้ข้อมูล Learning Style ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง
2. ความต้องการตัวอย่างและเครื่องมือสนับสนุน: กลุ่มเป้าหมายต้องการตัวอย่างแผนการสอนที่เป็นรูปธรรม แนวทางออกแบบกิจกรรมตอบสนอง Learning Style และแนวทางใช้ AI ช่วยออกแบบกิจกรรม เพื่อนำความรู้ไปใช้ได้จริงในบริบทชั้นเรียน
3. ความต้องการระบบพี่เลี้ยงต่อเนื่อง: กลุ่มเป้าหมายต้องการผู้หนุนนำที่ให้คำปรึกษา ติดตาม และให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างต่อเนื่องหลังการอบรม มากกว่าการอบรมเพียงครั้งเดียว
4. ข้อจำกัดด้านเวลาและภาระงาน: เวลาและภาระงานสอนเป็นข้อจำกัดสำคัญ กลุ่มเป้าหมายจึงต้องการกระบวนการหาคำตอบที่ยืดหยุ่น กระชับ และบูรณาการกับงานประจำได้โดยไม่เพิ่มภาระเกินจำเป็น

ผู้วิจัยนำเสนอผลการจัดลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็นเชิงปริมาณ โดยในแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างได้แทรกข้อคำถามปิดแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ให้ผู้ให้ข้อมูลประเมินสภาพที่พึงประสงค์ (Expected Condition: I) และสภาพที่เป็นจริงในปัจจุบัน (Existing Condition: D) ของแต่ละประเด็น แล้วคำนวณค่าดัชนีความต้องการจำเป็น (Modified Priority Needs Index: PNI Modified) ด้วยสูตร $PNI\ Modified = (I-D)/D$ ผลการวิเคราะห์แสดงดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ค่าดัชนีความต้องการจำเป็น (PNI Modified) ในการหุ้มนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรี ยนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรี ยนรู้เชิงรุก

ประเด็นความต้องการจำเป็น	สภาพที่พึงประสงค์ (I)	สภาพที่เป็นจริง (D)	PNI Modified (I-D)/D	ลำดับความสำคัญ
1) ความสามารถในการนำความรู้จากการอบรมไปปฏิบัติจริง (Knowing-Doing Gap)	4.62	3.18	0.45	1
2) การมีตัวอย่างและเครื่องมือสนับสนุนการออกแบบการเรี ยนรู้	4.58	3.35	0.37	2
3) การมีระบบพี่เลี้ยงและการติดตามอย่างต่อเนื่อง	4.71	3.52	0.34	2
4) ความยืดหยุ่นด้านเวลาและภาระงานของกระบวนการหุ้มนำ	4.49	3.61	0.24	4

จากตารางที่ 2 พบว่า ประเด็นที่มีค่า PNI Modified สูงที่สุด คือ ความสามารถในการนำความรู้จากการอบรมไปปฏิบัติจริง (PNI Modified = 0.45) รองลงมา คือ การมีตัวอย่างและเครื่องมือสนับสนุนการออกแบบการเรี ยนรู้ (PNI Modified = 0.37) การมีระบบพี่เลี้ยงและการติดตามอย่างต่อเนื่อง (PNI Modified = 0.34) และความยืดหยุ่นด้านเวลาและภาระงาน (PNI Modified = 0.24) ตามลำดับ ผลการจัดลำดับดังกล่าวสอดคล้องกับข้อค้นพบเชิงคุณภาพข้างต้น และยืนยันว่าประเด็นด้านการเชื่อมโยงความรู้สู่การปฏิบัติจริงเป็นความต้องการจำเป็นเร่งด่วนที่สุดที่กระบวนการหุ้มนำที่พัฒนาขึ้นควรให้ความสำคัญเป็นลำดับแรก ซึ่งข้อค้นพบดังกล่าวนำไปใช้เป็นข้อมูลพื้นฐานในการออกแบบและพัฒนากระบวนการหุ้มนำครูในขั้นตอนต่อไป

ผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ที่ 2 การพัฒนากระบวนการหุ้มนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรี ยนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรี ยนรู้เชิงรุก

ผลการพัฒนากระบวนการหุ้มนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรี ยนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรี ยนรู้เชิงรุก พบว่า กระบวนการที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย 6 ขั้นตอนที่มีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกัน ดังนี้ (1) สร้างความเข้าใจร่วม เป็นขั้นสร้างความไว้วางใจระหว่างผู้หุ้มนำกับครูผ่านการฟังอย่างลึกซึ้ง (2) วิเคราะห์ผู้เรี ยนรายบุคคล โดยผู้หุ้มนำและครูร่วมกันวิเคราะห์รูปแบบการเรี ยนรู้ (Learning Style) ของผู้เรี ยนเพื่อเป็นข้อมูลออกแบบกิจกรรม (3) ร่วมออกแบบการจัดการเรี ยนรู้เชิงรุก โดยนำข้อมูล Learning Style มาออกแบบกิจกรรมที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล และประยุกต์ใช้ AI ช่วยร่างแผนการสอน (4) ปฏิบัติจริงในชั้นเรี ยน ครูนำแผนที่ออกแบบไว้ไปทดลองใช้จริงกับผู้เรี ยน (5) สังเกตการสอนแบบกัลยาณมิตร ผู้หุ้มนำสังเกตการจัดการเรี ยนรู้ด้วยท่าทีที่เป็นมิตรและสร้างสรรค์ และ (6) สะท้อนคิดและให้ข้อมูลย้อนกลับ ผู้หุ้มนำและครูร่วมกันทบทวนผลการปฏิบัติ วิเคราะห์จุดแข็งจุดที่ควรพัฒนา และ



วางแผนปรับปรุงในรอบถัดไป ทั้งนี้กระบวนการดังกล่าวผ่านการตรวจสอบความเหมาะสมจากผู้ทรงคุณวุฒิ ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการประเมินความเหมาะสมของกระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

ขั้นตอนของกระบวนการหนุนนำ	ค่าเฉลี่ย (M)	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)	ระดับความเหมาะสม
1. สร้างความเข้าใจร่วม	4.60	0.55	มากที่สุด
2. วิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคล	4.40	0.55	มาก
3. ร่วมออกแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุก	4.80	0.45	มากที่สุด
4. ปฏิบัติจริงในชั้นเรียน	4.80	0.45	มากที่สุด
5. สังเกตการสอนแบบกัลยาณมิตร	4.60	0.55	มากที่สุด
6. สะท้อนคิดและให้ข้อมูลย้อนกลับ	4.80	0.45	มากที่สุด
ภาพรวม	4.67	0.50	มากที่สุด

จากตารางที่ 3 พบว่า ผู้ทรงคุณวุฒิประเมินความเหมาะสมของกระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.67$, $S.D. = 0.50$) เมื่อพิจารณารายขั้นตอน พบว่า ขั้นตอนที่ 3 การร่วมออกแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ขั้นตอนที่ 4 การปฏิบัติจริงในชั้นเรียน และขั้นตอนที่ 6 การสะท้อนคิดและให้ข้อมูลย้อนกลับ มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุดเท่ากัน ($M = 4.80$, $S.D. = 0.45$) รองลงมา ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การสร้างความเข้าใจร่วม และขั้นตอนที่ 5 การสังเกตการสอนแบบกัลยาณมิตร ($M = 4.60$, $S.D. = 0.55$) ส่วนขั้นตอนที่ 2 การวิเคราะห์ผู้เรียนรายบุคคลมีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด แต่ยังคงอยู่ในระดับมาก ($M = 4.40$, $S.D. = 0.55$)

ผลการประเมินดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กระบวนการหนุนนำทั้ง 6 ขั้นตอนมีความเหมาะสมสำหรับนำไปใช้ในการพัฒนาครู โดยเฉพาะขั้นตอนการร่วมออกแบบการจัดการเรียนรู้ การนำไปปฏิบัติจริงในชั้นเรียน และการสะท้อนคิดและให้ข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งเป็นขั้นตอนที่เชื่อมโยงการพัฒนาครูจากการออกแบบสู่การปฏิบัติและการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง

ผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ที่ 3 ผลการใช้กระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

ผลการนำกระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกไปใช้กับกลุ่มเป้าหมาย ผู้วิจัยศึกษาผลที่เกิดขึ้นใน 4 ด้าน ได้แก่ (1) สมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (2) คุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (3) ความสามารถในการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ และ (4) ความพึงพอใจของครูต่อกระบวนการหนุนนำ ผลการวิจัยมีรายละเอียดดังนี้

1. สมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

ผลการประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุกภายหลังการใช้กระบวนการหนุนนำ พบว่า โดยภาพรวมครูมีสมรรถนะอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ครูสามารถสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้และส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสม เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และเรียนรู้ร่วมกัน รวมทั้งสามารถใช้คำถามเพื่อกระตุ้นการคิดวิเคราะห์ของผู้เรียนได้ชัดเจนขึ้น

นอกจากนี้ จากการสังเกตการจัดการเรียนรู้ พบว่า ครูลดบทบาทการเป็นผู้ถ่ายทอดความรู้ และเพิ่มบทบาทการเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ โดยสนับสนุนให้ผู้เรียนมีบทบาทในการเรียนรู้ของตนเองมากขึ้น ตลอดจนสามารถจัดกิจกรรมที่คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างผู้เรียน และใช้การประเมินและข้อมูลย้อนกลับเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ สะท้อนให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงด้านการปฏิบัติการสอนที่สอดคล้องกับแนวทางการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

ตารางที่ 4 ผลการประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของครูภายหลังการใช้กระบวนการหนุนนำ

ด้านที่ประเมิน	M	S.D.	ระดับ
การสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้	4.48	0.47	มาก
การส่งเสริมการมีส่วนร่วมและการลงมือปฏิบัติของผู้เรียน	4.52	0.43	มากที่สุด
การใช้คำถามเพื่อกระตุ้นการคิด	4.36	0.51	มาก
การจัดการเรียนรู้ที่ตอบสนองความแตกต่างของผู้เรียน	4.31	0.49	มาก
การประเมินและการให้ข้อมูลย้อนกลับ	4.39	0.46	มาก
ภาพรวม	4.41	0.47	มาก

จากตารางที่ 4 พบว่า สมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของครูโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.41$, $S.D. = 0.47$) โดยด้านการส่งเสริมการมีส่วนร่วมและการลงมือปฏิบัติมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมาคือการสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ จากนั้นที่การสังเกตชั้นเรียน พบว่า ก่อนเข้าร่วมกระบวนการครูส่วนใหญ่ใช้วิธีบรรยายและถามคำถามปลายปิด ขณะที่ภายหลังผ่านกระบวนการหนุนนำ ครูสามารถออกแบบคำถามปลายเปิดกระตุ้นการคิดวิเคราะห์และให้ผู้เรียนทำงานกลุ่มมากขึ้นอย่างชัดเจน ดังนั้นที่การสะท้อนคิดของครูท่านหนึ่งที่ว่า "เด็กเริ่มกล้าแสดงความเห็นและถกเถียงกันในกลุ่มมากขึ้น สังเกตได้ชัดตั้งแต่รอบที่สองที่ได้รับฝึกแบ็ก" สะท้อนการเปลี่ยนแปลงเชิงพฤติกรรมการสอนที่เป็นรูปธรรมจากขั้นตอนที่ 5-6 ของกระบวนการหนุนนำ

2. คุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ผลการประเมินแผนการจัดการเรียนรู้ที่ครูร่วมกันออกแบบกับผู้หนุนนำ พบว่าโดยภาพรวมมีคุณภาพอยู่ในระดับดีมาก มีความสอดคล้องระหว่างจุดประสงค์ กิจกรรม และการวัดประเมินผล เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและลงมือปฏิบัติจริง นำข้อมูลความแตกต่างระหว่างบุคคลมาใช้ออกแบบกิจกรรม และประยุกต์ใช้ AI เป็นเครื่องมือสนับสนุนการออกแบบ โดยครูยังคงเป็นผู้พิจารณาความเหมาะสมของเนื้อหาและบริบทผู้เรียนก่อนนำไปใช้จริง

ตารางที่ 5 ผลการประเมินคุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก

ด้านที่ประเมิน	M	S.D.	ระดับคุณภาพ
ความสอดคล้องของจุดประสงค์ กิจกรรม และการประเมิน	4.55	0.42	ดีมาก
การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุก	4.61	0.40	ดีมาก
การตอบสนองต่อความแตกต่างของผู้เรียน	4.38	0.47	ดี
การใช้สื่อ เทคโนโลยี และ AI สนับสนุนการเรียนรู้	4.43	0.45	ดี
การวัด ประเมิน และให้ข้อมูลย้อนกลับ	4.46	0.44	ดี
ภาพรวม	4.49	0.44	ดี



ผลดังกล่าวสะท้อนว่าภายหลังเข้าร่วมกระบวนการหนุนนำ ครูสามารถนำความรู้เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ความแตกต่างของผู้เรียน และเทคโนโลยีมาประยุกต์ใช้ในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ได้อย่างเป็นรูปธรรมมากขึ้น

3. ความสามารถในการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ ผลการวิเคราะห์แบบบันทึกการสะท้อนคิด พบว่า ครูสามารถสะท้อนการปฏิบัติของตนเองได้ชัดเจนขึ้น จากเดิมที่บรรยายเหตุการณ์เพียงอย่างเดียว พัฒนาสู่การวิเคราะห์สาเหตุโดยใช้หลักฐานจากการสังเกตประกอบการพิจารณา และกำหนดแนวทางปรับปรุงที่ชัดเจนสำหรับรอบต่อไป

4. ความพึงพอใจต่อกระบวนการหนุนนำ ผลการประเมินความพึงพอใจของครูต่อกระบวนการหนุนนำ พบว่าโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ครูเห็นว่ากระบวนการช่วยให้นำความรู้ไปประยุกต์ใช้ได้เป็นรูปธรรม ได้รับคำแนะนำและข้อมูลย้อนกลับที่เป็นประโยชน์ในบรรยากาศที่เป็นมิตร โดยเฉพาะขั้นตอนการสังเกตแบบกัลยาณมิตรและการสะท้อนคิด ซึ่งช่วยให้มองเห็นทั้งจุดเด่นและประเด็นที่ควรพัฒนาโดยไม่รู้สึกว่าเป็นการตรวจสอบเพื่อตัดสิน

ตารางที่ 6 ผลการประเมินความพึงพอใจของครูต่อกระบวนการหนุนนำ

ด้านที่ประเมิน	M	S.D.	ระดับความพึงพอใจ
ความเหมาะสมของกระบวนการหนุนนำ	4.54	0.43	มากที่สุด
ประโยชน์ต่อการพัฒนาการจัดการเรียนรู้	4.67	0.38	มากที่สุด
การให้คำแนะนำและข้อมูลย้อนกลับ	4.63	0.41	มากที่สุด
บรรยากาศและความสัมพันธ์ในการหนุนนำ	4.69	0.37	มากที่สุด
ความเป็นไปได้ในการนำไปใช้ในการปฏิบัติงาน	4.48	0.46	มาก
ภาพรวม	4.60	0.41	มากที่สุด

จากตารางที่ 6 พบว่า ครูมีความพึงพอใจต่อกระบวนการหนุนนำโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.60$, $S.D. = 0.41$) โดยด้านบรรยากาศและความสัมพันธ์ในการหนุนนำมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมาคือประโยชน์ต่อการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ และการให้คำแนะนำและข้อมูลย้อนกลับ ตามลำดับ

อภิปรายผล

ผลจากการวิจัยวัตถุประสงค์ที่ 1 ผลการศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็น พบว่า ครูมีช่องว่างระหว่างความรู้เชิงทฤษฎีกับความสามารถนำไปปฏิบัติจริง และต้องการระบบพี่เลี้ยงต่อเนื่องมากกว่าการอบรมครั้งเดียว ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการอบรมออนไลน์ระยะสั้นเน้นถ่ายทอดเนื้อหาเป็นหลัก ขณะที่โอกาสฝึกปฏิบัติและรับข้อมูลป้อนกลับยังจำกัด สอดคล้องกับข้อค้นพบของวิชญ์ ทรัพย์สมบัติ (2566) ที่ระบุว่าการพัฒนาครูอย่างยั่งยืนต้องอาศัยการนิเทศติดตามต่อเนื่อง และสอดคล้องกับงานวิจัยคลาสสิกของ Joyce และ Showers (2002) ที่พบว่าการอบรมเพียงอย่างเดียวทำให้ครูนำไปปฏิบัติจริงได้เพียงร้อยละ 5-20 แต่เมื่อมีการโค้ชเพิ่มเข้าไป อัตราการนำไปใช้จริงเพิ่มเป็นร้อยละ 80-90

ผลจากการวิจัยวัตถุประสงค์ที่ 2 ผลการพัฒนาระบบการหนุนนำ 6 ขั้นตอน พบว่ากระบวนการที่พัฒนาขึ้นครอบคลุมทั้งมิติทักษะการโค้ช มิติการตอบสนองความแตกต่างระหว่างบุคคล (Learning Style) และมิติเทคโนโลยี (AI) ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการพัฒนาครูให้นำความรู้ไปใช้ได้จริง ไม่ควรเน้นเพียงการถ่ายทอดเทคนิคการสอน แต่ต้องมีระบบสนับสนุนให้ครูสะท้อนคิดและรับข้อมูลป้อนกลับที่สอดคล้องกับความแตกต่างระหว่างบุคคลด้วย สอดคล้องกับแนวคิดของวิชญ์ ทรัพย์สมบัติ (2566) ที่เน้น

บูรณาการทักษะการสอนกับระบบสนับสนุนครูอย่างต่อเนื่อง และสอดคล้องกับแนวคิดการนิเทศแบบชี้แนะและพี่เลี้ยง (Coaching and Mentoring) ที่มุ่งให้ครูได้รับคำแนะนำและข้อมูลป้อนกลับอย่างต่อเนื่อง

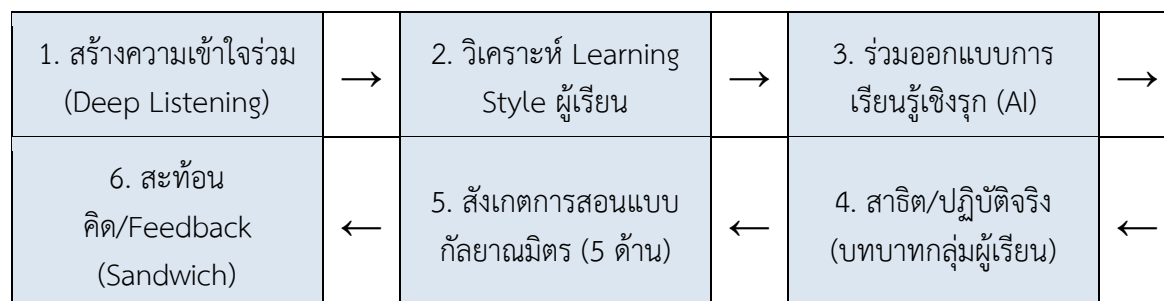
ผลจากการวิจัยวัตถุประสงค์ที่ 3 ภายหลังการใช้กระบวนการหนุนนำ ครูมีสมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุกอยู่ในระดับมาก โดยเฉพาะด้านการจัดบรรยากาศชั้นเรียนและการส่งเสริมให้นักเรียนลงมือปฏิบัติจริง ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากขั้นตอนที่ 4 เปิดโอกาสให้ครูนำแนวทางไปทดลองใช้จริง ขณะที่ขั้นตอนที่ 5-6 เน้นการสังเกตแบบกัลยาณมิตรและการสะท้อนคิดร่วมกันอย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับหลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Adult Learning) ที่เน้นประสบการณ์และการนำความรู้ไปใช้แก้ปัญหาจริง ผลดังกล่าวสอดคล้องกับวิษณุ ทรัพย์สมบัติ (2566) ที่พบว่าครูซึ่งผ่านกระบวนการโค้ชมีสมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุกและคุณภาพแผนการสอนอยู่ในระดับดีถึงมาก และสอดคล้องกับสมศักดิ์ จีเพ็ชร (2562) ที่พบว่าการนิเทศแบบสอนแนะและพี่เลี้ยงช่วยให้ครูนำคำแนะนำไปใช้ในชั้นเรียนได้จริง

นอกจากนี้ ครูสามารถสะท้อนคิดได้ชัดเจนขึ้น โดยพัฒนาจากการบรรยายเหตุการณ์ไปสู่การวิเคราะห์สาเหตุด้วยหลักฐานเชิงประจักษ์ ซึ่งเป็นผลจากขั้นตอนที่ 5-6 ที่เปิดโอกาสให้ครูทบทวนการปฏิบัติของตนเองบนฐานข้อมูลจริง สอดคล้องกับวงจร PAOR ที่ใช้เป็นฐานของการวิจัยนี้ และสอดคล้องกับแนวคิดการปฏิบัติเชิงสะท้อนคิดของ Schön (1983) ที่เสนอว่าผู้ประกอบวิชาชีพพัฒนาความเชี่ยวชาญได้ผ่านการสะท้อนคิดขณะปฏิบัติงานและภายหลังปฏิบัติงาน ไม่ใช่จากความรู้เชิงทฤษฎีเพียงอย่างเดียว

ในด้านความพึงพอใจ ครูมีความพึงพอใจโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด โดยเฉพาะด้านบรรยากาศและความสัมพันธ์ในการหนุนนำ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากกระบวนการเริ่มต้นด้วยการสร้างความไว้วางใจผ่าน Deep Listening และการสังเกตแบบกัลยาณมิตรก่อนให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างสร้างสรรค์ ช่วยลดความรู้สึกถูกตัดสินและทำให้ครูเห็นผู้หนุนนำเป็นคู่คิดมากกว่าผู้ตรวจสอบ

องค์ความรู้ใหม่จากการวิจัย

องค์ความรู้ที่ได้จากการวิจัยครั้งนี้ คือ กระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ซึ่งเป็นวงจรการทำงานร่วมกันระหว่างบุคลากรทางการศึกษาและครู 6 ขั้นตอน บูรณาการทักษะการโค้ช (Deep Listening, Powerful Questioning, Feedback) แนวคิด Learning Style ของ Honey และ Mumford และเครื่องมือ AI ไว้ในกระบวนการเดียวกัน ดังภาพที่ 2



ภาพที่ 2 กระบวนการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยการเรียนรู้ (วงจรหมุนต่อเนื่อง)



องค์ประกอบทั้งสามด้านที่บูรณาการอยู่ในกระบวนการหนุนนำ ได้แก่ ทฤษฎีการโค้ช รูปแบบการเรียนรู้ และปัญญาประดิษฐ์ มีจุดตัดและส่งเสริมกันในแต่ละขั้นตอนแตกต่างกัน กล่าวคือ ในขั้นตอนที่ 1-2 ทฤษฎีการโค้ช ทำหน้าที่เปิดพื้นที่ให้ครูวิเคราะห์รูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างเป็นอิสระโดยไม่รู้สึกถูกตัดสิน ในขั้นตอนที่ 3 รูปแบบการเรียนรู้และปัญญาประดิษฐ์ทำงานร่วมกันโดยตรง กล่าวคือ ข้อมูลรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนถูกแปลงเป็นเงื่อนไขในการเขียนคำสั่ง (Prompt) เพื่อให้ AI ช่วยร่างกิจกรรมที่ตอบสนองความแตกต่างของผู้เรียน ก่อนที่ทฤษฎีการโค้ชจะกลับมาทำหน้าที่หลักอีกครั้งในขั้นตอนที่ 5-6 ผ่านการสังเกตและการให้ข้อมูลย้อนกลับที่ยึดหลักฐานเชิงประจักษ์จากรูปแบบการเรียนรู้และผลของกิจกรรมที่ออกแบบด้วย AI เป็นฐาน

สรุป

งานวิจัยนี้พัฒนาระบบการหนุนนำครูสู่การเป็นผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกของบุคลากรทางการศึกษาจังหวัดชัยภูมิ เพื่อเชื่อมช่องว่างระหว่างความรู้เชิงทฤษฎีกับการปฏิบัติจริงของครู ด้วยกระบวนการหนุนนำ 6 ขั้นตอนที่บูรณาการทักษะการโค้ช รูปแบบการเรียนรู้ และปัญญาประดิษฐ์ ซึ่งผ่านการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิในระดับมากที่สุด ผลการนำไปใช้จริงพบว่า ครูสามารถออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ มีสมรรถนะการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในระดับมาก พัฒนาการสะท้อนคิดเพื่อปรับปรุงการสอนอย่างต่อเนื่อง และมีความพึงพอใจในระดับมากที่สุด แสดงให้เห็นว่ากระบวนการหนุนนำที่เน้นการปฏิบัติจริงควบคู่กับการสะท้อนคิดร่วมกันสามารถเชื่อมโยงความรู้สู่การปฏิบัติ และผลักดันการเปลี่ยนบทบาทครูสู่ผู้อำนวยความสะดวกการเรียนรู้ได้อย่างเป็นรูปธรรมและยั่งยืน

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัย ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ ดังนี้

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ ระดับผู้บริหารสถานศึกษา ควรจัดสรรเวลาในตารางงานประจำ เช่น ชั่วโมง PLC สำหรับกิจกรรมของกระบวนการหนุนนำที่ต้องใช้เวลานอกตารางสอน ระดับบุคลากรทางการศึกษา (ผู้หนุนนำ) ควรจัดระบบพี่เลี้ยงติดตามผลต่อเนื่องหลังการอบรม เช่น นัดหมายติดตามทุก 2-4 สัปดาห์ จัดทำคลังตัวอย่างแผนการสอนและ Prompt สำหรับ AI

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป งานวิจัยนี้ดำเนินการเพียง 1 วงรอบในโรงเรียนนำร่อง 1 แห่ง ภายในกรอบเวลา 3 เดือน การวิจัยครั้งต่อไปจึงควรมุ่งเน้น 1) ผลระยะยาวของกระบวนการหนุนนำต่อพฤติกรรมและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนโดยตรง 2) การขยายผลสู่หลายวงรอบและหลายโรงเรียนเพื่อเปรียบเทียบบริบท ตามแนวคิดวงจรเกลียวของ Kemmis และ McTaggart (1988) 3) การเปรียบเทียบประสิทธิผลของกระบวนการที่มีและไม่มีการใช้ AI ช่วยออกแบบการเรียนรู้ และ 4) ปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อความสำเร็จของกระบวนการในบริบทที่แตกต่างกัน เพื่อพัฒนาเป็นรูปแบบที่ขยายผลในระดับภูมิภาคต่อไป

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2568). ศธ. เร่งยกระดับการศึกษาไทยสู่มาตรฐานสากล หลังคะแนน PISA ยังต่ำ.

สืบค้นจาก <https://www.eduzones.com/2025/12/22/pisa-4/>

ทิสนา แคมมณี. (2563). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

(พิมพ์ครั้งที่ 24). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.



- พฤติยา เชื้อผู้ดี และ พงษ์ลิขิต เพชรผล. (2568). ความต้องการจำเป็นของการพัฒนาทักษะผู้อำนวยความสะดวกเรียนรู้ของครูโรงเรียนญามีอุลลอฮ์วาน. *วารสารการบริหารการศึกษามหาวิทยาลัยศิลปากร*, 16(1), 88-103.
- โรงเรียนบ้านโคกสะอาด. (2567). รายงานการประเมินตนเองของสถานศึกษา (SAR) ปีการศึกษา 2566. สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชัยภูมิ เขต 3.
- สมศักดิ์ จีเพ็ชร. (2562). การพัฒนาคุณภาพครูโดยการนิเทศแบบสอนแนะและการเป็นพี่เลี้ยง (Coaching and Mentoring) โรงเรียนมหาสวัสดิ์ (ราษฎร์บารุง). *วารสารวิชาการบัณฑิตวิทยาลัยสวนดุสิต*, 15(2), 165-184.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2567). *การจัดการเรียนรู้เชิงรุกฐานสมรรถนะ: การเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงของสถานศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: อีเลฟเว่น สตาร์ อินเตอร์เทรต.
- สำนักบริหารงานการมัธยมศึกษาตอนปลาย. (2565). *เกณฑ์รางวัลคุณภาพแห่งสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน OBECQA ปี 2565-2568*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- อาภรณ์ ใจเที่ยง. (2550). *หลักการสอน* (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: โอ.เอส. พรีนติ้ง เฮ้าส์.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- EDUCA. (2568). คุณครูกับการเป็น Facilitator. EDUCA Thailand. สืบค้นจาก <https://www.educathai.com/knowledge/articles/522>
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles* (3rd ed.). UK: Peter Honey Publications.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.