กิจกรรมโฮมรูม

เจษฎา บุญมาโฮม

กิจกรรมโฮมรูม

เจษฎา บุญมาโฮม

2569

เจษฎา บุญมาโฮม
กิจกรรมโฮมรูม. -กรุงเทพฯ
พลก๊อปปี้ เซอร์วิสแอนด์ซัพพลาย, 2569
282 หน้า

1. กิจกรรมโฮมรูม 2. จิตวิทยาการแนะแนว 3. การแนะแนว 4. ครูประจำชั้น
5. ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน I. ชื่อเรื่อง.

พิมพ์ที่ พลก๊อปปี้ เซอร์วิสแอนด์ซัพพลาย
285/3 ซอยสวนอ้อย 3 (สวนอ้อยซอยกลาง) ถ.ราชวิถี 38
แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300
โทรศัพท์ 02 2410503, 080-365-6639
Email: poncopy@hotmail.com

คำอุทิศ

ขอน้อมอุทิศคุณค่าและประโยชน์ของหนังสือเล่มนี้แด่

ศาสตราจารย์หม่อมหลวงตุ้ย ชุมสาย

รองศาสตราจารย์พิศมัย วิบูลย์สวัสดิ์

รองศาสตราจารย์บรรจบ สุพรรณพิทักษ์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์วิวัฒน์ ใจเที่ยง

อาจารย์ ดร.วิเชียร และผู้ช่วยศาสตราจารย์ทิพย์วัลย์ เมนะเศวต

อาจารย์สมนา พูนพิพัฒน์

ครูจุรีพรรณ พูลศรี

ครูและนักการศึกษาผู้วางรากฐานทางความคิด
และอุทิศตนเพื่อพัฒนาผู้เรียนและการศึกษาไทย

คำนำ

กิจกรรมโฮมรูมเป็นกิจวัตรประจำวันที่อยู่คู่โรงเรียนของไทยมานาน เด็กทุกคนคุ้นเคยกับช่วงเวลาสั้น ๆ ที่ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษามาพบหน้าก่อนเข้าเรียน ระหว่างวัน หรือก่อนกลับบ้าน แต่ความคุ้นเคยนี้เองที่อาจทำให้มองข้ามคุณค่าที่แท้จริงของกิจกรรมโฮมรูมไป จนหลายโรงเรียนใช้เวลาโฮมรูมไปกับการตรวจสอบการมาเรียน แจ้งข่าว กำกับระเบียบ หรือทำภารกิจประจำวันให้เสร็จ ๆ ไป ทั้งที่ในความเป็นจริง ไม่มีช่วงเวลาไหนในโรงเรียนที่ครูจะได้อยู่กับเด็กกลุ่มเดิมซ้ำอย่างเป็นมิตรไม่รีบเร่งเท่าโฮมรูมอีกแล้ว และนั่นคือจุดเริ่มต้นของทุกอย่าง การรู้จักเด็กเป็นรายคน การดูแล การป้องกัน และการช่วยเหลือที่ต่อเนื่อง

หนังสือเล่มนี้ไม่ได้ตั้งใจมอบสูตรสำเร็จหรือชุดกิจกรรมให้ครูหยิบไปใช้ตามขั้นตอน เพราะสิ่งนั้นหาอ่านได้ไม่ยาก แต่ผู้เขียนอยากชวนผู้อ่านเข้าใจว่า **ทำไม** กิจกรรมโฮมรูมจึงสำคัญ และอะไรคือหลักคิดเบื้องหลังการปฏิบัติที่ดี เพื่อให้ครูแต่ละคนสามารถปรับกิจกรรมให้เข้ากับเด็กและสถานการณ์ตรงหน้าได้ด้วยตัวเอง ไม่ใช่ทำตามสูตรที่คนอื่นเขียนไว้

ใจความสำคัญที่ผู้เขียนต้องการสื่อผ่านทั้งเล่มคือ ความสำเร็จของโฮมรูมไม่ได้อยู่ที่ชื่อกิจกรรมหรือความซับซ้อนของรูปแบบ แต่อยู่ที่การที่ครูได้พบคนที่ได้ชื่อว่าเป็นลูกศิษย์ที่ปรึกษาของตนอย่างสม่ำเสมอ ความต่อเนื่องนี้เองที่ทำให้ครูเริ่มสังเกตเห็นความเปลี่ยนแปลงเล็ก ๆ ในตัวเด็กแต่ละคน และเด็กก็ค่อย ๆ ไว้ใจครูมากขึ้น เมื่อรู้สึกว่าตัวเองถูกมองเห็นและรับฟังจริง ๆ พื้นที่ปลอดภัย พูดให้ถึงที่สุด **โฮมรูมมีพลังเปลี่ยนชีวิตเด็กได้ และพลังนั้นอยู่ในมือครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาทุกคนอยู่แล้ว ไม่ต้องรอครูแนะแนว ไม่ต้องมีวุฒิพิเศษใด ๆ ขอเพียงใช้กระบวนการแนะแนวควบคู่ไปกับจิตวิญญาณความเป็นครูที่มีอยู่แล้วในใจ**

เนื้อหาในเล่มแบ่งเป็น 5 บทและบทส่งท้าย เริ่มจากทำความเข้าใจความหมาย ความสำคัญ และพัฒนาการของกิจกรรมโฮมรูม ต่อด้วยแนวคิดและทฤษฎีที่ช่วยอธิบายธรรมชาติของสัมพันธภาพและการเรียนรู้ จากนั้นจึงลงลึกถึงหลักการ รูปแบบ วิธีดำเนินกิจกรรม และการประเมินผล ตามด้วยการประมวลงานวิจัยเกี่ยวกับโฮมรูมตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน ก่อนปิดท้ายด้วยการนำความรู้ทั้งหมดมาตกผลึกเป็นแนวทางที่ใช้ได้จริงในบริบทโรงเรียนไทย

ผู้เขียนเข้าใจดีว่าครูแต่ละคนทำงานภายใต้เงื่อนไขที่ไม่เหมือนกัน ทั้งเวลา จำนวนเด็กในความดูแล ภาระงาน และแรงสนับสนุนจากโรงเรียน สิ่งที่เขียนไว้ในเล่มนี้จึงไม่ใช่กฎที่ต้องทำตามทุกตัวอักษร แต่เป็นแนวทางให้ครูนำไปปรับใช้ตามที่เห็นสมควร เพราะการมีคาบโฮมรูมอยู่ในตารางเรียนอย่างเดียวยังไม่พอ หากครูไม่มีโอกาสได้รับฟัง ติดตาม และส่งต่อความช่วยเหลือเมื่อเด็กต้องการ

ยุคสมัยที่เปลี่ยนไปทำให้เครื่องมือในการทำงานของนักวิชาการเปลี่ยนไปด้วย ในการเรียบเรียงหนังสือเล่มนี้ ผู้เขียนได้ใช้ปัญญาประดิษฐ์ ได้แก่ Claude และ ChatGPT เป็นผู้ช่วยในการค้นคว้า ร่างถ้อยคำเบื้องต้น และทบทวนความเรียบร้อยของภาษาในบางส่วน ทั้งนี้ ความคิดหลักการ ประสบการณ์ตรง และการตัดสินใจทุกประการที่ปรากฏในเล่มยังคงเป็นของผู้เขียนแต่เพียงผู้เดียว ปัญญาประดิษฐ์ทำหน้าที่เสมือนผู้ช่วยเรียบเรียง มิใช่ผู้สร้างสรรค์เนื้อหา ผู้เขียนเชื่อว่าการเปิดเผยเรื่องนี้อย่างตรงไปตรงมาย่อมดีกว่าการนิ่งเงียบ เพราะความซื่อตรงต่อผู้อ่านเป็นคุณสมบัติที่นักวิชาการพึงมีไม่น้อยไปกว่าความรู้ที่ถ่ายทอด

คุณค่าและประโยชน์ที่พึงมีจากหนังสือเล่มนี้ ผู้เขียน**ขอมอบแด่คณาจารย์ผู้บ่มเพาะจิตวิญญาณความเป็นครู และประสิทธิ์ประสาทวิชาความรู้ด้านจิตวิทยาการแนะแนวและการดูแลช่วยเหลือนักเรียน** ทั้งขอมอบแด่ท่าน**เจ้าของผลงานวิชาการทุกท่านที่ผู้เขียนได้นำมาอ้างอิงในหนังสือเล่มนี้** ตลอดจน*ขอน้อมอุทิศแด่ ศาสตราจารย์หม่อมหลวงตุ้ย ชุมสาย รองศาสตราจารย์พิศมัย วิบูลย์สวัสดิ์ รองศาสตราจารย์บรรจบ สุพรรณพิทักษ์ ผู้ช่วยศาสตราจารย์วิวัฒน์ ใจเที่ยง ดร.วิเชียรและผู้ช่วยศาสตราจารย์ทิพย์วัลย์ เมนะเศวต อาจารย์สมนา พูนพิพัฒน์ และครูจุรีพรรณ พูลศรี* ผู้เป็นทั้งครู ผู้จุดประกายแรงบันดาลใจ และเป็นกัลยาณมิตรทางปัญญาที่หล่อหลอมแนวคิดในงานเขียนเล่มนี้มาโดยตลอด และเป็นตัวแบบการดำเนินชีวิตเพื่อการพัฒนาผู้เรียนให้เจริญงอกงามเต็มตามศักยภาพ

ด้วยข้อจำกัดเรื่องเวลาที่สวนทางกับความจำเป็นรีบเร่งจัดพิมพ์หนังสือ จึงทำให้หนังสือเล่มนี้มีข้อจำกัดอยู่หลายประการ ผู้เขียนจึงขอฝากภาระการช่วยเป็นกัลยาณมิตรตรวจสอบและเสนอแนะในการจัดพิมพ์แก้ไขครั้งต่อไป

เจษฎา บุญมาโฮม
1 สิงหาคม 2569

สารบัญ

		หน้า
คำอุทิศ		**(1)**
คำนำ		**(3)**
สารบัญ		**(5)**
สารบัญภาพ		**(11)**
สารบัญตาราง		**(12)**
บทนำ	ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับการแนะแนวในอดีต	**1**
	บริการสนเทศในฐานะจุดกำเนิดของกิจกรรมโฮมรูม	1
	บทบาทของครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาในระบบแนะแนวดั้งเดิม	3
	ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับการแนะแนวในปัจจุบัน	6
	การเปลี่ยนผ่านสู่ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน	6
	สถานภาพของกิจกรรมโฮมรูมในโครงสร้างการศึกษาไทยปัจจุบัน	7
	แนวคิดหลักของหนังสือ	8
	โครงสร้างเนื้อหาของหนังสือ	11
	บทสรุป	12
บทที่ 1	**ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูม**	**13**
	นิยามกิจกรรมโฮมรูม	14
	นิยามกิจกรรมโฮมรูมในต่างประเทศ	15
	นิยามกิจกรรมโฮมรูมในประเทศไทย	15
	การวิเคราะห์ลักษณะสำคัญของกิจกรรมโฮมรูมตามยุคสมัยและบริบทวัฒนธรรม	18
	สัดส่วนระหว่างสัมพันธภาพกับการให้ข้อสนเทศ	19
	แนวโน้มตามช่วงเวลาของบริบทไทย	19
	สถานะของกิจกรรมโฮมรูมต่องานแนะแนว	20
	การเปรียบเทียบนิยามไทยกับนิยามต่างประเทศ	21
	ระดับผลลัพธ์ปลายทางที่มุ่งหวัง	21
	ประวัติความเป็นมาของกิจกรรมโฮมรูม	22
	พัฒนาการในบริบทต่างประเทศ	22
	พัฒนาการในบริบทไทย	24
	การเปรียบเทียบพัฒนาการของกิจกรรมโฮมรูมในบริบทสากลและบริบทไทย	25
	มโนทัศน์พื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม	26
	ความหมายของกิจกรรมโฮมรูม	26
	ปัญหาและพัฒนาการของนักเรียนในบริบทของกิจกรรมโฮมรูม	30

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

บทที่ 1 ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูม (ต่อ)

วัตถุประสงค์ของกิจกรรมโฮมรูม 38
วัตถุประสงค์ระดับผลระยะใกล้ 38
วัตถุประสงค์ระดับผลระยะกลาง 39
วัตถุประสงค์ระดับผลระยะยาว 40
ความสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม 41
ความสำคัญต่อผู้เรียนโดยตรง 41
ความสำคัญเชิงป้องกันและเชิงวิชาการ 42
ความสำคัญต่อบรรยากาศห้องเรียนและตัวครู 43
ความสำคัญเชิงระบบ 43
หลักการพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม 44
บทสรุป 47

บทที่ 2 แนวคิดและทฤษฎีพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม 49

ทฤษฎีสัมพันธภาพและความผูกพัน 50
สาระสำคัญของทฤษฎี 50
การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม 57
แนวคิดพื้นที่ปลอดภัยทางจิตใจ 58
สาระสำคัญของแนวคิด 58
การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม 63
แนวคิดการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ 64
สาระสำคัญของแนวคิด 64
การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม 70
แนวคิดกรอบความคิดเติบโต 72
สาระสำคัญของแนวคิด 72
การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม 79
แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคน 80
สาระสำคัญของแนวคิด 80
การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม 87
แนวคิดการแนะแนว 88
สาระสำคัญของแนวคิด 88
การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม 94

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

บทที่ 2 แนวคิดและทฤษฎีพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม (ต่อ)

แนวคิดการแนะแนวกลุ่ม 102
สาระสำคัญของแนวคิด 102
การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม 109
แนวคิดบริการสนเทศ 112
สาระสำคัญของแนวคิด 112
การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม 119
บทสรุป 125

บทที่ 3 หลักการและแนวปฏิบัติในการจัดกิจกรรมโฮมรูม 127

หลักการจัดกิจกรรมโฮมรูม 127
หลักการด้านความสม่ำเสมอต่อเนื่อง 127
หลักการด้านการสร้างสัมพันธภาพ 128
หลักการด้านการใช้กระบวนการแนะแนวเป็นเทคนิคเสริม 129
รูปแบบและวิธีการจัดกิจกรรมโฮมรูมจำแนกตามวัตถุประสงค์ 130
รูปแบบที่มุ่งให้ข้อมูลข่าวสาร 131
รูปแบบที่มุ่งส่งเสริมสัมพันธภาพ 132
รูปแบบที่มุ่งพัฒนาทักษะเฉพาะด้าน 133
การนำกิจกรรมโฮมรูมไปปฏิบัติตามระดับการศึกษา 134
ระดับประถมศึกษา 134
ระดับมัธยมศึกษา 138
ระดับอุดมศึกษา 146
การประเมินผล 152
การประเมินกระบวนการดำเนินงาน 152
การประเมินผลที่เกิดกับนักเรียน 155
การประเมินเพื่อพัฒนางาน 158
สภาพปัญหาและแนวทางแก้ไข 160
ปัญหาด้านเวลาและตารางเรียน 161
ปัญหาด้านความเข้าใจของครู 162
ปัญหาด้านการมอบหมายและภาระงานของครูที่ปรึกษา 163
ปัญหาด้านการประเมินผล 165
การสังเคราะห์ปัญหาและแนวทางพัฒนา 166
บทสรุป 168

สารบัญ (ต่อ)

		หน้า
บทที่ 4	**งานวิจัยเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมจากอดีตถึงปัจจุบัน**	**169**
	งานวิจัยระยะแรกด้านการจัดกิจกรรม การให้ข้อมูล และการดูแลนักเรียน	169
	สาระสำคัญที่งานวิจัยระยะแรกค้นพบ	169
	ข้อจำกัดของมุมมองและวิธีวิจัยในระยะแรก	171
	งานวิจัยระยะต่อมาด้านกระบวนการกลุ่มและผลลัพธ์ทางพฤติกรรมและจิตวิทยา	173
	สาระสำคัญที่งานวิจัยระยะนี้ค้นพบ	173
	การขยายมุมมองจากการบริหารจัดการให้ครอบคลุมการพัฒนาผู้เรียนผ่านการมีส่วนร่วมและสัมพันธภาพ	175
	งานวิจัยร่วมสมัยด้านการดูแลรายบุคคล สุขภาวะ และระบบสนับสนุนนักเรียน	176
	สาระสำคัญที่งานวิจัยร่วมสมัยค้นพบ	176
	แนวโน้มของทิศทางการวิจัยในปัจจุบัน	180
	พัฒนาการและหลักคิดร่วมของกิจกรรมโฮมรูมจากงานวิจัย	183
	ความเปลี่ยนแปลงของกิจกรรมโฮมรูมตามช่วงเวลา	183
	หลักคิดที่ปรากฏอย่างต่อเนื่องในงานวิจัยกิจกรรมโฮมรูม	186
	การวิเคราะห์เงื่อนไขการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมด้วยแนวคิดกรอบความคิดเติบโต	190
	เงื่อนไขที่เอื้อต่อการใช้ศักยภาพของกิจกรรมโฮมรูม	191
	เงื่อนไขที่เป็นอุปสรรคต่อการใช้ศักยภาพของกิจกรรมโฮมรูม	193
	ข้อเสนอเชิงหลักการจากการวิเคราะห์เงื่อนไขการดำเนินกิจกรรมโฮมรูม	194
	ข้อเสนอเชิงหลักการระดับชั้นเรียน	194
	ข้อเสนอเชิงหลักการระดับสถานศึกษา	195
	ข้อเสนอเชิงหลักการด้านการเชื่อมโยงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน	195
	บทสรุป	196
บทที่ 5	**การนำความรู้ไปใช้และการยืนยันคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูม**	**197**
	การประยุกต์ใช้ผลการวิเคราะห์ในการปฏิบัติงาน	197
	หลักการประยุกต์หลักคิดในการปฏิบัติงาน	198
	ขั้นตอนการประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง	200
	บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน	202
	องค์ประกอบของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน	203
	บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในแต่ละองค์ประกอบ	204

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

บทที่ 5 การนำความรู้ไปใช้และการยืนยันคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูม (ต่อ)
แนวทางและกรณีตัวอย่างการจัดกิจกรรมโฮมรูมเพื่อป้องกัน แก้ไข และพัฒนาผู้เรียน 206
แนวทางและกรณีตัวอย่างเชิงป้องกัน 207
แนวทางและกรณีตัวอย่างเชิงแก้ไข 208
แนวทางและกรณีตัวอย่างเชิงพัฒนา 210
การออกแบบการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมในสถานศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ ... 212
การกำหนดกรอบการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมระดับสถานศึกษา 212
การออกแบบโครงสร้างเนื้อหาและแผนดำเนินงานตลอดปีการศึกษา 214
การออกแบบแผนการจัดกิจกรรมโฮมรูมแบบสั้นและแบบยาว 216
การนำแผนไปใช้ การติดตาม และการปรับปรุงการดำเนินงาน 222
กระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครูในฐานะปัจจัยความสำเร็จของกิจกรรมโฮมรูม 224
การนำเสนอที่มาและขั้นตอนของกระบวนการแนะแนวหกขั้น 226
ข้อควรระวังในการใช้กระบวนการแนะแนวหกขั้น 236
จิตวิญญาณความเป็นครูที่ปรากฏในการปฏิบัติงานจริง 238
การประสานกระบวนการแนะแนวกับจิตวิญญาณความเป็นครูในการปฏิบัติงาน 241
การยืนยันคุณค่าและบทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบการศึกษาไทย 244
หลักฐานที่รองรับคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูม 245
คุณค่าของการพบปะและการรู้จักนักเรียนอย่างต่อเนื่อง 246
บทบาทสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม 247
บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนและงานแนะแนว 248
ปัจจัยสนับสนุนคุณภาพการดำเนินงาน 250
ขอบเขตของหลักฐานและข้อสรุปของบท 252
บทสรุป 253
บทส่งท้าย การสังเคราะห์ภาพรวมเนื้อหาทั้งเล่ม **255**
กิจกรรมโฮมรูมในฐานะภารกิจการดูแลนักเรียน..... 256
คุณภาพของการพบปะกับการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล 256
การปรับรูปแบบให้เหมาะกับหน้าที่ของกิจกรรม 257

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

บทส่งท้าย (ต่อ)

กระบวนการแนะแนวหกขั้น ขอบเขตหน้าที่ และการสนับสนุนจากสถานศึกษา 258

การยืนยันทัศนะหลักของหนังสือ 260

ข้อสรุปที่หลักฐานรองรับ 260

ประเด็นที่หลักฐานยังไม่เพียงพอ 261

ทัศนะหลักที่ยังคงยืนยันได้ 262

การเสนอแนวทางการวิจัยและการพัฒนากิจกรรมโฮมรูมในระยะต่อไป 263

ทิศทางการวิจัยกิจกรรมโฮมรูมในระยะต่อไป 263

แนวทางการพัฒนากิจกรรมโฮมรูมในสถานศึกษา 265

บทสรุป 266

บรรณานุกรม 269

ดัชนี 279

เกี่ยวกับผู้เขียน 281

สารบัญภาพ

ภาพ		หน้า
1	การสังเคราะห์ความหมายของกิจกรรมโฮมรูม	29
2	คู่มือการจัดกิจกรรมโฮมรูมของมหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา	146
3	ตัวอย่างข้อมูลกิจกรรมโฮมรูมจากเอกสารของสำนักกิจการนักศึกษา	149
4	การเปลี่ยนแปลงและสาระสำคัญที่คงอยู่ของกิจกรรมโฮมรูมจากการสังเคราะห์งานวิจัย	189

สารบัญตาราง

ตาราง		หน้า
1	ตัวอย่างโครงสร้างเนื้อหาและแผนดำเนินกิจกรรมโฮมรูมตลอดหนึ่งภาคเรียน	215
2	ตัวอย่างขั้นดำเนินกิจกรรมการสำรวจความพร้อมและประเด็นที่ต้องติดตามประจำสัปดาห์	218
3	ตัวอย่างขั้นดำเนินกิจกรรมการสื่อสารเมื่อความคิดเห็นแตกต่างกัน	221

บทนำ

โดยทั่วไป นักเรียนต้องพบครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาก่อนเริ่มเรียนหรือก่อนกลับบ้าน ผ่านกิจกรรมโฮมรูม กิจกรรมนี้เป็นส่วนหนึ่งของกิจวัตรที่คุ้นเคย ทั้งครูและนักเรียนต่างผ่านกิจกรรมนี้มาโดยแทบไม่ตั้ง**คำถามว่าเหตุใดจึงต้องมีกิจกรรมนี้อยู่** และเหตุใดจึงต้องเป็นครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาเป็นผู้ดำเนินการ คำถามที่ดูเรียบง่ายเหล่านี้กลับนำไปสู่คำตอบที่ซับซ้อนกว่าที่คาดคิด เพราะเมื่อสืบค้นย้อนกลับไปในเอกสารทางวิชาการ พบว่า กิจกรรมโฮมรูมมีความสัมพันธ์อันยาวนานกับพัฒนาการของงานแนะแนวในระบบการศึกษาไทย ความสัมพันธ์นี้ผ่านการเปลี่ยนแปลงมาหลายช่วงเวลา ตั้งแต่ยุคที่โฮมรูมถูกจัดวางเป็นส่วนหนึ่งของบริการสนเทศตามแนวคิดแนะแนวดั้งเดิม จนถึงยุคปัจจุบันที่โฮมรูมถูกผนวกเข้าเป็นกลไกสำคัญของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

ยิ่งค้นคว้าลึกลงไป ยิ่งพบว่าความเข้าใจทั่วไปเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับงานแนะแนวมีความคลาดเคลื่อนอยู่หลายจุด ความคลาดเคลื่อนเหล่านี้มิใช่เรื่องเล็กน้อย หากแต่เป็นต้นเหตุสำคัญของปัญหาหลายประการที่พบในการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมในสถานศึกษาปัจจุบัน การทำความเข้าใจความสัมพันธ์ดังกล่าวให้ถูกต้องจึงเป็นจุดตั้งต้นที่จำเป็นก่อนจะกล่าวถึงเนื้อหาส่วนอื่นของหนังสือเล่มนี้ บทนำนี้จึงย้อนสำรวจความสัมพันธ์ระหว่างสองสิ่งนี้ทั้งในมิติประวัติศาสตร์และมิติปัจจุบัน ก่อนจะนำเสนอแนวคิดหลักที่เป็นแกนกลางของหนังสือทั้งเล่ม และปิดท้ายด้วยแผนที่นำทางสำหรับเนื้อหาในบทถัดไปทั้งหมด

ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับการแนะแนวในอดีต

1. บริการสนเทศในฐานะจุดกำเนิดของกิจกรรมโฮมรูม

หลักฐานทางวิชาการที่ปรากฏในเอกสารแนะแนวไทยยืนยันตรงกันว่า กิจกรรมโฮมรูมมีความเชื่อมโยงกับบริการสนเทศมาตั้งแต่แรกเริ่มที่องค์ความรู้ด้านนี้เข้าสู่ประเทศไทย ความเชื่อมโยงดังกล่าวมิใช่เรื่องบังเอิญ หากแต่สะท้อนให้เห็นว่าผู้บุกเบิกงานแนะแนวไทยในยุคแรกมองเห็นศักยภาพของกิจกรรมที่ครูประจำชั้นดำเนินการเป็นประจำ และเลือกที่จะผนวกกิจกรรมนั้นเข้าเป็นส่วนหนึ่งของระบบงานแนะแนวที่กำลังพัฒนาขึ้นมากกว่าจะสร้างกลไกใหม่ขึ้นมาโดยไม่อาศัยฐานที่มีอยู่เดิม เอกสารที่ปรากฏหลักฐานเก่าแก่ที่สุดคือผลงานของชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง (2514) ซึ่งกล่าวถึงกิจกรรมโฮมรูมไว้ในหน้า 180-188 โดยผู้เขียนได้ศึกษาและอ้างอิงความรู้เรื่องโฮมรูมจากเอกสารต่างประเทศหลายฉบับ อาทิ Ballou (1914 อ้างถึงใน ชิดชม

กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง, 2514) ซึ่งอธิบายถึงกำเนิดของกิจกรรมโฮมรูม สอดคล้องกับหลักฐานในระยะต่อมา ได้แก่ สุโท เจริญสุข (2521) คมเพชร ฉัตรศุภกุล (2521) และ อนนต์ อนันตรังสี (2521) ซึ่งระบุตรงกันว่ากิจกรรมโฮมรูมเป็นแนวทางหนึ่งของการจัดบริการสนเทศ ความสอดคล้องกันของเอกสารทั้งสามช่วงเวลาซึ่งห่างกันถึงเจ็ดปี บ่งชี้ว่าความเข้าใจเรื่องความเชื่อมโยงระหว่างโฮมรูมกับบริการสนเทศมิได้เป็นความเห็นเฉพาะบุคคล หากแต่เป็นความเข้าใจร่วมที่ยืนยาวในวงวิชาการแนะแนวไทยช่วงก่อตั้ง

นอกจากนี้ ชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง (2514) ยังได้ให้นิยามคำว่าครูโฮมรูม (homeroom teacher) ไว้ว่า หมายถึงครูที่ทำหน้าที่สำรวจการมาเรียนของนักเรียน เป็นที่ปรึกษาของนักเรียน รับผิดชอบระเบียนต่าง ๆ ของนักเรียน และให้ความรู้พื้นฐานแก่นักเรียนในความรับผิดชอบของตน และจัดวางกิจกรรมโฮมรูมไว้เป็นส่วนหนึ่งของบริการสนเทศ ร่วมกับกิจกรรมอื่น เช่น การปฐมนิเทศและการศึกษานอกสถานที่ นิยามดังกล่าวมีลักษณะเฉพาะที่ควรพิจารณา กล่าวคือ มิได้จำกัดบทบาทของครูโฮมรูมไว้เพียงการให้ข้อมูลข่าวสารเท่านั้น หากแต่รวมถึงหน้าที่ด้านการเป็นที่ปรึกษาและการรับผิดชอบข้อมูลรายบุคคลของนักเรียนไว้ด้วยตั้งแต่ต้น ทั้งนี้ Vogel (1962 อ้างถึงใน ชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง, 2514) ได้กำหนดหน้าที่ของครูโฮมรูมไว้ 4 ประการ ได้แก่ การให้คำปรึกษาแก่นักเรียนเป็นรายบุคคล การเป็นผู้นำในการแนะแนวนักเรียนเป็นกลุ่ม การประสานงานระหว่างนักเรียนกับครูที่ทำหน้าที่พิเศษ และการเป็นสื่อกลางติดต่อระหว่างบ้านกับโรงเรียน

เมื่อพิจารณาหน้าที่ทั้ง 4 ประการของ Vogel อย่างละเอียด จะเห็นได้ว่ามีเพียงประการเดียวที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการให้ข้อมูลข่าวสารในความหมายทั่วไป คือการเป็นสื่อกลางติดต่อระหว่างบ้านกับโรงเรียน ส่วนอีก 3 ประการล้วนเกี่ยวข้องกับมิติที่ลึกกว่าการให้ข้อมูล ทั้งการให้คำปรึกษารายบุคคลซึ่งต้องอาศัยความเข้าใจในตัวนักเรียนแต่ละคน การเป็นผู้นำแนะแนวกลุ่มซึ่งต้องอาศัยทักษะการดำเนินกิจกรรมกลุ่ม และการประสานงานกับครูที่ทำหน้าที่พิเศษซึ่งต้องอาศัยความเข้าใจในสภาพปัญหาของนักเรียนที่ส่งต่อ ข้อเท็จจริงนี้แสดงให้เห็นว่านิยามของโฮมรูมตั้งแต่ระยะแรกที่ปรากฏในเอกสารไทยมีความซับซ้อนและครอบคลุมมากกว่าที่ความเข้าใจทั่วไปในปัจจุบันมักมองว่าโฮมรูมเป็นเพียงกิจกรรมให้ข้อมูลหรือตรวจสอบรายชื่อ หากแต่มีมิติของบริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลและบริการให้คำปรึกษาเป็นส่วนหนึ่งของนิยามตั้งแต่จุดกำเนิด

กลไกการดำเนินบริการสนเทศผ่านกิจกรรมโฮมรูมในทางปฏิบัติสัมพันธ์กับกิจกรรมอื่นในโรงเรียนอย่างเป็นระบบ กล่าวคือ กิจกรรมหน้าเสาธงเป็นการให้ข้อมูลแก่นักเรียนจำนวนมากพร้อมกันด้วยลักษณะของกลุ่มขนาดใหญ่ นักเรียนบางส่วนอาจไม่ได้ยินหรือไม่เข้าใจข้อมูลที่แจ้งอย่างครบถ้วน กิจกรรมโฮมรูมที่จัดขึ้นภายหลังการเข้าแถวหน้าเสาธงจึงทำหน้าที่ขยายความและติดตามเรื่องราวที่ได้แจ้งไปแล้ว รวมถึงเรื่องเร่งด่วนที่นักเรียนจำเป็นต้องทราบ ขนาดกลุ่มที่เล็กลงในระดับห้องเรียนทำให้

ครูสามารถตรวจสอบความเข้าใจของนักเรียนได้มากกว่าการให้ข้อมูลในกลุ่มขนาดใหญ่ ความสัมพันธ์ระหว่างสองกิจกรรมนี้จึงมีลักษณะเป็นระบบสองชั้น โดยชั้นแรกทำหน้าที่กระจายข้อมูลในวงกว้าง ส่วนชั้นที่สองทำหน้าที่กลั่นกรองและตรวจสอบว่าข้อมูลนั้นไปถึงนักเรียนแต่ละคนอย่างแท้จริงหรือไม่

คำว่าบริการสนเทศที่แวดวงการแนะแนวไทยยังคงใช้อยู่ มีความหมายเฉพาะที่แตกต่างจากคำว่าสารสนเทศในความหมายทั่วไป จากประสบการณ์ตรงของผู้เขียนได้เคยมีโอกาสอันมีค่าในการสนทนากับรองศาสตราจารย์ ดร.เจียรนัย ทรงชัยกุล ผู้สำเร็จการศึกษาด้านจิตวิทยาการแนะแนวโดยตรงจากต่างประเทศ ได้อธิบายว่าข้อมูลบางประเภทที่นักเรียนจำเป็นต้องทราบเพื่อประโยชน์และโอกาสของตนเองนั้น มีลักษณะแตกต่างจากสารสนเทศทั่วไป **คำว่าบริการสนเทศจึงยังคงมีความหมายเฉพาะที่ไม่อาจแทนที่ด้วยคำว่าสารสนเทศได้ทั้งหมด ทั้งนี้ กิจกรรมโฮมรูมสามารถให้ข้อมูลในลักษณะสารสนเทศได้เช่นกัน แต่ไม่จำเป็นต้องเป็นเช่นนั้นในทุกครั้งของการดำเนินกิจกรรม**

2. บทบาทของครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาในระบบแนะแนวดั้งเดิม

งานแนะแนวเริ่มต้นขึ้นอย่างเป็นทางการในระบบการศึกษาไทยตั้งแต่ พ.ศ. 2496 แต่ในระยะแรกยังไม่แพร่หลาย มีอยู่เฉพาะในโรงเรียนบางแห่งเท่านั้น ระยะเวลากว่าสองทศวรรษที่งานแนะแนวยังไม่แพร่หลายในระบบการศึกษาไทยนี้เอง เป็นช่วงเวลาที่มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการทำความเข้าใจธรรมชาติของกิจกรรมโฮมรูม เพราะแสดงให้เห็นว่ากิจกรรมโฮมรูมมิได้ถือกำเนิดขึ้นพร้อมกับงานแนะแนว มิได้เกิดขึ้นจากระบบ หากแต่ดำเนินมาอย่างต่อเนื่องเป็นเวลานานก่อนหน้านั้นแล้ว วิไลลักษณ์ ชูสกุล (สัมภาษณ์, 2569) ครูแนะแนววิทยฐานะเชี่ยวชาญ และผู้ทรงคุณวุฒิกลุ่มพัฒนาระบบการแนะแนวของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ยืนยันว่าในปี พ.ศ. 2510 สถานศึกษามีทั้งครูแนะแนวและครูประจำชั้นปฏิบัติงานควบคู่กัน โดยกิจกรรมลักษณะโฮมรูมปรากฏชัดเจนในระดับมัธยมศึกษามากกว่าระดับประถมศึกษา เพราะวัยรุ่นเป็นช่วงวัยที่มีปัญหาตามพัฒนาการ สอดคล้องกับทัศนะของชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง (2514) ที่นำเสนอว่ากิจกรรมโฮมรูมเกิดขึ้นครั้งแรกในระดับมัธยมศึกษา โดยกิจกรรมโฮมรูมมีชื่อเรียกแตกต่างกันไปตามแต่ละสถานศึกษา อาทิ ชั่วโมงครูประจำชั้น ชั่วโมงอบรมนักเรียนประจำชั้น กิจกรรมประจำชั้นเรียน กิจกรรมสนทนาวิสาสะ และชั่วโมงพบครูประจำชั้น ความหลากหลายของชื่อเรียกเหล่านี้สะท้อนว่ากิจกรรมดังกล่าวมิได้เกิดจากการกำหนดนโยบายส่วนกลางที่ใช้ชื่อเดียวกันทั่วประเทศ หากแต่เป็นแนวปฏิบัติที่งอกขึ้นเองในแต่ละสถานศึกษาตามความจำเป็นของการดูแลนักเรียน แม้ชื่อเรียกจะแตกต่างกัน แต่ลักษณะการดำเนินงานเป็นไปในทิศทางเดียวกัน คือครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาทำหน้าที่ดูแลนักเรียนในความรับผิดชอบของตนอย่างต่อเนื่อง

สุภรณ์ แขตระกูล (สัมภาษณ์, 2568) ครูแนะแนวโรงเรียนวัดไตรมิตรวิทยาลัย ยืนยันว่าก่อนปี พ.ศ. 2521 คำว่าแนะแนวปรากฏใช้อยู่แล้วในระบบการศึกษาไทย แต่จำกัดอยู่เฉพาะโรงเรียนขนาดใหญ่ โรงเรียนที่มีการเรียนการสอนสายอาชีพ และโรงเรียนสหศึกษาที่เดิมเคยแยกเป็นโรงเรียนชายและโรงเรียนหญิง สุภรณ์ แขตระกูล (สัมภาษณ์, 2568) อธิบายว่าโรงเรียนกลุ่มนี้มีความหลากหลายของผู้เรียนสูง ทั้งด้านสายการเรียน ขนาดของสถานศึกษา และองค์ประกอบของเพศผู้เรียนภายหลังการรวมโรงเรียน ซึ่งเป็นผลจากแนวคิดในยุคนั้นที่มองว่างานแนะแนวมีขึ้นเพื่อแก้ไขปัญหาเฉพาะกลุ่มที่มีความซับซ้อนมากกว่าปกติ ลักษณะใกล้เคียงกับบทบาทของครูการศึกษาพิเศษในปัจจุบัน มุมมองเช่นนี้เป็นประเด็นสำคัญต่อการทำความเข้าใจภาพลักษณ์ของงานแนะแนวไทยในยุคก่อตั้ง กล่าวคือแนะแนวในยุคนั้นถูกวางตำแหน่งให้เป็นบริการเฉพาะกิจสำหรับกลุ่มที่มีความต้องการพิเศษ มิใช่บริการพื้นฐานที่นักเรียนทุกคนพึงได้รับโดยทั่วไปดังเช่นแนวคิดในปัจจุบัน

ข้อมูลดังกล่าวสอดคล้องกับกัลยา กาญจนาภรณ์ (สัมภาษณ์, 2568) อดีตหัวหน้าภาควิชาจิตวิทยาและการแนะแนว คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏนครปฐมและหัวหน้าแนะแนวโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม ซึ่งศึกษาระดับปริญญาตรีที่จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยตั้งแต่ปี พ.ศ. 2510 และเป็นครูแนะแนวมาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2515 ยืนยันว่าในช่วงที่ท่านศึกษาระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา โรงเรียนที่ท่านเรียนไม่มีครูแนะแนว งานแนะแนวจึงเริ่มปรากฏอย่างเป็นระบบทั่วไปตามข้อกำหนดของหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 และหลักสูตรมัธยมศึกษาตอนปลาย พุทธศักราช 2524 เป็นสำคัญ ข้อมูลจากผู้ให้สัมภาษณ์ทั้งสองท่านสอดคล้องกันแม้มาจากคนละบทบาท สุภรณ์ แขตระกูลได้สะท้อนจากมุมผู้ปฏิบัติงานแนะแนวในโรงเรียนขนาดใหญ่ที่มีแนะแนวอยู่แล้ว ขณะที่กัลยา กาญจนาภรณ์ได้สะท้อนจากมุมผู้เรียนในโรงเรียนทั่วไปที่ยังไม่มีแนะแนว ข้อมูลทั้งสองด้านบ่งชี้ตรงกันว่างานแนะแนวในช่วงก่อนปี พ.ศ. 2521 กระจุกตัวอยู่ในโรงเรียนกลุ่มน้อยเท่านั้น ขณะที่กิจกรรมโฮมรูมตามที่วิไลลักษณ์ ชูสกุล (สัมภาษณ์, 2569) ยืนยัน ปรากฏอยู่ทั่วไปในสถานศึกษาโดยไม่จำกัดเฉพาะโรงเรียนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง หลักฐานจากผู้ให้สัมภาษณ์ทั้งสามท่านเมื่อนำมาพิจารณาร่วมกัน จึงยืนยันภาพที่สอดคล้องกันอย่างชัดเจนว่า ในขณะที่งานแนะแนวยังเป็นบริการที่เข้าถึงได้เฉพาะนักเรียนบางกลุ่มในบางสถานศึกษา กิจกรรมโฮมรูมได้ทำหน้าที่ดูแลนักเรียนทุกคนในทุกสถานศึกษาอยู่แล้วเป็นระยะเวลานาน

ความแตกต่างด้านขอบเขตการเข้าถึงระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับงานแนะแนวส่วนหนึ่งอธิบายได้จากโครงสร้างตำแหน่งครูในอดีต ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ได้แก่ **ครู ป.** ซึ่งได้รับการบรรจุให้ปฏิบัติหน้าที่สอนในรายวิชาหรือกลุ่มสาระการเรียนรู้ และ**ครู ส.** ซึ่งได้รับการบรรจุให้ปฏิบัติงานสนับสนุนการจัดการศึกษา เช่น งานแนะแนว งานวัดผล งานห้องสมุด งานโสตทัศนูปกรณ์ และงานพยาบาล ตำแหน่งครู ส. จึงเป็นกำลังสำคัญของงานแนะแนวในโรงเรียน แต่มีจำนวนจำกัดและพบใน

สถานศึกษาบางประเภทมากกว่าสถานศึกษาทั่วไป ดังที่สุภรณ์ แขตระกูล (สัมภาษณ์, 2568) ให้ข้อมูลไว้

ในทางตรงกันข้าม โรงเรียนต้องมอบหมายครูให้รับผิดชอบนักเรียนแต่ละห้องหรือแต่ละกลุ่มอย่างต่อเนื่อง กิจกรรมโฮมรูมจึงสามารถดำเนินผ่านบทบาทของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาได้กว้างกว่างานแนะแนวซึ่งต้องอาศัยบุคลากรที่ได้รับมอบหมายเฉพาะ เมื่อหลักเกณฑ์เกี่ยวกับตำแหน่งและหน้าที่ของครูเปลี่ยนแปลงไป โดยกำหนดให้ผู้ดำรงตำแหน่งครูต้องมีหน้าที่สอน ตำแหน่งครู ส. จึงค่อย ๆ ลดลงและสิ้นสุดไปจากระบบ ทำให้หลายโรงเรียนมีบุคลากรที่รับผิดชอบงานแนะแนวโดยตรงลดลง ขณะที่การดูแลนักเรียนผ่านครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษายังคงดำเนินต่อไปตามโครงสร้างของสถานศึกษา

ในขณะที่กิจกรรมโฮมรูมยังคงดำเนินต่อไปได้อย่างต่อเนื่อง เนื่องจากไม่ได้ผูกติดกับตำแหน่งเฉพาะทางที่อาจถูกยกเลิกได้ หากแต่ผูกติดกับตำแหน่งครูประจำชั้นซึ่งเป็นตำแหน่งที่มีอยู่ในทุกโรงเรียนตามโครงสร้างการจัดชั้นเรียน เหตุการณ์นี้จึงยืนยันว่าความมั่นคงของกิจกรรมโฮมรูมมาจากการผูกติดกับโครงสร้างพื้นฐานของระบบการศึกษา มิใช่จากการพึ่งพาทรัพยากรเฉพาะทางที่มีความไม่แน่นอน

ความแตกต่างของโครงสร้างการจัดการเรียนการสอนระหว่างระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ทำให้บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในสองระดับนี้แตกต่างกัน ในระดับประถมศึกษา ครูประจำชั้นพบนักเรียนกลุ่มเดิมทุกวันทั้งก่อนเริ่มเรียนและก่อนกลับบ้านตามโครงสร้างการจัดการเรียนการสอนปกติ กิจกรรมโฮมรูมในระดับนี้จึงมิได้เกี่ยวข้องโดยตรงกับงานแนะแนว หากแต่เป็นส่วนหนึ่งของการดูแลนักเรียนตามปกติของครูประจำชั้น ในทางตรงข้าม ครูระดับมัธยมศึกษาสอนแยกตามรายวิชาและไม่ได้พบนักเรียนกลุ่มเดิมต่อเนื่องทุกวัน โรงเรียนจึงจัดกิจกรรมโฮมรูมขึ้นเป็นการเฉพาะ เพื่อสร้างช่วงเวลาที่ครูประจำชั้นจะได้พบนักเรียนในความรับผิดชอบของตน ข้อสังเกตของวิไลลักษณ์ ชูสกุล (สัมภาษณ์, 2569) ที่ว่ากิจกรรมลักษณะโฮมรูมปรากฏชัดเจนในระดับมัธยมศึกษามากกว่าระดับประถมศึกษา จึงสอดคล้องกับเหตุผลเชิงโครงสร้างนี้อย่างชัดเจน กล่าวคือความจำเป็นในการจัดกิจกรรมโฮมรูมอย่างเป็นทางการมีมากกว่าในระดับที่ครูมีโอกาสพบนักเรียนน้อยกว่าตามธรรมชาติของระบบ กิจกรรมโฮมรูมในระดับมัธยมศึกษาจึงมีลักษณะใกล้เคียงกับงานแนะแนวมากกว่าระดับประถมศึกษา ทั้งนี้ กัลยา กาญจนาภรณ์ (สัมภาษณ์, 2568) ตั้งข้อสังเกตเพิ่มเติมว่า ผลของการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมในแต่ละโรงเรียนมีความแตกต่างกัน ขึ้นอยู่กับปัจจัยหลายประการ มิได้เป็นไปในทิศทางเดียวกันทั้งหมด

พัฒนาการดังกล่าวทำให้สถานศึกษาบางแห่งจัดกิจกรรมหลายประเภทไว้ในคาบเดียวกัน เช่น กิจกรรมโฮมรูม กิจกรรมแนะแนว กิจกรรมเสริมหลักสูตร กิจกรรมอิสระ กิจกรรมส่งเสริมคุณธรรม และกิจกรรมประชุมระดับชั้น แนวทางนี้ส่วนหนึ่งเกิดจากข้อจำกัดด้านเวลา บุคลากร และการจัดตารางเรียน

มากกว่าการจำแนกกิจกรรมตามหลักการทางวิชาการอย่างชัดเจน การรวมกิจกรรมหลายประเภทไว้ในช่วงเวลาเดียวกันจึงทำให้กิจกรรมโฮมรูมมีขอบเขตและหน้าที่ไม่ชัดเจนเท่าในอดีต และต้องใช้เวลาร่วมกับภารกิจอื่นของสถานศึกษา

ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับการแนะแนวในปัจจุบัน

1. การเปลี่ยนผ่านสู่ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

กิจกรรมโฮมรูมดำเนินการอยู่ในสถานศึกษาไทยมาเป็นระยะเวลานาน ก่อนการเกิดขึ้นของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน วิไลลักษณ์ ชูสกุล (สัมภาษณ์, 2569) ยืนยันว่าในปี พ.ศ. 2510 สถานศึกษามีทั้งครูแนะแนวและครูประจำชั้นปฏิบัติงานควบคู่กันอยู่แล้ว โดยกิจกรรมลักษณะโฮมรูมปรากฏชัดเจนในระดับมัธยมศึกษามากกว่าระดับประถมศึกษา และมีชื่อเรียกแตกต่างกันไปตามแต่ละสถานศึกษา เช่น ชั่วโมงครูประจำชั้น ชั่วโมงอบรมนักเรียนประจำชั้น กิจกรรมประจำชั้นเรียน ชั่วโมงพบครูประจำชั้น และกิจกรรมสนทนาวิสาสะ แม้ชื่อเรียกจะแตกต่างกัน แต่ลักษณะการดำเนินงานเป็นไปในทิศทางเดียวกัน คือครูที่ปรึกษาหรือครูประจำชั้นทำหน้าที่ดูแลนักเรียนในความรับผิดชอบของตนอย่างต่อเนื่อง ข้อเท็จจริงเหล่านี้เป็นพื้นฐานสำคัญที่ต้องทำความเข้าใจก่อนพิจารณาการเปลี่ยนผ่านที่จะกล่าวถึงต่อไป เพราะแสดงให้เห็นว่ากิจกรรมโฮมรูมมิได้เกิดขึ้นพร้อมกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน หากแต่เป็นแนวปฏิบัติที่ดำรงอยู่มาก่อนหน้านั้นหลายทศวรรษแล้ว

ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนเริ่มขับเคลื่อนอย่างเป็นรูปธรรมในช่วงปี พ.ศ. 2544 ซึ่งเป็นผลจากความร่วมมือระหว่างสองหน่วยงาน ได้แก่ กรมสามัญศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ ในช่วงที่คุณหญิงกษมา วรวรรณ ณ อยุธยา ดำรงตำแหน่งอธิบดี และกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข โดยมีนายแพทย์ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ์ เป็นแกนนำ (กรมสุขภาพจิต, 2544) การที่ระบบดังกล่าวเกิดจากความร่วมมือระหว่างสองกระทรวงมิใช่เรื่องบังเอิญ หากแต่สะท้อนให้เห็นว่าปัญหาที่ระบบนี้พยายามแก้ไขมีลักษณะข้ามพรมแดนวิชาชีพ กล่าวคือเป็นทั้งปัญหาด้านการศึกษาและปัญหาด้านสุขภาพจิตไปพร้อมกัน การเกิดขึ้นของระบบดังกล่าวมีเหตุผลเชิงโครงสร้างรองรับหลายประการ ภายหลังการปฏิรูปการศึกษาในปี พ.ศ. 2542 ปัญหาของนักเรียนมีความหลากหลายและซับซ้อนมากขึ้น ขณะที่จำนวนครูแนะแนวไม่เพียงพอและไม่มีอัตราเพิ่มรองรับ ประกอบกับสังคมเริ่มมีความกังวลต่อความสามารถของครูในการดูแลนักเรียน สอดคล้องกับแนวคิดที่ได้รับความสนใจในต่างประเทศช่วงเวลาดังกล่าวเรื่องบทบาทร่วมกันของครู บุคลากรทางการแพทย์ และผู้ปกครองในการดูแลเด็ก ปัจจัยทั้ง 4 ประการนี้เมื่อนำมาพิจารณาร่วมกัน แสดงให้เห็นว่าระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนมิได้เกิดจากแนวคิดทางวิชาการเพียงลำพัง หากแต่เป็นการตอบสนองต่อแรงกดดันเชิงโครงสร้างหลายด้าน

พร้อมกันในช่วงเวลาหนึ่ง ในปี พ.ศ. 2547 กรมสุขภาพจิตได้จัดทำคู่มือมาตรฐานการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนสำหรับผู้บริหาร ครูที่ปรึกษา และวิทยากร (กรมสุขภาพจิต, 2547) และสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้จัดทำแนวทางการดำเนินงานในปีเดียวกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2547) เอกสารทั้งสองฉบับกลายเป็นต้นแบบที่สถานศึกษานำมาใช้ปฏิบัติสืบเนื่องจนถึงปัจจุบัน

ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนได้รับการกำหนดให้เป็นภารกิจของสถานศึกษาและเชื่อมโยงกับการประเมินคุณภาพการจัดการศึกษา จึงมีสถานะแตกต่างจากบริการแนะแนวในอดีต ซึ่งยังมิได้กำหนดให้ทุกโรงเรียนต้องดำเนินการในรูปแบบเดียวกัน และมักพบอย่างชัดเจนในสถานศึกษาที่มีบุคลากรและทรัพยากรรองรับ การขับเคลื่อนระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนจึงต้องอาศัยแนวทางที่สถานศึกษาสามารถดำเนินการได้ แม้ไม่มีบุคลากรเฉพาะทางด้านการแนะแนวอย่างเพียงพอ ด้วยเหตุนี้กิจกรรมโฮมรูมซึ่งครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาดำเนินการอยู่แล้วจึงได้รับการนำมาเชื่อมโยงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โดยเป็นช่วงเวลาที่ครูสามารถรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล สังเกตความเปลี่ยนแปลง ติดตามปัญหา และประสานความช่วยเหลือได้อย่างต่อเนื่อง กิจกรรมโฮมรูมจึงมิได้เกิดขึ้นใหม่เพื่อรองรับระบบดังกล่าวโดยเฉพาะ หากเป็นแนวปฏิบัติเดิมที่ได้รับการปรับบทบาทให้เป็นส่วนหนึ่งของการดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างเป็นระบบมากขึ้น

กล่าวได้ว่า ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนอาศัยโครงสร้างของกิจกรรมโฮมรูมที่มีอยู่เดิมเป็นฐานในการดำเนินงาน มากกว่าจะเกิดขึ้นจากระบบดังกล่าวเอง เงื่อนไขดังกล่าวทำให้ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนสามารถขยายผลสู่ทุกสถานศึกษาได้ทันทีโดยไม่ต้องรอการจัดสรรบุคลากรเฉพาะทาง เนื่องจากอาศัยบุคลากรประจำห้องเรียนที่มีอยู่เดิมทำหน้าที่เป็นผู้ปฏิบัติงานหลัก

2. สถานภาพของกิจกรรมโฮมรูมในโครงสร้างการศึกษาไทยปัจจุบัน

แม้ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนจะเป็นข้อกำหนดที่สถานศึกษาทุกแห่งในประเทศไทยต้องดำเนินการ แต่ในทางปฏิบัติสถานศึกษาแต่ละแห่งมีความพร้อมด้านบุคลากรแตกต่างกันจึงเกิดความยืดหยุ่นในการกำหนดผู้รับผิดชอบหลักของระบบตามบริบทของแต่ละสถานศึกษา บางแห่งมอบหมายให้งานแนะแนวเป็นผู้รับผิดชอบหลัก ขณะที่บางแห่งมอบหมายให้งานกิจการนักเรียนเป็นผู้รับผิดชอบหลัก ความยืดหยุ่นในลักษณะนี้สะท้อนหลักปฏิบัติที่ต่างจากข้อกำหนดเชิงโครงสร้างทั่วไป กล่าวคือแม้ระบบส่วนกลางจะกำหนดกรอบการดำเนินงานไว้อย่างชัดเจน แต่การนำไปปฏิบัติจริงกลับเปิดโอกาสให้แต่ละสถานศึกษาปรับใช้ตามศักยภาพของตนเอง อย่างไรก็ตาม ไม่ว่าหน่วยงานใดจะเป็นผู้รับผิดชอบหลักของระบบในแต่ละสถานศึกษา กิจกรรมโฮมรูมยังคงเป็นองค์ประกอบหนึ่งของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนเสมอ โดยยังคงอยู่ในความรับผิดชอบของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาเช่นที่

เป็นมา ความคงที่ของบทบาทนี้ท่ามกลางความยืดหยุ่นในระดับการบริหารจัดการ แสดงให้เห็นว่ากิจกรรมโฮมรูมมีสถานะเป็นแกนกลางที่มั่นคงของระบบ แม้โครงสร้างการกำกับดูแลในภาพรวมจะแตกต่างกันไปตามแต่ละสถานศึกษาก็ตาม

ในระดับปฏิบัติการ สถานศึกษาส่วนใหญ่จัดเวลาสำหรับกิจกรรมโฮมรูมไว้ในตารางเรียนคาบเดียว ซึ่งมักครอบคลุมภารกิจหลากหลายประเภทร่วมกัน ทั้งกิจกรรมโฮมรูม กิจกรรมแนะแนว กิจกรรมเสริมหลักสูตร กิจกรรมอิสระ กิจกรรมส่งเสริมคุณธรรม และการประชุมระดับชั้น ลักษณะการจัดเช่นนี้ เมื่อพิจารณาร่วมกับพัฒนาการของการจัดตารางสอนที่กล่าวมาแล้ว ชี้ให้เห็นว่าแม้กิจกรรมโฮมรูมจะมีสถานะเป็นแกนกลางของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนในเชิงโครงสร้าง ทว่าในมิติของเวลาและพื้นที่ปฏิบัติงานกลับต้องเผื่อแผ่ร่วมกับภารกิจอื่นของสถานศึกษาอยู่เสมอ สภาพการณ์ดังกล่าวสะท้อนความท้าทายประการสำคัญ นั่นคือการรักษาคุณภาพการดำเนินงานท่ามกลางข้อจำกัดด้านเวลาซึ่งต้องบริหารจัดการร่วมกับภารกิจอื่น ทั้งนี้ รายละเอียดเกี่ยวกับโครงสร้างและบทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในแต่ละองค์ประกอบของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน จะนำเสนออย่างเป็นระบบในบทที่ 5

แนวคิดหลักของหนังสือ

การพิจารณาคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมเริ่มต้นจากคำถามพื้นฐานว่า เหตุใดกิจกรรมซึ่งดูเรียบง่ายและปฏิบัติซ้ำทุกวันเช่นนี้ จึงมีอิทธิพลต่อชีวิตของผู้เรียนอย่างลึกซึ้ง ทั้งที่มิได้อาศัยเทคนิคหรือเครื่องมือเฉพาะทาง คำถามนี้มีความสำคัญยิ่งเนื่องจากสวนทางกับค่านิยมทั่วไปในวงการการศึกษาซึ่งมักให้คุณค่ากับกระบวนการที่มีความซับซ้อน มีเทคนิคพิเศษ หรือดำเนินการโดยผู้เชี่ยวชาญมากกว่ากิจกรรมประจำที่ปฏิบัติโดยบุคลากรทั่วไป คำตอบของประเด็นดังกล่าวจึงมิได้อยู่ที่รูปแบบหรือลักษณะของกิจกรรมในแต่ละครั้ง หากแต่อยู่ที่ธรรมชาติของสัมพันธภาพซึ่งก่อตัวขึ้นระหว่างครูกับผู้เรียนผ่านการปฏิสัมพันธ์อย่างสม่ำเสมอ

เอกสารทางการศึกษามักกล่าวถึงสัมพันธภาพและการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลแยกออกจากกัน โดยมองว่าเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นตามลำดับขั้น กล่าวคือ ต้องเริ่มจากการรู้จักผู้เรียนก่อน แล้วจึงพัฒนาเป็นสัมพันธภาพตามมาในภายหลัง อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาธรรมชาติของกิจกรรมโฮมรูมอย่างละเอียด จะพบว่าทั้งสองสิ่งนี้มิได้เกิดขึ้นตามลำดับก่อนหลัง หากแต่ก่อตัวขึ้นพร้อมกันในกระบวนการเดียวกัน การที่ครูพบนักเรียนกลุ่มเดิมซ้ำทุกวันทำให้ครูสังเกตเห็นรายละเอียดเล็กน้อยที่เปลี่ยนแปลงไปในตัวนักเรียนแต่ละคน ไม่ว่าจะเป็นสีหน้า ท่าทาง หรือพฤติกรรมที่ผิดไปจากปกติ ความสามารถในการสังเกตเห็นความผิดปกติเช่นนี้เกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อครูมีภาพของความปกติสะสมอยู่ในใจก่อนแล้วเท่านั้น ภาพของความปกตินี้เองที่ค่อย ๆ ก่อตัวขึ้นจากการพบกันซ้ำครั้งแล้วครั้งเล่า

และเมื่อครูตอบสนองต่อความผิดปกติที่สังเกตเห็นด้วยความใส่ใจ นักเรียนย่อมรับรู้ได้ถึงการถูกมองเห็นในฐานะปัจเจกบุคคล มิใช่เพียงหนึ่งในสมาชิกของกลุ่ม ความรู้สึกถูกมองเห็นนี้เองที่เป็นรากฐานของความไว้วางใจ ซึ่งเมื่อสั่งสมมากขึ้นก็ยิ่งเปิดโอกาสให้ครูสังเกตเห็นและเข้าใจนักเรียนได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น สองกระบวนการนี้จึงมิได้เพียงเสริมกำลังกันเป็นครั้งคราว หากแต่หมุนเป็นวงจรต่อเนื่องที่ทวีความเข้มข้นขึ้นตามระยะเวลา

ลักษณะดังกล่าวเป็นสิ่งที่งานแนะแนวในรูปแบบทั่วไปไม่อาจให้ได้ในระดับเดียวกัน มิใช่เพียงเพราะความถี่ในการพบกันที่น้อยกว่าเท่านั้น หากแต่เป็นเพราะธรรมชาติของบริบทที่แตกต่างกันโดยพื้นฐาน การพบกันระหว่างครูแนะแนวกับนักเรียนมักเกิดขึ้นในบริบทที่ถูกจัดตั้งขึ้นเพื่อจุดประสงค์เฉพาะ เช่น การนัดหมายเพื่อปรึกษาปัญหาใดปัญหาหนึ่ง ซึ่งทำให้ทั้งสองฝ่ายเข้าสู่การพบกันด้วยกรอบความคิดของการแก้ไขบางสิ่ง ในทางตรงข้าม การพบกันระหว่างครูประจำชั้นกับนักเรียนในกิจกรรมโฮมรูมเกิดขึ้นในบริบทของชีวิตประจำวันตามปกติ ปราศจากกรอบความคิดว่าต้องมีปัญหาใดปัญหาหนึ่งเป็นเงื่อนไขของการพบกัน ความเป็นธรรมชาติของบริบทเช่นนี้เอื้อให้นักเรียนแสดงออกอย่างเป็นตัวของตัวเองมากกว่า และเอื้อให้ครูสังเกตเห็นแง่มุมต่าง ๆ ของนักเรียนได้ครบถ้วนกว่าการพบกันภายใต้กรอบของปัญหาเฉพาะเรื่อง ด้วยเหตุนี้ พลังของกิจกรรมโฮมรูมจึงมิได้เป็นพลังที่ถูกยืมมาจากงานแนะแนว หากแต่เป็นพลังที่เกิดจากธรรมชาติของบทบาทครูประจำชั้นเอง ซึ่งมีเงื่อนไขทั้งด้านความถี่และบริบทของการพบกันที่เอื้อต่อการสร้างความสัมพันธ์เชิงลึกมากกว่า

ตำแหน่งครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาเป็นตำแหน่งที่มีอยู่แล้วในโครงสร้างของทุกสถานศึกษา โดยไม่จำเป็นต้องอาศัยการจัดสรรบุคลากรเพิ่มเติมหรือคุณวุฒิเฉพาะทางแต่อย่างใด ทุกห้องเรียนย่อมมีครูประจำชั้นทำหน้าที่รับผิดชอบอยู่แล้วตามปกติ ต่างจากงานแนะแนวซึ่งอาศัยบุคลากรเฉพาะทางที่มีจำนวนจำกัดและมิได้มีอยู่ครบทุกสถานศึกษา ข้อเท็จจริงประการนี้นำไปสู่ความย้อนแย้งประการหนึ่งที่ควรได้รับการทบทวน กล่าวคือ สิ่งที่มีอยู่แล้วเป็นประจำและเข้าถึงได้ง่ายที่สุด มักเป็นสิ่งที่ถูกมองข้ามคุณค่ามากที่สุดเช่นกัน เมื่อกิจกรรมใดดำเนินการอยู่ทุกวันจนกลายเป็นความเคยชิน ผู้ปฏิบัติงานย่อมมีแนวโน้มมองว่ากิจกรรมนั้นเป็นเพียงภารกิจประจำที่ต้องผ่านพ้นไปในแต่ละวัน มากกว่าจะมองเห็นศักยภาพที่แท้จริงซ่อนอยู่ภายใน ในขณะที่กิจกรรมหรือบริการที่หายากหรือต้องอาศัยความเชี่ยวชาญเฉพาะทางกลับได้รับความสนใจและความคาดหวังสูงกว่า ทั้งที่ในความเป็นจริงศักยภาพของกิจกรรมโฮมรูมในการส่งผลต่อชีวิตนักเรียนมิใช่สิ่งที่ต้องรอคอยการจัดสรรทรัพยากรเพิ่มเติมแต่อย่างใด หากแต่เป็นสิ่งที่ครูประจำชั้นทุกคนมีอยู่ในมือแล้วตั้งแต่ต้น ประเด็นสำคัญจึงมิได้อยู่ที่ว่าสถานศึกษามีครูแนะแนวหรือไม่ หากแต่อยู่ที่ว่าครูประจำชั้นตระหนักและใช้ศักยภาพที่ตนมีอยู่แล้วนั้นอย่างเต็มที่หรือไม่

แม้กิจกรรมโฮมรูมจะมิได้ต้องอาศัยงานแนะแนวเพื่อให้เกิดคุณค่าพื้นฐาน แต่การนำกระบวนการแนะแนวเข้ามาประยุกต์ใช้ร่วมด้วยย่อมทำให้ประสิทธิภาพของกิจกรรมเพิ่มสูงขึ้นได้อีก กระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครูเป็นสองสิ่งที่จำเป็นต้องปรากฏร่วมกัน มิใช่สิ่งที่แยกออกจากกันได้โดยไม่กระทบต่อผลลัพธ์ กระบวนการแนะแนว เช่น การรับฟังอย่างตั้งใจ การตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นการคิด หรือการสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยสำหรับการเปิดเผยความรู้สึก เป็นทักษะและเทคนิคที่ให้รูปแบบและทิศทางแก่การปฏิสัมพันธ์ หากปราศจากจิตวิญญาณความเป็นครูรองรับกระบวนการเหล่านี้อาจกลายเป็นเพียงเทคนิคที่ปฏิบัติตามขั้นตอนโดยไม่มีความจริงใจ ซึ่งนักเรียนส่วนใหญ่สามารถรับรู้ได้ถึงความแตกต่างระหว่างการรับฟังด้วยเทคนิคกับการรับฟังด้วยใจ ในทางกลับกัน จิตวิญญาณความเป็นครู อันหมายถึงความใส่ใจ ความเสียสละ และความมุ่งมั่นที่จะเห็นนักเรียนเติบโตอย่างแท้จริง เป็นพลังขับเคลื่อนที่ให้ความหมายและทิศทางแก่การกระทำของครู แต่หากปราศจากกระบวนการแนะแนวเป็นเครื่องมือรองรับ ความตั้งใจดีของครูอาจไม่สามารถถ่ายทอดออกมาเป็นการปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพได้ กระบวนการแนะแนวให้วิธีการปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม ขณะที่จิตวิญญาณความเป็นครูให้ความหมายและเจตนารมณ์แก่การปฏิบัตินั้น ทั้งสองส่วนจำเป็นต้องปรากฏร่วมกันจึงจะทำให้กิจกรรมโฮมรูมบรรลุศักยภาพสูงสุดในการส่งผลต่อชีวิตนักเรียนได้อย่างแท้จริง

จากการวิเคราะห์ข้างต้น หนังสือเล่มนี้เสนอแนวคิดหลักว่า กิจกรรมโฮมรูมมีบทบาทในการหล่อหลอมชีวิตของนักเรียนอย่างลึกซึ้ง ผ่านสัมพันธภาพและการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลที่เกิดจากการพบปะกันอย่างสม่ำเสมอ ประการทั้งสองนี้มิได้เกิดขึ้นตามลำดับขั้น แต่พัฒนาขึ้นพร้อมกันผ่านปฏิสัมพันธ์ในชีวิตประจำวัน ลักษณะดังกล่าวเป็นความโดดเด่นเฉพาะของกิจกรรมโฮมรูมที่งานแนะแนวไม่อาจทดแทนได้ เนื่องจากครูแนะแนวพบนักเรียนเป็นครั้งคราวเมื่อมีความจำเป็น ขณะที่ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาดูแลนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างต่อเนื่อง

หนังสือเล่มนี้เสนอว่ากิจกรรมโฮมรูมมิได้ต้องอาศัยงานแนะแนวเพื่อสร้างคุณค่าให้กับนักเรียน หากแต่เป็นภารกิจที่อยู่ในความรับผิดชอบของครูประจำชั้นและครูที่ปรึกษาอยู่แล้วโดยธรรมชาติของตำแหน่ง โดยไม่จำเป็นต้องรอครูแนะแนวหรือต้องมีคุณวุฒิเฉพาะทางแต่อย่างใด อย่างไรก็ตาม เมื่อครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาดำเนินกิจกรรมโฮมรูมด้วยกระบวนการแนะแนวควบคู่กับจิตวิญญาณความเป็นครู ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นย่อมมีพลังมากยิ่งขึ้น กล่าวได้ว่ากระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครูเป็นปัจจัยเสริมที่ทำให้กิจกรรมโฮมรูมบรรลุศักยภาพสูงสุด มิใช่เงื่อนไขจำเป็นสำหรับการเกิดผลดีต่อนักเรียน

โครงสร้างเนื้อหาของหนังสือ

หนังสือเล่มนี้แบ่งเนื้อหาออกเป็น 5 บท โดยลำดับจากการอธิบายความหมาย หลักการ และแนวคิดพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม ไปสู่การพิจารณาการดำเนินงานในสถานศึกษา การวิเคราะห์หลักฐานจากงานวิจัย และการสังเคราะห์องค์ความรู้เพื่อใช้เป็นแนวทางจัดกิจกรรมโฮมรูมให้เหมาะสมกับบริบทของระบบการศึกษาในปัจจุบัน

เนื้อหาบทที่ 1 มุ่งสำรวจแก่นแท้ของกิจกรรมโฮมรูม โดยมิได้ยึดถือนิยามใดเป็นข้อยุติ หากแต่ใช้วิธีสังเคราะห์นิยามที่ปรากฏในเอกสารทั้งของไทยและต่างประเทศตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน เพื่อวิเคราะห์มโนทัศน์ร่วมของสาระสำคัญที่คงอยู่ในความหลากหลายของรูปแบบ ชื่อเรียก และบริบทการดำเนินงานตามยุคสมัย การศึกษาในลักษณะนี้มิใช่เพียงการรวบรวมข้อมูลทางประวัติศาสตร์ แต่เป็นการวางรากฐานความเข้าใจเพื่อวิเคราะห์ในลำดับถัดไป

เนื้อหาบทที่ 2 อธิบายแนวคิดและทฤษฎีที่เป็นรากฐานของกิจกรรมโฮมรูม ครอบคลุมทฤษฎีสัมพันธภาพและความผูกพัน แนวคิดความปลอดภัยทางจิตใจ การเรียนรู้จากประสบการณ์ กรอบความคิดเติบโต แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคน ตลอดจนแนวคิดการแนะแนว การแนะแนวกลุ่ม บริการสนเทศ และการนำกลุ่ม

เนื้อหาบทที่ 3 มุ่งนำมโนทัศน์และทฤษฎีจากสองบทแรกมาประยุกต์เป็นแนวปฏิบัติที่ผู้สอนสามารถนำไปใช้ได้จริง สาระสำคัญครอบคลุมหลักการพื้นฐาน รูปแบบและวิธีการจัดกิจกรรมอันหลากหลาย ตลอดจนตัวอย่างการดำเนินงานในสถานศึกษาแต่ละระดับที่มีบริบทและความต้องการแตกต่างกัน นอกจากนี้ ยังนำเสนอแนวทางการประเมินผล ข้อพิจารณาเกี่ยวกับสภาพปัญหาในการปฏิบัติงานจริง พร้อมข้อเสนอแนะเพื่อการแก้ไข องค์ความรู้ในส่วนนี้จึงทำหน้าที่เชื่อมโยงฐานคิดทางทฤษฎีให้เกิดเป็นรูปธรรมผ่านการปฏิบัติงานจริงในสถานศึกษา

เนื้อหาบทที่ 4 ทบทวนสภาพความเป็นจริงทางการปฏิบัติผ่านหลักฐานเชิงประจักษ์ โดยนำเสนอพัฒนาการของงานวิจัยเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน เริ่มจากระยะแรกที่มุ่งเน้นการแจ้งข้อมูลและการบริหารจัดการชั้นเรียน จากนั้นได้ขยายประเด็นครอบคลุมมิติด้านสัมพันธภาพและจิตวิทยา และในระยะร่วมสมัยที่เน้นการดูแลสุขภาวะของผู้เรียนเป็นรายบุคคล การสังเคราะห์งานวิจัยข้ามช่วงเวลาสะท้อนให้เห็นว่า แม้รูปแบบและจุดเน้นจะแปรเปลี่ยนไป ทว่าแก่นความคิดที่แท้จริงยังคงปรากฏอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ ยังได้ประยุกต์แนวคิดกรอบความคิดเติบโตเพื่อวิเคราะห์บริบทของสถานศึกษา อันเป็นการอธิบายปัจจัยที่เกื้อหนุนให้บางแห่งสามารถใช้ศักยภาพของกิจกรรมโฮมรูมได้อย่างเต็มที่ ในขณะที่บางแห่งยังพบข้อจำกัด

เนื้อหาบทที่ 5 เป็นการประมวลองค์ความรู้ทั้งหมดเพื่อเชื่อมโยงมโนทัศน์จากบทที่ 4 เข้ากับโครงสร้างระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ซึ่งถือเป็นแนวปฏิบัติหลักของสถานศึกษาในปัจจุบัน สาระสำคัญนำเสนอตำแหน่งและบทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในแต่ละองค์ประกอบของระบบดังกล่าว พร้อมทั้งกำหนดแนวทางการจัดกิจกรรมเพื่อการป้องกัน แก้ไข และพัฒนาผู้เรียน โดยอาศัยกรณีตัวอย่างจากการปฏิบัติงานจริงเป็นฐานในการอธิบาย เนื้อหาช่วงท้ายได้ตอกย้ำถึงกระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครู ว่าเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยให้กิจกรรมโฮมรูมบรรลุศักยภาพสูงสุด อันเป็นการยืนยันมโนทัศน์หลักที่ได้วางไว้ตั้งแต่บทนำ

บทสรุป

กิจกรรมโฮมรูมมีความสัมพันธ์กับงานแนะแนวมาอย่างยาวนาน แต่ไม่ได้ถือกำเนิดขึ้นในฐานะส่วนหนึ่งของงานแนะแนวโดยตรง หากเกิดจากบทบาทพื้นฐานของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาในการดูแลนักเรียนอย่างต่อเนื่อง ต่อมากิจกรรมโฮมรูมจึงถูกนำมาใช้เป็นช่องทางของบริการสนเทศ และผนวกเข้าเป็นส่วนหนึ่งของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวสะท้อนว่า กิจกรรมโฮมรูมมีคุณค่าและมีความยืดหยุ่นในตัวเอง สามารถรองรับภารกิจด้านการดูแลผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลงไปตามบริบทของระบบการศึกษาได้

พลังสำคัญของกิจกรรมโฮมรูมมิได้อยู่ที่ความซับซ้อนของรูปแบบกิจกรรม แต่อยู่ที่การพบกันอย่างสม่ำเสมอระหว่างครูกับนักเรียนกลุ่มเดิม ความต่อเนื่องนี้ทำให้ครูสังเกตเห็นความแตกต่างและความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนแต่ละคน ขณะเดียวกัน นักเรียนย่อมเกิดความไว้วางใจเมื่อรับรู้ว่าตนได้รับการมองเห็น รับฟัง และใส่ใจ การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลและการสร้างสัมพันธภาพจึงเกิดขึ้นพร้อมกัน และเป็นรากฐานของการป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนอย่างเหมาะสม

กิจกรรมโฮมรูมมิใช่เพียงช่วงเวลาสำหรับตรวจสอบการมาเรียน แจ้งข่าวสาร หรือจัดการงานประจำชั้น แต่เป็นพื้นที่สำคัญที่ทำให้นักเรียนทุกคนมีครูผู้รู้จักและดูแลตนอย่างต่อเนื่อง เมื่อครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาใช้กระบวนการแนะแนวควบคู่กับจิตวิญญาณความเป็นครู กิจกรรมโฮมรูมย่อมสามารถพัฒนาจากกิจวัตรประจำวันไปสู่กระบวนการทางการศึกษาที่มีความหมาย และช่วยส่งเสริมให้นักเรียนเติบโตอย่างเหมาะสมตามความแตกต่างของแต่ละบุคคล

บทที่ 1
ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูม

กิจกรรมโฮมรูมเป็นภารกิจที่ครูประจำชั้นและครูที่ปรึกษาปฏิบัติอยู่แล้วเป็นประจำในสถานศึกษาทุกระดับ ทว่าความคุ้นเคยในลักษณะนี้กลับมิได้ยืนยันว่าความเข้าใจต่อกิจกรรมโฮมรูมมีความชัดเจนเสมอไป ครูจำนวนไม่น้อยจัดกิจกรรมโฮมรูมตามที่เคยพบเห็นหรือตามที่ได้รับมอบหมาย โดยมิได้พิจารณาว่ากิจกรรมนี้มีความหมายและความสำคัญอย่างไรในเชิงหลักการ ความเข้าใจที่ไม่ชัดเจนเช่นนี้ส่งผลต่อคุณภาพของการปฏิบัติงานโดยตรง เนื่องจากครูที่มิได้เข้าใจสาระสำคัญของกิจกรรมโฮมรูมมักจัดกิจกรรมในลักษณะพิธีกรรมที่ทำตามหน้าที่ มากกว่าการใช้กิจกรรมนี้เป็นเครื่องมือสร้างสัมพันธภาพและรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลอย่างแท้จริง

เป้าหมายของบทนี้มีเป้าหมายนำเสนอความเข้าใจของกิจกรรมโฮมรูมอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการทำความเข้าใจว่ากิจกรรมโฮมรูมคืออะไรผ่านนิยามที่นักวิชาการทั้งในและต่างประเทศได้นำเสนอไว้ตลอดหลายทศวรรษที่ผ่านมา แล้วจึงวิเคราะห์นิยามดังกล่าวเพื่อค้นหาลักษณะสำคัญที่ปรากฏร่วมกันในทุกยุคสมัยและลักษณะที่แปรเปลี่ยนไปตามบริบททางสังคม ก่อนจะย้อนพิจารณาพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ของกิจกรรมโฮมรูมทั้งในบริบทต่างประเทศและบริบทไทย และประมวลทุกส่วนเข้าด้วยกันเป็นความหมาย ความสำคัญ และหลักการพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูมที่มีความชัดเจนและนำไปใช้ได้จริง

ความจำเป็นในการศึกษาเรื่องนี้อย่างละเอียดมีเหตุผลรองรับ 3 ประการ **ประการแรก ครูประจำชั้นและครูที่ปรึกษาจำเป็นต้องเข้าใจรากฐานของกิจกรรมที่ตนปฏิบัติอยู่ทุกวัน** เพื่อให้การปฏิบัติงานเกิดจากความเข้าใจมากกว่าความเคยชิน **ประการที่สอง ความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับงานแนะแนวจะช่วยขจัดความสับสน**ที่ปรากฏอยู่ในวงการการศึกษาไทยมาเป็นเวลานาน ว่าทั้งสองสิ่งนี้เป็นเรื่องเดียวกันหรือแยกจากกันโดยสิ้นเชิง **ประการที่สาม การเข้าใจพัฒนาการของกิจกรรมโฮมรูมข้ามยุคสมัยและข้ามวัฒนธรรมช่วยให้เห็นว่าแก่นแท้ของกิจกรรมนี้มีความมั่นคง** แม้รูปแบบภายนอกจะเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลา ความเข้าใจเช่นนี้เป็นพื้นฐานสำคัญที่จะนำไปสู่การประยุกต์ใช้กิจกรรมโฮมรูมอย่างมีหลักการในบทถัดไป

นิยามกิจกรรมโฮมรูม

การทำความเข้าใจกิจกรรมโฮมรูมอย่างรอบด้านจำเป็นต้องพิจารณาการให้นิยามจากนักวิชาการหลายท่านมาประกอบกัน มิใช่การยึดนิยามใดนิยามหนึ่งเพียงลำพัง เนื่องจากกิจกรรมโฮมรูมเป็นแนวคิดที่ปรากฏในบริบทการศึกษาหลายประเทศและหลายช่วงเวลา นักวิชาการแต่ละท่านมองเห็นและอธิบายสาระสำคัญของกิจกรรมนี้จากมุมที่ต่างกัน บางท่านให้น้ำหนักกับหน้าที่ธุรการชั้นเรียน เช่น การตรวจสอบการมาเรียน/เช็คชื่อ และแจ้งข่าวสาร บางท่านให้น้ำหนักกับบรรยากาศความอบอุ่นคล้ายบ้าน และบางท่านให้น้ำหนักกับบทบาทในฐานะส่วนหนึ่งของบริการสนเทศในงานแนะแนว ความหลากหลายเช่นนี้มิใช่ความสับสนหรือความขัดแย้งที่ต้องเลือกฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง หากเป็นวัตถุดิบสำคัญที่จะนำไปสู่ความเข้าใจที่รอบด้านกว่าการยึดนิยามเดียว หัวข้อนี้และหัวข้อถัดไปจึงนำเสนอนิยามที่สืบค้นได้ทั้งหมดตามลำดับเวลาที่ตีพิมพ์ จากเก่าที่สุดไปยังใหม่ที่สุด พร้อมระบุเลขหน้าของทุกนิยาม เพื่อให้เนื้อหาส่วนนี้มีความหนักแน่นเพียงพอต่อการนำไปวิเคราะห์ในลำดับถัดไป

การนำเสนอนิยามให้ครบถ้วนพร้อมเลขหน้าในลักษณะนี้เทียบเคียงได้กับหลักการเก็บข้อมูลในงานวิจัยเชิงคุณภาพที่อาศัยการสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลจำนวนหนึ่งจนกว่าข้อมูลจะถึงจุดอิ่มตัว กล่าวคือ เมื่อสัมภาษณ์ผู้ให้ข้อมูลเพิ่มขึ้นแล้วมิได้พบประเด็นใหม่อีกต่อไป จึงถือว่าข้อมูลนั้นเพียงพอต่อการวิเคราะห์ การทบทวนงานวิจัยเชิงประจักษ์อย่างเป็นระบบพบว่า การสัมภาษณ์ราว 9 ถึง 17 คน เพียงพอต่อการถึงจุดอิ่มตัวในงานวิจัยที่มีกลุ่มตัวอย่างค่อนข้างเป็นเนื้อเดียวกันและมีวัตถุประสงค์ชัดเจน (Hennink & Kaiser, 2022) หนังสือเล่มนี้นำหลักการดังกล่าวมาปรับใช้กับการรวบรวมนิยามกิจกรรมโฮมรูม กล่าวคือ นิยามแต่ละรายการที่นักวิชาการแต่ละท่านนำเสนอไว้ทำหน้าที่คล้ายกับคำให้การของผู้ให้ข้อมูลหนึ่งคน ยิ่งรวบรวมนิยามได้มากเท่าใด ก็ยิ่งเห็นแนวโน้มและลักษณะร่วมที่ชัดเจนขึ้นเท่านั้น จนถึงจุดที่นิยามใหม่มิได้เพิ่มมุมมองที่แตกต่างไปจากที่ปรากฏแล้ว การสืบค้นสำหรับบทนี้พบนิยามกิจกรรมโฮมรูมรวมทั้งสิ้น 22 รายการ ทั้งจากต่างประเทศและจากประเทศไทย ซึ่งเกินกว่าเกณฑ์อิ่มตัวที่งานวิจัยข้างต้นระบุไว้ ทั้งนี้ ผู้เขียนมิได้อ้างว่าการรวบรวมนิยามในลักษณะนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพแบบสัมภาษณ์ตามระเบียบวิธีวิจัยโดยตรง หากเป็นการยืมกรอบคิดเรื่องความอิ่มตัวของข้อมูลมาใช้อธิบายเหตุผลเชิงวิธีการเท่านั้น

ส่วน**การระบุเลขหน้าของทุกนิยามนั้นเป็นไปเพื่อความหนักแน่นในการตรวจสอบย้อนกลับ** ผู้อ่านที่ต้องการสอบทานหรือศึกษาต่อจากต้นฉบับสามารถสืบค้นได้ตรงจุดโดยมิต้องเสียเวลาค้นหาทั้งเล่ม ซึ่งต่างจากการอ้างอิงเชิงสรุปความทั่วไปในส่วนอื่นของหนังสือเล่มนี้ที่มิได้มีความจำเป็นต้องระบุเลขหน้าในระดับเดียวกัน เนื่องจากมิได้ทำหน้าที่เป็นหลักฐานเชิงประจักษ์ในลักษณะเดียวกับหัวข้อนี้

1. นิยามกิจกรรมโฮมรูมในต่างประเทศ

Rousmaniere (1997 อ้างถึงใน Everdell, 1999: 63-64) นำเสนอว่า กิจกรรมโฮมรูมรูปแบบแรกปรากฏขึ้นในโรงเรียนนครนิวยอร์กช่วงทศวรรษ 1920 เกิดขึ้นในบริบทเดียวกับการกำเนิดของพยาบาลโรงเรียน อันเป็นผลจากกระแสหลักสูตรสุขภาพที่เริ่มเข้ามาแทรกในหลักสูตรวิชาการมาตรฐานของโรงเรียนอเมริกันในยุคนั้น

Marland (1974 อ้างถึงใน Ojewunmi, 2019: 8-9) นำเสนอว่า pastoral care หมายถึงการดูแลสวัสดิภาพโดยรวมของนักเรียน และมีจุดมุ่งหมายทางการศึกษาในตัวเอง มิใช่เพียงส่วนสนับสนุนงานด้านวิชาการ

Mendoza (2005: 49) นำเสนอว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมแนะแนวที่มีจุดมุ่งหมายหลักคือการเสริมสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างครูกับนักเรียนในชั้นเรียน กิจกรรมที่ครูที่ปรึกษาปฏิบัติคือการสนทนาเกี่ยวกับข่าวสาร ปัญหาของนักเรียน และเรื่องที่นักเรียนสนใจ เพื่อให้นักเรียนเรียนรู้และปรับพฤติกรรมผ่านกลุ่มเพื่อน ทำให้นักเรียนยอมรับและเห็นคุณค่าซึ่งกันและกัน

Smilie (2025: 247) นำเสนอว่า กิจกรรมโฮมรูมได้ถือกำเนิดขึ้นในโรงเรียนมัธยมต้นและมัธยมปลายของสหรัฐอเมริกาช่วงทศวรรษ 1930 โดยผู้บริหารโรงเรียนและนักวิชาการศึกษาสร้างขึ้นเพื่อเป็นเครื่องมือให้ครูสร้างสัมพันธภาพที่แน่นแฟ้นกับนักเรียน อันจะช่วยชี้แนะแนวทางชีวิตของนักเรียนทั้งด้านส่วนตัว สังคม การเรียน และอาชีพ

นิยามทั้ง 4 ข้างต้นแม้ต่างช่วงเวลาและต่างประเทศ แต่มีจุดร่วมสำคัญคือ กิจกรรมโฮมรูมเป็นวิธีการสร้างสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนที่มีจุดมุ่งหมายดูแลและชี้แนะแนวทางชีวิตของผู้เรียนโดยรวม มิได้มองกิจกรรมโฮมรูมเป็นเพียงงานธุรการชั้นเรียน ลักษณะร่วมนี้จะได้รับการวิเคราะห์อย่างละเอียดร่วมกับนิยามจากประเทศไทยในหัวข้อถัดไป

2. นิยามกิจกรรมโฮมรูมในประเทศไทย

ชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง (2514: 181) นำเสนอว่า โฮมรูมหมายถึง ห้องที่กำหนดให้ครูคนหนึ่งมีหน้าที่รับผิดชอบต่อนักเรียนชั้นใดชั้นหนึ่งโดยเฉพาะ เพื่อลงเวลามาเรียนของนักเรียนทั้งในเวลาเช้าและเวลาบ่าย ประกาศข่าวสารต่าง ๆ ที่นักเรียนควรทราบ อบรมหรือให้ความรู้ที่เป็นประโยชน์แก่นักเรียน และสิ่งอื่น ๆ ที่จำเป็น

อนนต์ อนันตรังสี (2521: 112-113) กล่าวว่า กิจกรรมของการประชุมในชั้นเรียนเดิมหรือโฮมรูมเป็น 1 ใน 8 ของกิจกรรมให้บริการสนเทศในการแนะแนว ประกอบด้วยการปฐมนิเทศ การจัดแนะแนวเป็นหมู่หรือการแนะแนวกลุ่ม การจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร การจัดวันงานอาชีพ การใช้บริการของห้องสมุด และการจัดสอนวิชาสนเทศในการศึกษาและอาชีพ

สุโท เจริญสุข (2521: 74) อธิบายว่า การจัดกิจกรรมโฮมรูมเป็นวิธีการจัดบริการสนเทศรูปแบบหนึ่งในงานแนะแนว

คมเพชร ฉัตรศุภกุล (2521: 126) ได้อธิบายว่าโฮมรูมนั้นเป็นส่วนหนึ่งของบริการสนเทศ โดยเป็นวิธีการที่เหมาะสมในการให้การแนะแนวการศึกษา เพราะครูโฮมรูมย่อมมีความคุ้นเคยกับนักเรียนแต่ละคน สังเกตพัฒนาการและความต้องการของนักเรียน สนใจกับปัญหาต่าง ๆ และช่วยเหลือนักเรียนอยู่แล้ว

พนม ลิ้มอารีย์ (2533: 158) นำเสนอว่า กิจกรรมโฮมรูมหมายถึงกิจกรรมที่กำหนดให้ครูที่ได้รับการแต่งตั้งให้เป็นครูโฮมรูมได้เข้าพบปะกับนักเรียนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง ซึ่งถูกกำหนดให้อยู่ในความรับผิดชอบของตน ณ ห้องเรียนใดห้องเรียนหนึ่งเป็นประจำตามช่วงเวลาที่กำหนด เพื่อให้ข้อสนเทศด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัว และสังคมแก่นักเรียน อันจะเป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงแก้ไขตนเองของนักเรียน

ประเสริฐ ชูสิงห์ (2539: 3) สรุปว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นภารกิจหน้าที่สำคัญและจำเป็นประการหนึ่งของสถานศึกษาที่ต้องจัดดำเนินการเพื่อให้ประสบการณ์แก่นักเรียน นอกเหนือจากการจัดให้ประสบการณ์ในบทบาทอื่น ได้แก่ บทบาทด้านวิชาการ บทบาทด้านปกครองหรือวินัยนักเรียน บทบาทด้านกิจกรรมนักเรียน และบทบาทด้านบริการแนะแนว โดยมีครูประจำชั้นหรือครูโฮมรูมเป็นผู้รับผิดชอบจัดกิจกรรมให้แก่นักเรียนแต่ละชั้นเรียนตามแผนที่โรงเรียนเตรียมไว้ล่วงหน้า

เกื้อกูล ทาสิทธิ์ (2540: 103) อธิบายว่า กิจกรรมโฮมรูมหรือที่เรียกว่ากิจกรรมสนทนาวิสาสะ เป็นการจัดกิจกรรมในห้องเรียนครั้งละ 10 นาทีถึง 1 ชั่วโมง ระหว่างครูที่ปรึกษากับนักเรียน เพื่อสร้างความคุ้นเคย การรู้จัก และความเข้าใจกันและกันดุจสมาชิกในครอบครัว โดยครูที่ปรึกษาใช้เวลานี้ให้ข้อสนเทศด้านต่าง ๆ แก่นักเรียนตามความสนใจและความเหมาะสมกับเวลา ทั้งด้านการศึกษาการศึกษาต่อและอาชีพ สังคม และส่วนตัว

จิตตินันท์ บุญสถิรกุล (2549: 161) นำเสนอว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นกิจกรรมให้ข่าวสารข้อมูลความรู้ ทักษะต่าง ๆ ที่นอกเหนือจากการเรียนการสอนด้านวิชาการให้แก่นักเรียนในห้องเรียนเพื่อประโยชน์แก่นักเรียนในด้านต่าง ๆ เช่น รู้แนวทางการศึกษาต่อ รู้จักคุณค่าของการประกอบอาชีพ วิธีการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และรู้จักระเบียบวินัย จึงเป็นกิจกรรมสำคัญของโครงการแนะแนวในโรงเรียน เนื่องจากเปิดโอกาสให้ครูโฮมรูมได้ใกล้ชิดกับนักเรียนในกลุ่มที่ตนรับผิดชอบ

ธัญสมร คเชนทร์เดชา (2550: 112) กล่าวว่า โฮมรูมหมายถึง การจัดกิจกรรมที่มีบรรยากาศเหมือนบ้านเพื่อให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับระบบการศึกษา สภาพแวดล้อม และบุคคลในสถานศึกษา รวมทั้งการให้ข้อสนเทศด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัว และสังคมที่มีการอภิปรายเพื่อให้ผู้เรียนเกิดความกระจ่างต่อข้อสนเทศ ตลอดจนการฝึกทักษะต่าง ๆ ที่ช่วยพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์

ภาคินัย สุนทรวิภาต (2550: 103) นำเสนอว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นกิจกรรมสำคัญที่ทำให้ครูกับลูกศิษย์มีความใกล้ชิดสนิทสนมกัน เป็นช่วงเวลาที่สามารถแลกเปลี่ยนแนวคิด ปรึกษาปัญหา และปลูกฝังค่านิยมและทักษะอันพึงประสงค์ที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้เป็นอย่างดี

กฤตวรรณ คำสม (2557: 206) นำเสนอว่า โฮมรูมคือวิธีการจัดกิจกรรมให้เกิดประโยชน์กับนักเรียนที่กลับมารวมกันอยู่ในห้องเรียนเดิมอย่างมีแผน มีหัวข้อกำหนดไม่แน่นอน เพื่อช่วยให้นักเรียนปรับตนเองเข้ากับผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม มีชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

วัชรี ทรัพย์มี (2557: 15) ให้ความหมายของกิจกรรมโฮมรูมว่าหมายถึงการจัดกิจกรรมในห้องเรียนให้มีบรรยากาศที่อบอุ่นและคุ้นเคยกัน โดยครูกับนักเรียนและนักเรียนกับนักเรียนมีความคุ้นเคยกันประหนึ่งสมาชิกในครอบครัวเดียวกัน เปรียบเหมือนอยู่ในบ้าน ทำให้นักเรียนมีความรู้สึกไม่โดดเดี่ยวอยู่ท่ามกลางบรรยากาศอันอบอุ่นเป็นมิตร

อนงค์รัตน์ รินแสงปิน (2559: 135) กล่าวว่า การประชุมในชั้นเรียนหรือกิจกรรมโฮมรูม คือกิจกรรมที่กำหนดให้ครูที่ได้รับการแต่งตั้งให้เป็นครูโฮมรูมได้เข้าพบกับนักเรียนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งซึ่งถูกกำหนดให้อยู่ในความรับผิดชอบของตน ณ ห้องเรียนใดห้องเรียนหนึ่งเป็นประจำตามช่วงเวลาที่กำหนด เพื่อให้ข้อสนเทศด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัว และสังคมแก่นักเรียน อันเป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงแก้ไขตนเองของนักเรียน ซึ่งเป็นกิจกรรมสำคัญของโครงการแนะแนวในโรงเรียน เนื่องจากเปิดโอกาสให้ครูโฮมรูมได้ใกล้ชิดกับนักเรียนในกลุ่มที่รับผิดชอบ ทำให้ครูมีโอกาสให้ข้อสนเทศต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ต่อพัฒนาการของนักเรียน ทำให้นักเรียนสามารถปรับตัวให้เข้ากับสภาพการณ์ต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี

วราภรณ์ หงส์ดิลกกุล (2559: 57) อธิบายว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นช่วงเวลาที่ครูที่ปรึกษาพบกับนักเรียนในความดูแล ไม่ว่าจะเป็นในห้องเรียนหรือนอกห้องเรียน โดยจัดบรรยากาศให้อบอุ่นเป็นเสมือนบ้านหลังที่สอง โดยมีครูที่ปรึกษาและนักเรียนเป็นดั่งสมาชิกในครอบครัวเดียวกัน มีการจัดกิจกรรมที่เป็นประโยชน์เพื่อส่งเสริมนักเรียนเป็นกลุ่มในด้านต่าง ๆ

มณฑิรา จารุเพ็ง (2561: 34) กล่าวว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นกิจกรรมการให้ข้อสนเทศผ่านกิจกรรม โดยเป็นการสร้างเสริมบรรยากาศให้นักเรียนได้พบปะพูดคุยอย่างอิสระ ขณะเดียวกันครูก็ให้ข้อมูลข่าวสารที่ทันสมัยแก่นักเรียน มีการอบรมสั่งสอนและให้คำปรึกษาควบคู่ไปกับการให้ข้อมูลข่าวสารและความรู้ที่เป็นประโยชน์ในการดำเนินชีวิตด้านต่าง ๆ แก่นักเรียน โดยอาจจัดอย่างสม่ำเสมอ เช่น สัปดาห์ละ 1 ชั่วโมง หรือวันเว้นวันครั้งละ 30 นาที

จิราภรณ์ พจนาอารีย์วงศ์ (2563: 77) สรุปว่า กิจกรรมโฮมรูมหมายถึงกิจกรรมที่มีการพบปะกันระหว่างครูและนักเรียนด้วยบรรยากาศที่อบอุ่นเปรียบเสมือนบ้าน โดยครูให้ข้อมูลข่าวสารที่ทันสมัยสอดคล้องกับสภาพแวดล้อมทางสังคมในยุคปัจจุบัน และมีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ อบรมสั่งสอนในขณะที่ให้ข้อมูลข่าวสารซึ่งครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวสังคม อันเป็นประโยชน์ต่อ

การดำเนินชีวิตและปรับปรุงแก้ไขตนเองของนักเรียน โดยอาจจัดอย่างสม่ำเสมอ เช่น สัปดาห์ละ 1 คาบ หรือช่วงเวลาที่ครูได้รับมอบหมายเห็นชอบ

ลักขณา สริวัฒน์ (2568: 285) กล่าวว่า โฮมรูมเป็นการจัดกิจกรรมในห้องเรียนเพื่อให้นักเรียนเกิดความอบอุ่นใจเหมือนกับอยู่บ้าน ซึ่งทำให้นักเรียนเกิดความสบายใจ พึงพอใจ ในความพร้อมที่จะเรียนต่อไป

นงลักษณ์ เขียนงาม (2569: 65) กล่าวว่า โฮมรูมเป็นกิจกรรมที่มีลักษณะการให้ข้อสนเทศแบบกลุ่มในห้องเรียน ช่วยให้นักเรียนรู้แนวทางการศึกษาและการประกอบอาชีพ รู้วิธีปรับปรุงบุคลิกภาพ รู้วิธีสร้างความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นหรือฝึกมารยาทให้แก่นักเรียน ซึ่งครอบคลุมทั้งด้านการศึกษา อาชีพ สังคม และชีวิตของเด็กอย่างต่อเนื่อง

นิยามไทยทั้ง 18 รายการข้างต้นสะท้อนความหลากหลายของมุมมองที่มีต่อกิจกรรมโฮมรูมตลอดช่วงเวลากว่าห้าทศวรรษ **นิยามยุคแรกให้น้ำหนักกับหน้าที่ธุรการชั้นเรียนและการเป็นส่วนหนึ่งของบริการสนเทศในงานแนะแนว** ขณะที่นิยามใน**ระยะหลังให้น้ำหนักกับบรรยากาศความอบอุ่นคล้ายครอบครัวและความใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียนมากขึ้น** ลักษณะร่วมและลักษณะที่แปรเปลี่ยนไปตามยุคสมัยเหล่านี้จะได้รับการวิเคราะห์อย่างเป็นระบบในหัวข้อถัดไป

การวิเคราะห์ลักษณะสำคัญของกิจกรรมโฮมรูมตามยุคสมัยและบริบทวัฒนธรรม

นิยามกิจกรรมโฮมรูมทั้ง 22 รายการที่นำเสนอในหัวข้อก่อนหน้า เมื่อนำมาพิจารณาร่วมกันแล้วเผยให้เห็นทั้งลักษณะที่มั่นคงไม่แปรเปลี่ยนและลักษณะที่ปรับตัวไปตามยุคสมัยและบริบทวัฒนธรรม การวิเคราะห์ในหัวข้อนี้ดำเนินการผ่านหกประเด็น เรียงจากประเด็นที่มีลักษณะกว้างครอบคลุมนิยามทุกรายการไปจนถึงประเด็นเฉพาะเจาะจงที่ต้องอาศัยการเปรียบเทียบอย่างละเอียด ขอบข่ายเนื้อหาที่ปรากฏสม่ำเสมอ

เมื่อพิจารณาเนื้อหาที่นิยามแต่ละรายการกำหนดให้จัดแก่นักเรียน พบว่า นิยามจำนวนมากกล่าวถึงขอบข่ายเดียวกันอย่างต่อเนื่อง ได้แก่ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม ขอบข่ายทั้งสามด้านปรากฏในนิยามของพนม ลิ้มอารีย์ (2533) เกื้อกูล ทาสิทธิ์ (2540) ธัญสมร คเชนทร์เดชา (2550) อนงค์รัตน์ รินแสงปิน (2559) จิราภรณ์ พจนาอารีย์วงศ์ (2563) และนงลักษณ์ เขียนงาม (2569) รวมทั้งนิยามของ Smilie (2025) ในต่างประเทศ ขอบข่ายดังกล่าวปรากฏอย่างต่อเนื่องตลอดหลายทศวรรษแสดงว่า เนื้อหาทั้งสามด้านเป็นสาระสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม แม้บรรยากาศและวิธีดำเนินกิจกรรมจะเปลี่ยนแปลงไปตามยุคสมัย ดังจะกล่าวในประเด็นถัดไป

ขอบข่ายดังกล่าวตลอดระยะเวลากว่าห้าทศวรรษสะท้อนให้เห็นว่า องค์ประกอบทั้งสี่ด้านเป็นสาระสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม ซึ่งมีความแตกต่างจากบรรยากาศและวิธีการปฏิบัติซึ่งแปรเปลี่ยนไปตามยุคสมัย ดังที่จะได้อภิปรายในประเด็นถัดไป

สัดส่วนระหว่างสัมพันธภาพกับการให้ข้อสนเทศ

นิยามแต่ละรายการกล่าวถึงการให้ข้อสนเทศและความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนแตกต่างกัน นิยามบางรายการเน้นการให้ข้อสนเทศ โดยมิได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนอย่างชัดเจน ดังปรากฏในนิยามของชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง (2514) อนนต์ อนันตรังสี (2521) สุโท เจริญสุข (2521) และพนม ลิ้มอารีย์ (2533) ส่วนนิยามของเกื้อกูล ทาสิทธิ์ (2540) ภาคินัย สุนทรวิภาต (2550) วัชรี ทรัพย์มี (2557) และวราภรณ์ หงส์ดิลกกุล (2559) ให้ความสำคัญกับความใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียน โดยเปรียบความสัมพันธ์ในกิจกรรมโฮมรูมกับความสัมพันธ์ภายในครอบครัว ขณะที่นิยามส่วนที่เหลือกล่าวถึงทั้งการให้ข้อสนเทศและการสร้างความสัมพันธ์โดยมิได้เน้นด้านใดด้านหนึ่งเป็นพิเศษ ความแตกต่างดังกล่าวมิได้แสดงว่าแนวคิดทั้งสองขัดแย้งกัน แต่แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมมีทั้งการให้ข้อสนเทศและการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนเป็นสาระสำคัญ นักวิชาการแต่ละท่านเพียงเลือกกล่าวถึงด้านใดด้านหนึ่งมากเป็นพิเศษตามความมุ่งหมายและบริบทของการศึกษา

1. แนวโน้มตามช่วงเวลาของบริบทไทย

เมื่อเรียงลำดับนิยามกิจกรรมโฮมรูมของไทยตามช่วงเวลาและพิจารณาร่วมกับการเปลี่ยนแปลงด้านหลักสูตรและการดูแลนักเรียน สามารถแบ่งพัฒนาการได้ 3 ช่วง

ช่วงแรก ก่อน พ.ศ. 2521 ปรากฏนิยามของชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง (2514) ซึ่งอธิบายโฮมรูมในลักษณะของงานธุรการประจำชั้น เช่น การตรวจสอบเวลาเรียนและการแจ้งข่าวสาร โดยยังมิได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนหรือการส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียนอย่างชัดเจน

ช่วงที่สอง ระหว่าง พ.ศ. 2521–2542 เป็นระยะที่การแนะแนวได้รับการกำหนดไว้ในการจัดการศึกษาระดับมัธยมศึกษา นิยามช่วงนี้ยังกล่าวถึงการให้ข้อสนเทศแก่นักเรียนเป็นสำคัญ ดังปรากฏในนิยามของอนนต์ อนันตรังสี (2521) สุโท เจริญสุข (2521) และคมเพชร ฉัตรศุภกุล (2521) อย่างไรก็ตาม นิยามของคมเพชร ฉัตรศุภกุล (2521) และเกื้อกูล ทาสิทธิ์ (2540) เริ่มกล่าวถึงความคุ้นเคยและความใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียนมากขึ้น จึงนับเป็นช่วงที่แนวคิดด้านความสัมพันธ์เริ่มปรากฏควบคู่กับการให้ข้อสนเทศ

ช่วงที่สาม ตั้งแต่การปฏิรูปการศึกษาในช่วงหลัง พ.ศ. 2542 เป็นต้นมา การดูแลนักเรียนเป็นรายบุคคลและการดำเนินงานตามระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนได้รับความสำคัญมากขึ้น นิยามกิจกรรมโฮมรูมในช่วงนี้จึงกล่าวถึงบรรยากาศที่อบอุ่น ความใกล้ชิด และความรู้สึกเป็นสมาชิกของกลุ่มบ่อยขึ้น ดังปรากฏในนิยามของธัญสมร คเชนทร์เดชา (2550) ภาคินัย สุนทรวิภาต (2550) วัชรี ทรัพย์มี (2557) วราภรณ์ หงส์ดิลกกุล (2559) จิราภรณ์ พจนาอารีย์วงศ์ (2563) และลักขณา สริวัฒน์ (2568)

พัฒนาการทั้ง 3 ช่วงแสดงให้เห็นว่า ความหมายของกิจกรรมโฮมรูมในเอกสารวิชาการไทยค่อย ๆ เปลี่ยนจากการเน้นงานธุรการประจำชั้นและการให้ข้อสนเทศ มาสู่การให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล และการดูแลช่วยเหลือนักเรียนมากขึ้น การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวเกิดขึ้นในช่วงเวลาเดียวกับที่นโยบายการศึกษาไทยให้ความสำคัญกับการพัฒนาผู้เรียนและระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนมากขึ้น อย่างไรก็ตาม ข้อมูลจากนิยามเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอที่จะยืนยันว่า การเปลี่ยนแปลงด้านนโยบายเป็นสาเหตุโดยตรงของการเปลี่ยนแปลงนิยาม จึงควรกล่าวในลักษณะของความสอดคล้องทางช่วงเวลามากกว่าความสัมพันธ์เชิงเหตุและผล

2. สถานะของกิจกรรมโฮมรูมต่องานแนะแนว

นิยามที่สืบค้นได้กล่าวถึงความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับงานแนะแนวแตกต่างกัน นิยามของอนนต์ อนันตรังสี (2521) สุโท เจริญสุข (2521) และคมเพชร ฉัตรศุภกุล (2521) จัดกิจกรรมโฮมรูมไว้ในบริการสนเทศของงานแนะแนว ส่วนนิยามของประเสริฐ ชูสิงห์ (2539) แยกกิจกรรมโฮมรูม ออกจากบริการแนะแนว โดยถือว่าทั้งสองเป็นงานคนละส่วนที่สถานศึกษาควรจัดให้แก่นักเรียนควบคู่กัน

ความแตกต่างดังกล่าวมีผลต่อการกำหนดบทบาทของผู้รับผิดชอบ หากถือว่ากิจกรรมโฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของงานแนะแนว การวางแผนและสนับสนุนการดำเนินงานย่อมเกี่ยวข้องกับครูแนะแนวและงานแนะแนวของสถานศึกษาอย่างใกล้ชิด แต่หากถือว่ากิจกรรมโฮมรูมเป็นหน้าที่อีกส่วนหนึ่งของการดูแลนักเรียน ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาย่อมต้องรับผิดชอบโดยตรง อย่างไรก็ตาม ไม่ว่านิยามแต่ละรายการจะอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับงานแนะแนวในลักษณะใด นิยามเหล่านั้นต่างระบุให้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาเป็นผู้ดำเนินกิจกรรม ข้อสังเกตนี้แสดงว่า กิจกรรมโฮมรูมอาศัยครูผู้รับผิดชอบดูแลนักเรียนประจำชั้นเป็นผู้ดำเนินงาน มิได้กำหนดให้เป็นหน้าที่ของผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทางเพียงฝ่ายเดียว

3. การเปรียบเทียบนิยามไทยกับนิยามต่างประเทศ

นิยามจากต่างประเทศทั้ง 4 รายการให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนอย่างชัดเจน โดยไม่ปรากฏลำดับพัฒนาการจากงานธุรการประจำชั้นเช่นเดียวกับนิยามของไทยในระยะแรก Mendoza (2005) และ Smilie (2025) ระบุโดยตรงว่า กิจกรรมโฮมรูมมุ่งส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน ส่วน Marland (1974) เสนอให้การดูแลนักเรียน (pastoral care) มีจุดมุ่งหมายทางการศึกษาอย่างชัดเจน มิใช่มีไว้เพียงเพื่อสนับสนุนการเรียนการสอนในรายวิชา แนวคิดดังกล่าวใกล้เคียงกับนิยามของประเสริฐ ชูสิงห์ (2539) ซึ่งได้แยกกิจกรรมโฮมรูมออกจากบริการแนะแนว มากกว่านิยามที่จัดกิจกรรมโฮมรูมไว้ในบริการสนเทศ

เมื่อเปรียบเทียบนิยามทั้งสองบริบท ความแตกต่างมิได้ปรากฏเด่นชัดในด้านขอบข่ายเนื้อหาและจุดมุ่งหมาย เพราะต่างกล่าวถึงการดูแลและพัฒนานักเรียนในลักษณะใกล้เคียงกัน แต่แตกต่างกันในด้านลำดับการให้ความสำคัญ นิยามของไทยในระยะแรกเน้นงานธุรการประจำชั้นและการให้ข้อสนเทศ ก่อนจะกล่าวถึงความใกล้ชิดและความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนมากขึ้นในนิยามระยะต่อมา ส่วนนิยามจากต่างประเทศที่รวบรวมได้กล่าวถึงความสัมพันธ์และการดูแลนักเรียนเป็นรายบุคคลอย่างชัดเจนตั้งแต่เอกสารฉบับแรกที่นำมาศึกษา

ความแตกต่างดังกล่าวอาจเกี่ยวข้องกับที่มาและความมุ่งหมายของเอกสารในแต่ละบริบท เอกสารไทยระยะแรกอธิบายกิจกรรมโฮมรูมภายใต้ภารกิจของครูประจำชั้นและงานแนะแนว จึงให้ความสำคัญกับการแจ้งข้อมูลและการบริหารจัดการนักเรียน ขณะที่เอกสารต่างประเทศที่นำมาวิเคราะห์ส่วนใหญ่กล่าวถึงการดูแลนักเรียนและความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนเป็นสำคัญ อย่างไรก็ตาม หลักฐานจากนิยามเพียง 4 รายการยังไม่เพียงพอที่จะสรุปว่า ระบบการศึกษาตะวันตกทั้งหมดให้ความสำคัญกับสวัสดิภาพของนักเรียนมาตั้งแต่เริ่มต้น ข้อค้นพบในส่วนนี้จึงควรจำกัดอยู่เฉพาะลักษณะที่ปรากฏในเอกสารที่นำมาศึกษา

4. ระดับผลลัพธ์ปลายทางที่มุ่งหวัง

ผลลัพธ์ที่นิยามแต่ละรายการระบุว่า กิจกรรมโฮมรูมมุ่งหวังให้เกิดแก่นักเรียนแบ่งได้เป็นสองระดับ **ระดับแรกคือการปรับตัวและการดำรงอยู่ร่วมกับสังคมได้อย่างราบรื่น** ดังปรากฏในนิยามของ กฤตวรรณ คำสม (2557) ที่ระบุว่า กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้นักเรียนมีชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข และนิยามของอนงค์รัตน์ รินแสงปิน (2559) ที่ระบุว่า ช่วยให้นักเรียนปรับตัวเข้ากับสภาพการณ์ต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี **ระดับที่สองคือการหล่อหลอมคุณลักษณะและค่านิยมภายในตัวนักเรียน** ดังปรากฏในนิยามของธัญสมร คเชนทร์เดชา (2550) ที่ระบุถึงการฝึกทักษะที่ช่วยพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ และนิยามของภาคินัย สุนทรวิภาต (2550) ที่ระบุถึงการปลูกฝังค่านิยม

และทักษะอันพึงประสงค์ ผลลัพธ์ทั้งสองระดับมิได้แยกขาดจากกัน หากเป็นความต่อเนื่องกันตามลำดับ กล่าวคือ การปรับตัวเข้ากับสังคมได้เป็นผลลัพธ์ระยะสั้นที่จำเป็นต่อการดำเนินชีวิตในสถานศึกษา ขณะที่การหล่อหลอมคุณลักษณะและค่านิยมเป็นผลลัพธ์ระยะยาวที่สะสมจากการปรับตัวซ้ำแล้วซ้ำเล่าผ่านกิจกรรมโฮมรูมที่เกิดขึ้นอย่างสม่ำเสมอ

จากการวิเคราะห์ทั้ง 6 ประเด็น พบว่า กิจกรรมโฮมรูมมีองค์ประกอบร่วม ได้แก่ ขอบข่ายเนื้อหา 4 ด้าน และการมีครูประจำชั้นเป็นผู้รับผิดชอบโดยตรง ส่วนสัดส่วนระหว่างการให้ข้อสนเทศกับการสร้างสัมพันธภาพ ความสัมพันธ์กับงานแนะแนว และผลลัพธ์ที่มุ่งหวังมีความแตกต่างตามยุคสมัย บริบททางวัฒนธรรม และนโยบายการศึกษา ข้อค้นพบเหล่านี้นำไปสู่การสังเคราะห์ความหมาย ความสำคัญ และหลักการพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูมในหัวข้อท้ายบทต่อไป

ประวัติความเป็นมาของกิจกรรมโฮมรูม

ภายหลังจากทำความเข้าใจแก่นแนวคิดของกิจกรรมโฮมรูมจากคำนิยามที่ปรากฏในเอกสารวิชาการแล้ว เนื้อหาในลำดับต่อไปมุ่งทบทวนพัฒนาการของกิจกรรมโฮมรูมตามลำดับเวลา ทั้งในบริบทสากลและบริบทของประเทศไทย เพื่ออธิบายรากฐานและวิวัฒนาการของแนวคิดดังกล่าวภายใต้เหตุการณ์และเงื่อนไขทางประวัติศาสตร์ที่แตกต่างกัน

1. พัฒนาการในบริบทต่างประเทศ

กิจกรรมโฮมรูมปรากฏขึ้นครั้งแรกในประเทศอังกฤษ ระหว่างปีพุทธศักราช 2371 ถึง 2384 ซึ่งเป็นช่วงที่ Thomas Arnold ดำรงตำแหน่งอาจารย์ใหญ่ของโรงเรียน Rugby School ก่อนหน้ายุคของ Arnold โรงเรียนประจำของอังกฤษในคริสต์ศตวรรษที่ 18 และต้นคริสต์ศตวรรษที่ 19 ถูกวิพากษ์วิจารณ์อย่างกว้างขวางว่ามีความรุนแรง ไร้ระเบียบ และละเลยสวัสดิภาพของนักเรียน การดูแลนักเรียนประจำในหอพักเป็นหน้าที่ของแม่บ้านซึ่งมิใช่ครูผู้สอน ทำให้ชีวิตความเป็นอยู่ของนักเรียนนอกห้องเรียนแทบไม่มีผู้ใหญ่คนใดรับผิดชอบดูแลอย่างจริงจัง Arnold ยกเลิกระบบดังกล่าวและกำหนดให้ครูเป็นผู้รับผิดชอบดูแลนักเรียนโดยตรงควบคู่ไปกับการสอน พร้อมทั้งวางระบบเรือน (house system) ที่จัดกลุ่มนักเรียนให้อยู่ภายใต้การดูแลของครูประจำเรือนคนเดียวกันตลอดช่วงเวลาที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียน อันเป็นจุดเริ่มต้นของแนวคิดที่ต่อมาเรียกว่า pastoral care ในระบบการศึกษาอังกฤษ

แนวทางที่ Arnold วางรากฐานไว้ที่ Rugby School มิได้จำกัดอยู่เพียงโรงเรียนเดียว ครูและศิษย์เก่าของ Arnold จำนวนมากได้รับแต่งตั้งเป็นอาจารย์ใหญ่ของโรงเรียนอื่นในเวลาต่อมา และนำแนวทางการดูแลนักเรียนแบบเดียวกันไปปรับใช้ ทำให้ระบบเรือนและการดูแลนักเรียนโดยครูประจำชั้น

แพร่หลายไปทั่วโรงเรียนรัฐบาลของอังกฤษภายในช่วงปลายคริสต์ศตวรรษที่ 19 จนกลายเป็นลักษณะร่วมที่พบได้ทั่วไปในระบบการศึกษาอังกฤษ ต่อมาในปลายคริสต์ศตวรรษที่ 19 แนวทางดังกล่าวได้แพร่ข้ามมหาสมุทรแอตแลนติกไปยังโรงเรียนเตรียมความพร้อมเอกชนของสหรัฐอเมริกา ดังปรากฏตัวอย่างที่โรงเรียน Lawrenceville School ในรัฐนิวเจอร์ซีย์ ซึ่งนำระบบเรือนมาปรับใช้ในปีพุทธศักราช 2426 โดยได้รับแรงบันดาลใจโดยตรงจากแบบแผนโรงเรียนรัฐบาลอังกฤษ

ในสหรัฐอเมริกา กิจกรรมโฮมรูมในความหมายที่ใกล้เคียงกับปัจจุบันเกิดขึ้นในบริบทที่ต่างจากโรงเรียนเอกชนของกลุ่มระบบเรือนดังกล่าว หากเป็นผลจากกระแสการปฏิรูปการศึกษาแบบก้าวหน้า (progressive education movement) ซึ่งได้รับอิทธิพลจากแนวคิดของ John Dewey ที่เน้นการศึกษาที่มีศูนย์กลางอยู่ที่ตัวผู้เรียนและตอบสนองต่อบริบทชีวิตจริง กระแสนี้ผลักดันให้โรงเรียนของรัฐหันมาให้ความสำคัญกับสวัสดิภาพและพัฒนาการรอบด้านของนักเรียนมากขึ้น กิจกรรมโฮมรูมรูปแบบแรกปรากฏขึ้นในโรงเรียนนครนิวยอร์กระหว่างทศวรรษ 1920 เกิดขึ้นในบริบทเดียวกับการกำเนิดของพยาบาลโรงเรียน อันเป็นผลจากกระแสหลักสูตรสุขภาพที่เริ่มเข้ามาแทรกในหลักสูตรวิชาการมาตรฐาน (Rousmaniere, 1997 อ้างถึงใน Everdell, 1999) ต่อมาในทศวรรษ 1930 กิจกรรมโฮมรูมแพร่หลายในโรงเรียนมัธยมต้นและมัธยมปลายทั่วสหรัฐอเมริกา โดยผู้บริหารโรงเรียนและนักวิชาการศึกษาสร้างกิจกรรมนี้ขึ้นเพื่อเป็นเครื่องมือให้ครูสร้างสัมพันธภาพที่แน่นแฟ้นกับนักเรียน อันจะช่วยชี้แนะแนวทางชีวิตของนักเรียนทั้งด้านส่วนตัว สังคม การเรียน และอาชีพ (Smilie, 2025) การขยายตัวอย่างรวดเร็วในช่วงทศวรรษดังกล่าวส่วนหนึ่งเป็นผลจากขบวนการยกระดับโรงเรียนมัธยมศึกษาระหว่างปีพุทธศักราช 2453 ถึง 2483 ซึ่งทำให้จำนวนโรงเรียนมัธยมและนักเรียนที่เข้าเรียนต่อในระดับมัธยมเพิ่มขึ้นอย่างมาก โรงเรียนจึงจำเป็นต้องพัฒนาแนวทางการดำเนินงานที่ช่วยให้ครูสามารถรู้จักและเข้าใจนักเรียนเป็นรายบุคคลได้อย่างทั่วถึง แม้จำนวนนักเรียนจะเพิ่มขึ้น

แนวคิดการดูแลช่วยเหลือ (pastoral care) ในอังกฤษดำเนินมาอย่างต่อเนื่องกว่าศตวรรษก่อนที่จะได้รับการบัญญัติเป็นศัพท์ทางวิชาการอย่างเป็นทางการ ในปีพุทธศักราช 2517 Marland ตีพิมพ์หนังสือที่ใช้คำว่า pastoral care เป็นชื่อเรื่องเป็นครั้งแรก พร้อมให้นิยามการทำงานว่าหมายถึงการดูแลสวัสดิภาพโดยรวมของนักเรียน และมีจุดมุ่งหมายทางการศึกษาในตัวเอง มิใช่เพียงส่วนสนับสนุนงานด้านวิชาการ (Marland, 1974 อ้างถึงใน Ojewunmi, 2019) การตีพิมพ์ครั้งนี้เป็นจุดเปลี่ยนสำคัญที่ทำให้แนวคิดซึ่งปฏิบัติกันมานานเกือบหนึ่งศตวรรษครึ่งนับแต่ยุคของ Arnold ได้รับการรวบรวมเป็นทฤษฎีและคำศัพท์ที่ใช้ร่วมกันในวงวิชาการอังกฤษนับแต่นั้น

2. พัฒนาการในบริบทไทย

จากประสบการณ์ตรงในวงการวิชาชีพแนะแนวและการถ่ายทอดความรู้จากอาจารย์ผู้มีบทบาทในวงการดังกล่าว มีข้อมูลว่ากิจกรรมโฮมรูมและกิจกรรมแนะแนวปรากฏอยู่ในบางโรงเรียนของไทยแล้วตั้งแต่ปีพุทธศักราช 2510 ก่อนที่จะปรากฏเป็นนิยามลายลักษณ์อักษรในเอกสารวิชาการ (วิไลลักษณ์ ชูสกุล และกัลยา กาญจนาภรณ์, สัมภาษณ์, 2569) ข้อมูลในลักษณะนี้มีที่มาต่างจากนิยามที่นำเสนอในหัวข้อก่อนหน้า ซึ่งอ้างอิงจากเอกสารที่ตรวจสอบย้อนกลับได้โดยตรง จึงนำเสนอไว้โดยระบุแหล่งที่มาให้ชัดเจนว่าเป็นความรู้เชิงประสบการณ์ที่สืบทอดในวงวิชาชีพ มิใช่ข้อมูลจากเอกสารลายลักษณ์อักษร

ระหว่างปีพุทธศักราช 2515 ถึง 2520 ก่อนการประกาศใช้หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 โรงเรียนระดับประถมศึกษาบางแห่งจัดกิจกรรมโฮมรูมในคาบสุดท้ายของวันศุกร์ โดยให้นักเรียนมารวมกันสวดมนต์ อบรมคุณธรรม ฝึกมารยาท และตรวจเครื่องแต่งกาย ก่อนแยกนักเรียนออกเป็นกลุ่มย่อยเพื่อพบครูที่ปรึกษาเป็นรายกลุ่ม (วิไลลักษณ์ ชูสกุล และกัลยา กาญจนาภรณ์, สัมภาษณ์, 2569) รูปแบบดังกล่าวสอดคล้องกับนิยามลายลักษณ์อักษรที่เก่าแก่ที่สุดในช่วงเวลาใกล้เคียงกันคือ ชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง (2514) อธิบายว่าโฮมรูมเป็นห้องที่ครูใช้ดำเนินงานธุรการประจำชั้น เช่น การลงเวลาเรียนและการแจ้งข่าวสาร นิยามดังกล่าวแสดงให้เห็นว่าโฮมรูมในระยะแรกมีหน้าที่หลักด้านการบริหารจัดการชั้นเรียน และยังมิได้พัฒนาเป็นกระบวนการดูแลและส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียนอย่างเป็นระบบ แม้คำว่าโฮมรูมและแนวคิดพื้นฐานจะรับมาจากต่างประเทศ แต่สถานศึกษาไทยได้นำมาปรับเข้ากับกิจกรรมที่ดำเนินการอยู่เดิม โดยเฉพาะการอบรมคุณธรรม การเสริมสร้างระเบียบวินัย และการดูแลนักเรียนของครูประจำชั้น ซึ่งเริ่มดำเนินการในระดับมัธยมศึกษา จุดเน้นของโฮมรูมในประเทศไทยระยะแรกจึงแตกต่างจากต้นแบบตะวันตก กล่าวคือ รูปแบบไทยมุ่งการอบรมคุณธรรมและระเบียบวินัย ขณะที่รูปแบบตะวันตกในช่วงเวลาเดียวกันมุ่งให้ข้อมูลด้านการศึกษาและอาชีพเป็นสำคัญ ความแตกต่างดังกล่าวแสดงว่าประเทศไทยมิได้นำรูปแบบโฮมรูมจากต่างประเทศมาใช้โดยตรงทั้งหมด หากแต่ปรับเนื้อหาและวิธีดำเนินกิจกรรมให้สอดคล้องกับค่านิยมและแนวทางการจัดการศึกษาไทยในขณะนั้น

จุดเปลี่ยนสำคัญของกิจกรรมโฮมรูมไทยเกิดขึ้นในปีพุทธศักราช 2521 เมื่อกระทรวงศึกษาธิการประกาศใช้หลักสูตรมัธยมศึกษาตอนต้น พุทธศักราช 2521 ซึ่งกำหนดให้โรงเรียนจัดเวลาเรียนสัปดาห์ละ 35 คาบ โดยจัดการเรียนตามหลักสูตรอย่างน้อย 32 คาบ ส่วนอีก 3 คาบให้ใช้สำหรับการแนะแนวและกิจกรรมซ่อมเสริม การกำหนดชั่วโมงแนะแนวไว้อย่างเป็นทางการในโครงสร้างหลักสูตรครั้งนี้ทำให้กิจกรรมโฮมรูมและงานแนะแนวถูกผนวกเข้าด้วยกันอย่างแนบแน่นในทางปฏิบัติ สอดคล้องกับที่นิยามในช่วงเวลาดังกล่าว ได้แก่ นิยามของอนนต์ อนันตรังสี (2521) สุโท

เจริญสุข (2521) และคมเพชร ฉัตรศุภกุล (2521) ล้วนมองกิจกรรมโฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของบริการสนเทศในงานแนะแนว ซึ่งเน้นการดำเนินงาน 3 หลัก คือ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม อันเป็นกรอบแนวคิดที่ได้รับอิทธิพลจากตะวันตกเช่นเดียวกัน หลักสูตรฉบับนี้ใช้ต่อเนื่องมาเป็นเวลากว่า 20 ปีจนถึงปีพุทธศักราช 2543 ตลอดช่วงเวลาดังกล่าวโรงเรียนทั่วประเทศจัดกิจกรรมโฮมรูมตามกรอบบริการสนเทศที่หลักสูตรกำหนดไว้เป็นมาตรฐานเดียวกัน ทำให้แนวคิดเรื่องบริการสนเทศสามด้านฝังตัวอยู่ในวัฒนธรรมการจัดกิจกรรมโฮมรูมของโรงเรียนไทยอย่างกว้างขวาง ก่อนจะถูกแทนที่ด้วยหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2544

การปฏิรูปการศึกษาภายหลังพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติพุทธศักราช 2542 ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างครั้งสำคัญอีกครั้งหนึ่ง หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 ที่ประกาศใช้ในเวลาต่อมาได้จัดวางกิจกรรมโฮมรูมให้เป็นกิจกรรมย่อยหนึ่งภายในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ซึ่งเป็นกรอบการทำงานที่มุ่งให้นักเรียนทุกคนได้รับการดูแลจากครูประจำชั้นและครูที่ปรึกษาอย่างทั่วถึง โดยมีผู้ปกครอง ชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วม การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างนี้สอดคล้องกับแนวโน้มที่ปรากฏในนิยามช่วงหลังปีพุทธศักราช 2542 ดังที่วิเคราะห์ไว้ในหัวข้อก่อนหน้า ซึ่งให้น้ำหนักกับบรรยากาศความอบอุ่นคล้ายครอบครัวและความใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียนมากขึ้นอย่างเห็นได้ชัด

3. การเปรียบเทียบพัฒนาการของกิจกรรมโฮมรูมในบริบทสากลและบริบทไทย

เมื่อพิจารณาพัฒนาการทั้งสองบริบทเทียบเคียงกัน จะเห็นรูปแบบที่คล้ายคลึงกันอยู่ประการหนึ่ง คือ ทั้งสองบริบทเริ่มต้นจากแนวปฏิบัติที่เกิดขึ้นจริงในโรงเรียนก่อนที่จะมีการบัญญัติเป็นทฤษฎีหรือนิยามที่ชัดเจนในภายหลัง ในบริบทอังกฤษ การดูแลนักเรียนโดยครูประจำเรือนเกิดขึ้นจริงตั้งแต่สมัยของ Arnold ในช่วงต้นคริสต์ศตวรรษที่ 19 แต่กว่าจะมีการบัญญัติศัพท์ pastoral care อย่างเป็นทางการต้องรอจนถึงปีพุทธศักราช 2517 เป็นระยะเวลาห่างกันเกือบหนึ่งศตวรรษครึ่ง ในบริบทไทย แนวปฏิบัติเรื่องโฮมรูมและการดูแลนักเรียนโดยครูประจำชั้นก็ปรากฏอยู่แล้วตั้งแต่ปีพุทธศักราช 2510 ตามข้อมูลเชิงประสบการณ์ ก่อนที่นิยามลายลักษณ์อักษรฉบับแรกจะปรากฏในปีพุทธศักราช 2514 และกว่ากิจกรรมโฮมรูมจะถูกผนวกเข้ากับโครงสร้างนโยบายการศึกษาอย่างเป็นทางการก็ล่วงมาถึงปีพุทธศักราช 2521 รูปแบบที่ซ้ำกันนี้บ่งชี้ว่ากิจกรรมโฮมรูมมิใช่สิ่งที่ถูกออกแบบจากทฤษฎีแล้วนำไปปฏิบัติ หากเป็นแนวปฏิบัติที่เกิดขึ้นจากความจำเป็นเชิงพื้นที่ก่อน แล้วจึงได้รับการกลั่นกรองเป็นแนวคิดทางวิชาการในภายหลัง

พัฒนาการทั้งสองบริบทแสดงให้เห็นว่ากิจกรรมโฮมรูมมิได้เกิดขึ้นโดยฉับพลัน หากค่อยเป็นค่อยไปตามการเปลี่ยนแปลงของนโยบายการศึกษาและบริบททางสังคมในแต่ละยุคสมัย บริบทต่างประเทศเริ่มต้นจากการวางระบบดูแลนักเรียนโดยครูผู้สอนเองตั้งแต่ต้นคริสต์ศตวรรษที่ 19

แพร่กระจายผ่านเครือข่ายครูและศิษย์เก่าไปทั่วโรงเรียนอังกฤษและข้ามไปยังสหรัฐอเมริกา ก่อนจะพัฒนาเป็นทฤษฎีที่ชัดเจนในกลางคริสต์ศตวรรษที่ 20 ขณะที่บริบทไทยรับอิทธิพลของคำและกรอบแนวคิดจากต่างประเทศมาผนวกกับแนวปฏิบัติเรื่องการอบรมคุณธรรมที่ดำเนินอยู่แล้ว แล้วจึงถูกผนวกเข้ากับโครงสร้างนโยบายการศึกษาอย่างเป็นทางการในเวลาต่อมา ความต่อเนื่องของพัฒนาการทั้งสองสายนี้เป็นรากฐานสำคัญที่จะนำไปสู่การสังเคราะห์ความหมาย ความสำคัญ และหลักการพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูมในหัวข้อสุดท้ายของบทนี้

มโนทัศน์พื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม

เนื้อหาก่อนหน้านี้ได้นำเสนอนิยามของกิจกรรมโฮมรูมจำนวน 22 รายการ วิเคราะห์ลักษณะสำคัญตามยุคสมัยและบริบททางวัฒนธรรม ตลอดจนทบทวนพัฒนาการทางประวัติศาสตร์ไว้อย่างเป็นลำดับ หัวข้อนี้จึงมุ่งประมวลสาระจากทุกส่วนเพื่อสังเคราะห์ความหมาย ความสำคัญ และหลักการพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูมให้มีความชัดเจนทางแนวคิดและสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในสถานศึกษาได้อย่างเหมาะสม

1. ความหมายของกิจกรรมโฮมรูม

ความหมายในหัวข้อนี้สังเคราะห์จากนิยามทั้ง 22 รายการที่นำเสนอไว้ก่อนหน้าเท่านั้น มิได้อาศัยแหล่งข้อมูลอื่นเพิ่มเติม เพื่อให้ความหมายที่ได้มีรากฐานจากหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ตรวจสอบย้อนกลับได้อย่างสมบูรณ์ การสังเคราะห์พิจารณาองค์ประกอบที่ปรากฏซ้ำในนิยามจำนวนมากควบคู่กับองค์ประกอบที่มีน้ำหนักเชิงเนื้อหาแม้ปรากฏความถี่ไม่สูงสุดได้**องค์ประกอบหลักห้าประการ**

1.1 ผู้จัดกิจกรรมคือครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา นิยามที่ระบุผู้รับผิดชอบกิจกรรมโฮมรูมต่างกำหนดให้ครูประจำชั้น ครูโฮมรูม หรืออาจารย์ที่ปรึกษาเป็นผู้ดำเนินการ ตั้งแต่นิยามของชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง (2514) จนถึงนงลักษณ์ เขียนงาม (2569) รวมทั้ง Marland (1974) ซึ่งใช้คำว่า ครูประจำกลุ่ม (form tutor) ในบริบทการศึกษาของอังกฤษ ความสอดคล้องดังกล่าวแสดงว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นหน้าที่ของครูผู้รับผิดชอบดูแลนักเรียนประจำชั้น มิได้กำหนดให้ครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทางเป็นผู้ดำเนินการโดยตรง ครูประจำชั้นและครูที่ปรึกษาจึงสามารถจัดกิจกรรมโฮมรูมได้ตามบทบาทของตน โดยไม่จำเป็นต้องรอการจัดสรรบุคลากรเพิ่มเติม องค์ประกอบด้านผู้รับผิดชอบจึงเป็นข้อสนับสนุนสำคัญว่า กิจกรรมโฮมรูม สามารถนำไปดำเนินการได้ในสถานศึกษาโดยอาศัยบุคลากรที่มีอยู่แล้ว

1.2 สัมพันธภาพเป็นฐานของการดำเนินงาน นิยามจำนวนมากเปรียบความสัมพันธ์ในกิจกรรมโฮมรูมกับความสัมพันธ์ภายในครอบครัว คมเพชร ฉัตรศุภกุล (2521) ระบุว่า ความคุ้นเคยระหว่างครูโฮมรูมกับนักเรียนแต่ละคนช่วยให้ครูสังเกตพัฒนาการและความต้องการของนักเรียนได้ เกื้อกูล ทาสิทธิ์ (2540) กล่าวถึงความเข้าใจกันดุจสมาชิกในครอบครัว ส่วนภาคินัย สุนทรวิภาต (2550) เน้นความใกล้ชิดที่เอื้อให้ครูกับนักเรียนแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและปรึกษาปัญหา วัชรี ทรัพย์มี (2557) และวราภรณ์ หงส์ดิลกกุล (2559) ใช้คำว่า “**สมาชิกในครอบครัวเดียวกัน**” และ “**บ้านหลังที่สอง**” ตามลำดับ เพื่ออธิบายบรรยากาศที่ช่วยให้นักเรียนรู้สึกว่าตนได้รับการยอมรับและมิได้เผชิญปัญหาเพียงลำพัง ในต่างประเทศ Mendoza (2005) และ Smilie (2025) ระบุเช่นกันว่ากิจกรรมโฮมรูมมุ่งส่งเสริมความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับนักเรียน

การที่ความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนปรากฏอย่างต่อเนื่องในนิยามทั้งสองบริบทแสดงว่า ความสัมพันธ์ดังกล่าวมิได้เกิดขึ้นเพียงเพราะครูกับนักเรียนต้องพบกันตามหน้าที่ แต่เป็นสาระสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม ความไว้วางใจทำให้นักเรียนพร้อมรับฟังคำแนะนำ กล้าบอกเล่าความรู้สึกและปัญหา ตลอดจนร่วมกิจกรรมได้อย่างจริงจัง ครูจึงสามารถให้ข้อสนเทศ ส่งเสริมพัฒนาการ และช่วยเหลือนักเรียนได้เหมาะสมยิ่งขึ้น

1.3 ขอบข่ายเนื้อหาครอบคลุม 4 ด้าน นิยามจำนวนมากกล่าวถึงขอบข่ายเนื้อหาที่สอดคล้องกัน 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม ขอบข่ายดังกล่าวปรากฏตั้งแต่นิยามของพนม ลิ้มอารีย์ (2533) ซึ่งกล่าวถึงการให้ข้อสนเทศเพื่อให้นักเรียนนำไปพิจารณาและปรับปรุงตนเอง ตลอดจนนิยามของเกื้อกูล ทาสิทธิ์ (2540) ธัญสมร คเชนทร์เดชา (2550) อนงค์รัตน์ รินแสงปิน (2559) จิราภรณ์ พจนาอารีย์วงศ์ (2563) และนงลักษณ์ เขียนงาม (2569) ส่วน Smilie (2025) กล่าวถึงการชี้แนะแนวทางชีวิตด้านส่วนตัว สังคม การเรียน และอาชีพ ซึ่งสามารถจัดเข้ากับขอบข่ายทั้งสามด้านดังกล่าวได้ การที่ขอบข่ายนี้ปรากฏต่อเนื่องมาเกือบสี่ทศวรรษแสดงว่า เนื้อหาด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคมเป็นขอบข่ายหลักของกิจกรรมโฮมรูม แม้บรรยากาศและวิธีดำเนินกิจกรรมจะเปลี่ยนแปลงไปตามยุคสมัย ขอบข่ายทั้งสามด้านยังปรากฏทั้งในนิยามระยะแรกที่เน้นการให้ข้อสนเทศและในนิยามระยะหลังที่ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน จึงอาจสรุปได้ว่า แม้มุมมองต่อกิจกรรมโฮมรูมจะแตกต่างกัน เนื้อหาที่ครูนำมาใช้ดูแลและส่งเสริมนักเรียนยังคงครอบคลุมขอบข่ายทั้งสามด้านเป็นสำคัญ

1.4 ความสม่ำเสมอในการพบปะ องค์ประกอบนี้ปรากฏความถี่น้อยกว่าสามองค์ประกอบข้างต้น แต่นิยามหลายรายการระบุลักษณะการพบปะที่เป็นประจำตามช่วงเวลาที่กำหนดไว้อย่างชัดเจน ชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง (2514) ระบุการลงเวลามาเรียนทั้งเวลาเช้าและเวลาบ่าย พนม ลิ้มอารีย์ (2533) และอนงค์รัตน์ รินแสงปิน (2559) ระบุการพบนักเรียนกลุ่มเดิม ณ ห้องเรียนเดิมเป็นประจำตามช่วงเวลาที่กำหนด เกื้อกูล ทาสิทธิ์ (2540)

ระบุความถี่ที่ชัดเจนยิ่งขึ้นคือครั้งละสิบนาทีถึงหนึ่งชั่วโมง แม้ความถี่ของการปรากฏในนิยามจะไม่สูงสุดเมื่อเทียบกับสามองค์ประกอบก่อนหน้า แต่องค์ประกอบนี้จำเป็นต้องคงไว้ในนิยามสังเคราะห์ด้วยเหตุผลเชิงตรรกะที่สำคัญ กล่าวคือ สัมพันธภาพซึ่งเป็นองค์ประกอบที่สองมิอาจก่อตัวขึ้นได้จากการพบกันเพียงครั้งเดียวหรือเป็นครั้งคราว ความคุ้นเคยดุจสมาชิกในครอบครัวที่นิยามหลายรายการกล่าวถึงต้องอาศัยการสะสมผ่านการพบปะซ้ำแล้วซ้ำเล่าในช่วงเวลาที่แน่นอน ความสม่ำเสมอจึงมิใช่เพียงรายละเอียดเชิงตารางเวลา หากเป็นเงื่อนไขเชิงกระบวนการที่ทำให้องค์ประกอบอื่นสามารถเติบโตได้จริงในทางปฏิบัติ หากกิจกรรมโฮมรูมถูกจัดขึ้นเพียงครั้งเดียวหรือไม่สม่ำเสมอ ย่อมไม่อาจเรียกได้ว่าเป็นกิจกรรมโฮมรูมตามความหมายที่นิยามส่วนใหญ่มุ่งหวัง

1.5 ผลลัพธ์สองระดับที่ต่อเนื่องกัน นิยามที่กล่าวถึงผลที่คาดว่าจะเกิดจากกิจกรรมโฮมรูมสามารถจำแนกได้เป็น 2 ลักษณะ ลักษณะแรกมุ่งให้นักเรียนปรับตัวและดำเนินชีวิตร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ดังปรากฏในนิยามของกฤตวรรณ คำสม (2557) ซึ่งระบุว่า กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้นักเรียนปรับตัวเข้ากับผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม และดำเนินชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุข รวมทั้งนิยามของอนงค์รัตน์ รินแสงปิน (2559) ซึ่งกล่าวถึงความสามารถในการปรับตัวให้เหมาะกับสถานการณ์ต่าง ๆ

ลักษณะที่สองมุ่งพัฒนาคุณลักษณะและค่านิยมของนักเรียน ดังปรากฏในนิยามของธัญสมร คเชนทร์เดชา (2550) ซึ่งกล่าวถึงการฝึกทักษะเพื่อพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ และภาคินัย สุนทรวิภาต (2550) ซึ่งเน้นการปลูกฝังค่านิยมและทักษะที่เหมาะสม

ผลทั้ง 2 ลักษณะมีความเกี่ยวข้องกัน การปรับตัวช่วยให้นักเรียนดำเนินชีวิตประจำวันและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ส่วนการพัฒนาคุณลักษณะและค่านิยมต้องอาศัยการเรียนรู้และการฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง จึงมักปรากฏผลชัดเจนในระยะยาว กิจกรรมโฮมรูมที่จัดอย่างสม่ำเสมอจึงสามารถส่งเสริมทั้งความสามารถในการปรับตัวและการพัฒนาคุณลักษณะของนักเรียนได้ควบคู่กัน

1.6 การสังเคราะห์นิยาม เมื่อประมวลองค์ประกอบทั้ง 5 ประการเข้าด้วยกันโดยคำนึงถึงความสัมพันธ์เชื่อมโยงระหว่างองค์ประกอบดังที่วิเคราะห์ไว้ข้างต้น อาจสังเคราะห์ความหมายของกิจกรรมโฮมรูมได้ดังนี้ **กิจกรรมโฮมรูม หมายถึง กิจกรรมที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาจัดขึ้นเพื่อพบปะกับผู้เรียนกลุ่มที่ตนรับผิดชอบอย่างสม่ำเสมอตามช่วงเวลาที่กำหนด โดยอาศัยสัมพันธภาพที่สะสมจากการพบปะเป็นประจำเป็นฐานในการรู้จักผู้เรียน การให้ข้อสนเทศด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม และสิ่งที่เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียน ทำให้ผู้เรียนรู้สึกและรับรู้ว่าเป็นพื้นที่ปลอดภัย สามารถปรับตัวในการดำเนินชีวิต และการหล่อหลอมคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียนในระยะยาว**

ความหมายนี้แตกต่างจากการนำนิยามใดนิยามหนึ่งมาใช้โดยตรงในสามประการสำคัญ **ประการแรก** ความหมายนี้ระบุตัวผู้จัดกิจกรรมไว้อย่างชัดเจนตั้งแต่ต้นประโยค เพื่อยืนยันว่าภารกิจนี้อยู่ในความรับผิดชอบของครูที่มีอยู่แล้วในระบบโรงเรียน มิใช่ภารกิจที่ต้องรอผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก **ประการที่สอง** ความหมายนี้จัดลำดับความสัมพันธ์เชิงเหตุผลระหว่างองค์ประกอบไว้อย่างมีตรรกะ กล่าวคือ ความสม่ำเสมอนำไปสู่การสะสมสัมพันธภาพ สัมพันธภาพเป็นฐานของการให้ข้อสนเทศ และการให้ข้อสนเทศอย่างต่อเนื่องนำไปสู่ผลลัพธ์สองระดับตามลำดับ มิใช่การเรียงองค์ประกอบไว้เคียงข้างกันโดยไม่มีความเชื่อมโยง **ประการที่สาม** ความหมายนี้ระบุผลลัพธ์ทั้งสองระดับไว้พร้อมกัน แสดงให้เห็นว่ากิจกรรมโฮมรูมมิได้มุ่งหวังเพียงผลลัพธ์เฉพาะหน้าอย่างการปรับตัวเท่านั้น หากมุ่งหวังผลลัพธ์ระยะยาวด้านคุณลักษณะและค่านิยมไปพร้อมกันด้วย ทั้งนี้ ความหมายที่สังเคราะห์ขึ้นนี้เป็นผลจากกระบวนการสังเคราะห์นิยามที่นักวิชาการหลายท่านนำเสนอไว้ มิใช่นิยามที่มีนักวิชาการท่านใดท่านหนึ่งเสนอไว้โดยตรงมาก่อน นำเสนอภาพเพื่อสื่อความหมายของกิจกรรมโฮมรูมได้ดังนี้

ภาพที่ 1 การสังเคราะห์ความหมายของกิจกรรมโฮมรูม

2. ปัญหาและพัฒนาการของนักเรียนในบริบทของกิจกรรมโฮมรูม

ความหมายของกิจกรรมโฮมรูมที่สังเคราะห์ไว้ในหัวข้อก่อนหน้าชี้ให้เห็นว่า กิจกรรมนี้ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างครูประจำชั้นกับนักเรียน ซึ่งเกิดจากการพบปะ พูดคุย และทำกิจกรรมร่วมกันอย่างสม่ำเสมอ ประเด็นที่ควรพิจารณาต่อไปคือเหตุใดนักเรียนจึงต้องการความใกล้ชิดและการดูแลจากผู้ใหญ่ในสถานศึกษา คำอธิบายไม่ได้จำกัดอยู่เฉพาะปัญหาที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียน แต่เกี่ยวข้องกับพัฒนาการและความต้องการของนักเรียนในแต่ละช่วงวัย นักเรียนจึงจำเป็นต้องมีผู้ใหญ่ที่รู้จักตน คอยสังเกต รับฟัง และให้ความช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง ความสัมพันธ์เช่นนี้ช่วยส่งเสริมการเติบโตและพัฒนาการของนักเรียน มิได้มีความมุ่งหมายเพียงเพื่อให้ครูบริหารจัดการชั้นเรียนได้สะดวกขึ้น

การทำความเข้าใจปัญหาของนักเรียนจึงไม่ควรเริ่มต้นจากคำถามว่า นักเรียนมีพฤติกรรมใดที่ต้องแก้ไขเท่านั้น แต่ควรพิจารณาด้วยว่า พฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นท่ามกลางพัฒนาการ ความสัมพันธ์ และสภาพแวดล้อมเช่นใด ตลอดจนมีความต้องการประการใดที่ยังไม่ได้รับการตอบสนอง แนวคิดเรื่อง “**ความต้องการจำเป็น**” ช่วยขยายมุมมองดังกล่าว เพราะมิได้พิจารณาเฉพาะสิ่งที่นักเรียนต้องการ แต่พิจารณาช่องว่างระหว่างสิ่งที่นักเรียนเห็นว่าควรมีหรือควรเกิดขึ้นกับสภาพที่ตนได้รับอยู่จริง โดยครอบคลุมด้านกระบวนการเรียนรู้ สภาพแวดล้อม เทคโนโลยี และนโยบาย ส่วนค่าดัชนีลำดับความสำคัญของความต้องการจำเป็น (PNI) ใช้ช่วยจัดลำดับว่าประเด็นใดมีช่องว่างมากและควรได้รับการพัฒนาก่อน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568)

อย่างไรก็ตาม ค่า PNI เป็นข้อมูลระดับกลุ่ม มิใช่เครื่องมือวินิจฉัยความต้องการหรือปัญหาของนักเรียนแต่ละคน อีกทั้งรายงานดังกล่าวครอบคลุมช่วงวัยเรียนอายุ 5–14 ปี และวัยรุ่นอายุ 15–21 ปี ผลการวิจัยจึงควรใช้เพื่อมองเห็นแนวโน้มและตั้งคำถามต่อประสบการณ์ของนักเรียนในโรงเรียน มากกว่านำไปสรุปว่านักเรียนทุกคนมีความต้องการเหมือนกัน การใช้ข้อมูลให้เกิดประโยชน์ต่อกิจกรรมโฮมรูมจำเป็นต้องอาศัยการรับฟังและการพิจารณาบริบทของนักเรียนแต่ละห้องและแต่ละบุคคลควบคู่กัน

เจษฎา บุญมาโฮม (2568) เสนอว่า ความต้องการที่ผู้เรียนแสดงออกสามารถทำความเข้าใจได้สามระดับ ได้แก่ ระดับผิวเผินซึ่งเป็นสิ่งที่กล่าวออกมาโดยตรง ระดับการตีความซึ่งพิจารณาความหมายภายใต้บริบทชีวิต และระดับเสียงจากภายในซึ่งสะท้อนความต้องการที่ลึกลงไป เช่น ความต้องการได้รับความเข้าใจ ความปลอดภัย การยอมรับ และการมีพื้นที่แสดงออกโดยไม่ถูกด่วนตัดสิน กรอบการพิจารณานี้ช่วยให้ครูไม่หยุดอยู่เพียงพฤติกรรมที่มองเห็น แต่พยายามทำความเข้าใจว่าพฤติกรรมนั้นกำลังสื่อสารสิ่งใด ทั้งนี้ การตีความต้องกระทำอย่างระมัดระวัง ไม่คาดเดาแทนนักเรียน และต้องตรวจสอบความเข้าใจผ่านการสนทนากับนักเรียนเสมอ

2.1 พัฒนาการของนักเรียนและความต้องการพื้นฐานตามช่วงวัย นักเรียนวัยเรียนโดยเฉพาะเมื่อก้าวเข้าสู่วัยรุ่น ต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงหลายด้านพร้อมกัน ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ ความคิด ความสัมพันธ์ และการมองอนาคตของตน พัฒนาการทางความคิดทำให้นักเรียนเริ่มตั้งคำถามต่อกฎเกณฑ์ ค่านิยม และความคาดหวังของผู้ใหญ่ สิ่งที่เคยยอมรับโดยไม่ตั้งคำถามในวัยเด็กอาจกลายเป็นเรื่องที่ต้องการเหตุผล การอธิบาย และการมีส่วนร่วมตัดสินใจ นักเรียนจึงอาจแสดงความต้องการเป็นอิสระมากขึ้น ขณะเดียวกันก็ยังต้องการการยอมรับ ความมั่นคง และการสนับสนุนจากบุคคลที่ไว้วางใจ

ในด้านสังคม เพื่อนมีความสำคัญต่อชีวิตของนักเรียนมากขึ้น การได้รับการยอมรับจากกลุ่มเพื่อนช่วยให้นักเรียนรู้สึกว่าตนเป็นสมาชิกของกลุ่มและได้รับการยอมรับจากผู้อื่น ตรงกันข้ามการถูกปฏิเสธ กีดกัน หรือทำให้รู้สึกด้อยค่า อาจทำให้นักเรียนขาดความมั่นใจและเห็นคุณค่าของตนลดลง แม้เพื่อนจะมีบทบาทมากขึ้น แต่นักเรียนยังคงต้องการความเข้าใจและการดูแลจากผู้ใหญ่ ผู้ใหญ่จึงควรลดการชี้นำและการตัดสินใจแทนนักเรียน พร้อมทั้งรับฟัง ช่วยให้นักเรียนพิจารณาทางเลือก และเปิดโอกาสให้รับผิดชอบต่อการตัดสินใจตามวัยและวุฒิภาวะ

ช่วงวัยดังกล่าวยังเป็นระยะที่นักเรียนค่อย ๆ สร้างความเป็นตัวตนผ่านการทดลองบทบาท ความสนใจ ความเชื่อ และคุณค่าที่หลากหลาย นักเรียนกำลังพยายามตอบคำถามว่า ตนเป็นใครมีความสามารถด้านใด ต้องการได้รับการยอมรับในลักษณะใด และควรดำเนินชีวิตไปในทิศทางใด กระบวนการนี้มิได้เกิดขึ้นจากการคิดภายในเพียงลำพัง แต่เกิดผ่านประสบการณ์และปฏิกิริยาที่ได้รับจากบุคคลรอบข้าง นักเรียนจึงต้องการทั้งพื้นที่สำหรับสำรวจตนเองและบุคคลที่ช่วยสะท้อนประสบการณ์โดยไม่เร่งกำหนดคำตอบให้

การวิเคราะห์ความต้องการของผู้เรียนด้วยทฤษฎีการกำหนดตนเองชี้ให้เห็นว่าแรงจูงใจและการเติบโตจากภายในสัมพันธ์กับการได้รับการตอบสนองต่อความต้องการพื้นฐานทางจิตวิทยา 3 ประการ ได้แก่ การมีอิสระและมีส่วนเลือกในเรื่องที่เกี่ยวข้องกับตน ความรู้สึกว่าตนมีความสามารถและสามารถพัฒนาได้ และการมีความสัมพันธ์ที่มีความหมายกับบุคคลอื่น ขณะที่แนวคิดการพัฒนาเยาวชนเชิงบวกเสนอให้มองนักเรียนในฐานะบุคคลที่มีจุดแข็งและศักยภาพ มิใช่มองจากปัญหาหรือข้อบกพร่องเพียงด้านเดียว (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568)

หลักการดังกล่าวมีความหมายต่อกิจกรรมโฮมรูมโดยตรง เพราะการพบปะกับนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างสม่ำเสมอเปิดโอกาสให้ครูค่อย ๆ รู้จักความสนใจ จุดแข็ง วิธีคิด และความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนแต่ละคน ครูสามารถเห็นนักเรียนในช่วงเวลาที่หลากหลาย ไม่ตัดสินจากเหตุการณ์ใดเหตุการณ์หนึ่ง และช่วยสะท้อนให้นักเรียนมองเห็นพัฒนาการของตนได้ชัดขึ้น ความสม่ำเสมอยังทำให้นักเรียนไม่ต้องเริ่มสร้างความไว้วางใจใหม่ทุกครั้ง และช่วยให้การขอคำปรึกษาเกิดขึ้นได้ก่อนที่ความสับสนหรือความกังวลจะพัฒนาเป็นปัญหารุนแรง

อย่างไรก็ตาม การพบกันบ่อยครั้งมิได้ทำให้เกิดความไว้วางใจโดยอัตโนมัติ ความไว้วางใจจะเกิดขึ้นต่อเมื่อครูแสดงให้เห็นอย่างต่อเนื่องว่า นักเรียนมีคุณค่า มีสิทธิแสดงความคิดเห็น และสามารถเปิดเผยความไม่แน่ใจได้โดยไม่ถูกทำให้อับอาย หากกิจกรรมโฮมรูมถูกใช้เพื่อควบคุม ตรวจสอบ หรือตำหนิเป็นส่วนใหญ่ ความสม่ำเสมอก็อาจกลับกลายเป็นความกดดันมากกว่าจะเป็นฐานของสัมพันธภาพเชิงบวก

2.2 ความต้องการด้านการเรียนรู้ การรู้จักตนเอง และการดำเนินชีวิต ประสบการณ์ด้านการเรียนเป็นส่วนสำคัญของชีวิตนักเรียน การเรียนในแต่ละวันมิได้ส่งผลเฉพาะต่อผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ แต่ยังส่งผลต่อความรู้สึกว่าตนมีความสามารถ มีส่วนร่วม และมองเห็นความหมายของสิ่งที่กำลังเรียนเพียงใด นักเรียนที่ประสบความล้มเหลวซ้ำ ๆ หรือรู้สึกว่าไม่มีพื้นที่เลือกและแสดงความสามารถ อาจค่อย ๆ ลดความพยายามและสร้างข้อสรุปเชิงลบเกี่ยวกับตนเอง แม้สาเหตุแท้จริงอาจเกี่ยวข้องกับวิธีการเรียนรู้ ภาระงาน หรือการขาดความช่วยเหลือที่เหมาะสมก็ตาม

ผลการสำรวจของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาพบว่า ผู้เรียนช่วงวัยเรียนมีความต้องการจำเป็นด้านเทคนิคการสอนที่สนุกสนาน ตื่นเต้น และไม่เครียดเป็นอันดับแรก โดยมีค่า PNI เท่ากับ 0.547 รองลงมาคือการได้ไปทัศนศึกษาในสถานที่หลากหลาย การแบ่งเนื้อหาเป็นหน่วยสั้น ๆ ที่เข้าใจง่าย การมีเวลาพักระหว่างคาบ และการเปิดโอกาสให้เข้าร่วมกิจกรรมเพื่อพัฒนาตนเอง (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568)

ในกลุ่มวัยรุ่น ความต้องการจำเป็นด้านกระบวนการเรียนรู้ที่มีค่า PNI สูงสุดคือการที่ครูลดปริมาณการบ้านและไม่มอบหมายงานมากจนเกินไป มีค่า PNI เท่ากับ 1.083 รองลงมาคือการมีกิจกรรมที่น่าสนใจและไม่น่าเบื่อ การเน้นทักษะอาชีพและทักษะการดำเนินชีวิต การมีครูที่มีวุฒิภาวะ และการจัดการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง นอกจากนี้ นักเรียนยังให้ความสำคัญกับกิจกรรมที่ช่วยให้รู้จักและค้นพบตนเอง การมีครูคอยให้คำแนะนำ และการได้รับโอกาสเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นอย่างหลากหลาย (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568)

ความต้องการเหล่านี้ไม่ควรถูกตีความอย่างง่ายว่า นักเรียนต้องการความสนุกและต้องการทำงานให้น้อยลงเท่านั้น การเรียนที่สนุกในความหมายของนักเรียนอาจหมายถึงการเรียนรู้ที่ตนมีส่วนร่วม ได้ลงมือทำ และเห็นความสัมพันธ์กับชีวิตจริง ส่วนการขอให้ลดปริมาณการบ้านอาจสะท้อนถึงความเหนื่อยล้า การจัดภาระงานจากหลายวิชาที่ไม่สัมพันธ์กัน หรือความรู้สึกว่าตนไม่สามารถจัดการความคาดหวังทั้งหมดได้ ความต้องการทักษะชีวิตและทักษะอาชีพก็อาจสะท้อนความไม่มั่นใจว่า ความรู้ที่ได้รับจะช่วยให้ตนรับมือกับอารมณ์ ความสัมพันธ์ การตัดสินใจ และอนาคตที่ไม่แน่นอนได้เพียงใด

เจษฎา บุญมาโฮม (2568) วิเคราะห์ว่า ถ้อยคำว่า “**อยากเรียนสนุก**” อาจมีความหมายลึกกว่าความบันเทิง เพราะอาจสะท้อนความต้องการเรียนรู้ในสิ่งที่เชื่อมโยงกับตัวตนและทำให้รู้สึกเป็นเจ้าของการเรียนรู้ ส่วนความต้องการทักษะชีวิตมิได้หมายถึงการเพิ่มเนื้อหาบรรยายอีกชุดหนึ่ง หากเป็นความต้องการเครื่องมือภายในสำหรับจัดการอารมณ์ ความเครียด ความขัดแย้ง และความไม่แน่นอนในชีวิต การตีความเช่นนี้มิได้หมายความว่าครูสามารถสรุปความรู้สึกแทนนักเรียนได้ แต่เป็นการชวนให้ครูถามต่อว่า สิ่งที่นักเรียนกล่าวนั้นมีความหมายอย่างไรในประสบการณ์ของเขา

กิจกรรมโฮมรูมไม่สามารถทดแทนการจัดการเรียนรู้ในรายวิชา หรือแก้ปัญหาภาระงานที่เกิดจากการเรียนการสอนของโรงเรียนได้โดยตรง อย่างไรก็ตาม กิจกรรมโฮมรูมเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ทบทวนปัญหา วิธีเรียน และความก้าวหน้าของตนอย่างเป็นระบบ ครูอาจจัดการสนทนา การสะท้อนคิด การสำรวจความสนใจ การวางแผนเวลา การติดตามเป้าหมาย ตลอดจนกิจกรรมที่ช่วยให้นักเรียนเลือกวิธีการเรียนที่เหมาะสมกับตนเอง ข้อมูลที่ได้จากกิจกรรมเหล่านี้ทำให้ครูทราบว่านักเรียนคนใดมีปัญหาในการเรียน คนใดต้องการคำแนะนำเพิ่มเติม หรือกลุ่มใดมีภาระการเรียนมากจนกระทบต่อการดำเนินชีวิต

การออกแบบกิจกรรมโฮมรูมจึงไม่ควรกำหนดเนื้อหาจากปฏิทินของโรงเรียนเพียงฝ่ายเดียว แต่ควรเปิดพื้นที่ให้นักเรียนสะท้อนว่า ในช่วงเวลานั้นกำลังเผชิญเรื่องใด ต้องการเรียนรู้เรื่องใด และประเด็นใดควรนำมาพูดคุยร่วมกัน ข้อเสนอจากการสนทนากลุ่มในรายงานของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษายังสะท้อนว่า ผู้เรียนต้องการกิจกรรมที่ได้คิด วางแผน ลงมือทำ แก้ปัญหา และค้นพบความถนัดของตน มากกว่าการรับฟังคำบอกหรือคำสอนเพียงอย่างเดียว (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568)

2.3 ความต้องการด้านความสัมพันธ์ ความปลอดภัย และการได้รับการเคารพ ชีวิตในโรงเรียนมิได้มีเฉพาะการเรียนในรายวิชา หากยังรวมถึงประสบการณ์จากการอยู่ร่วมกับครู เพื่อน และบุคลากรในสถานศึกษา แม้โรงเรียนจะมีอาคารสถานที่และระบบรักษาความปลอดภัยที่เหมาะสม แต่นักเรียนอาจยังรู้สึกหวาดระแวงหรือไม่มั่นคง หากต้องเผชิญกับการล้อเลียน การประจาน การเปิดเผยเรื่องส่วนตัวโดยไม่ได้รับอนุญาต หรือการใช้อำนาจโดยไม่เปิดโอกาสให้ชี้แจง ความปลอดภัยในโรงเรียนจึงครอบคลุมทั้งการคุ้มครองร่างกายและการดูแลความรู้สึก ศักดิ์ศรี และความเป็นส่วนตัวของนักเรียน

ผลการสำรวจผู้เรียนช่วงวัยเรียนพบว่า ความต้องการจำเป็นด้านสภาพแวดล้อมเชิงนามธรรมที่มีค่า PNI สูงสุดคือการเคารพสิทธิ เสรีภาพ และความเป็นส่วนตัวของตนเองและผู้อื่น รองลงมาคือบรรยากาศที่ผ่อนคลาย ไม่กดดันจนเกินไป และการรับฟังความคิดเห็นพร้อมเปิดโอกาสให้แสดงออก ส่วนสภาพแวดล้อมที่บ้านพบแนวโน้มคล้ายกัน คือการเคารพสิทธิและความเป็นส่วนตัว

การรับฟังความคิดเห็น และบรรยากาศที่ไม่กดดันเป็นความต้องการสำคัญลำดับต้น ๆ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568)

ข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า สิ่งที่นักเรียนต้องการมิใช่เพียงการปราศจากภัยคุกคาม แต่รวมถึงการสามารถแสดงความคิดเห็น ยอมรับว่าไม่เข้าใจ ขอความช่วยเหลือ หรือแสดงความรู้สึกโดยไม่ถูกทำให้อับอาย ความปลอดภัยทางอารมณ์มิได้หมายถึงการที่นักเรียนไม่ต้องรับผิดชอบต่อการกระทำ หรือครูต้องยอมรับพฤติกรรมทุกอย่าง แต่หมายถึงการแยกการพิจารณาพฤติกรรมออกจากการลดทอนคุณค่าความเป็นบุคคล นักเรียนสามารถได้รับการตักเตือนหรือแก้ไขพฤติกรรมโดยยังคงได้รับความเคารพและมีโอกาสอธิบายบริบทของตน

ในด้านความสัมพันธ์กับครู ผู้เรียนวัยรุ่นให้ความสำคัญกับครูที่เปิดใจ รับฟัง เปิดโอกาสให้ทุกคนมีส่วนร่วม คอยให้คำแนะนำ มีวุฒิภาวะ ใช้น้ำเสียงเหมาะสม และมีความทุ่มเทรับผิดชอบ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568) ข้อค้นพบนี้แสดงว่าในมุมมองของนักเรียน คุณภาพของครูมิได้พิจารณาจากความรู้ในวิชาเท่านั้น แต่รวมถึงวิธีที่ครูสื่อสาร ใช้อำนาจ และปฏิบัติต่อนักเรียนในฐานะบุคคลที่มีศักดิ์ศรี

ถ้อยคำว่า “**อยากให้ครูเข้าใจ**” จึงมิได้หมายถึงความต้องการให้ครูยอมตามทุกเรื่อง หากหมายถึงความต้องการให้ครูพิจารณาพฤติกรรมภายใต้บริบทที่แท้จริง นักเรียนอาจต้องการผู้ใหญ่ที่ถามก่อนตำหนิ รับฟังก่อนสรุป และไม่ใช้ความผิดพลาดครั้งหนึ่งเป็นข้อสรุปเกี่ยวกับตัวตนทั้งหมด เจษฎา บุญมาโฮม (2568) วิเคราะห์ว่า ความต้องการให้ครูเข้าใจสะท้อนความเปราะบางทางความสัมพันธ์และความปรารถนาที่จะได้รับการมองเห็นในฐานะมนุษย์ มิใช่เป็นเพียงผู้เรียนที่ถูกควบคุมหรือประเมินผล

ความสัมพันธ์กับเพื่อนมีบทบาทสำคัญต่อพัฒนาการของนักเรียน เนื่องจากการอยู่ร่วมกับเพื่อนช่วยให้นักเรียนเรียนรู้การแบ่งปัน การยอมรับความแตกต่าง การจัดการความขัดแย้ง และการกำหนดขอบเขตของตนเอง อย่างไรก็ตาม ความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนอาจนำไปสู่การกีดกัน การล้อเลียน การใช้อำนาจเหนือผู้อื่น หรือการกลั่นแกล้งได้เช่นกัน นักเรียนบางคนอาจไม่เปิดเผยปัญหาต่อผู้ใหญ่ เพราะเกรงว่าสถานการณ์จะรุนแรงขึ้น กลัวถูกมองว่าอ่อนแอ หรือไม่มั่นใจว่าผู้ใหญ่จะให้ความช่วยเหลือได้ ดังนั้น ความเงียบ การแยกตัว หรือการไม่เข้าร่วมกิจกรรม จึงไม่ควรถูกตีความทันทีว่าเกิดจากความไม่สนใจหรือการไม่ให้ความร่วมมือ แต่อาจเป็นข้อบ่งชี้ว่านักเรียนกำลังเผชิญปัญหาบางประการที่ครูควรติดตามและทำความเข้าใจเพิ่มเติม

แนวคิดการดูแลโดยเข้าใจภาวะบาดแผลเสนอให้พิจารณาว่า พฤติกรรมบางอย่างอาจสัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมที่ทำให้นักเรียนระมัดระวัง ไม่ไว้วางใจ หรือพยายามป้องกันตน การช่วยเหลือจึงควรเริ่มจากความปลอดภัย ความชัดเจน การให้ทางเลือก และการไม่ด่วนตัดสิน มากกว่าการบังคับให้นักเรียนเปิดเผยเรื่องราวก่อนที่จะพร้อม (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568) อย่างไรก็ตาม ครูไม่ควร

สรุปว่าความเงียบหรือการถอนตัวทุกกรณีเกิดจากประสบการณ์บาดแผล หากควรใช้การสังเกตต่อเนื่องและการสนทนาอย่างระมัดระวังเพื่อทำความเข้าใจนักเรียนแต่ละคน

โฮมรูมควรเปิดโอกาสให้ครูและนักเรียนร่วมกันกำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับการรับฟัง การไม่ล้อเลียน การเคารพความแตกต่าง และการไม่เปิดเผยเรื่องส่วนตัวของผู้อื่น ครูควรชี้แจงให้นักเรียนเข้าใจอย่างชัดเจนว่า ข้อมูลประเภทใดสามารถเก็บรักษาไว้เป็นความลับ และข้อมูลประเภทใดเกี่ยวข้องกับความปลอดภัยของนักเรียนจนจำเป็นต้องประสานผู้มีหน้าที่ให้ความช่วยเหลือ การชี้แจงขอบเขตดังกล่าวอย่างตรงไปตรงมาจะทำให้นักเรียนเข้าใจบทบาทของครูและเกิดความไว้วางใจบนพื้นฐานของสิ่งที่ครูสามารถปฏิบัติได้จริง

2.4 ปัญหาและสัญญาณเมื่อความต้องการไม่ได้รับการตอบสนอง ปัญหาของนักเรียนมักมิได้เกิดจากสาเหตุประการเดียว หากเป็นผลจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการส่วนบุคคล ความสัมพันธ์ในครอบครัว ประสบการณ์ในห้องเรียน กลุ่มเพื่อน วัฒนธรรมโรงเรียน และโลกดิจิทัล นักเรียนที่แสดงพฤติกรรมคล้ายกันอาจมีเหตุผลแตกต่างกัน ขณะเดียวกัน นักเรียนที่เผชิญปัญหาคล้ายกันก็อาจแสดงออกต่างกัน บางคนโต้เถียง ก้าวร้าว หรือฝ่าฝืนกฎ บางคนกลับเงียบ ถอนตัว ไม่ร่วมกิจกรรม หรือพยายามทำทุกอย่างให้สมบูรณ์เพื่อหลีกเลี่ยงการถูกตำหนิ การพิจารณาพฤติกรรมโดยแยกออกจากบริบทจึงเสี่ยงต่อการช่วยเหลือที่ไม่ตรงกับความต้องการ

ปัญหาด้านการเรียนอาจเริ่มจากการตามเนื้อหาไม่ทัน ภาระงานที่มากเกินกำลัง การขาดทักษะจัดการเวลา หรือการไม่เห็นความหมายของสิ่งที่เรียน เมื่อประสบการณ์เช่นนี้เกิดขึ้นต่อเนื่อง นักเรียนอาจเริ่มหลีกเลี่ยงงาน ไม่ส่งงาน ขาดเรียน หรือสร้างข้อสรุปว่าตนไม่มีความสามารถ ความต้องการให้ลดปริมาณการบ้าน การมีกิจกรรมที่น่าสนใจ และการได้รับคำแนะนำจากครูที่ปรากฏในผลการวิจัย จึงควรถูกอ่านเป็นข้อมูลสำหรับตรวจสอบว่า กระบวนการเรียนรู้และภาระงานกำลังส่งผลต่อชีวิตของนักเรียนอย่างไร มิใช่ใช้เป็นเหตุผลเพื่อยกเลิกความรับผิดชอบด้านการเรียนทั้งหมด (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568)

ปัญหาความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนอาจแสดงออกในลักษณะของความขัดแย้ง การแบ่งกลุ่ม การกีดกัน การล้อเลียน หรือการกลั่นแกล้ง นักเรียนที่ถูกปฏิเสธอาจรู้สึกว่าตนไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อนร่วมชั้น ขณะเดียวกัน นักเรียนที่ก่อพฤติกรรมดังกล่าวอาจต้องการแสดงอำนาจ แสวงหาการยอมรับจากกลุ่ม หรือพยายามป้องกันตนเองจากการถูกกระทำในลักษณะเดียวกัน การแก้ปัญหาจึงไม่ควรพิจารณาเฉพาะนักเรียนที่เป็นผู้กระทำและผู้ถูกกระทำ แต่ควรพิจารณาความสัมพันธ์ภายในกลุ่ม บทบาทของผู้ที่อยู่ในเหตุการณ์ ตลอดจนกติกาและค่านิยมที่สมาชิกในห้องเรียนยึดถือร่วมกัน

การใช้สื่อดิจิทัลทำให้ปัญหาของนักเรียนมิได้จำกัดอยู่เฉพาะเวลาและสถานที่ภายในโรงเรียน ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นระหว่างวันอาจดำเนินต่อภายหลังเลิกเรียนผ่านสื่อออนไลน์ นักเรียนบางคนอาจเผชิญการกลั่นแกล้งทางออนไลน์ เปรียบเทียบตนเองกับภาพชีวิตของผู้อื่น กังวลว่าจะไม่ได้รับรู้ข่าวสารหรือพลาดกิจกรรมของกลุ่ม ตลอดจนได้รับข้อมูลที่บิดเบือนหรือไม่เหมาะสม แม้เหตุการณ์เหล่านี้เกิดขึ้นนอกห้องเรียน แต่ย่อมกระทบต่ออารมณ์ สมาธิ และความสัมพันธ์ของนักเรียนเมื่อมาโรงเรียน เจษฎา บุญมาโฮม (2568) เสนอว่า การทำความเข้าใจความต้องการของผู้เรียนจำเป็นต้องพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างครอบครัว โรงเรียน สังคม และการใช้สื่อดิจิทัล ไม่ควรกำหนดให้นักเรียนรับผิดชอบต่อการปรับตัวเพียงฝ่ายเดียว โดยไม่พิจารณาสภาพแวดล้อมที่ก่อให้เกิดหรือทำให้ปัญหายังคงดำเนินต่อไป

เมื่อความเครียด ความโดดเดี่ยว หรือความรู้สึกว่าตนไม่มีคุณค่าสะสมเป็นเวลานาน สุขภาพจิตของนักเรียนอาจได้รับผลกระทบ นักเรียนบางคนแสดงความเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์อย่างชัดเจน ขณะที่บางคนยังดำเนินชีวิตประจำวันได้ตามปกติ แต่พูดคุยน้อยลง แยกตัวจากเพื่อน หรือหมดความสนใจในกิจกรรมที่เคยชื่นชอบ อย่างไรก็ตาม พฤติกรรมเพียงลักษณะใดลักษณะหนึ่งยังไม่เพียงพอที่จะสรุปว่านักเรียนมีปัญหาสุขภาพจิต ครูควรพิจารณาว่าพฤติกรรมนั้นแตกต่างจากลักษณะเดิมของนักเรียนเพียงใด เกิดขึ้นต่อเนื่องหรือไม่ มีความรุนแรงเพียงใด และส่งผลต่อการเรียนหรือการดำเนินชีวิตอย่างไร หากพบความเปลี่ยนแปลงที่น่ากังวลหรือเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย ครูควรดำเนินการตามระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนและประสานผู้มีความรู้เฉพาะทางโดยเร็ว เพื่อให้นักเรียนได้รับความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม

ครูประจำชั้นมิได้มีหน้าที่วินิจฉัยหรือบำบัดรักษาปัญหาสุขภาพจิต แต่ควรทำความรู้จักและติดตามนักเรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้สามารถสังเกตความเปลี่ยนแปลง รับฟังโดยไม่ด่วนตัดสิน ให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น และประสานส่งต่อเมื่อจำเป็น การส่งต่อมิใช่การปัดความรับผิดชอบ หากเป็นการปฏิบัติตามขอบเขตหน้าที่ของครูและช่วยให้นักเรียนได้รับการดูแลจากผู้ที่มีความรู้ตรงกับปัญหา ภายหลังการส่งต่อ ครูประจำชั้นยังต้องดูแลนักเรียนในชีวิตประจำวัน ไม่กล่าวถึงปัญหาในลักษณะที่ทำให้นักเรียนรู้สึกด้อยค่า ไม่เปิดเผยเรื่องส่วนตัว และช่วยให้นักเรียนกลับมาเรียนและอยู่ร่วมกับเพื่อนได้อย่างเหมาะสม

2.5 ความหมายของพัฒนาการและความต้องการจำเป็นต่อกิจกรรมโฮมรูม พัฒนาการ ความต้องการ และปัญหาที่กล่าวมามีลักษณะร่วมกันประการหนึ่งซึ่งมีนัยสำคัญต่อกิจกรรมโฮมรูม กล่าวคือ หลายเรื่องมิได้ปรากฏอย่างชัดเจนจากเหตุการณ์ครั้งเดียว หากค่อย ๆ ส่งสัญญาณผ่านความเปลี่ยนแปลงเล็กน้อยด้านอารมณ์ การเรียน การมาโรงเรียน การมีส่วนร่วม และความสัมพันธ์ ผู้ใหญ่ที่พบนักเรียนเพียงเป็นครั้งคราว หรือพบเฉพาะในสถานการณ์ที่มุ่งประเมินผล ย่อมมีโอกาสจำกัดใน

การเห็นความเปลี่ยนแปลงดังกล่าว ครูประจำชั้นที่พบนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างสม่ำเสมอจึงอยู่ในตำแหน่งที่สามารถเปรียบเทียบพฤติกรรมในช่วงเวลาต่าง ๆ และรับรู้สัญญาณได้เร็วกว่า

อย่างไรก็ตาม กิจกรรมโฮมรูมมิได้มีความสำคัญเฉพาะการเฝ้าระวังปัญหาเท่านั้น แต่ยังช่วยส่งเสริมบรรยากาศและความสัมพันธ์ที่ลดโอกาสเกิดปัญหา นักเรียนที่ได้รับการยอมรับ มีส่วนร่วมในกิจกรรม มีเพื่อนคอยช่วยเหลือ รู้ว่าสามารถขอความช่วยเหลือจากใคร และมีทักษะในการจัดการตนเอง ย่อมสามารถรับมือกับความยากลำบากได้ดีขึ้น กิจกรรมโฮมรูมจึงควรดำเนินงานทั้งด้านการส่งเสริมพัฒนาการ การป้องกันปัญหา การสังเกตความเปลี่ยนแปลงของนักเรียน และการประสานความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม โดยไม่รอให้ปัญหาทวีความรุนแรงก่อนจึงดำเนินการ

กรอบแนวคิด Voice-to-Action Framework ซึ่งเจษฎา บุญมาโฮม (2568) พัฒนาขึ้น สามารถนำมาประยุกต์เป็นแนวทางสำหรับกิจกรรมโฮมรูมได้ โดยประกอบด้วยกระบวนการสามประการที่เชื่อมโยงกัน ได้แก่ การฟังอย่างลึกซึ้ง การแปลความหมายเชิงบริบท และการตอบสนองอย่างมีความหมาย การฟังอย่างลึกซึ้งหมายถึงการรับฟังทั้งสิ่งที่นักเรียนพูดและสิ่งที่อาจแสดงผ่านความเงียบ อารมณ์ หรือพฤติกรรม โดยไม่รีบสรุป การแปลความหมายเชิงบริบทหมายถึงการพิจารณาพัฒนาการ ประสบการณ์ ความสัมพันธ์ และสภาพแวดล้อมที่เกี่ยวข้อง ส่วนการตอบสนองอย่างมีความหมายหมายถึงการเลือกวิธีช่วยเหลือที่สอดคล้องกับความต้องการและเคารพศักดิ์ศรีของนักเรียน

การนำกรอบดังกล่าวมาใช้ต้องระมัดระวังมิให้ครูตีความแทนนักเรียน ข้อสันนิษฐานเกี่ยวกับพฤติกรรมควรใช้เป็นเพียงแนวทางตั้งต้นและตรวจสอบผ่านการสนทนา เช่น แทนที่จะสรุปว่านักเรียนไม่ส่งงานเพราะขาดความรับผิดชอบ ครูควรถามว่ากำลังประสบอุปสรรคใด หรือแทนที่จะมองว่าการไม่ร่วมกิจกรรมเป็นความดื้อ ครูควรสำรวจความรู้สึกของนักเรียนต่อกลุ่มหรือกิจกรรมนั้น วิธีคิดนี้มิได้ยกเว้นความรับผิดชอบของนักเรียน แต่ช่วยให้การแก้ไขพฤติกรรมอาศัยความเข้าใจสาเหตุที่รอบด้านขึ้น

ในระดับกลุ่ม กิจกรรมโฮมรูมอาจครอบคลุมการรู้จักตนเอง การจัดการอารมณ์ การสื่อสาร การแก้ไขความขัดแย้ง การสร้างความสัมพันธ์ การวางแผนการเรียนและชีวิต และการใช้สื่อดิจิทัลอย่างรับผิดชอบ ในระดับบุคคล ครูอาจสนทนากับนักเรียนเป็นการเฉพาะในเวลาและสถานที่ที่รักษาความเป็นส่วนตัว ส่วนในระดับระบบ ข้อมูลที่พบควรนำไปประสานกับครูผู้สอน ครูแนะแนว ผู้ปกครอง ผู้บริหาร หรือบุคลากรเฉพาะทางตามความจำเป็น ทั้งนี้ Voice-to-Action Framework เสนอการตอบสนองทั้งระดับกลุ่ม รายบุคคล และระดับระบบ มิได้จำกัดอยู่ที่การแก้ไขนักเรียนเป็นรายคนเท่านั้น (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568)

กิจกรรมโฮมรูมที่จัดอย่างสม่ำเสมอช่วยพัฒนาสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนได้ เมื่อครูมิได้ใช้เวลาส่วนใหญ่ไปกับการแจ้งข่าวสาร ตรวจระเบียบ หรือตำหนินักเรียน หากนักเรียนมองว่ากิจกรรมนี้มีไว้เพื่อจับผิดหรือตำหนิต่อหน้าเพื่อน ย่อมไม่กล้าเปิดเผยความรู้สึกหรือขอความช่วยเหลือ ความไว้วางใจจึงเกิดจากการปฏิบัติของครูอย่างต่อเนื่อง ทั้งการรักษาคำพูด รับฟังด้วยความใส่ใจ ไม่นำเรื่องส่วนตัวของนักเรียนไปกล่าวต่อหน้าผู้อื่น และจัดการปัญหาด้วยความรอบคอบ

อย่างไรก็ตาม กิจกรรมโฮมรูมไม่ควรถูกทำให้เป็นการให้คำปรึกษากลุ่มทุกครั้ง เพราะนักเรียนบางคนอาจไม่พร้อมเปิดเผยเรื่องส่วนตัว และบางปัญหาไม่เหมาะที่จะพูดคุยต่อหน้ากลุ่ม บทบาทสำคัญของกิจกรรมคือการสร้างความสัมพันธ์และช่องทางให้นักเรียนรู้ว่า สามารถขอพูดคุยเป็นการส่วนตัวหรือเข้าถึงระบบช่วยเหลือได้เมื่อจำเป็น การเคารพสิทธิที่จะพูดหรือไม่พูดจึงเป็นส่วนหนึ่งของความปลอดภัย มิใช่การบังคับให้เปิดเผยตนเพื่อแสดงความร่วมมือ ด้วยเหตุนี้กิจกรรมโฮมรูมจึงมิได้มุ่งเพียงค้นหาและแก้ไขปัญหา แต่ยังส่งเสริมพัฒนาการและป้องกันปัญหา ครูใช้การพบปะ พูดคุย และทำกิจกรรมร่วมกันเพื่อทำความรู้จักและติดตามความเปลี่ยนแปลงของนักเรียน ขณะเดียวกัน นักเรียนได้ฝึกแสดงความคิดเห็น รับฟังผู้อื่น รับผิดชอบต่อส่วนรวม และขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น หากครูดำเนินกิจกรรมด้วยความเข้าใจ เอาใจใส่ และตระหนักถึงขอบเขตหน้าที่ ข้อมูลที่ได้รับย่อมช่วยให้การดูแลตรงกับความต้องการ และช่วยให้ครูสังเกตความผิดปกติได้ก่อนที่ปัญหาจะรุนแรงขึ้น

วัตถุประสงค์ของกิจกรรมโฮมรูม

ในที่นี้ วัตถุประสงค์ หมายถึงผลที่ครูมุ่งหมายให้เกิดแก่นักเรียนและกำหนดไว้ก่อนจัดกิจกรรมโฮมรูม ส่วนความสำคัญหมายถึงคุณค่าหรือประโยชน์ที่ปรากฏจากการดำเนินกิจกรรม ซึ่งจะกล่าวถึงในหัวข้อถัดไป กิจกรรมโฮมรูมมีวัตถุประสงค์หลายประการและครอบคลุมการพัฒนานักเรียนหลายด้าน หากนำวัตถุประสงค์ทั้งหมดมากำหนดไว้ในกิจกรรมแต่ละครั้งโดยไม่จำแนกและจัดลำดับ อาจทำให้กิจกรรมนั้นมีเป้าหมายกว้างเกินไปและยากต่อการบรรลุผล ดังนั้น จึงควรจำแนกวัตถุประสงค์ตามช่วงเวลาที่คาดว่าผลจะปรากฏเป็นสามระดับ ได้แก่ ผลระยะใกล้ ผลระยะกลาง และผลระยะยาว

1. วัตถุประสงค์ระดับผลระยะใกล้

วัตถุประสงค์ระดับนี้มุ่งผลที่ควรเกิดขึ้นได้ภายในกิจกรรมแต่ละครั้งหรือในช่วงเวลาไม่นาน ประกอบด้วย 2 ประการหลัก **ประการแรกคือการสร้างสัมพันธภาพและความไว้วางใจ** มุ่งให้ครูกับนักเรียนรู้จักและคุ้นเคยกัน มีการสื่อสารอย่างเปิดเผยและเคารพกัน ตลอดจนช่วยให้นักเรียน

รู้จักเพื่อนและรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของกลุ่ม วัตถุประสงค์นี้มีสถานะเป็นฐานของวัตถุประสงค์อื่นทั้งหมด เนื่องจากหากปราศจากความไว้วางใจ ครูย่อมเข้าถึงความต้องการและปัญหาที่แท้จริงของนักเรียนได้ยาก **ประการที่สองคือการทำให้ครูรู้จักและเข้าใจนักเรียนเป็นรายบุคคล** มุ่งให้ครูได้รับข้อมูลเกี่ยวกับภูมิหลัง จุดแข็ง ความสนใจ ความต้องการ ความคาดหวัง และความเสี่ยงของนักเรียนแต่ละคน เพื่อใช้วางแผนส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลืออย่างเหมาะสม ทั้งนี้ วัตถุประสงค์นี้มิใช่การเก็บข้อมูลให้ได้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ หากเป็นการเก็บข้อมูลเท่าที่จำเป็นและนำไปใช้เพื่อประโยชน์ของนักเรียนโดยตรง (สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์, 2546; สำนักกิจการนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา, 2560)

2. วัตถุประสงค์ระดับผลระยะกลาง

วัตถุประสงค์ระดับนี้มุ่งผลที่ต้องอาศัยการสะสมผ่านกิจกรรมหลายครั้งจึงจะเห็นผลชัดเจน ครอบคลุม 6 ประการดังนี้ (สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์, 2546; สำนักกิจการนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา, 2560; งานระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนสมุทรปราการ, 2568)

2.1 การส่งเสริมการรู้จักและพัฒนาตนเอง มุ่งให้นักเรียนสำรวจและพิจารณาตนเอง เพื่อให้เข้าใจอารมณ์ ความคิด ความสนใจ ความสามารถ และสิ่งที่ตนให้คุณค่า รวมทั้งสามารถกำหนดเป้าหมายและวางแผนพัฒนาตนเองได้อย่างเหมาะสม การรู้จักตนเองควรช่วยให้นักเรียนยอมรับตนตามความเป็นจริง พร้อมทั้งเห็นส่วนที่ตนสามารถพัฒนาได้ ไม่ควรใช้ผลการประเมินเพียงครั้งเดียวมาตัดสินหรือตีกรอบความสามารถของตนเอง

2.2 การเสริมสร้างทักษะชีวิตและทักษะทางสังคม มุ่งพัฒนาการสื่อสาร การฟัง การทำงานร่วมกัน การตัดสินใจ การแก้ปัญหา การจัดการอารมณ์ การจัดการความขัดแย้ง และการปฏิเสธสิ่งเสี่ยง

2.3 การสนับสนุนการเรียน การศึกษาต่อ และการวางแผนอาชีพ มุ่งให้นักเรียนเห็นคุณค่าของการเรียน วางแผนเวลา พัฒนาวิธีเรียน ติดตามงาน และตัดสินใจเกี่ยวกับการศึกษาต่อและอาชีพที่สัมพันธ์กับตน โดยมิใช่มุ่งเพียงเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หากมุ่งให้นักเรียนมีความรับผิดชอบและกำกับการเรียนรู้ของตนเองได้ดีขึ้น

2.4 การพัฒนาบุคลิกภาพและปรับเปลี่ยนพฤติกรรมอย่างสร้างสรรค์ มุ่งให้นักเรียนตระหนักถึงผลของพฤติกรรมต่อตนเองและผู้อื่น โดยการปรับพฤติกรรมในกิจกรรมโฮมรูมควรเกิดผ่านความเข้าใจ การมีส่วนร่วม และการฝึกปฏิบัติ มิใช่ผ่านการประจานหรือการลงโทษต่อหน้ากลุ่ม

2.5 การส่งเสริมสุขภาพและป้องกันพฤติกรรมเสี่ยง มุ่งให้นักเรียนมีความรู้และทักษะในการดูแลสุขภาพกาย สุขภาพใจ การป้องกันสารเสพติด ความรุนแรง และการกลั่นแกล้ง โดยการ

ป้องกันที่มีประสิทธิภาพต้องมากกว่าการให้ข้อมูลถึงอันตราย หากต้องฝึกการคิด การตัดสินใจ การปฏิเสธ และการขอความช่วยเหลือควบคู่กันไปด้วย

2.6 การค้นพบปัญหา ให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น และประสานการส่งต่อ มุ่งให้ครูสังเกตและติดตามความเปลี่ยนแปลงของนักเรียน พูดคุยเพื่อทำความเข้าใจสถานการณ์ ให้การช่วยเหลือภายในขอบเขตบทบาทของตน และประสานผู้เกี่ยวข้องเมื่อจำเป็น ทั้งนี้ ครูที่ปรึกษาไม่ควรพยายามแก้ไขทุกปัญหาด้วยตนเอง โดยเฉพาะปัญหาที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัย สุขภาพจิตรุนแรง การทำร้ายตนเอง หรือการละเมิด

3. วัตถุประสงค์ระดับผลระยะยาว

วัตถุประสงค์ระดับนี้มุ่งให้เกิดผลในระยะยาว จึงต้องอาศัยการดำเนินกิจกรรมอย่างต่อเนื่อง ได้แก่ การส่งเสริมความรับผิดชอบ คุณธรรม และการปฏิบัติตนในฐานะสมาชิกของสังคม โดยมุ่งให้นักเรียนเคารพสิทธิและศักดิ์ศรีของผู้อื่น รับผิดชอบต่อหน้าที่ มีจิตสาธารณะ ยอมรับความแตกต่าง และมีส่วนร่วมดูแลห้องเรียน สถานศึกษา และชุมชน การส่งเสริมคุณธรรมไม่ควรใช้เพียงการอบรมสั่งสอนหรือกำหนดคำตอบให้นักเรียนปฏิบัติตาม แต่ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนพิจารณาสถานการณ์ ตัดสินใจ ลงมือปฏิบัติ และทบทวนผลที่เกิดจากการกระทำของตนเอง (Plook Teacher, 2561; งานระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนสมุทรปราการ, 2568)

การจำแนกวัตถุประสงค์ออกเป็นสามระดับช่วยให้ครูกำหนดผลที่คาดหวังได้เหมาะสมกับเวลาและลักษณะของกิจกรรม ทั้งยังช่วยป้องกันมิให้กำหนดวัตถุประสงค์กว้างเกินกว่าจะติดตามและประเมินผลได้ ตัวอย่างเช่น กิจกรรมโฮมรูมที่ใช้เวลาเพียงยี่สิบนาทีไม่ควรมุ่งให้คุณธรรมของนักเรียนเปลี่ยนแปลงอย่างชัดเจนภายในกิจกรรมครั้งเดียว เพราะการพัฒนาดังกล่าวต้องอาศัยเวลาและประสบการณ์ที่ต่อเนื่อง ครูควรกำหนดวัตถุประสงค์ให้สอดคล้องกับสิ่งที่นักเรียนสามารถแสดงให้เห็นได้ภายหลังจบกิจกรรม เช่น สามารถวิเคราะห์สถานการณ์ อธิบายผลที่อาจเกิดจากทางเลือกแต่ละทาง และเสนอวิธีปฏิบัติที่เหมาะสมได้ ก่อนจัดกิจกรรมทุกครั้ง ครูจึงควรพิจารณาว่าวัตถุประสงค์นั้นมุ่งผลในระยะใด และเหมาะสมกับเวลา ความถี่ และโอกาสที่นักเรียนจะได้ฝึกปฏิบัติหรือไม่ การกำหนดวัตถุประสงค์อย่างเหมาะสมจะช่วยให้กิจกรรมแต่ละครั้งส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียนอย่างต่อเนื่องและสะสมเป็นผลในระยะยาวตามที่มุ่งหมายไว้

ความสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม

ความสำคัญของกิจกรรมโฮมรูมในหัวข้อนี้ประมวลจากทั้งนิยามวิชาการที่นำเสนอไว้ก่อนหน้าและเอกสารเชิงปฏิบัติการร่วมสมัย ได้แก่ คู่มือของสถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์ คู่มือของมหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา คู่มือของโรงเรียนสมุทรปราการ และบทความร่วมสมัยจากแหล่งต่าง ๆ เอกสารกลุ่มหลังนี้มีสถานะต่างจากนิยามวิชาการ กล่าวคือ เป็นเอกสารเชิงแนวปฏิบัติที่สะท้อนการนำแนวคิดไปใช้จริงในสถานศึกษา มิใช่เอกสารทางทฤษฎี จึงนำมาใช้ประกอบการอธิบายความสำคัญในเชิงประจักษ์และเชิงปฏิบัติควบคู่กับฐานคิดทางวิชาการ ความสำคัญของกิจกรรมโฮมรูมจำแนกได้เป็นสี่ด้านตามกลุ่มผู้ได้รับผลกระทบและลักษณะของผลที่เกิดขึ้น

1. ความสำคัญต่อผู้เรียนโดยตรง

ความสำคัญกลุ่มแรกเกิดขึ้นกับตัวผู้เรียนโดยตรง แบ่งเป็น 4 ประเด็นย่อยที่มีลักษณะเฉพาะแตกต่างกัน (สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์, 2546; กองบรรณาธิการ วสศ., 2564; งานระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนสมุทรปราการ, 2568; Plook Teacher, 2561)

1.1 การมีบุคคลและพื้นที่ที่พึ่งพาได้ ผู้เรียนบางคนไม่ขอความช่วยเหลือแม้กำลังประสบปัญหา เพราะไม่แน่ใจว่าควรพูดกับใคร กลัวถูกตำหนิ หรือเกรงว่าเรื่องส่วนตัวจะถูกเปิดเผย ความลังเลดังกล่าวพบได้มากในวัยรุ่น โดยเฉพาะเมื่อเป็นเรื่องที่ทำให้รู้สึกอับอายหรือแตกต่างจากผู้อื่น การจัดกิจกรรมโฮมรูมอย่างสม่ำเสมอช่วยให้ผู้เรียนคุ้นเคยกับครูและเพื่อนร่วมชั้นมากขึ้น ได้เรียนรู้ว่าการเล่าปัญหามิได้นำไปสู่การตำหนิหรือลงโทษเสมอไป และเข้าใจว่าการขอความช่วยเหลือเป็นสิ่งที่สามารถเรียนรู้และฝึกฝนได้ กิจกรรมโฮมรูมจึงมีความสำคัญต่อการสร้างความไว้วางใจระหว่างครูกับผู้เรียน เพราะผู้เรียนจะกล้าเปิดเผยปัญหาและขอความช่วยเหลือได้ ก็ต่อเมื่อครูรับฟัง รักษาความลับ และแสดงความเอาใจใส่อย่างสม่ำเสมอ

1.2 การส่งเสริมความปลอดภัยทางจิตใจและความพร้อมต่อการเรียนรู้ ผู้เรียนจำนวนมากเข้าชั้นเรียนพร้อมกับความเครียด ปัญหาครอบครัว ความขัดแย้งกับเพื่อน หรือความกังวลส่วนตัวที่เกิดขึ้นก่อนมาโรงเรียน หากสถานศึกษามุ่งจัดการเรียนการสอนเฉพาะเนื้อหาวิชาโดยมิได้คำนึงถึงสภาพจิตใจของผู้เรียน ผู้เรียนอาจขาดสมาธิและไม่สามารถร่วมกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่ กิจกรรมโฮมรูมจึงช่วยให้ผู้เรียนได้พูดคุยถึงความรู้สึกและปัญหาของตน ตลอดจนได้รับคำแนะนำหรือความช่วยเหลือที่เหมาะสมก่อนเริ่มเรียน ทั้งนี้ กิจกรรมโฮมรูมมิได้มีหน้าที่บำบัดรักษาปัญหา

สุขภาพจิต แต่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและจัดการอารมณ์ของตนได้ดีขึ้น กล้าสื่อสารกับครู และทำให้ครูสังเกตความเปลี่ยนแปลงที่ควรติดตามหรือประสานผู้มีความรู้เฉพาะทางได้ตั้งแต่ระยะแรก

1.3 การรู้จักและเข้าใจตนเอง กิจกรรมสำรวจตนเอง การประเมินจุดแข็ง ความสนใจ คุณค่า และเป้าหมายชีวิตที่สอดแทรกอยู่ในกิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความตระหนักรู้ในตนเอง ผู้เรียนที่เข้าใจว่าตนมีความต้องการอะไร มีข้อจำกัดอะไร และการกระทำของตนส่งผลกระทบต่อผู้อื่นอย่างไร ย่อมสามารถตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ของชีวิตได้ดีขึ้น การรู้จักตนเองในความหมายนี้จึงมิใช่เพียงการบอกลักษณะส่วนบุคคลอย่างผิวเผิน หากรวมถึงการฝึกรับผิดชอบต่อผลของการตัดสินใจและการพัฒนาตนอย่างต่อเนื่องด้วย

1.4 การพัฒนาทักษะชีวิตและทักษะทางสังคม กิจกรรมโฮมรูมช่วยทำให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะที่ยากจะพัฒนาได้ด้วยการบรรยายเพียงอย่างเดียว เช่น การรับฟังผู้อื่น การสื่อสารความรู้สึก การทำงานร่วมกับผู้อื่น การตัดสินใจ การแก้ปัญหา การจัดการอารมณ์ การปฏิเสธพฤติกรรมเสี่ยง และการจัดการความขัดแย้ง ทักษะเหล่านี้จำเป็นต้องอาศัยการเผชิญสถานการณ์ การลงมือปฏิบัติ การได้รับข้อเสนอแนะ และการทบทวนผลจากการกระทำของตน มิใช่เพียงการจดจำคำแนะนำ แนวทางการจัดกิจกรรมโฮมรูมในปัจจุบันจึงให้ความสำคัญกับการฝึกทักษะที่ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ ทั้งการคิดแก้ปัญหา การบริหารเวลา การสื่อสาร การจัดการความเครียด และการวางแผนทางการเงิน

2. ความสำคัญเชิงป้องกันและเชิงวิชาการ

ความสำคัญกลุ่มที่สองครอบคลุมทั้งการป้องกันปัญหาและการส่งเสริมความสำเร็จทางการศึกษา โดยทั้งสองด้านต้องอาศัยการสังเกตและติดตามผู้เรียนอย่างต่อเนื่องของครู (สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์, 2546; สำนักกิจการนักศึกษามหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา, 2560; Plook Teacher, 2561)

2.1 การป้องกันปัญหาก่อนพัฒนาเป็นปัญหารุนแรง การพบปะกันอย่างสม่ำเสมอในกิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูสังเกตความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนได้เร็วกว่าการพบกันเป็นครั้งคราว เช่น การขาดเรียนบ่อยขึ้น การส่งงานลดลง การแยกตัวจากเพื่อน การมีความขัดแย้ง หรือการแสดงพฤติกรรมเสี่ยง หากครูสอบถามและติดตามสาเหตุโดยไม่ตำหนิหรือตัดสินผู้เรียน ครูย่อมสามารถให้ความช่วยเหลือได้ตั้งแต่ระยะแรก ก่อนที่ปัญหาจะรุนแรงขึ้น ด้วยเหตุนี้ กิจกรรมโฮมรูมจึงควรจัดให้แก่ผู้เรียนทุกคน มิใช่เฉพาะผู้เรียนที่กำลังประสบปัญหา ส่วนผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือเป็นรายบุคคลควรได้รับการดูแลเพิ่มเติมหรือประสานส่งต่อให้ผู้ที่มีหน้าที่เกี่ยวข้อง

2.2 การสนับสนุนการเรียนและลดอุปสรรคต่อความสำเร็จทางการศึกษา กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูมองเห็นสาเหตุเบื้องหลังของปัญหาการเรียน แทนที่จะสรุปว่าผู้เรียนขาดความรับผิดชอบแต่

เพียงประการเดียว การไม่ส่งงานอาจเกี่ยวข้องกับความไม่เข้าใจเนื้อหา การบริหารเวลาที่ไม่เหมาะสม ภาระในครอบครัว ปัญหาสุขภาพ หรือความรู้สึกหมดกำลังใจ การพูดคุยและติดตามอย่างเหมาะสมในกิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูเลือกวิธีการช่วยเหลือได้ตรงจุดยิ่งขึ้น โดยเน้นการให้คำแนะนำและกำลังใจมากกว่าการตำหนิ

3. ความสำคัญต่อบรรยากาศห้องเรียนและตัวครู

ความสำคัญกลุ่มที่สามมิได้จำกัดอยู่เฉพาะผลที่เกิดแก่ผู้เรียนแต่ละคน แต่ยังครอบคลุมถึงผลที่เกิดแก่ผู้เรียนในฐานะสมาชิกของกลุ่มและแก่ครูผู้จัดกิจกรรมด้วย (สำนักกิจการนักศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา, 2560; มูลนิธิยุวพัฒน์, 2567)

3.1 การพัฒนาคุณภาพความสัมพันธ์และบรรยากาศของห้องเรียน เมื่อผู้เรียนได้รู้จักกันมากขึ้นผ่านกิจกรรมโฮมรูม มีโอกาสรับฟังความคิดและประสบการณ์ที่แตกต่างกัน ความเข้าใจผิดและการแบ่งกลุ่มระหว่างผู้เรียนอาจลดลง การร่วมกำหนดข้อตกลงของห้องเรียนในกิจกรรมโฮมรูมยังช่วยให้กติกาของห้องเรียนมีความหมายมากกว่าการเป็นคำสั่งจากครูเพียงฝ่ายเดียว กิจกรรมโฮมรูมจึงมีประโยชน์ต่อการสร้างชุมชนภายในห้องเรียนซึ่งสมาชิกมีทั้งสิทธิและความรับผิดชอบร่วมกัน ผู้เรียนเรียนรู้ว่าความปลอดภัยของห้องเรียนมิได้ขึ้นอยู่กับครูเพียงคนเดียว หากขึ้นอยู่กับวิธีที่สมาชิกทุกคนพูด รับฟัง เคารพความแตกต่าง และช่วยกันแก้ปัญหา

3.2 การช่วยให้ครูเข้าใจผู้เรียนในฐานะบุคคล ครูผู้สอนอาจรู้จักผู้เรียนจากคะแนน ผลงาน และพฤติกรรมที่แสดงออกในรายวิชาเป็นสำคัญ ส่วนครูที่ปรึกษาจำเป็นต้องทำความเข้าใจผู้เรียนแต่ละคนอย่างรอบด้าน ทั้งภูมิหลัง ครอบครัว ฐานะทางเศรษฐกิจ ความสนใจ บุคลิกภาพ ความใฝ่ฝัน ความคาดหวัง และความต้องการ ข้อมูลดังกล่าวทำให้ครูสามารถให้คำปรึกษา สื่อสาร และพิจารณาเรื่องต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนได้อย่างเหมาะสมและเป็นธรรม กิจกรรมโฮมรูมยังทำให้ครูได้รับทราบบรรยากาศในห้องเรียน ปัญหาที่ผู้เรียนเผชิญ และความพร้อมในการเรียนของผู้เรียนโดยรวม ครูจึงสามารถปรับการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับสภาพของผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น

4. ความสำคัญเชิงระบบ

ความสำคัญกลุ่มสุดท้ายอยู่ที่หน้าที่ของครูที่ปรึกษาในการประสานความร่วมมือระหว่างผู้เรียน ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ผู้บริหาร งานแนะแนว และบุคลากรฝ่ายต่าง ๆ ในสถานศึกษา ข้อมูลจากกิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจสภาพและปัญหาของผู้เรียนตรงกัน และร่วมกันวางแนวทางดูแล ติดตาม และให้ความช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง การประสานงานมีความจำเป็นอย่างยิ่งเมื่อผู้เรียนขาดเรียนเป็นเวลานาน ผลการเรียนลดลง มีปัญหาด้านความสัมพันธ์หรือสุขภาพ หรือมีความเสี่ยงที่

ต้องได้รับความช่วยเหลือเฉพาะด้าน กิจกรรมโฮมรูมจึงเป็นส่วนหนึ่งของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน มิได้จำกัดอยู่เฉพาะการดูแลภายในห้องเรียน แต่ยังช่วยให้สถานศึกษารับรู้ปัญหา ประสานผู้เกี่ยวข้อง และติดตามการช่วยเหลือผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง (สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์, 2546; สำนักกิจการนักศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา, 2560)

อย่างไรก็ตาม ประโยชน์ทั้ง 4 ด้านจะไม่เกิดขึ้นเพียงเพราะสถานศึกษากำหนดคาบโฮมรูมไว้ในตารางเรียน หากครูไม่มีเวลาเตรียมกิจกรรม ใช้เวลาส่วนใหญ่ไปกับการแจ้งข่าวสารหรือตรวจระเบียบวินัย ขาดทักษะการรับฟัง หรือไม่สามารถประสานความช่วยเหลือได้เมื่อพบปัญหา กิจกรรมโฮมรูมอาจกลายเป็นภาระที่ครูและผู้เรียนไม่เห็นคุณค่า คุณภาพของกิจกรรมจึงขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับผู้เรียน การจัดกิจกรรมอย่างต่อเนื่องและเหมาะสมกับสภาพของผู้เรียน การมีส่วนร่วมของผู้เรียน ความสามารถของครู และการสนับสนุนจากสถานศึกษา มิได้ขึ้นอยู่กับจำนวนครั้งที่จัดกิจกรรมเพียงอย่างเดียว ปัจจัยเหล่านี้นำไปสู่หลักการพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูมที่จะกล่าวถึงในหัวข้อถัดไป

หลักการพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม

ในที่นี้ หลักการพื้นฐาน หมายถึงแนวปฏิบัติสำคัญที่ครูควรยึดถือในการจัดกิจกรรมโฮมรูม เพื่อให้กิจกรรมสอดคล้องกับความหมายและความสำคัญที่สังเคราะห์ไว้ในสองหัวข้อก่อนหน้า เมื่อความหมายอธิบายว่ากิจกรรมโฮมรูมคืออะไร และความสำคัญอธิบายว่าเหตุใดสถานศึกษาจึงควรจัดกิจกรรมนี้ หลักการพื้นฐานย่อมชี้ให้เห็นว่าครูควรจัดกิจกรรมอย่างไร และควรหลีกเลี่ยงการปฏิบัติในลักษณะใด หลักการเหล่านี้จึงช่วยให้ครูพิจารณาได้ว่า กิจกรรมที่จัดขึ้นสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของกิจกรรมโฮมรูมหรือเป็นเพียงกิจกรรมที่กำหนดไว้ตามตารางเรียนโดยไม่เกิดประโยชน์แก่ผู้เรียนเท่าที่ควร

การกำหนดหลักการพื้นฐานไว้อย่างชัดเจนช่วยลดความผิดพลาดในการนำกิจกรรมโฮมรูมไปปฏิบัติ ดังที่กล่าวไว้ในหัวข้อก่อนหน้าว่า ประโยชน์ของกิจกรรมโฮมรูมมิได้เกิดขึ้นเพียงเพราะสถานศึกษากำหนดเวลาไว้ในตารางเรียน หากครูขาดแนวทางที่ชัดเจน อาจใช้เวลาส่วนใหญ่ไปกับการตรวจระเบียบวินัยหรือแจ้งข่าวสาร และละเลยการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างครูกับผู้เรียน หลักการพื้นฐานห้าประการต่อไปนี้จึงเป็นแนวทางให้ครูใช้พิจารณาการวางแผน การจัดกิจกรรม และการทบทวนผลการดำเนินงาน เพื่อให้กิจกรรมโฮมรูมเกิดประโยชน์แก่ผู้เรียนตามความมุ่งหมาย (สถาบันสุขภาพจิตเด็กและวัยรุ่นราชนครินทร์, 2546; สำนักกิจการนักศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา, 2560)

1. หลักความรับผิดชอบของครูประจำชั้น

ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาเป็นผู้รับผิดชอบหลักในการจัดกิจกรรมโฮมรูมโดยไม่จำเป็นต้องอาศัยครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทางเป็นผู้ดำเนินการแทน ดังที่นิยามทั้ง 22 รายการที่วิเคราะห์ไว้ก่อนหน้าล้วนตรงกันว่าผู้จัดกิจกรรมโฮมรูม คือครูที่มีอยู่แล้วในโครงสร้างของโรงเรียน หลักการนี้มีนัยสำคัญสองประการ **ประการแรก** กิจกรรมโฮมรูม สามารถเกิดขึ้นได้จริงในทุกสถานศึกษาโดยไม่ต้องรอการจัดสรรบุคลากรเฉพาะทางเพิ่มเติมจากส่วนกลาง **ประการที่สอง** ครูประจำชั้นมีความได้เปรียบในตำแหน่งที่ครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกไม่มี นั่นคือโอกาสในการพบปะนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างสม่ำเสมอทุกวัน อันเป็นเงื่อนไขที่ทำให้สัมพันธภาพและความเข้าใจรายบุคคลสามารถสะสมได้อย่างต่อเนื่อง ครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญภายนอกซึ่งพบนักเรียนเป็นครั้งคราวย่อมไม่มีโอกาสเช่นนี้ หลักการนี้จึงมิได้ปฏิเสธบทบาทของครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญ หากยืนยันว่าภารกิจเบื้องต้นของกิจกรรมโฮมรูมอยู่ในมือของครูประจำชั้นตั้งแต่ต้น และครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญเข้ามามีบทบาทในลำดับถัดไปเมื่อกรณีเกินขอบเขตความสามารถของครูประจำชั้น

2. หลักความสม่ำเสมอต่อเนื่อง

กิจกรรมโฮมรูมต้องดำเนินไปในลักษณะของกระบวนการที่ต่อเนื่อง มิใช่กิจกรรมเฉพาะกิจที่จัดขึ้นเมื่อเกิดปัญหาแล้วเท่านั้น ความต่อเนื่องในที่นี้ครอบคลุมสองมิติ **มิติแรก**คือความสม่ำเสมอของการพบปะตามช่วงเวลาที่กำหนดไว้อย่างชัดเจน ซึ่งเป็นเงื่อนไขที่ทำให้สัมพันธภาพก่อตัวได้จริงดังที่วิเคราะห์ไว้ก่อนหน้า **มิติที่สอง**คือความต่อเนื่องของข้อมูลระหว่างการพบปะแต่ละครั้ง กล่าวคือกิจกรรมโฮมรูมที่ดีควรมีการวางแผน บันทึก และติดตามผลอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ครูสามารถเชื่อมโยงสิ่งที่สังเกตพบในครั้งหนึ่งไปสู่การติดตามในครั้งถัดไป มิใช่เริ่มต้นใหม่ทุกครั้งราวกับไม่เคยพบนักเรียนกลุ่มนี้มาก่อน ทั้งนี้ การบันทึกข้อมูลต้องดำเนินไปด้วยความระมัดระวังเรื่องความลับและสิทธิส่วนบุคคลของนักเรียนเป็นสำคัญ โดยเฉพาะข้อมูลเกี่ยวกับครอบครัว สุขภาพจิต และปัญหาส่วนตัว ซึ่งต้องจำกัดผู้เข้าถึงข้อมูลอย่างเหมาะสม มิใช่สะสมข้อมูลจำนวนมากโดยไม่มีการนำไปใช้ประโยชน์จริง

3. หลักสัมพันธภาพควบคู่ความเป็นมืออาชีพ

ความสัมพันธ์ที่อบอุ่นและใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียนควรดำเนินควบคู่กับการรักษาขอบเขตทางวิชาชีพอย่างเคร่งครัด หลักการนี้สังเคราะห์จากข้อสังเกตในเอกสารเชิงปฏิบัติการร่วมสมัย ซึ่งเตือนให้ระมัดระวังการตีความความสัมพันธ์แบบครอบครัวเกินขอบเขต การเปรียบครูว่าเป็นบิดามารดาคนที่สองซึ่งปรากฏในนิยามหลายรายการ จึงควรเข้าใจว่าเป็นการเน้นความเอาใจใส่

ความเมตตา และความรับผิดชอบที่ครูมีต่อนักเรียน มิได้หมายความว่าครูควรทำหน้าที่แทนครอบครัว หรือเข้าไปควบคุมชีวิตส่วนตัวของนักเรียน

ครูยังต้องปฏิบัติต่อนักเรียนทุกคนอย่างเป็นธรรม รักษาความลับตามหลักจริยธรรมวิชาชีพ และไม่ก้าวล่วงเรื่องส่วนตัวเกินความจำเป็น กิจกรรมโฮมรูมที่มีคุณภาพจึงต้องทำให้นักเรียนรู้สึกว่าครูพร้อมรับฟังและให้ความช่วยเหลือ ขณะเดียวกัน นักเรียนต้องมั่นใจด้วยว่าครูจะตัดสินใจและดำเนินการอย่างรอบคอบ เป็นธรรม และคำนึงถึงประโยชน์ของนักเรียน หลักการดังกล่าวช่วยป้องกันมิให้ความใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียนกลายเป็นความสัมพันธ์ที่ก้าวก่ายหรือไม่เหมาะสม

4. หลักกระบวนการครบวงจร

กิจกรรมโฮมรูมที่ดำเนินได้ครบถ้วนควรมีองค์ประกอบสำคัญ 5 ประการ ได้แก่ การสร้างสัมพันธภาพ การรู้จักและเข้าใจนักเรียนเป็นรายบุคคล การส่งเสริมพัฒนาการ การป้องกันและให้ความช่วยเหลือเมื่อพบปัญหา และการประสานงานกับฝ่ายต่าง ๆ ภายในสถานศึกษา องค์ประกอบเหล่านี้เป็นข้อสรุปที่ผู้เขียนสังเคราะห์จากความสำคัญทั้งสี่ด้านในหัวข้อก่อนหน้า มิได้คัดมาจากเอกสารอ้างอิงฉบับใดโดยตรง หากขาดองค์ประกอบประการใด กิจกรรมโฮมรูมย่อมไม่บรรลุความมุ่งหมายอย่างครบถ้วน แม้ครูกับนักเรียนจะมีความสัมพันธ์ที่ดี แต่หากขาดเป้าหมายในการพัฒนานักเรียน กิจกรรมย่อมเกิดประโยชน์ได้ไม่เต็มที่ เช่นเดียวกับกิจกรรมที่มีเนื้อหาเหมาะสมแต่ครูไม่รับฟังนักเรียน หรือพบปัญหาแล้วไม่สามารถประสานความช่วยเหลือได้ การพิจารณาคุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมจึงควรพิจารณาว่า ครูดำเนินงานครบทั้งห้าประการอย่างต่อเนื่องหรือไม่

5. หลักข้อห้ามพื้นฐาน

นอกจากหลักการที่ครูควรยึดถือแล้ว ยังมีแนวปฏิบัติบางประการที่ควรหลีกเลี่ยง กล่าวคือ ครูไม่ควรปล่อยให้นักเรียนอยู่ตามลำพังโดยมิได้จัดกิจกรรม ไม่ควรใช้คาบโฮมรูมเพียงเพื่อให้ครบตามเวลาที่กำหนดไว้ในตารางเรียน ไม่ควรจำกัดกิจกรรมไว้เฉพาะการตรวจรายชื่อ เครื่องแต่งกาย และระเบียบวินัยโดยไม่มีการพูดคุยเรื่องอื่น ไม่ควรนำเนื้อหาในรายวิชามาสอนซ้ำ และไม่ควรใช้เวลาส่วนใหญ่พูดฝ่ายเดียวหรือตำหนินักเรียน

อย่างไรก็ตาม ในการดำเนินงานจริง ครูมักใช้กิจกรรมโฮมรูมเพื่อติดตามการมาเรียน การส่งงาน ผลการเรียน เครื่องแต่งกาย และการปฏิบัติตามระเบียบของโรงเรียน (Plook Teacher, 2561) งานเหล่านี้ยังมีความจำเป็นต่อการดูแลและบริหารชั้นเรียน จึงไม่จำเป็นต้องตัดออกจากกิจกรรมโฮมรูมทั้งหมด แต่ควรใช้เวลาเท่าที่จำเป็นและไม่ควรกลายเป็นจุดมุ่งหมายหลักของกิจกรรม หากครูใช้คาบโฮมรูม

เพื่อตรวจสอบความผิด ควบคุมพฤติกรรม และตำหนินักเรียนเป็นส่วนใหญ่ นักเรียนอาจไม่กล้าเล่าปัญหาหรือขอความช่วยเหลือ ความไว้วางใจระหว่างครูกับนักเรียนก็ย่อมเกิดขึ้นได้ยาก

กล่าวโดยสรุป หลักการพื้นฐานทั้งห้าประการชี้ให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมมิใช่เวลาที่เหลือจากการเรียนการสอน แต่เป็นเวลาที่สถานศึกษากำหนดไว้เพื่อให้ครูได้ทำความรู้จัก รับฟัง ดูแล และส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียนอย่างรอบด้าน แม้งานด้านธุรการชั้นเรียน การติดตามภาระงาน และการแจ้งข่าวสารยังคงเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมโฮมรูม แต่ครูไม่ควรใช้เวลาส่วนใหญ่กับงานดังกล่าวจนละเลยการสร้างสัมพันธภาพ การรับฟัง การส่งเสริมพัฒนาการ และการให้ความช่วยเหลือนักเรียน ซึ่งเป็นหน้าที่สำคัญของกิจกรรมโฮมรูมตามความหมายและความสำคัญที่สังเคราะห์ไว้ในบทนี้

บทสรุป

บทนี้ได้ทบทวนและสังเคราะห์มโนทัศน์พื้นฐานกิจกรรมโฮมรูมผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า แม้กิจกรรมโฮมรูมจะมีรูปแบบ เนื้อหา และวิธีดำเนินงานแตกต่างกันตามยุคสมัยและบริบทของสถานศึกษา แต่ยังคงมีสาระสำคัญร่วมกัน คือ การที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาได้พบปะนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ เพื่อทำความรู้จัก รับฟัง ส่งเสริมพัฒนาการ ป้องกันปัญหา และประสานความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น

สาระสำคัญสรุปได้ 4 ประการ **ประการแรก คุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมมิได้ขึ้นอยู่กับปริมาณเนื้อหาที่ครูนำเสนอในแต่ละครั้ง** หากเกิดจากความสัมพันธ์และความไว้วางใจที่พัฒนาขึ้นจากการพบปะอย่างต่อเนื่อง เมื่อนักเรียนรู้ว่าครูรับฟัง ปฏิบัติต่อทุกคนอย่างเป็นธรรม และพร้อมให้ความช่วยเหลือ นักเรียนย่อมกล้าบอกเล่าความรู้สึก ปัญหา และความต้องการของตนมากขึ้น

ประการที่สอง ครูประจำชั้นและครูที่ปรึกษาสามารถเริ่มดูแลนักเรียนได้ภายในขอบเขตหน้าที่ของตน ครูไม่จำเป็นต้องรอให้ครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญเป็นผู้เริ่มดำเนินการ แต่ควรสังเกต รับฟัง ให้คำแนะนำเบื้องต้น และจัดกิจกรรมที่เหมาะสมกับวัยและความต้องการของนักเรียน เมื่อพบปัญหาที่เกินขอบเขตความรู้หรือเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย ครูจึงประสานผู้ที่มีหน้าที่และความรู้เฉพาะทางให้เข้ามาช่วยเหลือ

ประการที่สาม รูปแบบของกิจกรรมโฮมรูมสามารถปรับให้เหมาะกับนักเรียนและบริบทของสถานศึกษาได้ ทั้งด้านเวลา ความถี่ เนื้อหา และวิธีจัดกิจกรรม อย่างไรก็ตาม การปรับเปลี่ยนดังกล่าวต้องไม่ทำให้หน้าที่สำคัญของกิจกรรมโฮมรูมลดลง ครูยังต้องให้ความสำคัญกับการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การส่งเสริมพัฒนาการ การป้องกันปัญหา การให้ความช่วยเหลือ และการประสานความร่วมมือกับผู้เกี่ยวข้อง

ประการที่สี่ การกำหนดคาบโฮมรูมไว้ในตารางเรียนเพียงอย่างเดียวไม่อาจรับประกันได้ว่ากิจกรรมจะเกิดประโยชน์แก่นักเรียน **คุณภาพของกิจกรรมขึ้นอยู่กับความสม่ำเสมอในการดำเนินงาน ความเข้าใจของครู การเลือกกิจกรรมให้เหมาะสม การเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม และการสนับสนุนจากสถานศึกษา** หากครูใช้เวลาส่วนใหญ่ไปกับการแจ้งข่าวสาร ตรวจระเบียบ หรือตำหนินักเรียน กิจกรรมโฮมรูมย่อมไม่สามารถสร้างความไว้วางใจหรือส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียนได้ตามความมุ่งหมาย

กล่าวโดยสรุป กิจกรรมโฮมรูมมิใช่งานเพิ่มเติมที่แยกออกจากหน้าที่ของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา แต่เป็นส่วนหนึ่งของการดูแลนักเรียนอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ ครูจึงควรใช้กิจกรรมนี้เพื่อทำความเข้าใจนักเรียนเป็นรายบุคคล ส่งเสริมให้นักเรียนพัฒนาตนเองและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ตลอดจนให้ความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะแรกก่อนที่ปัญหาจะรุนแรงขึ้น ความเข้าใจดังกล่าวเป็นพื้นฐานสำหรับการออกแบบและดำเนินกิจกรรมโฮมรูมที่จะกล่าวถึงในบทถัดไป

บทที่ 2
แนวคิดและทฤษฎีพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม

บทก่อนหน้าได้สังเคราะห์ความหมายของกิจกรรมโฮมรูมออกมาเป็นองค์ประกอบ 5 ประการ ได้แก่ การมีครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาเป็นผู้จัดกิจกรรม การอาศัยสัมพันธภาพที่สะสมจากการพบปะเป็นพื้นฐาน การให้ข้อสนเทศครอบคลุมสี่ด้าน ความสม่ำเสมอในการพบปะ และผลลัพธ์สองระดับที่ต่อเนื่องกัน องค์ประกอบทั้งห้านี้มิได้ปรากฏขึ้นโดยบังเอิญจากการนับความถี่ของถ้อยคำในนิยามเพียงอย่างเดียว หากมีรากฐานอยู่ในหลักการทางจิตวิทยาและการศึกษาที่นักวิชาการหลายสาขาได้ศึกษาและพัฒนาไว้ก่อนหน้า

บทนี้มีความมุ่งหมายอธิบายรากฐานทางทฤษฎีที่รองรับองค์ประกอบเหล่านั้น เพื่อให้ครูผู้รับผิดชอบกิจกรรมโฮมรูมเข้าใจมิใช่เพียงว่ากิจกรรมโฮมรูมควรมีลักษณะอย่างไร หากเข้าใจด้วยว่าเหตุใดลักษณะเหล่านั้นจึงส่งผลต่อผู้เรียนได้จริง ความเข้าใจเชิงระบบเช่นนี้มีความสำคัญต่อการปฏิบัติงานอย่างมาก ครูที่เข้าใจเพียงวิธีการปฏิบัติในรูปแบบภายนอก มักไม่สามารถปรับเปลี่ยนวิธีการได้เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ที่แตกต่างไปจากประสบการณ์เดิม ทว่าครูที่เข้าใจหลักการเบื้องหลัง ย่อมมีความสามารถในการปรับกิจกรรมให้เหมาะสมกับบริบทของตนได้อย่างมีเหตุผลและชัดเจน

เนื้อหาในบทนี้แบ่งออกเป็นสองส่วนหลัก โดยส่วนแรกมุ่งนำเสนอแนวคิดและทฤษฎีจากศาสตร์ต่าง ๆ ที่เป็นรากฐานของกิจกรรมโฮมรูม ครอบคลุมตั้งแต่ทฤษฎีที่ว่าด้วยความสำคัญของสัมพันธภาพ แนวคิดที่อธิบายว่าเหตุใดครูประจำชั้นซึ่งมิใช่ผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทางจึงสามารถส่งผลต่อชีวิตนักเรียนได้อย่างลึกซึ้ง ตลอดจนหลักการเบื้องหลังการให้ข้อมูลเพื่อประกอบการตัดสินใจ การนำเสนอในแต่ละหัวข้อจะเริ่มต้นด้วยสาระสำคัญของทฤษฎี จากนั้นจึงเชื่อมโยงสู่แนวทางการประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม อย่างเป็นรูปธรรม ทั้งนี้ ทฤษฎีและแนวคิดดังกล่าวไม่ได้แยกส่วนอธิบายองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งอย่างตายตัว หากแต่เป็นการบูรณาการร่วมกันเพื่ออธิบายกลไกเบื้องหลัง และในบางแนวคิดยังสะท้อนให้เห็นถึงความเชื่อมโยงระหว่างหลายองค์ประกอบไปพร้อมกัน

ส่วนที่สองของบทนี้นำเสนอความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับงานแนะแนว ซึ่งเป็นประเด็นที่วงการการศึกษาไทยมักเกิดความสับสนอยู่เสมอว่าทั้งสองสิ่งนี้เป็นเรื่องเดียวกันหรือแยกจากกัน เนื้อหาส่วนนี้อธิบายบทบาทหน้าที่ที่ผูกกับตำแหน่งครูประจำชั้นและบทบาทหน้าที่ที่ผูกกับวิชาชีพครูแนะแนวให้เห็นความแตกต่างอย่างชัดเจน ก่อนจะนำเสนอแนวทางที่ทั้งสองบทบาทสามารถดำเนินไปอย่างเกื้อหนุนกันโดยไม่ทับซ้อน

เนื้อหาในบทนี้ทำหน้าที่เชื่อมโยงมโนทัศน์พื้นฐานจากบทที่ผ่านมาสู่การปฏิบัติจริงในบทถัดไป ซึ่งมุ่งเน้นนำเสนอรูปแบบและวิธีการจัดกิจกรรมโฮมรูม โดยบูรณาการความหมายและแนวคิดทฤษฎีทั้งหมดที่ได้ศึกษามา

ทฤษฎีสัมพันธภาพและความผูกพัน

1. สาระสำคัญของทฤษฎี

ทฤษฎีสัมพันธภาพและความผูกพันเป็นกรอบแนวคิดที่ช่วยอธิบายความสำคัญของสัมพันธภาพระหว่างบุคคลที่มีต่อความรู้สึกปลอดภัย การปรับตัว การกำกับอารมณ์ และการเรียนรู้ของนักเรียน ในทางจิตวิทยา แนวคิดดังกล่าวมีรากฐานสำคัญจากทฤษฎีความผูกพัน (attachment theory) ของ John Bowlby ซึ่งมุ่งอธิบายความสัมพันธ์ทางอารมณ์ระหว่างเด็กกับบุคคลสำคัญที่ให้การดูแลและคุ้มครอง ต่อมาแนวคิดนี้ได้รับการขยายให้ครอบคลุมความผูกพันภายหลังวัยทารกตลอดจนสัมพันธภาพกับบุคคลสำคัญนอกครอบครัว รวมถึงครูและบุคลากรในสถานศึกษา การศึกษาทฤษฎีความผูกพันจึงช่วยให้เข้าใจว่า สัมพันธภาพที่นักเรียนมีต่อครูมิได้เป็นเพียงบรรยากาศประกอบการเรียนรู้เท่านั้น แต่อาจเป็นส่วนสำคัญของความมั่นคงทางอารมณ์และการปรับตัวของนักเรียนในโรงเรียน

1.1 แนวคิดพื้นฐานและองค์ประกอบสำคัญของทฤษฎีความผูกพัน Bowlby (1969) พัฒนาทฤษฎีความผูกพันขึ้นจากข้อสังเกตว่า **เด็กมีแนวโน้มแสวงหาความใกล้ชิดกับบุคคลที่ให้การดูแล โดยเฉพาะเมื่อเผชิญความกลัว ความเจ็บปวด ความไม่แน่นอน หรือการพลัดพราก พฤติกรรมดังกล่าวมิได้เกิดขึ้นเพียงเพื่อตอบสนองความต้องการทางร่างกาย แต่เป็นส่วนหนึ่งของระบบพฤติกรรมที่มีพื้นฐานทางชีวภาพและมีความสำคัญต่อการอยู่รอด** ระบบนี้ทำให้เด็กพยายามรักษาความใกล้ชิดกับบุคคลที่สามารถให้การคุ้มครอง ช่วยเหลือ และบรรเทาความทุกข์ได้ ความผูกพันจึงหมายถึงสายสัมพันธ์ทางอารมณ์ที่มีความหมายและค่อนข้างมั่นคงระหว่างบุคคล มิใช่เพียงความคุ้นเคยหรือการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันเป็นครั้งคราว

ในความหมายนี้ คำว่า “**สัมพันธภาพ**” และ “**ความผูกพัน**” มีความเกี่ยวข้องกันแต่ไม่ใช่สิ่งเดียวกัน สัมพันธภาพเป็นคำที่มีความหมายกว้าง ครอบคลุมการปฏิสัมพันธ์และความเกี่ยวข้องระหว่างบุคคลหลายลักษณะ ส่วนความผูกพันเป็นสัมพันธภาพทางอารมณ์ที่บุคคลหนึ่งให้ความสำคัญแก่อีกบุคคลหนึ่งในฐานะแหล่งของความปลอดภัยและการคุ้มครอง บุคคลอาจมีสัมพันธภาพกับคนจำนวนมาก แต่จะมิได้เกิดความผูกพันในความหมายทางทฤษฎีกับบุคคลทุกคน การพิจารณาว่าสัมพันธภาพใดมีลักษณะของความผูกพันจึงต้องคำนึงถึงความต่อเนื่องของสายสัมพันธ์

ความต้องการรักษาความใกล้ชิด และการแสวงหาความมั่นคงจากบุคคลนั้นเมื่อเผชิญความทุกข์หรือความไม่แน่นอน (Ainsworth, 1989)

แนวคิดสำคัญประการหนึ่งของ Bowlby (1969) คือ ระบบพฤติกรรมความผูกพัน ซึ่งอธิบายว่า **พฤติกรรมแสวงหาความใกล้ชิดจะปรากฏเด่นชัดขึ้นเมื่อบุคคลรับรู้ว่าตนกำลังตกอยู่ในภาวะที่ไม่ปลอดภัย ตัวกระตุ้นอาจมาจากสิ่งแวดล้อม** เช่น การเผชิญสถานการณ์ที่ไม่คุ้นเคย หรือมาจากสภาวะของบุคคลเอง เช่น ความเจ็บป่วย ความเหนื่อยล้า ความวิตกกังวล และความรู้สึกโดดเดี่ยว เมื่อระบบพฤติกรรมความผูกพันได้รับการกระตุ้น บุคคลจะแสดงพฤติกรรมที่มุ่งเข้าหาบุคคลสำคัญ เช่น การเข้าใกล้ การส่งสัญญาณขอความช่วยเหลือ การแสวงหาการปลอบโยน หรือการตรวจสอบว่าบุคคลนั้นยังอยู่และพร้อมให้ความช่วยเหลือหรือไม่ หากได้รับการตอบสนองอย่างเหมาะสม ความรู้สึกไม่ปลอดภัยจะลดลง และบุคคลจะสามารถกลับไปสนใจสิ่งแวดล้อมหรือดำเนินกิจกรรมอื่นต่อไปได้

การทำงานของระบบความผูกพันแสดงให้เห็นว่า ความต้องการความใกล้ชิดมิได้หมายถึงการต้องพึ่งพาบุคคลอื่นอยู่ตลอดเวลา ในทางตรงกันข้าม ความมั่นใจว่ามีบุคคลที่พร้อมให้ความช่วยเหลือเมื่อจำเป็นกลับเอื้อให้บุคคลกล้าแยกตัวออกไปสำรวจ เรียนรู้ และเผชิญสถานการณ์ใหม่ ดังนั้น ความผูกพันที่มั่นคงจึงมิได้ขัดขวางการพึ่งพาตนเอง แต่เป็นพื้นฐานที่ช่วยให้ความเป็นอิสระและความสามารถในการจัดการตนเองค่อย ๆ พัฒนาขึ้น

Ainsworth และคณะ (1978) ขยายความเข้าใจเกี่ยวกับ**หน้าที่ของบุคคลสำคัญในความผูกพัน** โดยชี้ให้เห็นบทบาทที่สัมพันธ์กันสองประการ **ประการแรก คือ การเป็นแหล่งที่พึ่งทางอารมณ์** (safe haven) เมื่อเด็กเกิดความกลัว เครียด หรือรู้สึกไม่ปลอดภัย เด็กสามารถกลับเข้าหาบุคคลสำคัญเพื่อรับการปลอบโยน การคุ้มครอง และความมั่นใจว่าตนไม่ได้เผชิญปัญหาเพียงลำพัง **ประการที่สอง คือ การเป็นฐานที่มั่นคง** (secure base) ซึ่งช่วยให้เด็กสามารถออกไปสำรวจสิ่งแวดล้อม ทดลองทำสิ่งใหม่ และเรียนรู้จากประสบการณ์ โดยมีความมั่นใจว่าสามารถกลับมาขอความช่วยเหลือได้เมื่อจำเป็น แนวคิดทั้งสองประการนี้แสดงให้เห็นว่า ความปลอดภัยทางอารมณ์และความพร้อมในการเรียนรู้มีความเกี่ยวข้องกันอย่างใกล้ชิด (Ainsworth et al., 1978)

ความสามารถของบุคคลสำคัญในการทำหน้าที่เป็นแหล่งที่พึ่งทางอารมณ์และฐานที่มั่นคงมิได้ขึ้นอยู่กับการอยู่ใกล้ชิดทางกายภาพเพียงอย่างเดียว แต่สัมพันธ์กับคุณภาพของการตอบสนองต่อความต้องการของเด็ก การตอบสนองที่เอื้อต่อความมั่นคงควรมีความไวต่อสัญญาณทางอารมณ์ มีความเหมาะสมกับสถานการณ์ มีความสม่ำเสมอ และสามารถคาดหมายได้ เด็กจะค่อย ๆ เรียนรู้จากประสบการณ์ว่า เมื่อแสดงความทุกข์หรือขอความช่วยเหลือ บุคคลสำคัญจะรับรู้และตอบสนองอย่างไร หากเด็กได้รับการตอบสนองที่อบอุ่นและเหมาะสมอย่างต่อเนื่อง เด็กย่อมมีโอกาสพัฒนาความเชื่อมั่นว่าตนมีคุณค่า ควรได้รับการดูแล และสามารถพึ่งพาผู้อื่นได้เมื่อจำเป็น

ในทางตรงกันข้าม หากการตอบสนองของบุคคลสำคัญขาดความสม่ำเสมอ เพิกเฉย ปฏิเสธ หรือแสดงอารมณ์ที่ทำให้เด็กรู้สึกไม่ปลอดภัย เด็กอาจพัฒนาวิธีปฏิบัติตนเพื่อรับมือกับความไม่แน่นอนของสัมพันธภาพแตกต่างกัน บางคนอาจลดการแสดงความต้องการและหลีกเลี่ยงการขอความช่วยเหลือ ขณะที่บางคนอาจแสดงความวิตกกังวลและเรียกร้องความใกล้ชิดมากกว่าปกติ รูปแบบพฤติกรรมเหล่านี้มิได้หมายความว่าเด็กไม่มีความต้องการความปลอดภัย แต่สะท้อนวิธีที่เด็กเรียนรู้ว่าจะรักษาสัมพันธภาพและจัดการกับความไม่แน่นอนได้อย่างไร การศึกษาของ Ainsworth และคณะ (1978) แสดงให้เห็นความแตกต่างของรูปแบบความผูกพัน โดยพิจารณาจากพฤติกรรมของเด็กในการสำรวจ การแยกจาก และการกลับมาพบกับบุคคลที่ให้การดูแล

อย่างไรก็ตาม การจำแนกรูปแบบความผูกพันมีจุดมุ่งหมายเพื่ออธิบายแบบแผนของความสัมพันธ์และการปรับตัว มิใช่เพื่อใช้เป็นคำตัดสินลักษณะนิสัยของเด็กอย่างตายตัว รูปแบบความผูกพันเกิดจากประสบการณ์ความสัมพันธ์ที่สะสมและสามารถเปลี่ยนแปลงได้เมื่อบุคคลได้รับประสบการณ์สัมพันธภาพที่แตกต่างจากเดิม ดังนั้น ในบริบทของโรงเรียน ครูไม่ควรใช้แนวคิดเรื่องรูปแบบความผูกพันเพื่อติดป้ายนักเรียนว่าเป็นเด็กที่มั่นคง หลีกเลี่ยง หรือวิตกกังวล แต่ควรใช้เพื่อทำความเข้าใจว่านักเรียนแต่ละคนอาจมีความคาดหวังต่อผู้ใหญ่และมีวิธีขอความช่วยเหลือแตกต่างกัน

อีกแนวคิดหนึ่งที่มีความสำคัญ คือ แบบจำลองการทำงานภายใน (internal working models) Bowlby (1969) เสนอว่า ประสบการณ์ที่บุคคลได้รับจากความสัมพันธ์กับบุคคลสำคัญจะค่อย ๆ ก่อรูปเป็นความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น และสัมพันธภาพ ความเข้าใจดังกล่าวครอบคลุมคำถามพื้นฐาน เช่น ตนเองมีคุณค่าพอที่จะได้รับการเอาใจใส่หรือไม่ ผู้อื่นมีความน่าไว้วางใจเพียงใด และการแสดงความต้องการหรือความรู้สึกจะนำไปสู่การได้รับความช่วยเหลือหรือการถูกปฏิเสธ แบบจำลองการทำงานภายในจึงมีอิทธิพลต่อวิธีที่บุคคลตีความพฤติกรรมของผู้อื่น แสดงอารมณ์ ขอความช่วยเหลือ และสร้างสัมพันธภาพใหม่

แบบจำลองการทำงานภายในมิใช่ความคิดที่บุคคลกำหนดขึ้นทั้งหมด แต่เป็นความคาดหวังที่พัฒนาจากประสบการณ์ซ้ำ ๆ ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่เคยได้รับการรับฟังและช่วยเหลืออย่างเหมาะสมอาจเชื่อว่าการขอคำปรึกษาจากผู้ใหญ่เป็นสิ่งที่ปลอดภัย ขณะที่นักเรียนที่เคยถูกตำหนิหรือเพิกเฉยเมื่อเปิดเผยปัญหาอาจหลีกเลี่ยงการขอความช่วยเหลือ แม้ว่าครูคนปัจจุบันจะมีความตั้งใจช่วยเหลือก็ตาม แนวคิดนี้ช่วยอธิบายว่า เหตุใดนักเรียนจึงตอบสนองต่อความเอาใจใส่ของครูแตกต่างกัน และเหตุใดการสร้างความไว้วางใจจึงต้องอาศัยเวลา ความสม่ำเสมอ และประสบการณ์เชิงบวกที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง

Ainsworth (1989) ชี้ว่า ความผูกพันมิได้สิ้นสุดลงเมื่อพ้นวัยทารก แต่มีการเปลี่ยนแปลงตามพัฒนาการและปรากฏในความสัมพันธ์กับบุคคลสำคัญตลอดช่วงชีวิต เมื่อบุคคลมีวุฒิภาวะมากขึ้น ความใกล้ชิดทางกายภาพอาจลดความสำคัญลง ขณะที่ความเชื่อมั่นว่าบุคคลสำคัญยังพร้อมให้ความ

ช่วยเหลือกลับมีความสำคัญมากขึ้น เด็กและวัยรุ่นจึงอาจมิได้ต้องการอยู่ใกล้ผู้ใหญ่ตลอดเวลา แต่ยังต้องการรับรู้ว่า มีบุคคลที่พร้อมรับฟัง เข้าใจ และให้ความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา การขยายแนวคิดเช่นนี้ทำให้ทฤษฎีความผูกพันสามารถนำมาใช้พิจารณาสัมพันธภาพของนักเรียนกับบุคคลสำคัญนอกครอบครัวได้อย่างเหมาะสม

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีความผูกพันเสนอว่า ความรู้สึกปลอดภัยมิได้เกิดจากการไม่มีปัญหาหรือภัยคุกคามเท่านั้น แต่เกิดจากความเชื่อมั่นว่า เมื่อเกิดปัญหา บุคคลจะมีผู้ที่พร้อมรับรู้เข้าใจ และช่วยเหลืออย่างเหมาะสม ความเชื่อมั่นดังกล่าวช่วยให้บุคคลสามารถกำกับอารมณ์ สำรวจสิ่งแวดล้อม พัฒนาความเป็นอิสระ และเรียนรู้จากประสบการณ์ได้ ความผูกพันจึงเป็นพื้นฐานของทั้งการแสวงหาความช่วยเหลือในยามทุกข์และความกล้าในการเผชิญสิ่งใหม่

1.2 การขยายแนวคิดทฤษฎีความผูกพันสู่สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียน การนำทฤษฎีความผูกพันมาใช้ในบริบทของโรงเรียนตั้งอยู่บนข้อพิจารณาว่า นักเรียนใช้เวลาเป็นจำนวนมากในสถานศึกษาและต้องอยู่ห่างจากบิดามารดาหรือผู้เลี้ยงดูในช่วงเวลาหนึ่ง ระหว่างนั้น ครูเป็นผู้ใหญ่ที่มีปฏิสัมพันธ์กับนักเรียนอย่างต่อเนื่อง สังเกตเห็นความเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์และพฤติกรรม และอาจเป็นบุคคลที่นักเรียนเข้าหาเมื่อประสบปัญหา อย่างไรก็ตาม การนำทฤษฎีความผูกพันมาอธิบายสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนต้องกระทำอย่างระมัดระวัง เพราะครูมิได้มีสถานภาพหรือหน้าที่เช่นเดียวกับบิดามารดา และสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนทุกคู่ไม่จำเป็นต้องเป็นความผูกพันตามความหมายอย่างเคร่งครัดของทฤษฎี

Verschueren และ Koomen (2012) เสนอว่า ในบางสถานการณ์ครูอาจทำหน้าที่บางประการคล้ายบุคคลที่เด็กมีความผูกพัน โดยเฉพาะในช่วงเวลาที่เด็กอยู่ในโรงเรียนและบิดามารดาหรือผู้เลี้ยงดูไม่ได้อยู่ใกล้ชิด ครูอาจช่วยให้นักเรียนรู้สึกปลอดภัยเมื่อเผชิญความเครียด และสนับสนุนให้นักเรียนกล้าสำรวจ เรียนรู้ และเผชิญสถานการณ์ใหม่ อย่างไรก็ตาม ผู้วิจัยทั้งสองย้ำว่า เด็กส่วนใหญ่สัมพันธภาพกับครูเป็นความสัมพันธ์ที่ทำหน้าที่บางประการคล้ายความผูกพัน มากกว่าจะเป็นสายสัมพันธ์แห่งความผูกพันโดยสมบูรณ์เช่นเดียวกับความสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับบิดามารดา ข้อจำกัดนี้ช่วยป้องกันมิให้ขยายบทบาทของครูเกินขอบเขตวิชาชีพ หรือใช้แนวคิดความผูกพันอธิบายสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนทุกลักษณะอย่างเหมารวม

เมื่อพิจารณาจากหน้าที่ของความผูกพัน **ครูอาจมีส่วนสนับสนุนความรู้สึกปลอดภัยของนักเรียน**ได้สองด้าน ด้านแรก คือ **การเป็นบุคคลที่นักเรียนสามารถเข้าหาเมื่อเกิดความกังวล** ความสับสน หรือความทุกข์ การรับฟังอย่างตั้งใจ การตอบสนองโดยไม่ด่วนตัดสิน และการให้ความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม อาจช่วยให้นักเรียนลดความตึงเครียดและกลับมาจัดการกับสถานการณ์ได้ ด้านที่สอง คือ **การสนับสนุนให้นักเรียนกล้าเรียนรู้และพัฒนาความเป็นอิสระ** ครูที่ให้กำลังใจ

ยอมรับความผิดพลาดในฐานะส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ และช่วยเหลือโดยไม่ควบคุมมากเกินไป ย่อมเอื้อให้นักเรียนกล้าถาม กล้าทดลอง และรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตนมากขึ้น

การเป็นแหล่งที่พึ่งทางอารมณ์มิได้หมายความว่าครูต้องแก้ไขปัญหาทุกเรื่องแทนนักเรียน หรือทำให้นักเรียนต้องพึ่งพาครูอยู่เสมอ หน้าที่สำคัญของครูคือช่วยให้นักเรียนสามารถทำความเข้าใจปัญหา จัดการอารมณ์ พิจารณาทางเลือก และพัฒนาความสามารถในการช่วยเหลือตนเอง สัมพันธภาพที่เหมาะสมจึงต้องรักษาความสมดุลระหว่างการให้ความช่วยเหลือกับการส่งเสริมความเป็นอิสระ หากครูปฏิเสธความต้องการของนักเรียนอย่างสิ้นเชิง นักเรียนอาจรู้สึกว่าตนไม่สามารถพึ่งพาครูได้ แต่หากครูเข้าไปควบคุมหรือแก้ปัญหาแทนมากเกินไป นักเรียนอาจขาดโอกาสพัฒนาความสามารถในการรับผิดชอบตนเอง

การศึกษาสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนตามแนวคิดความผูกพันมักให้ความสำคัญกับคุณภาพของสัมพันธภาพในด้านความใกล้ชิดและความขัดแย้ง ความใกล้ชิดหมายถึงความอบอุ่น การสื่อสาร ความไว้วางใจ และความรู้สึกว่าสามารถเข้าหากันได้ สัมพันธภาพที่มีความใกล้ชิดในระดับเหมาะสมช่วยให้นักเรียนรู้สึกว่าครูยอมรับและพร้อมสนับสนุน ขณะที่ความขัดแย้งหมายถึงการปฏิสัมพันธ์ที่เต็มไปด้วยความตึงเครียด ความไม่ไว้วางใจ ความโกรธ หรือการตอบโต้ซึ่งกันและกัน หากเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ความขัดแย้งอาจทำให้นักเรียนหลีกเลี่ยงครู ต่อต้านกฎระเบียบ หรือไม่กล้าขอความช่วยเหลือเมื่อมีปัญหา (Pianta & Stuhlman, 2004)

นอกจากความใกล้ชิดและความขัดแย้งแล้ว สัมพันธภาพบางลักษณะอาจมีการพึ่งพาครูมากเกินควร นักเรียนอาจต้องการให้ครูอยู่ใกล้ตลอดเวลา ไม่มั่นใจเมื่อต้องทำกิจกรรมด้วยตนเอง หรือเรียกร้องการยืนยันจากครูอย่างต่อเนื่อง การพึ่งพาในลักษณะดังกล่าวแตกต่างจากการรู้จักขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม ประเด็นสำคัญมิใช่การทำให้นักเรียนไม่ต้องพึ่งพาผู้ใด แต่เป็นการช่วยให้นักเรียนสามารถใช้ความช่วยเหลือจากครูเพื่อพัฒนาความมั่นใจและความสามารถในการจัดการตนเอง การตอบสนองของครูจึงควรมีทั้งความอบอุ่น ความชัดเจน และการกำหนดขอบเขตที่เหมาะสม

คุณภาพของสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนมิได้เกิดจากคุณลักษณะของครูหรือนักเรียนฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งเพียงลำพัง แต่พัฒนาจากการปฏิสัมพันธ์ระหว่างทั้งสองฝ่าย นักเรียนมีอารมณ์ พฤติกรรม ประสบการณ์เดิม และความคาดหวังต่อผู้ใหญ่แตกต่างกัน ขณะเดียวกัน ครูก็มีความเชื่อ ความรู้สึก ความเครียด และวิธีตอบสนองต่อนักเรียนแตกต่างกันด้วย สัมพันธภาพจึงอาจเปลี่ยนแปลงตามประสบการณ์ที่ทั้งสองฝ่ายมีร่วมกัน การทำความเข้าใจลักษณะเช่นนี้ช่วยให้ครูหลีกเลี่ยงการตัดสินว่า ปัญหาสัมพันธภาพเกิดจากนิสัยของนักเรียนเพียงฝ่ายเดียว และหันกลับมาพิจารณารูปแบบการสื่อสารและการตอบสนองของตนด้วย (Sabol & Pianta, 2012)

หลักฐานเชิงประจักษ์แสดงให้เห็นว่า คุณภาพสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนมีความสัมพันธ์กับการปรับตัวทางสังคม พฤติกรรม และผลการเรียน Hamre และ Pianta (2001) ติดตามเด็ก 179 คนตั้งแต่ชั้นอนุบาลจนถึงเกรด 8 โดยศึกษาว่าการรับรู้ของครูอนุบาลเกี่ยวกับสัมพันธภาพกับเด็กสามารถพยากรณ์ผลลัพธ์ทางการศึกษาในระยะต่อมาได้หรือไม่ ผลการศึกษาพบว่า สัมพันธภาพที่มีความขัดแย้งและการพึ่งพาในระดับสูงในช่วงชั้นอนุบาลมีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์ด้านการเรียน พฤติกรรมการทำงาน และการมีปัญหาทางวินัยในระยะต่อมา โดยความสัมพันธ์เชิงลบปรากฏชัดเป็นพิเศษในกลุ่มเด็กที่มีปัญหาพฤติกรรมตั้งแต่ช่วงต้น (Hamre & Pianta, 2001)

ข้อค้นพบดังกล่าวมิได้หมายความว่า สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนเป็นสาเหตุเพียงประการเดียวของผลการเรียนหรือพฤติกรรมของนักเรียน ผลลัพธ์ทางการศึกษายังขึ้นอยู่กับปัจจัยด้านบุคคล ครอบครัว เพื่อน การจัดการเรียนการสอน และสภาพแวดล้อมของโรงเรียน อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่า สัมพันธภาพกับครูเป็นปัจจัยหนึ่งที่ควรได้รับความสนใจ โดยเฉพาะในกลุ่มนักเรียนที่มีความเสี่ยงอยู่เดิม เนื่องจากสัมพันธภาพที่เต็มไปด้วยความขัดแย้งอาจเพิ่มความยากลำบากในการเรียนรู้และปรับตัว ขณะที่สัมพันธภาพที่อบอุ่นและไว้วางใจได้อาจช่วยลดผลกระทบจากความเสี่ยงบางประการ

Pianta และ Stuhlman (2004) ศึกษาสัมพันธภาพระหว่างครูกับเด็กในช่วงปีแรกของการศึกษาพบว่า ความใกล้ชิดและความขัดแย้งในสัมพันธภาพมีความสัมพันธ์กับทักษะทางสังคมและทักษะทางวิชาการของเด็ก ข้อค้นพบนี้สนับสนุนแนวคิดว่า สัมพันธภาพกับครูมิได้เกี่ยวข้องเฉพาะความรู้สึกของนักเรียนต่อโรงเรียน แต่สัมพันธ์กับการเข้าร่วมกิจกรรม การปฏิบัติตามความคาดหวังของชั้นเรียน และโอกาสในการได้รับการสนับสนุนจากครูด้วย

นอกจากนี้ การวิเคราะห์อภิมานของ Roorda และคณะ (2011) ซึ่งสังเคราะห์ผลการวิจัย 99 เรื่อง ครอบคลุมนักเรียนตั้งแต่ระดับก่อนประถมศึกษาถึงระดับมัธยมศึกษา พบว่า คุณภาพด้านอารมณ์ของสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนมีความสัมพันธ์กับการมีส่วนร่วมในการเรียนและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สัมพันธภาพเชิงบวกสัมพันธ์กับการมีส่วนร่วมและผลสัมฤทธิ์ที่สูงขึ้น ขณะที่สัมพันธภาพเชิงลบสัมพันธ์กับผลลัพธ์ที่ลดลง โดยความสัมพันธ์กับการมีส่วนร่วมในการเรียนปรากฏชัดกว่าความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยตรง (Roorda et al., 2011)

ข้อค้นพบดังกล่าวอาจอธิบายได้ว่า เมื่อนักเรียนรู้สึกว่าครูยอมรับ ให้ความเป็นธรรม และพร้อมช่วยเหลือ นักเรียนย่อมมีแนวโน้มสนใจบทเรียน เข้าร่วมกิจกรรม และพยายามทำงานที่ได้รับมอบหมายมากขึ้น ในทางกลับกัน หากนักเรียนรับรู้ว่าสัมพันธภาพกับครูเต็มไปด้วยความขัดแย้ง การตำหนิ หรือการไม่ยอมรับ นักเรียนอาจลดการมีส่วนร่วม หลีกเลี่ยงกิจกรรม หรือแสดงพฤติกรรมต่อต้าน สัมพันธภาพจึงอาจเกี่ยวข้องกับผลการเรียนผ่านความสนใจ ความพยายาม ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชั้นเรียน และความเต็มใจที่จะขอความช่วยเหลือเมื่อไม่เข้าใจ

การทบทวนงานวิจัยตามแนวคิดความผูกพันเป็นระยะเวลาประมาณสามทศวรรษของ Spilt และ Koomen (2022) แสดงให้เห็นว่า การศึกษาสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนได้พัฒนาครอบคลุมประเด็นสำคัญหลายด้าน ได้แก่ การที่ครูช่วยให้นักเรียนรู้สึกปลอดภัย การสนับสนุนการสำรวจและความเป็นอิสระ การช่วยกำกับอารมณ์ ความต่อเนื่องของประสบการณ์สัมพันธภาพเดิมและความไวของครูต่อความต้องการของนักเรียน ผลการศึกษาที่สะสมมาแสดงให้เห็นว่า แนวคิดความผูกพันมีประโยชน์ต่อการทำความเข้าใจสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนในฐานะความสัมพันธ์เฉพาะระหว่างบุคคล ไม่ใช่เพียงบรรยากาศโดยรวมของชั้นเรียน

อย่างไรก็ตาม การนำทฤษฎีความผูกพันมาใช้กับสัมพันธภาพในโรงเรียนต้องคำนึงถึงอายุและพัฒนาการของนักเรียนด้วย นักเรียนระดับประถมศึกษาอาจแสดงความต้องการความใกล้ชิดและการช่วยเหลือจากครูอย่างชัดเจน ขณะที่นักเรียนระดับมัธยมศึกษาอาจให้ความสำคัญกับการได้รับความเคารพ ความเป็นธรรม การรักษาความลับ และการยอมรับความเป็นอิสระมากขึ้น แม้รูปแบบการแสดงออกจะแตกต่างกัน แต่นักเรียนทุกช่วงวัยยังต้องการรับรู้ว่า มีผู้ใหญ่ในโรงเรียนที่พร้อมรับฟัง ให้ความช่วยเหลือ และปฏิบัติต่อตนด้วยความเคารพ

สาระสำคัญของการขยายทฤษฎีความผูกพันสู่สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนจึงมิได้อยู่ที่การกำหนดให้ครูทำหน้าที่แทนบิดามารดา แต่อยู่ที่การตระหนักว่า **ครูสามารถเป็นผู้ใหญ่ที่มีความหมายต่อความรู้สึกปลอดภัยและการปรับตัวของนักเรียนได้ สัมพันธภาพที่มีความอบอุ่นสม่ำเสมอ ไว้วางใจได้ และเคารพขอบเขตของนักเรียน ช่วยให้นักเรียนกล้าเปิดเผยปัญหาขอความช่วยเหลือ เข้าร่วมกิจกรรมโครงการต่าง ๆ และพัฒนาความสามารถในการดูแลตนเอง** ขณะเดียวกัน ครูต้องตระหนักว่า ความไว้วางใจมิได้เกิดจากการพูดคุยหรือแสดงความเป็นมิตรเพียงครั้งเดียว แต่พัฒนาจากประสบการณ์ที่นักเรียนได้รับอย่างต่อเนื่องว่า ครูรับฟังอย่างจริงจัง ปฏิบัติอย่างเป็นธรรม และพร้อมให้ความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น

กล่าวโดยสรุป ทฤษฎีความผูกพันช่วยอธิบายว่า สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนมีความสำคัญต่อการศึกษา เพราะความรู้สึกปลอดภัยและความไว้วางใจเป็นเงื่อนไขที่เอื้อให้นักเรียนสามารถมีสติ กำกับอารมณ์ สำรวจสิ่งใหม่ มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ และเผชิญปัญหาได้อย่างเหมาะสม ครูจึงมิใช่เพียงผู้ถ่ายทอดความรู้ แต่เป็นบุคคลหนึ่งในสภาพแวดล้อมของโรงเรียนที่อาจช่วยให้นักเรียนเกิดความมั่นคงทางอารมณ์และพัฒนาความเชื่อมั่นในตนเอง การทำความเข้าใจหลักการดังกล่าวเป็นพื้นฐานสำคัญสำหรับการพิจารณาว่า กิจกรรมโฮมรูมควรส่งเสริมสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนในลักษณะใด จึงจะเอื้อต่อการดูแล ช่วยเหลือ และพัฒนานักเรียนอย่างเหมาะสม

2. การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม

ทฤษฎีความผูกพันให้คำอธิบายเชิงกลไกที่ชัดเจนว่าเหตุใดสัมพันธภาพจึงเป็นฐานสำคัญของกิจกรรมโฮมรูมดังที่สังเคราะห์ไว้ในบทก่อนหน้า ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาที่พบนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างสม่ำเสมอมีศักยภาพที่จะทำหน้าที่เป็นแหล่งที่พึ่งทางอารมณ์และฐานที่มั่นคงให้แก่นักเรียนได้ เมื่อนักเรียนเผชิญความเครียดหรือปัญหาในชีวิตประจำวัน การมีครูที่นักเรียนไว้วางใจและเข้าถึงได้ง่ายช่วยให้นักเรียนรู้สึกปลอดภัยเพียงพอที่จะเปิดเผยปัญหาและขอความช่วยเหลือ ขณะเดียวกัน เมื่อนักเรียนต้องเผชิญความท้าทายใหม่ ไม่ว่าจะเป็นการปรับตัวเข้าสู่สภาพแวดล้อมใหม่หรือการตัดสินใจสำคัญเกี่ยวกับอนาคต การมีครูที่ทำหน้าที่เป็นฐานมั่นคงช่วยให้นักเรียนกล้าเผชิญความท้าทายเหล่านั้นด้วยความมั่นใจมากขึ้น

หลักฐานจากงานวิจัยระยะยาวของ Hamre และ Pianta (2001) มีความสำคัญเป็นพิเศษต่อการออกแบบกิจกรรมโฮมรูม เนื่องจากชี้ให้เห็นว่าคุณภาพของสัมพันธภาพในช่วงต้นมีผลต่อเนื่องยาวนานกว่าที่คาดคิด กิจกรรมโฮมรูมในช่วงต้นปีการศึกษาหรือช่วงต้นของการเปลี่ยนผ่านสู่ระดับชั้นใหม่จึงมีความสำคัญเป็นพิเศษ เนื่องจากเป็นช่วงเวลาที่วางรากฐานของสัมพันธภาพซึ่งอาจส่งผลต่อเนื่องไปอีกหลายปีการศึกษา ครูผู้จัดกิจกรรมโฮมรูมควรตระหนักว่าคุณภาพของสัมพันธภาพมิได้เกิดจากการพูดคุยเพียงครั้งเดียวหรือกิจกรรมสร้างความคุ้นเคยในช่วงต้นปีการศึกษาเท่านั้น หากต้องอาศัยความสม่ำเสมอและความต่อเนื่องของการปฏิสัมพันธ์ตลอดปีการศึกษา ครูควรแสดงออกถึงความใส่ใจอย่างสม่ำเสมอ ตอบสนองต่อความต้องการของนักเรียนอย่างไวและเหมาะสม และรักษาความมั่นคงทางอารมณ์แม้ในสถานการณ์ที่ท้าทาย เนื่องจากคุณลักษณะเหล่านี้เป็นเงื่อนไขที่ทฤษฎีความผูกพันระบุว่าจำเป็นต่อการสร้างแหล่งที่พึ่งทางอารมณ์และฐานที่มั่นคงที่แท้จริง มิใช่เพียงความสัมพันธ์ผิวเผินที่ปราศจากความไว้วางใจอย่างลึกซึ้ง

ข้อสังเกตสำคัญจากงานวิจัยของ Hamre และ Pianta (2001) คือ ผลกระทบด้านลบของสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนที่มีความขัดแย้งสูงปรากฏเด่นชัดในนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมอยู่ก่อนแล้ว ข้อค้นพบนี้มีความหมายต่อการจัดกิจกรรมโฮมรูม เพราะนักเรียนที่มีปัญหาพฤติกรรมหรือมีปัจจัยเสี่ยงด้านอื่นจำเป็นต้องได้รับการดูแลด้วยความเข้าใจและมีสัมพันธภาพที่มั่นคงกับครู หากความสัมพันธ์เต็มไปด้วยการตำหนิ การเผชิญหน้า หรือความไม่ไว้วางใจ อาจยิ่งเพิ่มความรุนแรงของปัญหาที่มีอยู่เดิม ครูจึงควรให้ความสำคัญกับการสร้างสัมพันธภาพเชิงบวกกับนักเรียนที่มักถูกมองจากพฤติกรรมปัญหาเป็นหลัก โดยพยายามทำความเข้าใจสาเหตุ รับฟังอย่างไม่ด่วนตัดสิน และกำหนดขอบเขตพฤติกรรมอย่างเหมาะสม คุณภาพของสัมพันธภาพกับครูอาจมีความสำคัญเป็นพิเศษต่อนักเรียนกลุ่มนี้ เพราะช่วยลดความขัดแย้งและสนับสนุนให้เกิดความรู้สึกมั่นคงในบริบทของโรงเรียน ทั้งนี้ การอธิบายดังกล่าวควรอยู่ภายใต้ขอบเขตของทฤษฎีความผูกพัน โดยไม่ถือว่า

สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนมีลักษณะเช่นเดียวกับความผูกพันระหว่างเด็กกับผู้เลี้ยงดูในทุกกรณี (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1989; Hamre & Pianta, 2001)

แนวคิดพื้นที่ปลอดภัยทางจิตใจ

1. สาระสำคัญของแนวคิด

แนวคิดความปลอดภัยทางจิตใจ (psychological safety) เป็นแนวคิดที่ใช้อธิบายการรับรู้ของบุคคลเกี่ยวกับผลที่จะเกิดขึ้นเมื่อแสดงความคิดเห็น ตั้งคำถาม ขอความช่วยเหลือ ยอมรับความไม่รู้ หรือเปิดเผยข้อผิดพลาดต่อผู้อื่น แนวคิดนี้ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลและบรรทัดฐานของกลุ่ม เนื่องจากการแสดงออกดังกล่าวอาจทำให้บุคคลรู้สึกว่าตนเสี่ยงต่อการถูกตำหนิ ถูกปฏิเสธ ถูกทำให้อับอาย หรือถูกมองว่าไม่มีความสามารถ ความปลอดภัยทางจิตใจจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญที่ช่วยให้สมาชิกสามารถมีส่วนร่วมในการเรียนรู้และการทำงานร่วมกันได้โดยไม่ต้องใช้ความพยายามส่วนใหญ่ไปกับการปกป้องภาพลักษณ์ของตนเอง

1.1 ความหมายและลักษณะสำคัญของความปลอดภัยทางจิตใจ แนวคิดความปลอดภัยทางจิตใจมีรากฐานจากการศึกษาเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงองค์การและความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลตั้งแต่ช่วงคริสต์ทศวรรษ 1960 ต่อมา Kahn (1990) ได้นำแนวคิดนี้มาอธิบายเงื่อนไขที่ทำให้บุคคลกล้าแสดงตนและมีส่วนร่วมในการทำงาน โดยเสนอว่า บุคคลจะรู้สึกปลอดภัยทางจิตใจเมื่อสามารถแสดงความคิด ความรู้สึก และความเป็นตนเองได้โดยไม่ต้องกังวลว่าจะเกิดผลเสียต่อภาพลักษณ์ สถานภาพ หรือความสัมพันธ์ของตน ภายหลัง Edmondson (1999) ได้พัฒนาแนวคิดดังกล่าวให้เป็นกรอบการศึกษาระดับทีมอย่างเป็นระบบ และทำให้แนวคิดความปลอดภัยทางจิตใจได้รับความสนใจอย่างกว้างขวางในการศึกษาการเรียนรู้ การสื่อสาร และการทำงานร่วมกันของกลุ่ม (Kahn, 1990; Edmondson & Lei, 2014)

Edmondson (1999) ให้นิยามความปลอดภัยทางจิตใจของทีมว่าเป็นความเชื่อร่วมกันของสมาชิกว่า กลุ่มของตนมีความปลอดภัยเพียงพอสำหรับการกระทำที่มีความเสี่ยงในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล ความเสี่ยงในความหมายนี้มิได้หมายถึงอันตรายทางร่างกาย แต่หมายถึงความเป็นไปได้ที่บุคคลจะได้รับผลกระทบทางสังคมหรือทางอารมณ์จากการแสดงออกต่อหน้าผู้อื่น ตัวอย่างเช่น ผู้ที่ตั้งคำถามอาจกังวลว่าจะถูกมองว่าไม่รู้ ผู้ที่ขอความช่วยเหลืออาจกลัวว่าจะถูกมองว่าไม่มีความสามารถ ผู้ที่เสนอความเห็นแตกต่างอาจกังวลว่าจะถูกปฏิเสธจากกลุ่ม และผู้ที่ยอมรับข้อผิดพลาดอาจกลัวว่าจะถูกตำหนิหรือลดความน่าเชื่อถือ ความปลอดภัยทางจิตใจจึงเกี่ยวข้องกับการคาดหมายว่า สมาชิกคนอื่นจะตอบสนองต่อการแสดงออกของตนอย่างไร (Edmondson, 1999)

ลักษณะสำคัญของความปลอดภัยทางจิตใจ ประการแรก คือ เป็นการรับรู้เกี่ยวกับความสัมพันธ์และผลที่อาจเกิดขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น มิใช่ลักษณะนิสัยประจำตัวของบุคคลเพียงอย่างเดียว นักเรียนคนหนึ่งอาจกล้าแสดงความคิดเห็นและเปิดเผยตนเองเมื่ออยู่ในกลุ่มที่รับฟังและให้เกียรติ แต่เลือกนิ่งเงียบเมื่ออยู่ในกลุ่มที่มักหัวเราะเยาะหรือตำหนิผู้ที่ตอบผิด พฤติกรรมของบุคคลจึงอาจเปลี่ยนแปลงไปตามประสบการณ์ที่ได้รับจากแต่ละกลุ่ม แม้บุคคลนั้นจะมีความรู้ความสามารถ และความมั่นใจในตนเองอยู่ในระดับเดียวกันก็ตาม

ลักษณะสำคัญ**ประการที่สอง คือ ความปลอดภัยทางจิตใจในระดับกลุ่มเกิดจากการรับรู้ที่สมาชิกมีร่วมกัน** สมาชิกจะค่อย ๆ เรียนรู้บรรทัดฐานของกลุ่มจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นซ้ำ ๆ เช่น เมื่อมีผู้แสดงความคิดเห็นแตกต่าง กลุ่มรับฟังและพิจารณาเหตุผลหรือรีบปฏิเสธ เมื่อมีผู้ตอบผิด สมาชิกช่วยกันอธิบายหรือแสดงท่าทีล้อเลียน และเมื่อมีผู้ยอมรับความผิดพลาด บุคคลนั้นได้รับโอกาสให้แก้ไขหรือถูกนำความผิดพลาดไปใช้ลดคุณค่า การตอบสนองเหล่านี้ทำให้สมาชิกประเมินว่าพฤติกรรมใดสามารถแสดงออกได้ พฤติกรรมใดควรหลีกเลี่ยง และการเปิดเผยตนเองในกลุ่มมีความเสี่ยงมากน้อยเพียงใด

ด้วยเหตุนี้ ความปลอดภัยทางจิตใจจึงมิได้เกิดขึ้นจากคำประกาศของผู้นำหรือความตั้งใจที่ดีของสมาชิกเพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากประสบการณ์จริงที่สมาชิกได้รับในการปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน หากกลุ่มประกาศว่ายอมรับความคิดเห็นที่แตกต่าง แต่ผู้ที่เสนอความเห็นต่างกลับถูกประชดหรือถูกเพิกเฉย สมาชิกย่อมเรียนรู้จากการปฏิบัติที่เกิดขึ้นมากกว่าข้อความที่แจ้งหรือประกาศไว้ ความปลอดภัยทางจิตใจจึงต้องปรากฏผ่านการรับฟัง การตอบสนองอย่างให้เกียรติ ความเป็นธรรม และการจัดการกับความผิดพลาดอย่างสม่ำเสมอ

ความปลอดภัยทางจิตใจมีความสัมพันธ์กับความไว้วางใจ แต่แนวคิดทั้งสองมิได้มีความหมายเหมือนกันทั้งหมด ความไว้วางใจมักเกี่ยวข้องกับความคาดหวังที่บุคคลหนึ่งมีต่อเจตนาความซื่อสัตย์ หรือพฤติกรรมของอีกบุคคลหนึ่ง ขณะที่ความปลอดภัยทางจิตใจเน้นการประเมินว่าหากตนแสดงความคิดเห็น ตั้งคำถาม หรือเปิดเผยข้อผิดพลาดแล้ว กลุ่มจะตอบสนองอย่างไร บุคคลอาจไว้วางใจเพื่อนบางคนเป็นการส่วนตัว แต่ยังไม่กล้าพูดต่อหน้ากลุ่มทั้งหมด เนื่องจากไม่มั่นใจว่าบุคคลอื่นจะตอบสนองต่อความเห็นของตนอย่างไร ดังนั้น ความปลอดภัยทางจิตใจจึงให้ความสำคัญกับบรรทัดฐานและบรรยากาศของการปฏิสัมพันธ์ในกลุ่มโดยรวมมากกว่าความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเพียงคู่ใดคู่หนึ่ง (Edmondson & Lei, 2014)

นอกจากนี้ ความปลอดภัยทางจิตใจมิได้หมายถึงความรู้สึกสบายใจตลอดเวลา หรือการที่สมาชิกต้องเห็นพ้องกันในทุกเรื่อง กลุ่มที่มีความปลอดภัยทางจิตใจยังสามารถอภิปรายประเด็นที่ยาก ตั้งข้อสงสัยต่อความคิดของกันและกัน และแสดงความไม่เห็นด้วยได้ ความแตกต่างอยู่ที่สมาชิกวิพากษ์ความคิดเห็นโดยไม่โจมตีหรือลดคุณค่าของบุคคล สมาชิกสามารถกล่าวว่าไม่เห็นด้วย ขอให้

ชี้แจงเหตุผล หรือเสนอหลักฐานที่แตกต่าง โดยผู้เสนอความคิดเห็นยังคงได้รับการปฏิบัติด้วยความเคารพ ความปลอดภัยทางจิตใจจึงมิได้ขจัดความขัดแย้งทางความคิด แต่ช่วยให้ความเห็นต่างสามารถนำไปสู่การพิจารณาและการเรียนรู้ร่วมกันได้

ในทำนองเดียวกัน ความปลอดภัยทางจิตใจมิได้หมายถึงการอนุญาตให้สมาชิกกระทำสิ่งใดก็ได้โดยไม่ต้องรับผิดชอบ กลุ่มที่มีความปลอดภัยทางจิตใจยังต้องมีมาตรฐาน ข้อตกลง และความรับผิดชอบที่ชัดเจน สมาชิกสามารถยอมรับข้อผิดพลาดโดยไม่ถูกทำให้อับอาย แต่ยังต้องร่วมวิเคราะห์สาเหตุ แก้ไขผลที่เกิดขึ้น และป้องกันมิให้เกิดข้อผิดพลาดซ้ำ การแสดงความคิดเห็นได้รับการยอมรับ แต่ต้องไม่ละเมิดสิทธิหรือศักดิ์ศรีของผู้อื่น การสร้างความปลอดภัยทางจิตใจจึงมิใช่การลดมาตรฐาน หากเป็นการทำให้สมาชิกสามารถกล่าวถึงปัญหาและรับผิดชอบต่อการแก้ไขได้อย่างตรงไปตรงมา

กล่าวได้ว่า ความปลอดภัยทางจิตใจมีองค์ประกอบสำคัญอย่างน้อยสามประการ ได้แก่ การยอมรับว่าการตั้งคำถามและการขอความช่วยเหลือเป็นพฤติกรรมที่เหมาะสม การเปิดโอกาสให้สมาชิกแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างโดยไม่ถูกลดคุณค่า และการปฏิบัติต่อความผิดพลาดในฐานะข้อมูลที่ควรนำมาพิจารณาและแก้ไข มิใช่โอกาสสำหรับการตำหนิหรือทำให้อับอาย เมื่อองค์ประกอบเหล่านี้ปรากฏอย่างสม่ำเสมอ สมาชิกย่อมมีแนวโน้มรับรู้ว่า กลุ่มของตนเป็นสภาพแวดล้อมที่สามารถแสดงความคิดและมีส่วนร่วมได้อย่างจริงใจ

1.2 เงื่อนไขและความสำคัญของความปลอดภัยทางจิตใจต่อการเรียนรู้ของกลุ่ม

ความปลอดภัยทางจิตใจมิได้เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติจากการรวมบุคคลหลายคนให้เป็นกลุ่ม แต่พัฒนาจากลักษณะการนำกลุ่ม ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก รูปแบบการสื่อสาร และบรรทัดฐานที่กลุ่มใช้กำกับการปฏิบัติต่อกัน เงื่อนไขสำคัญประการหนึ่งคือ การที่ผู้นำกลุ่มแสดงให้เห็นว่าคำถาม ความคิดเห็น และข้อกังวลของสมาชิกมีคุณค่า ผู้นำที่ยอมรับว่าตนอาจไม่มีข้อมูลครบถ้วน เชิญชวนให้สมาชิกเสนอความคิดเห็น รับฟังโดยไม่รีบปฏิเสธ และตอบสนองต่อข้อผิดพลาดอย่างมุ่งแก้ไขปัญหา ย่อมช่วยลดความกังวลเกี่ยวกับผลกระทบจากการแสดงออก

อย่างไรก็ตาม พฤติกรรมของผู้นำเพียงฝ่ายเดียวยังไม่เพียงพอ ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกมีความสำคัญเช่นเดียวกัน หากสมาชิกบางคนใช้อำนาจทางสังคมกดดันผู้อื่น ล้อเลียนผู้ที่ตอบผิด ผูกขาดการสนทนา หรือแสดงท่าทีไม่ยอมรับความคิดเห็นที่แตกต่าง สมาชิกคนอื่นอาจเลือกนิ่งเงียบ แม้ผู้นำจะเปิดโอกาสให้แสดงความคิดเห็นก็ตาม การสร้างความปลอดภัยทางจิตใจจึงต้องพัฒนาบรรทัดฐานร่วมกันเกี่ยวกับการรับฟัง การผลัดกันพูด การไม่ขัดจังหวะ การวิพากษ์อย่างสร้างสรรค์ และการรักษาศักดิ์ศรีของสมาชิกทุกคน

ผลการวิเคราะห์อภิมานของ Frazier และคณะ (2017) ซึ่งสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับความปลอดภัยทางจิตใจจำนวนมาก พบว่า ความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างสมาชิกกับผู้นำ การสนับสนุนจากเพื่อนร่วมงาน ลักษณะงานที่เอื้อต่อการร่วมมือ ความผูกพันต่อองค์การ และบริบทขององค์การล้วนมีความเกี่ยวข้องกับความปลอดภัยทางจิตใจ นอกจากนี้ ความปลอดภัยทางจิตใจยังมีความสัมพันธ์กับการมีส่วนร่วม การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น พฤติกรรมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ และผลการปฏิบัติงาน แม้ผลลัพธ์เหล่านี้ยังขึ้นอยู่กับเงื่อนไขอื่นร่วมด้วย ความปลอดภัยทางจิตใจจึงควรพิจารณาในฐานะปัจจัยหนึ่งที่สนับสนุนการทำงานของกลุ่ม มิใช่สาเหตุเพียงประการเดียวของความสำเร็จ (Frazier et al., 2017)

ความสำคัญของความปลอดภัยทางจิตใจต่อการเรียนรู้เห็นได้จากลักษณะของพฤติกรรมการเรียนรู้ซึ่งมักมีความเสี่ยงทางความสัมพันธ์แฝงอยู่ การตั้งคำถามอาจเปิดเผยว่าผู้ถามยังไม่เข้าใจ การขอความช่วยเหลืออาจทำให้บุคคลรู้สึกว่าตนกำลังแสดงข้อจำกัด การขอข้อมูลย้อนกลับอาจทำให้เห็นข้อบกพร่องของตน และการทดลองแนวทางใหม่ย่อมมีโอกาสล้มเหลว หากสมาชิกคาดว่าพฤติกรรมเหล่านี้จะได้รับการตอบสนองด้วยการตำหนิหรือเยาะเย้ย สมาชิกย่อมมีแนวโน้มหลีกเลี่ยงการแสดงออก แม้การนิ่งเงียบนั้นจะทำให้กลุ่มสูญเสียข้อมูลที่จำเป็นต่อการแก้ปัญหาก็ตาม

Edmondson (1999) ศึกษาทีมทำงานจำนวน 51 ทีมในองค์การอุตสาหกรรม และพบว่า ความปลอดภัยทางจิตใจของทีมมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมการเรียนรู้ เช่น การแสวงหาข้อมูล การอภิปรายข้อผิดพลาด การขอความช่วยเหลือ และการทดลองวิธีการใหม่ ผลการศึกษายังชี้ว่าพฤติกรรมการเรียนรู้มีบทบาทเชื่อมโยงความปลอดภัยทางจิตใจกับผลการปฏิบัติงานของทีม ข้อค้นพบนี้แสดงให้เห็นว่า ความปลอดภัยทางจิตใจมิได้ทำให้ผลการปฏิบัติงานดีขึ้นโดยตรงในทุกกรณี แต่เอื้อให้สมาชิกแสดงพฤติกรรมที่ช่วยให้กลุ่มค้นพบข้อบกพร่อง แลกเปลี่ยนความรู้ และปรับปรุงวิธีดำเนินงานได้

จุดเริ่มต้นสำคัญของการศึกษาดังกล่าวมาจากงานวิจัยก่อนหน้านั้นของ Edmondson (1996) ซึ่งศึกษาความผิดพลาดในการให้ยาแก่ผู้ป่วยของทีมดูแลผู้ป่วยในโรงพยาบาล ผลการศึกษาพบความแตกต่างระหว่างทีมไม่เพียงในจำนวนความผิดพลาดที่ได้รับการรายงาน แต่รวมถึงโอกาสที่ความผิดพลาดจะถูกตรวจพบ เปิดเผย และนำมาเรียนรู้ด้วย ข้อค้นพบนี้ทำให้ต้องระมัดระวังในการตีความข้อมูลเกี่ยวกับความผิดพลาด เพราะทีมที่รายงานข้อผิดพลาดมากอาจมิได้กระทำผิดพลาดมากกว่าเสมอไป แต่อาจมีบรรยากาศที่สมาชิกกล้ารายงานสิ่งที่เกิดขึ้นมากกว่า ในทางกลับกัน จำนวนข้อผิดพลาดที่รายงานน้อยอาจเกิดจากการที่สมาชิกเลือกปกปิดปัญหา เนื่องจากกลัวผลกระทบที่จะเกิดขึ้นกับตน

ความปลอดภัยทางจิตใจมีความสำคัญต่อการเรียนรู้ความผิดพลาด เพราะการเรียนรู้จะเกิดขึ้นไม่ได้หากข้อมูลเกี่ยวกับปัญหาถูกปกปิด เมื่อสมาชิกกล่าวถึงข้อผิดพลาดได้ กลุ่มย่อมมีโอกาสตรวจสอบว่าเกิดอะไรขึ้น มีเงื่อนไขใดเป็นสาเหตุ และควรเปลี่ยนแปลงวิธีดำเนินงานอย่างไร อย่างไรก็ตาม การยอมรับความผิดพลาดมิได้หมายถึงการมองข้ามความเสียหายหรือยกเว้นความรับผิดชอบ แต่หมายถึงการแยกการวิเคราะห์ปัญหาออกจากการตำหนิบุคคลโดยไม่พิจารณาข้อเท็จจริง การตอบสนองเช่นนี้ช่วยให้กลุ่มได้รับข้อมูลที่ตรงกับความเป็นจริงและลดโอกาสที่ปัญหาเดิมจะเกิดขึ้นซ้ำ

ในบริบทการศึกษา ความปลอดภัยทางจิตใจมีความสำคัญต่อการมีส่วนร่วมของผู้เรียน เนื่องจากการเรียนรู้ต้องอาศัยการยอมรับว่าตนยังไม่รู้ การกล้าถามในสิ่งที่ไม่เข้าใจ การนำเสนอความคิดที่ยังไม่สมบูรณ์ และการรับข้อมูลย้อนกลับจากครูหรือเพื่อน หากผู้เรียนกังวลว่าการตอบผิดจะทำให้ถูกเยาะเย้ย หรือการแสดงความคิดเห็นแตกต่างจะทำให้ตนไม่ได้รับการยอมรับ ผู้เรียนอาจเลือกตอบเฉพาะสิ่งที่มั่นใจ นิ่งเงียบ หรือปฏิบัติตามความเห็นของคนส่วนใหญ่ พฤติกรรมดังกล่าวอาจทำให้กิจกรรมดูสงบเรียบร้อย แต่ไม่ได้หมายความว่าผู้เรียนกำลังมีส่วนร่วมในการคิดและการเรียนรู้อย่างแท้จริง

Han, Liu และ Lv (2022) ศึกษานักศึกษาที่เข้าร่วมการเรียนรู้แบบโครงงานจำนวน 238 คน และพบว่า ความปลอดภัยทางจิตใจมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความคิดสร้างสรรค์ของนักศึกษา โดยการเสริมพลังทางจิตวิทยามีบทบาทส่งผ่านความสัมพันธ์ดังกล่าวบางส่วน ผลการศึกษายังพบว่า วัฒนธรรมที่ยอมรับความผิดพลาดและนำความผิดพลาดมาเรียนรู้ช่วยส่งเสริมความสัมพันธ์ระหว่างความปลอดภัยทางจิตใจกับการเสริมพลังทางจิตวิทยา ข้อค้นพบนี้แสดงให้เห็นว่า เมื่อผู้เรียนรู้สึกว่าสามารถเสนอความคิดและทดลองแนวทางต่าง ๆ ได้โดยไม่ถูกลดคุณค่า ผู้เรียนย่อมมีแนวโน้มรับรู้ว่าตนมีความสามารถ มีอิสระในการตัดสินใจ และสามารถส่งผลต่อการดำเนินงานของกลุ่มได้มากขึ้น

อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาของ Han และคณะ (2022) ควรนำมาใช้อย่างระมัดระวัง เนื่องจากเป็นการศึกษาด้วยแบบสอบถามจากนักศึกษาในบริบทการเรียนรู้แบบโครงงานของประเทศจีน และข้อมูลส่วนใหญ่เป็นการรายงานการรับรู้ของผู้เรียน ผลการวิจัยจึงสนับสนุนความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร แต่ยังไม่เพียงพอที่จะสรุปว่า ความปลอดภัยทางจิตใจเป็นสาเหตุโดยตรงของความคิดสร้างสรรค์ในผู้เรียนทุกกลุ่มและทุกบริบท การนำข้อค้นพบมาใช้จึงควรพิจารณาร่วมกับช่วงวัย ลักษณะกิจกรรม วัฒนธรรมของกลุ่ม และวิธีการจัดการเรียนรู้ด้วย

ความปลอดภัยทางจิตใจยังมีความสำคัญต่อคุณภาพของข้อมูลที่กลุ่มได้รับ หากสมาชิกพูดเฉพาะสิ่งที่คิดว่าผู้นำหรือคนส่วนใหญ่ต้องการฟัง กลุ่มอาจตัดสินใจบนพื้นฐานของข้อมูลที่ไม่ครบถ้วน สมาชิกบางคนอาจมองเห็นปัญหา มีข้อสงสัย หรือมีแนวทางที่แตกต่าง แต่ไม่กล้านำเสนอ การนิ่งเงียบเช่นนี้อาจทำให้กลุ่มดูเหมือนมีความเห็นเป็นเอกฉันท์ ทั้งที่ความเป็นจริงสมาชิก

อาจมีความกังวลหรือไม่เห็นด้วยอยู่ภายใน ความปลอดภัยทางจิตใจจึงช่วยให้กลุ่มเข้าถึงข้อมูลที่หลากหลายและพิจารณาปัญหาได้รอบด้านมากขึ้น

กล่าวโดยสรุป ความปลอดภัยทางจิตใจเป็นการรับรู้ของสมาชิกว่า การแสดงความคิดเห็น ตั้งคำถาม ขอความช่วยเหลือ ยอมรับความไม่รู้ และเปิดเผยข้อผิดพลาดสามารถกระทำได้โดยไม่ถูกทำให้อับอาย ปฏิเสธ หรือลดคุณค่า ความปลอดภัยดังกล่าวเกิดจากการปฏิบัติต่อกันอย่างสม่ำเสมอ การรับฟังอย่างให้เกียรติ บรรทัดฐานที่ยอมรับความเห็นต่าง และการจัดการกับความผิดพลาดโดยมุ่งเรียนรู้และแก้ไข ความปลอดภัยทางจิตใจมิได้หมายถึงการหลีกเลี่ยงความขัดแย้ง การลดมาตรฐาน หรือการไม่ต้องรับผิดชอบ แต่เป็นเงื่อนไขที่ช่วยให้สมาชิกสามารถกล่าวถึงปัญหา แลกเปลี่ยนข้อมูล และร่วมรับผิดชอบต่อการพัฒนากลุ่มได้อย่างตรงไปตรงมา แนวคิดนี้จึงมีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจว่าเพราะเหตุใดบรรยากาศและบรรทัดฐานของกลุ่มจึงมีผลต่อระดับการมีส่วนร่วมและคุณภาพการเรียนรู้ของสมาชิก

2. การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม

แนวคิดความปลอดภัยทางจิตใจช่วยอธิบายเพิ่มเติมจากทฤษฎีความผูกพันว่า เหตุใดการพบปะอย่างสม่ำเสมอจึงมีความสำคัญต่อกิจกรรมโฮมรูม ทฤษฎีความผูกพันอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยครูเป็นผู้ที่นักเรียนไว้วางใจและขอความช่วยเหลือทางอารมณ์ได้ ส่วนแนวคิดความปลอดภัยทางจิตใจอธิบายบรรยากาศของกลุ่ม ซึ่งต้องทำให้นักเรียนทุกคนกล้าแสดงความคิดเห็น ตั้งคำถาม หรือยอมรับว่าตนไม่เข้าใจต่อหน้าเพื่อนร่วมชั้นได้ นักเรียนจึงควรรู้สึกปลอดภัยทั้งเมื่อติดต่อกับครูเป็นรายบุคคลและเมื่อมีส่วนร่วมในกลุ่มโฮมรูม ครูผู้จัดกิจกรรมโฮมรูมจึงมิได้ดูแลเฉพาะความสัมพันธ์กับนักเรียนแต่ละคน แต่ต้องร่วมกับนักเรียนกำหนดแนวปฏิบัติของกลุ่มที่ส่งเสริมความปลอดภัยทางจิตใจด้วย ครูควรตอบสนองต่อความผิดพลาดหรือความไม่เข้าใจโดยไม่ตำหนิ เปิดโอกาสให้นักเรียนตั้งคำถามและแสดงความคิดเห็นที่แตกต่างโดยไม่ถูกล้อเลียน และส่งเสริมให้สมาชิกในกลุ่มเข้าใจว่าความผิดพลาดเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ แนวปฏิบัติเหล่านี้สอดคล้องกับวัฒนธรรมการยอมรับความผิดพลาด ซึ่งงานวิจัยพบว่ามีส่วนส่งเสริมความปลอดภัยทางจิตใจ ครูอาจเริ่มจากการร่วมกับนักเรียนกำหนดข้อตกลงของกลุ่มตั้งแต่ต้นปีการศึกษา และปฏิบัติตามข้อตกลงนั้นอย่างสม่ำเสมอ เพื่อให้นักเรียนมั่นใจว่าความคิดเห็นและความแตกต่างของตนจะได้รับการรับฟังอย่างให้เกียรติ

หลักการดังกล่าวมีความสำคัญต่อกิจกรรมโฮมรูมที่ให้นักเรียนสำรวจและทำความเข้าใจตนเอง เพราะกิจกรรมลักษณะนี้อาจต้องให้นักเรียนกล่าวถึงความคิด ความรู้สึก หรือประสบการณ์ส่วนตัวต่อหน้าผู้อื่น หากนักเรียนเกรงว่าจะถูกล้อเลียน ตำหนิ หรือปฏิเสธ ย่อมเลือกนิ่งเงียบหรือตอบ

เพียงผิวเผิน นอกจากนี้ ความปลอดภัยทางจิตใจยังเอื้อต่อการคิดและการแก้ปัญหาร่วมกัน เมื่อครูจัดการอภิปรายประเด็นทางสังคม การระดมความคิดเห็นเพื่อแก้ปัญหาของห้องเรียน หรือการวางแผนกิจกรรมร่วมกัน บรรยากาศที่เปิดรับความคิดเห็นแตกต่างย่อมทำให้นักเรียนกล้าเสนอความคิดอย่างหลากหลาย แทนการเลือกเฉพาะคำตอบที่ตนคาดว่าจะได้รับการยอมรับ

ข้อพึงระวังสำคัญประการหนึ่งคือ **ความปลอดภัยทางจิตใจมิได้เกิดขึ้นจากความตั้งใจดีของครูเพียงฝ่ายเดียว** หากเป็นการรับรู้ร่วมกันของสมาชิกทุกคนในกลุ่ม ครูจึงจำเป็นต้องสังเกตปฏิกิริยาของนักเรียนต่อกันเองด้วย มิใช่เพียงปฏิกิริยาของครูต่อนักเรียน หากมีนักเรียนบางคนถูกเพื่อนล้อเลียนเมื่อตอบผิดหรือแสดงความเห็นที่แตกต่าง แม้ครูจะมีท่าทีเปิดกว้างเพียงใด ความปลอดภัยทางจิตใจของกลุ่มโดยรวมก็ยังมิอาจเกิดขึ้นได้อย่างแท้จริง ครูผู้จัดกิจกรรมโฮมรูมจึงควรตระหนักว่าการสร้างความปลอดภัยทางจิตใจในกลุ่มมิใช่เพียงเรื่องของบรรยากาศที่ดีเพียงผิวเผิน หากเป็นเงื่อนไขเชิงโครงสร้างที่ต้องอาศัยการเฝ้าสังเกตและปรับพฤติกรรมของสมาชิกทั้งกลุ่มอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ส่งผลต่อคุณภาพของการเรียนรู้และการพัฒนาความคิดของนักเรียนโดยรวมได้อย่างแท้จริง (Edmondson, 1999; Hamre & Pianta, 2001; Han et al., 2022)

แนวคิดการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้

1. สาระสำคัญของแนวคิด

แนวคิดการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้มีพื้นฐานจากแนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ (experiential learning) ซึ่งอธิบายว่า การเรียนรู้เกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนนำสิ่งที่ตนได้พบเห็นได้กระทำหรือมีส่วนร่วม มาพิจารณาและตีความอย่างมีเหตุผล จนเกิดเป็นความเข้าใจที่สามารถนำไปใช้กับสถานการณ์ต่อไปได้ แนวคิดนี้จึงมิได้ให้ความสำคัญแก่การลงมือทำเพียงอย่างเดียว แต่ให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ การคิดพิจารณา การสร้างความเข้าใจ และการนำความเข้าใจไปใช้

การจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมจึงยังไม่อาจเรียกว่าเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์อย่างสมบูรณ์ หากกิจกรรมนั้นสิ้นสุดลงโดยผู้เรียนไม่ได้พิจารณาว่าเกิดอะไรขึ้น เหตุใดจึงเกิดขึ้น สิ่งที่เกิดขึ้นมีความหมายอย่างไร และจะนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ต่อไปอย่างไร ประสบการณ์จะมีคุณค่าทางการศึกษาเมื่อช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง เข้าใจสถานการณ์ และพัฒนาความสามารถในการเผชิญประสบการณ์ครั้งต่อไปได้ดียิ่งขึ้น

1.1 รากฐานและความหมายของการเรียนรู้จากประสบการณ์ แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์มีรากฐานสำคัญจากปรัชญาการศึกษาของ John Dewey โดยเฉพาะหนังสือ Experience and Education ซึ่งอธิบายว่า ประสบการณ์กับการศึกษามิใช่สิ่งเดียวกัน แม้การเรียนรู้ทุกอย่างจะเกี่ยวข้องกับประสบการณ์ แต่ประสบการณ์ทุกอย่างมิได้ส่งเสริมการเรียนรู้และพัฒนาการของบุคคลเสมอไป ประสบการณ์บางอย่างอาจกระตุ้นความสนใจ ขยายความสามารถ และสร้างความพร้อมที่จะเรียนรู้ต่อ ขณะที่ประสบการณ์บางอย่างอาจทำให้ผู้เรียนเบื่อหน่าย สูญเสียความเชื่อมั่น หรือพัฒนาความเคยชินที่จำกัดโอกาสในการเรียนรู้ในอนาคต คุณค่าทางการศึกษาของประสบการณ์จึงต้องพิจารณาจากคุณภาพและผลที่สืบเนื่องจากประสบการณ์นั้น มิใช่พิจารณาจากการที่ผู้เรียนได้ทำกิจกรรมหรือได้รับความสนุกสนานในขณะนั้นเพียงอย่างเดียว (Dewey, 1938)

ข้อพิจารณาดังกล่าวทำให้ต้องแยกระหว่าง **การมีประสบการณ์ กับ การเรียนรู้จากประสบการณ์** การมีประสบการณ์หมายถึงการที่บุคคลเข้าไปเกี่ยวข้องกับเหตุการณ์ สถานการณ์ หรือกิจกรรมบางอย่าง ส่วนการเรียนรู้จากประสบการณ์เกิดขึ้นเมื่อบุคคลสามารถพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่ตนกระทำกับผลที่เกิดขึ้น มองเห็นปัจจัยที่เกี่ยวข้อง และนำความเข้าใจนั้นไปใช้กำหนดการกระทำในเวลาต่อมา หากกิจกรรมผ่านไปโดยผู้เรียนไม่สามารถทำความเข้าใจความหมายหรือผลของสิ่งที่เกิดขึ้น ประสบการณ์นั้นอาจคงอยู่เพียงในรูปความทรงจำ แต่ยังไม่พัฒนาเป็นความรู้ที่นำไปใช้ได้

Dewey (1938) เสนอ**หลักสำคัญสำหรับพิจารณาคุณภาพของประสบการณ์**สองประการ ได้แก่ หลักความต่อเนื่องของประสบการณ์และหลักปฏิสัมพันธ์ หลักทั้งสองมิได้แยกออกจากกัน แต่ทำงานร่วมกันในการกำหนดว่า ประสบการณ์หนึ่งจะช่วยส่งเสริมหรือขัดขวางการพัฒนาของผู้เรียนอย่างไร

หลักความต่อเนื่องของประสบการณ์ (continuity of experience) อธิบายว่า ประสบการณ์แต่ละครั้งมีความสัมพันธ์กับประสบการณ์ที่ผ่านมาและส่งผลต่อประสบการณ์ที่จะเกิดขึ้นในอนาคต สิ่งที่ผู้เรียนได้รับจากประสบการณ์หนึ่ง ไม่ว่าจะเป็นความรู้ ทักษะ เจตคติ ความรู้สึก หรือความเคยชิน ย่อมมีอิทธิพลต่อวิธีที่ผู้เรียนรับรู้ ตีความ และตอบสนองต่อสถานการณ์ครั้งต่อไป ประสบการณ์จึงมิได้เกิดขึ้นแล้วสิ้นสุดลงอย่างแยกขาดจากกัน แต่มีบางสิ่งจากประสบการณ์เดิมติดตามไปเป็นส่วนหนึ่งของประสบการณ์ใหม่เสมอ

ความต่อเนื่องดังกล่าวอาจนำไปสู่การพัฒนาหรือการจำกัดพัฒนาการก็ได้ ตัวอย่างเช่น ประสบการณ์ที่ผู้เรียนได้รับโอกาสคิด ตัดสินใจ และรับผิดชอบต่อผลของการกระทำ อาจส่งเสริมความเชื่อมั่นและความสามารถในการจัดการปัญหาครั้งต่อไป ในทางตรงกันข้าม ประสบการณ์ที่ผู้เรียนถูกตำหนิทุกครั้งเมื่อแสดงความคิดเห็น อาจทำให้ผู้เรียนพัฒนาความเคยชินในการนิ่งเงียบและหลีกเลี่ยงการมีส่วนร่วม แม้จะมีความรู้หรือมีความคิดที่เป็นประโยชน์ก็ตาม คุณค่าของประสบการณ์

จึงต้องพิจารณาว่า ประสบการณ์นั้นสร้างความพร้อมหรือสร้างข้อจำกัดต่อการเรียนรู้ในอนาคตอย่างไร

หลักความต่อเนื่องยังชี้ว่า การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ไม่ควรเป็นการจัดกิจกรรมที่แยกออกจากกันโดยไม่มีความสัมพันธ์ กิจกรรมแต่ละครั้งควรเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมของผู้เรียน และช่วยให้ผู้เรียนมีพื้นฐานสำหรับทำความเข้าใจหรือจัดการกับสถานการณ์ที่ซับซ้อนขึ้นในภายหลัง การมีกิจกรรมจำนวนมากจึงมิได้เป็นหลักประกันว่าจะเกิดการเรียนรู้ หากกิจกรรมเหล่านั้นไม่มีทิศทาง ไม่เชื่อมโยงกัน และไม่ทำให้ความเข้าใจของผู้เรียนพัฒนาขึ้นจากเดิม

หลักปฏิสัมพันธ์ (interaction) อธิบายว่า ประสบการณ์เกิดขึ้นจากความสัมพันธ์ระหว่างสภาพภายในของบุคคลกับเงื่อนไขของสิ่งแวดล้อม สภาพภายในของบุคคลครอบคลุมความรู้เดิม ความสนใจ ความต้องการ ความพร้อม ความรู้สึก และความสามารถในขณะนั้น ส่วนเงื่อนไขของสิ่งแวดล้อมครอบคลุมบุคคล เนื้อหา วัสดุอุปกรณ์ วิธีดำเนินกิจกรรม รูปแบบการสื่อสาร ตลอดจนบรรยากาศทางสังคมที่ผู้เรียนกำลังเผชิญ ประสบการณ์จึงมิได้เกิดจากสิ่งแวดล้อมหรือจากตัวผู้เรียนฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง แต่เกิดจากการที่ปัจจัยทั้งสองส่วนมีความสัมพันธ์กัน (Dewey, 1938)

หลักปฏิสัมพันธ์ทำให้เห็นว่า กิจกรรมหนึ่งมิได้มีคุณค่าทางการศึกษาอยู่ในตนเองโดยไม่ขึ้นกับผู้เรียน กิจกรรมที่เหมาะสมกับผู้เรียนกลุ่มหนึ่งอาจไม่เหมาะกับผู้เรียนอีกกลุ่มหนึ่ง และกิจกรรมเดียวกันอาจมีความหมายต่อผู้เรียนแต่ละคนแตกต่างกัน ผู้เรียนคนหนึ่งอาจมองการอภิปรายกลุ่มว่าเป็นโอกาสแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ขณะที่ผู้เรียนอีกคนอาจรู้สึกวิตกกังวลเพราะเคยมีประสบการณ์ถูกล้อเลียนเมื่อพูดต่อหน้าผู้อื่น ครูจึงต้องพิจารณาทั้งลักษณะของกิจกรรมและพื้นฐานของผู้เรียน ไม่ควรประเมินคุณภาพของประสบการณ์จากรูปแบบกิจกรรมเพียงอย่างเดียว

หลักความต่อเนื่องและหลักปฏิสัมพันธ์มีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด ผู้เรียนนำความรู้ ความรู้สึก และความเคยชินจากประสบการณ์เดิมเข้ามาปฏิสัมพันธ์กับสถานการณ์ปัจจุบันขณะเดียวกัน ผลจากปฏิสัมพันธ์ในปัจจุบันจะกลายเป็นส่วนหนึ่งของพื้นฐานสำหรับประสบการณ์ในอนาคต การจัดประสบการณ์ที่มีคุณภาพจึงต้องพิจารณาทั้งสิ่งที่ผู้เรียนมีอยู่แล้ว สถานการณ์ที่กำลังเผชิญ และทิศทางที่ต้องการให้ผู้เรียนพัฒนาต่อไป

จากหลักการดังกล่าว บทบาทของครูในการเรียนรู้จากประสบการณ์จึงมิได้ลดน้อยลง การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติไม่ได้หมายความว่า ครูควรปล่อยให้กิจกรรมดำเนินไปโดยไม่มีจุดมุ่งหมายหรือการชี้แนะ ตรงกันข้าม ครูต้องทำความเข้าใจพื้นฐานและความพร้อมของผู้เรียน เลือกสถานการณ์ที่เหมาะสม จัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ และช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำกับผลที่เกิดขึ้น Dewey อธิบายว่า เงื่อนไขที่ครูสามารถจัดการได้ครอบคลุมทั้งเนื้อหา วัสดุอุปกรณ์ วิธีดำเนินกิจกรรม ถ้อยคำ น้ำเสียง และลักษณะความสัมพันธ์ทางสังคมภายในสถานการณ์การเรียนรู้ (Dewey, 1938)

ครูต้องพิจารณาว่า ประสบการณ์ที่จัดขึ้นเหมาะกับผู้เรียนในช่วงเวลานั้นหรือไม่ สามารถเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมได้เพียงใด และจะช่วยพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในอนาคตอย่างไร การวางแผนควรมีความยืดหยุ่นพอที่จะรองรับความแตกต่างระหว่างบุคคล แต่ต้องมีทิศทางที่ชัดเจนพอที่จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาจากความเข้าใจเดิมไปสู่ความเข้าใจที่กว้างและเป็นระบบมากขึ้น

สาระสำคัญประการหนึ่งในแนวคิดของ Dewey (1938) คือ กิจกรรมจะมีคุณค่าทางการศึกษาเมื่อผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำกับผลที่เกิดขึ้น ผู้เรียนจึงไม่ควรเพียงลงมือทำและรับผลที่ตามมา แต่ต้องได้สังเกต วิเคราะห์ และพิจารณาว่า เหตุใดวิธีที่เลือกจึงนำไปสู่ผลเช่นนั้น การเรียนรู้จึงช่วยพัฒนาความสามารถในการกำหนดจุดมุ่งหมาย เลือกวิธีดำเนินการ และพิจารณาผลของการกระทำอย่างมีเหตุผล มิใช่เพียงการเข้าร่วมกิจกรรมโดยไม่เข้าใจความหมายของสิ่งที่ตนทำ

กล่าวได้ว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์ตามแนวคิดของ Dewey มิใช่การให้ผู้เรียนปฏิบัติกิจกรรมมากกว่าการฟังบรรยายเท่านั้น แต่เป็นการจัดประสบการณ์ที่มีความต่อเนื่อง เหมาะสมกับพื้นฐานของผู้เรียน และช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำกับผลที่เกิดขึ้น ประสบการณ์ที่มีคุณภาพจึงต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทั้งกระทำ สังเกต คิดพิจารณา และพัฒนาวิธีปฏิบัติที่เหมาะสมยิ่งขึ้น

1.2 กระบวนการเปลี่ยนประสบการณ์ให้เป็นการเรียนรู้ David A. Kolb ได้นำแนวคิดจากผลงานของ Dewey, Kurt Lewin และ Jean Piaget มาพัฒนาเป็นทฤษฎีการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่มีโครงสร้างชัดเจนขึ้น Kolb (1984) อธิบายการเรียนรู้ว่าเป็นกระบวนการที่ความรู้เกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงประสบการณ์ ความรู้จึงมิได้เกิดจากประสบการณ์เพียงลำพัง แต่เกิดจากวิธีที่บุคคลรับรู้และนำประสบการณ์มาพิจารณา ตลอดจนวิธีที่บุคคลนำความเข้าใจที่ได้ไปทดลองใช้ การเรียนรู้ตามแนวคิดนี้เป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ความเข้าใจเดิมได้รับการตรวจสอบ ปรับปรุง และพัฒนาผ่านประสบการณ์ใหม่อยู่เสมอ

Kolb (1984) เสนอว่า กระบวนการเรียนรู้ประกอบด้วยการดำเนินงานที่สัมพันธ์กันสองด้าน **ด้านแรก คือ การรับรู้ประสบการณ์** ซึ่งเกิดขึ้นได้ทั้งจากการเข้าไปมีส่วนร่วมกับเหตุการณ์อย่างเป็นรูปธรรมและจากการทำความเข้าใจผ่านแนวคิดที่เป็นนามธรรม **ด้านที่สอง คือ การเปลี่ยนแปลงประสบการณ์** ซึ่งเกิดขึ้นได้ทั้งจากการสังเกตและสะท้อนคิด และจากการนำความคิดไปทดลองปฏิบัติ การดำเนินงานทั้งสองด้านประกอบกันเป็นลักษณะการเรียนรู้ 4 ประการ ได้แก่ ประสบการณ์รูปธรรม การสังเกตและสะท้อนคิด การสร้างความคิดรวบยอดเชิงนามธรรม และการทดลองปฏิบัติ นำเสนอได้ดังนี้

1) ประสบการณ์รูปธรรม (concrete experience) หมายถึง การที่ผู้เรียนเข้าไปมีส่วนร่วมกับเหตุการณ์ สถานการณ์ บุคคล หรือกิจกรรมอย่างจริงจัง ประสบการณ์อาจเกิดจากเหตุการณ์ในชีวิตประจำวัน การลงมือปฏิบัติ การทำงานร่วมกับผู้อื่น การแก้ปัญหา การแสดงบทบาท

สมมติ หรือสถานการณ์จำลองที่ได้รับการออกแบบขึ้น สิ่งสำคัญมิได้อยู่ที่ประสบการณ์นั้นต้องเกิดขึ้นในสภาพจริงทุกประการ แต่อยู่ที่ผู้เรียนรับรู้และเข้าไปเกี่ยวข้องกับสถานการณ์นั้นอย่างมีความหมาย

ประสบการณ์รูปธรรมทำให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลจากการได้เห็นได้ยิน รู้สึก และกระทำ แต่ข้อมูลเหล่านี้ยังมิใช่ความรู้ที่สมบูรณ์ ผู้เรียนแต่ละคนอาจรับรู้เหตุการณ์เดียวกันแตกต่างกันตามความรู้เดิม ความคาดหวัง ความรู้สึก และประสบการณ์ที่ผ่านมา หลังจากเข้าร่วมประสบการณ์แล้ว ผู้เรียนจึงต้องมีโอกาสหยุดพิจารณาสิ่งที่เกิดขึ้น มิฉะนั้นอาจจดจำเพียงเหตุการณ์หรือความรู้สึก โดยยังไม่เข้าใจปัจจัยและความหมายที่เกี่ยวข้อง

2) การสังเกตและสะท้อนคิด (reflective observation) หมายถึง การที่ผู้เรียนย้อนกลับมาพิจารณาประสบการณ์อย่างรอบคอบ โดยอาจตั้งคำถามว่าเกิดอะไรขึ้น ตนมีความคิดและความรู้สึกอย่างไร บุคคลอื่นมีปฏิกิริยาอย่างไร สิ่งใดเป็นไปตามความคาดหมาย สิ่งใดแตกต่างจากที่คาดไว้ และมีปัจจัยใดเกี่ยวข้องกับผลที่เกิดขึ้น การสะท้อนคิดที่มีคุณภาพต้องช่วยให้ผู้เรียนมองเหตุการณ์จากหลายมุม ไม่ยึดติดอยู่กับความรู้สึกหรือข้อสรุปแรกของตนเพียงด้านเดียว

การสะท้อนคิดจึงมิใช่เพียงการเล่าเหตุการณ์ซ้ำหรือบอกว่าชอบหรือไม่ชอบกิจกรรม แต่เป็นการตรวจสอบประสบการณ์อย่างมีเหตุผล ผู้เรียนควรได้พิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างเหตุการณ์ การกระทำ ความคิด ความรู้สึก และผลที่ตามมา รวมทั้งทบทวนสมมติฐานหรือความเชื่อที่ตนใช้ตีความสถานการณ์ การสะท้อนคิดในลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนแยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความ และมองเห็นปัจจัยที่ตนอาจมองข้ามในขณะที่เหตุการณ์กำลังเกิดขึ้น

3) การสร้างความคิดรวบยอดเชิงนามธรรม (abstract conceptualization) หมายถึง การที่ผู้เรียนนำข้อสังเกตและผลจากการสะท้อนคิดมาจัดระเบียบ เชื่อมโยงกับความรู้เดิม และสรุปเป็นหลักการหรือความเข้าใจที่กว้างกว่าเหตุการณ์เฉพาะหน้า ตัวอย่างเช่น จากประสบการณ์ทำงานกลุ่ม ผู้เรียนอาจสรุปได้ว่า การแบ่งหน้าที่จะเกิดผลเมื่อสมาชิกเข้าใจเป้าหมายร่วมกัน หรือการแก้ความขัดแย้งควรเริ่มจากการทำความเข้าใจประเด็นปัญหาก่อนตัดสินบุคคล

ข้อสรุปในขั้นนี้มิใช่ข้อความที่ครูมอบให้ผู้เรียนจดจำ แต่ควรเป็นความเข้าใจที่พัฒนาจากข้อมูลในประสบการณ์และได้รับการตรวจสอบด้วยเหตุผล ครูมีบทบาทช่วยตั้งคำถาม ชี้ให้เห็นความสัมพันธ์ และเชื่อมโยงข้อค้นพบของผู้เรียนกับแนวคิดที่เกี่ยวข้อง หากครูบอกข้อสรุปตั้งแต่ต้น ผู้เรียนอาจจำคำตอบได้แต่ไม่ได้พัฒนาความสามารถในการตีความประสบการณ์ของตน ในทางกลับกัน หากปล่อยให้ผู้เรียนสรุปโดยไม่มีการตรวจสอบ ข้อสรุปอาจคลาดเคลื่อนหรือกว้างเกินกว่าข้อมูลที่มีอยู่

4) การทดลองปฏิบัติ (active experimentation) หมายถึง การที่ผู้เรียนนำความเข้าใจหรือหลักการที่ได้ไปวางแผนและทดลองใช้ในสถานการณ์ใหม่ ผู้เรียนอาจทดลองปรับวิธีสื่อสาร เปลี่ยนวิธีแบ่งหน้าที่ เลือกแนวทางจัดการอารมณ์ หรือใช้วิธีตัดสินใจที่แตกต่างจากเดิม การทดลอง

ปฏิบัติช่วยให้ผู้เรียนตรวจสอบว่า ความเข้าใจที่ตนสรุปไว้นั้นสามารถนำไปใช้ได้เพียงใด และต้องปรับเปลี่ยนอย่างไรเมื่อเผชิญบริบทที่แตกต่างกัน

ผลจากการทดลองปฏิบัติจะกลายเป็นประสบการณ์ครั้งใหม่ ซึ่งผู้เรียนสามารถนำมาสังเกต สะท้อนคิด สร้างข้อสรุป และทดลองใช้ต่อไป กระบวนการเรียนรู้จึงมิได้หมุนกลับมายังจุดเดิมโดยไม่มีการเปลี่ยนแปลง แต่ควรทำให้ความเข้าใจและความสามารถของผู้เรียนพัฒนาขึ้นจากประสบการณ์ที่ผ่านมา ความรู้ตามแนวคิดนี้จึงมิใช่ข้อสรุปที่หยุดนิ่ง แต่เป็นความเข้าใจที่ได้รับการตรวจสอบและปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง

แม้แบบจำลองของ Kolb มักนำเสนอในรูปวัฏจักรสี่ส่วน แต่**ไม่ควรตีความว่าการเรียนรู้ทุกครั้งต้องเริ่มจากประสบการณ์รูปธรรมและดำเนินตามลำดับเดียวกันอย่างเคร่งครัด** ผู้เรียนอาจเริ่มจากข้อสงสัยหรือแนวคิดบางอย่างแล้วนำไปทดลอง หรืออาจเริ่มจากการสังเกตประสบการณ์ของผู้อื่นก่อนเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของตน อย่างไรก็ตาม การเรียนรู้ที่มีความสมบูรณ์ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เข้าถึงประสบการณ์ สะท้อนคิด สร้างความเข้าใจ และนำความเข้าใจไปตรวจสอบผ่านการปฏิบัติ มิใช่หยุดอยู่เพียงการลงมือทำหรือการแสดงความคิดเห็นหลังจบกิจกรรมเท่านั้น (Kolb, 1984; Morris, 2020)

หากผู้เรียนได้รับประสบการณ์โดยไม่มีโอกาสสะท้อนคิด ผู้เรียนอาจจดจำเพียงเหตุการณ์หรือความรู้สึก หากมีการสะท้อนคิดแต่ไม่สามารถพัฒนาเป็นข้อสรุป ผู้เรียนอาจเข้าใจเฉพาะเหตุการณ์นั้นแต่ไม่สามารถนำไปใช้กับสถานการณ์อื่น และหากมีข้อสรุปแต่ไม่มีโอกาสทดลองปฏิบัติ ผู้เรียนก็ยังไม่สามารถตรวจสอบได้ว่า ความเข้าใจดังกล่าวเหมาะสมและใช้ได้จริงเพียงใด คุณภาพของการเรียนรู้จึงขึ้นอยู่กับความสัมพันธ์ระหว่างส่วนต่าง ๆ ของกระบวนการ มิใช่อยู่ที่ความน่าสนใจของกิจกรรมเพียงประการเดียว

Morris (2020) ทบทวนงานวิชาการเกี่ยวกับการเรียนรู้จากประสบการณ์และเสนอว่า การอธิบายกระบวนการของ Kolb ควรให้ความสำคัญกับคุณภาพของแต่ละส่วนมากกว่าการทำให้ครบตามชื่อขั้นตอน ประสบการณ์รูปธรรมควรมีเนื้อหาและบริบทที่มีความหมายต่อผู้เรียน การสะท้อนคิดควรช่วยให้ผู้เรียนตรวจสอบเหตุการณ์อย่างรอบด้าน การสร้างความคิดรวบยอดควรสัมพันธ์กับบริบทของประสบการณ์ และการทดลองปฏิบัติควรมุ่งตรวจสอบว่าสิ่งที่เรียนรู้สามารถใช้ได้จริงเพียงใด ข้อเสนอนี้ช่วยเตือนว่า การกำหนดกิจกรรมสี่ช่วงตามชื่อของวัฏจักรยังไม่เพียงพอหากแต่ละช่วงไม่ได้ทำให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการคิดและการเรียนรู้อย่างแท้จริง

ข้อพิจารณาที่สำคัญอีกประการหนึ่งคือ ประสบการณ์รูปธรรมไม่จำเป็นต้องจำกัดอยู่เฉพาะประสบการณ์จริงนอกสถานศึกษา สถานการณ์จำลอง บทบาทสมมติ กรณีศึกษา และการแก้ปัญหาที่ได้รับการออกแบบขึ้นอาจมีคุณค่าทางการศึกษาได้ หากผู้เรียนมีส่วนร่วมอย่างจริงจัง เห็นความสัมพันธ์กับชีวิตของตน และได้รับโอกาสพิจารณาความหมายของสิ่งที่เกิดขึ้น คุณค่าของ

ประสบการณ์จึงขึ้นอยู่กับคุณภาพของการมีส่วนร่วมและกระบวนการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นภายหลังมากกว่าการแบ่งอย่างตายตัวว่าเป็นประสบการณ์จริงหรือประสบการณ์จำลอง (Morris, 2020)

งานทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบของ Tembrevilla, Phillion และ Zeadin (2024) ซึ่งศึกษาการนำการเรียนรู้จากประสบการณ์มาใช้ในหลักสูตรวิศวกรรมศาสตร์ระดับปริญญาตรี จำนวน 220 เรื่อง พบว่า แนวคิดดังกล่าวได้รับการนำไปใช้ผ่านวิธีการที่หลากหลาย แต่การดำเนินงานจำนวนหนึ่งยังขาดพื้นฐานทางทฤษฎีที่ชัดเจน ผู้วิจัยเสนอว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์ควรพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างตัวผู้เรียน สถาบันการศึกษา และชุมชนหรือบริบทภายนอก มิใช่พิจารณาเฉพาะกิจกรรมที่จัดขึ้นภายในชั้นเรียนเท่านั้น (Tembrevilla et al., 2024)

อย่างไรก็ตาม ข้อค้นพบดังกล่าวมาจากงานทบทวนเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนด้านวิศวกรรมศาสตร์ในระดับอุดมศึกษา การนำไปใช้กับผู้เรียนระดับหรือกลุ่มอื่นจึงต้องพิจารณาความแตกต่างของวัย ลักษณะผู้เรียน และบริบทการศึกษาอย่างรอบคอบ คุณค่าของงานทบทวนนี้อยู่ที่การชี้ให้เห็นว่า การเรียนรู้จากประสบการณ์มิได้เกิดผลจากการจัดกิจกรรมเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยกรอบแนวคิดที่ชัดเจน กิจกรรมที่สัมพันธ์กับชีวิตและบริบทของผู้เรียน การสนับสนุนอย่างเหมาะสมจากผู้สอน และการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเชื่อมโยงประสบการณ์กับความรู้และการนำไปปฏิบัติอย่างเป็นระบบ

กล่าวโดยสรุป **แนวคิดการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ตั้งอยู่บนหลักการว่าประสบการณ์จะมีคุณค่าทางการศึกษาเมื่อช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการทำความเข้าใจและเผชิญประสบการณ์ครั้งต่อไปได้ดียิ่งขึ้น** คุณภาพของประสบการณ์ขึ้นอยู่กับความต่อเนื่องระหว่างประสบการณ์เดิม ปัจจุบัน และอนาคต ตลอดจนปฏิสัมพันธ์ระหว่างพื้นฐานของผู้เรียนกับสิ่งแวดล้อม **การเรียนรู้**มิได้เกิดจากการลงมือทำเพียงอย่างเดียว แต่**เกิดจากการที่ผู้เรียนนำประสบการณ์มาสังเกตและสะท้อนคิด สร้างความเข้าใจ และนำความเข้าใจนั้นไปทดลองใช้** ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการเลือกและจัดประสบการณ์ ตั้งคำถาม ช่วยให้ผู้เรียนตรวจสอบความคิด และสร้างโอกาสให้นำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์ต่อไป

2. การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม

แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์เป็นกรอบสำคัญสำหรับออกแบบกิจกรรมโฮมรูมให้เกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย มิใช่จำกัดอยู่เพียงการบอกเล่าหรือให้ข้อสนเทศดังที่พบในนิยามกิจกรรมโฮมรูมยุคแรกจำนวนหนึ่ง แนวคิดของ Dewey ชี้ว่า การได้รับข้อมูลเพียงอย่างเดียวอาจไม่เพียงพอ หากนักเรียนไม่มีโอกาสเชื่อมโยงสาระดังกล่าวกับประสบการณ์ของตน ลงมือปฏิบัติ และสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้ แม้เนื้อหาจะครอบคลุมขอบข่ายทั้ง 4 ด้านก็ตาม ครูก็ควรออกแบบกิจกรรม

ให้นักเรียนได้คิด ตัดสินใจ ทดลองปฏิบัติ หรือพิจารณาสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง มากกว่ารับฟังคำบรรยายจากครูเพียงฝ่ายเดียว

วัฏจักรทั้งสี่ขั้นตอนของ Kolb ให้แนวทางเชิงโครงสร้างที่ชัดเจนสำหรับการออกแบบกิจกรรมโฮมรูมแต่ละครั้ง กิจกรรมที่มีคุณภาพควรเริ่มต้นด้วยประสบการณ์รูปธรรมที่เกี่ยวข้องกับชีวิตของนักเรียนโดยตรง เช่น สถานการณ์จำลอง กรณีศึกษาจากชีวิตจริง หรือประสบการณ์ที่นักเรียนเผชิญในสัปดาห์ที่ผ่านมา จากนั้นจึงเปิดโอกาสให้นักเรียนสังเกตและสะท้อนคิดเกี่ยวกับประสบการณ์นั้นผ่านการพูดคุยหรือเขียนบันทึกในขั้นตอนที่สอง ก่อนจะนำไปสู่การสรุปเป็นหลักการหรือบทเรียนที่นักเรียนค้นพบได้ด้วยตนเองในขั้นตอนที่สาม และปิดท้ายด้วยการวางแผนว่าจะนำหลักการนั้นไปทดลองใช้ในสถานการณ์จริงต่อไปอย่างไรในขั้นตอนที่สี่ กิจกรรมโฮมรูมที่ดำเนินตามวัฏจักรนี้อย่างครบถ้วนจะช่วยให้นักเรียนพัฒนาความเข้าใจที่ลึกซึ้งกว่าการฟังคำแนะนำเพียงอย่างเดียว และมีแนวโน้มที่จะนำบทเรียนไปปรับใช้ในชีวิตจริงมากกว่า

กระบวนการเรียนรู้สี่ขั้นตอนของ Kolb ระบุไว้มีความหมายโดยตรงต่อบทบาทของครูในกิจกรรมโฮมรูม ครูต้องสร้างเงื่อนไขที่ทำให้นักเรียนเต็มใจมีส่วนร่วมในประสบการณ์อย่างแท้จริง มิใช่เพียงทำกิจกรรมให้ผ่านไปตามหน้าที่ ต้องจัดสรรเวลาและพื้นที่เพียงพอสำหรับการสะท้อนคิด มิใช่รีบเร่งข้ามขั้นตอนนี้ไป ต้องช่วยนักเรียนฝึกทักษะการวิเคราะห์เพื่อตีความประสบการณ์อย่างมีเหตุผล มิใช่ปล่อยให้นักเรียนสรุปเอาเองโดยไม่มีการชี้แนะ และต้องเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ตัดสินใจหรือนำข้อสรุปไปทดลองใช้จริง มิใช่จบกิจกรรมเพียงแค่การพูดคุยโดยไม่มีการนำไปปฏิบัติ ต่อ ปัจจัยความสำเร็จเจ็ดประการจากงานทบทวนวรรณกรรมของ Tembrevilla และคณะ (2024) ยิ่งให้แนวทางที่เป็นรูปธรรมมากขึ้นสำหรับกิจกรรมโฮมรูมโดยเฉพาะ กิจกรรมควรเชื่อมโยงกับชีวิตจริงของนักเรียนและอาจร่วมมือกับผู้ปกครองหรือชุมชนเมื่อเหมาะสม ควรให้นักเรียนรู้สึกเป็นเจ้าของกระบวนการมิใช่เป็นเพียงผู้รับฟัง ควรมีการเชื่อมโยงเนื้อหาระหว่างกิจกรรมแต่ละครั้งอย่างเป็นระบบ มิใช่กิจกรรมเดี่ยวที่ไม่ต่อเนื่องกัน ควรมีการประเมินผลที่สอดคล้องกับกระบวนการเรียนรู้ ควรให้ความสำคัญกับคุณภาพของการสะท้อนคิดมากกว่าปริมาณของกิจกรรม ครูต้องมีความมุ่งมั่นและเห็นคุณค่าของแนวทางนี้อย่างแท้จริง และอาจใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือเสริม เช่น การบันทึกวิดีโอสถานการณ์จำลองหรือการใช้แอปพลิเคชันบันทึกการสะท้อนคิด

ข้อพึงระวังจากงานทบทวนวรรณกรรม คือ การจัดกิจกรรมอาจรีบข้ามช่วงที่นักเรียนได้รับประสบการณ์และทบทวนสิ่งที่เกิดขึ้น เพื่อไปสู่การสรุปความรู้หรือรับคำแนะนำจากครูโดยตรง ตัวอย่างเช่น ภายหลังการแสดงบทบาทสมมติเกี่ยวกับความขัดแย้ง ครูอาจรีบบอกทันทีว่านักเรียนควรปฏิบัติอย่างไร โดยไม่ได้เปิดโอกาสให้นักเรียนพิจารณาว่า ตนรู้สึกอย่างไร เหตุการณ์ใดทำให้ความขัดแย้งรุนแรงขึ้น หรือวิธีตอบสนองแบบใดให้ผลแตกต่างกัน การดำเนินกิจกรรมเช่นนี้ทำให้นักเรียนได้รับข้อสรุปจากครู แต่ยังไม่ได้สร้างความเข้าใจจากการพิจารณาประสบการณ์ของตนเอง

ครูจึงควรจัดเวลาให้นักเรียนผ่านกระบวนการอย่างต่อเนื่อง เริ่มจากการลงมือปฏิบัติหรือเผชิญสถานการณ์ ตามด้วยการทบทวนสิ่งที่เกิดขึ้น การเชื่อมโยงข้อสังเกตกับหลักการหรือประสบการณ์เดิม และการพิจารณาว่าจะนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์อื่นอย่างไร บทบาทของครูในช่วงนี้มิใช่การรีบให้คำตอบ แต่เป็นการตั้งคำถามที่ช่วยให้นักเรียนพิจารณาประสบการณ์อย่างรอบด้าน เช่น เกิดอะไรขึ้น เหตุใดจึงเกิดผลเช่นนั้น นักเรียนได้เรียนรู้อะไร และครั้งต่อไปจะเลือกปฏิบัติแตกต่างจากเดิมอย่างไร

การสะท้อนคิดและการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นยังต้องอาศัยความปลอดภัยทางจิตใจ นักเรียนจะกล่าวถึงความคิด ความรู้สึก หรือความผิดพลาดของตนได้อย่างตรงไปตรงมาเมื่อมั่นใจว่าจะไม่ถูกตำหนิ ล้อเลียน หรือนำเรื่องส่วนตัวไปเปิดเผย หากบรรยากาศไม่เอื้อต่อความไว้วางใจ นักเรียนอาจตอบตามที่คิดว่าครูต้องการ หรือกล่าวเพียงคำตอบทั่วไปเพื่อให้กิจกรรมผ่านไป โดยมิได้พิจารณาประสบการณ์ของตนอย่างจริงจัง ครูจึงควรรับฟังโดยไม่ด่วนตัดสิน เคารพสิทธิของนักเรียนที่จะไม่เปิดเผยเรื่องส่วนตัว และเลือกคำถามให้เหมาะกับระดับความพร้อมของกลุ่ม การให้เวลาแก่ประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยจึงเป็นองค์ประกอบที่ทำให้กิจกรรมโฮมรูมพัฒนาไปสู่การเรียนรู้จากประสบการณ์ตามแนวคิดของ Dewey และ Kolb ได้อย่างมีความหมาย (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Tembrevilla et al., 2024)

แนวคิดกรอบความคิดเติบโต

1. สาระสำคัญของแนวคิด

แนวคิดกรอบความคิดเติบโต (growth mindset) เป็นแนวคิดทางจิตวิทยาเชิงบวกที่ใช้อธิบายความเชื่อของบุคคลเกี่ยวกับธรรมชาติของสติปัญญา ความสามารถ และคุณลักษณะต่าง ๆ ของตน โดยเฉพาะความเชื่อว่า ความสามารถเหล่านั้นเป็นสิ่งที่กำหนดไว้ค่อนข้างตายตัว หรือสามารถพัฒนาเปลี่ยนแปลงได้ผ่านการเรียนรู้ การฝึกฝน การปรับวิธีการ และการได้รับความช่วยเหลือที่เหมาะสม ความเชื่อดังกล่าวมิใช่ระดับความสามารถของบุคคลโดยตรง แต่มีส่วนกำหนดว่า บุคคลจะเลือกเป้าหมายอย่างไร ตีความความยากและความผิดพลาดในลักษณะใด และตอบสนองอย่างไรเมื่อผลการปฏิบัติงานไม่เป็นไปตามที่คาดหวัง

แนวคิดนี้มีรากฐานจากงานวิจัยของ Carol S. Dweck และคณะ ว่าด้วยทฤษฎีความเชื่อส่วนบุคคลที่มีต่อสติปัญญาและความสามารถ ก่อนได้รับการเผยแพร่อย่างกว้างขวางในชื่อกรอบความคิดตายตัวและกรอบความคิดเติบโตในเวลาต่อมา แกนสำคัญของแนวคิดจึงมิใช่เพียงการแยกบุคคลออกเป็นสองประเภท แต่เป็นการอธิบายว่า ความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถสัมพันธ์กับ

เป้าหมาย การให้ความหมายแก่เหตุการณ์ และการกำกับพฤติกรรมของบุคคลอย่างไร โดยเฉพาะในสถานการณ์ที่ต้องเผชิญความท้าทาย ความไม่แน่นอน หรือความล้มเหลว (Dweck & Leggett, 1988; Dweck & Yeager, 2019)

1.1 ความหมายและรากฐานทางทฤษฎีของกรอบความคิดเติบโต รากฐานของแนวคิดกรอบความคิดเติบโตเกิดจากความพยายามอธิบายว่า เหตุใดบุคคลที่มีระดับความสามารถใกล้เคียงกันจึงตอบสนองต่อความล้มเหลวแตกต่างกัน นักเรียนบางคนลดความพยายาม หลีกเลี่ยงงาน หรือสรุปว่าความล้มเหลวเป็นหลักฐานว่าตนไม่มีความสามารถ ขณะที่นักเรียนบางคนยังคงสนใจงาน พยายามค้นหาสาเหตุ ปรับเปลี่ยนวิธีการ และใช้ความผิดพลาดเป็นข้อมูลสำหรับการเรียนรู้ ความแตกต่างนี้ไม่อาจอธิบายด้วยระดับความสามารถเดิมเพียงอย่างเดียว แต่เกี่ยวข้องกับความเชื่อของบุคคลว่าความสามารถเป็นสิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้หรือไม่

Dweck และ Leggett (1988) ได้อธิบายความเชื่อดังกล่าวผ่านแนวคิดเรื่อง ทฤษฎีความเชื่อแฝงเกี่ยวกับสติปัญญาและความสามารถ (implicit theories of intelligence and ability) ซึ่งหมายถึง ข้อสันนิษฐานพื้นฐานที่บุคคลใช้เป็นกรอบในการทำความเข้าใจธรรมชาติของความสามารถในตนเองของมนุษย์ แม้บุคคลอาจมิได้ตระหนักหรือกล่าวความเชื่อนั้นออกมาอย่างชัดเจน แต่ความเชื่อดังกล่าวมีส่วนกำหนดเป้าหมายที่บุคคลเลือก การตีความผลสำเร็จและความล้มเหลว ตลอดจนการตอบสนองเมื่อเผชิญอุปสรรค ผู้ที่เชื่อว่าสติปัญญาหรือความสามารถเป็นคุณลักษณะที่ค่อนข้างคงที่เรียกว่า มีความเชื่อแบบตายตัว ส่วนผู้ที่เชื่อว่าสติปัญญาหรือความสามารถพัฒนาได้เรียกว่ามีความเชื่อแบบเพิ่มพูนหรือพัฒนา ความเชื่อทั้งสองลักษณะได้รับการอธิบายอย่างแพร่หลายในเวลาต่อมาว่าเป็นกรอบความคิดตายตัวและกรอบความคิดเติบโต

กรอบความคิดตายตัว (fixed mindset) หมายถึง แนวโน้มของความเชื่อว่าสติปัญญา ความสามารถ หรือคุณลักษณะบางประการของบุคคลเป็นสิ่งที่มีอยู่ในระดับหนึ่งและเปลี่ยนแปลงได้ยาก เมื่อบุคคลมีความเชื่อเช่นนี้ สถานการณ์ที่มีการประเมินอาจถูกมองว่าเป็นการตรวจสอบว่า ตนเป็นผู้มีความสามารถหรือไม่มีความสามารถ ความสำเร็จจึงมีความหมายในฐานะหลักฐานยืนยันความสามารถ ส่วนความผิดพลาดหรือความล้มเหลวอาจมีความหมายเป็นหลักฐานเปิดเผยข้อจำกัดของตน

การให้ความหมายเช่นนี้อาจทำให้บุคคลมุ่งรักษาภาพลักษณ์ของความสามารถมากกว่ามุ่งพัฒนาความสามารถ เมื่อได้รับโอกาสให้เลือกระหว่างงานที่คุ้นเคยและมีโอกาสประสบความสำเร็จสูงกับงานที่ยากกว่าแต่เปิดโอกาสให้เรียนรู้ บุคคลอาจเลือกงานที่ปลอดภัยกว่า เพราะการทำงานยากมีความเสี่ยงที่จะเกิดความผิดพลาดและทำให้ผู้อื่นมองว่าตนไม่มีความสามารถ ในทำนองเดียวกัน บุคคลอาจหลีกเลี่ยงการตั้งคำถาม การขอความช่วยเหลือ หรือการยอมรับว่าไม่เข้าใจ เพราะพฤติกรรมเหล่านี้อาจถูกตีความว่าเป็นการเปิดเผยข้อจำกัดของตน

อย่างไรก็ตาม กรอบความคิดตายตัวมิได้หมายความว่า บุคคลจะไม่พยายามหรือไม่ต้องการความสำเร็จเสมอไป บุคคลอาจใช้ความพยายามอย่างมากในสถานการณ์ที่ตนเชื่อว่าจะสามารถแสดงความสามารถได้ แต่เมื่อเผชิญงานที่ยากเกินคาด ความพยายามอาจถูกตีความในทางลบว่า การที่ต้องใช้ความพยายามมากแสดงว่าตนไม่มีความสามารถโดยธรรมชาติ ความพยายามจึงมิได้มีความหมายเหมือนกันสำหรับทุกคน แต่ขึ้นอยู่กับความเชื่อที่บุคคลใช้ตีความความสัมพันธ์ระหว่างความสามารถ ความยาก และผลการปฏิบัติงาน

กรอบความคิดเติบโต (growth mindset) หมายถึง แนวโน้มของความเชื่อว่าสติปัญญา ความสามารถ และคุณลักษณะต่าง ๆ ของบุคคลสามารถพัฒนาขึ้นได้ตามเวลา ผ่านการเรียนรู้ การฝึกฝนอย่างมีจุดมุ่งหมาย การปรับกลยุทธ์ การใช้ข้อมูลย้อนกลับ และการขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น ความเชื่อนี้มิได้หมายความว่า บุคคลทุกคนมีความสามารถเริ่มต้นเท่ากัน หรือทุกคนจะสามารถบรรลุผลสำเร็จในระดับเดียวกัน แต่หมายความว่า ระดับความสามารถในปัจจุบันยังไม่ใช่ข้อสรุปสุดท้ายเกี่ยวกับสิ่งที่บุคคลจะสามารถพัฒนาได้ในอนาคต (Dweck & Yeager, 2019)

เมื่อบุคคลเชื่อว่าความสามารถสามารถพัฒนาได้ ความยากอาจถูกตีความว่าเป็นสิ่งที่บ่งชี้ว่า ตนยังต้องเรียนรู้เพิ่มเติม มากกว่าจะเป็นหลักฐานว่าตนไม่มีความสามารถ ความผิดพลาดจึงสามารถทำหน้าที่เป็นข้อมูลที่ช่วยให้บุคคลตรวจสอบความเข้าใจ วิธีการ และสิ่งที่ต้องปรับปรุงต่อไป จุดเน้นของกรอบความคิดเติบโตจึงมิใช่การยืนยันว่า “**ฉันสามารถทำทุกอย่างได้**” แต่เป็นการเปลี่ยนคำถามจาก “**ฉันมีความสามารถหรือไม่**” ไปสู่ “**ฉันยังต้องเรียนรู้อะไรและควรพัฒนาอย่างไร**”

กรอบความคิดตายตัวและกรอบความคิดเติบโตไม่ควรถูกใช้แบ่งบุคคลออกเป็นสองประเภทอย่างเด็ดขาด บุคคลหนึ่งอาจมีความเชื่อแตกต่างกันตามด้านของความสามารถ เช่น เชื่อว่าความสามารถทางภาษาสามารถพัฒนาได้ แต่เชื่อว่าความสามารถทางคณิตศาสตร์เป็นสิ่งที่ติดตัวมาแต่กำเนิด นอกจากนี้ ความเชื่อของบุคคลอาจเปลี่ยนแปลงตามสถานการณ์ ในภาวะปกติบุคคลอาจยอมรับความท้าทาย แต่เมื่ออยู่ในสถานการณ์ที่มีการแข่งขันสูง ถูกจับตามอง หรือกลัวเสียภาพลักษณ์อาจกลับมาแสดงความคิดและพฤติกรรมในลักษณะกรอบความคิดตายตัวได้

ดังนั้น กรอบความคิดจึงควรได้รับการพิจารณาในฐานะความเชื่อที่มีความยืดหยุ่นและได้รับอิทธิพลจากประสบการณ์ ภาษา การประเมิน และปฏิกิริยาของบุคคลรอบข้าง ไม่ควรใช้เป็นคำเรียกหรือติดป้ายนักเรียนว่าเป็น “เด็กกรอบความคิดตายตัว” หรือ “เด็กกรอบความคิดเติบโต” เพราะการติดป้ายนักเรียนเช่นนั้นเท่ากับกำหนดว่ากรอบความคิดเป็นคุณลักษณะคงที่ ซึ่งขัดกับสาระสำคัญของแนวคิดนี้เอง

กรอบความคิดเติบโตยังต้องแยกออกจากการคิดเชิงบวกทั่วไป การบอกให้นักเรียนเชื่อมั่นในตนเอง มองโลกในแง่ดี หรือกล่าวว่า “ทุกคนทำได้” มิได้ทำให้นักเรียนเกิดกรอบความคิดเติบโตโดยอัตโนมัติ แกนสำคัญอยู่ที่ความเข้าใจว่า ความสามารถพัฒนาได้ด้วยกระบวนการที่

เหมาะสม และบุคคลต้องมีส่วนร่วมในการพัฒนานั้นอย่างจริงจัง การให้กำลังใจโดยไม่พิจารณาความรู้ ทักษะ วิธีการ หรือความช่วยเหลือที่จำเป็น จึงไม่เพียงพอที่จะทำให้เกิดการพัฒนา

ในทำนองเดียวกัน กรอบความคิดเติบโตมิได้หมายถึงการเน้นความพยายามเพียงประการเดียว ความพยายามมีคุณค่าเมื่อบุคคลใช้วิธีการที่เหมาะสม ตรวจสอบผลที่เกิดขึ้น ปรับเปลี่ยนกลยุทธ์ และแสวงหาความช่วยเหลือเมื่อพบว่าวิธีเดิมไม่เพียงพอ การพยายามทำสิ่งเดิมซ้ำ ๆ โดยไม่พิจารณาผลอาจไม่ทำให้ความสามารถพัฒนาขึ้น งานแทรกแซงกรอบความคิดจึงมิได้สื่อเพียงให้ผู้เรียนทำงานหนักขึ้น แต่เน้นการเผชิญงานที่ท้าทาย การใช้กลยุทธ์ใหม่ และการขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสมด้วย

ความเข้าใจว่าความสามารถพัฒนาได้ยังมิได้หมายความว่า ความสำเร็จขึ้นอยู่กับเจตจำนงของบุคคลเพียงฝ่ายเดียว การพัฒนาต้องอาศัยโอกาสในการเรียนรู้ คุณภาพของการสอน ข้อมูลย้อนกลับ ทรัพยากร เวลา และการสนับสนุนจากผู้อื่น หากนักเรียนไม่มีโอกาสแก้ไขงาน ไม่ได้รับคำแนะนำที่ชัดเจน หรืออยู่ในสภาพแวดล้อมที่กำหนดความสามารถของตนไว้อย่างตายตัว การเรียกร้องให้นักเรียนมีกรอบความคิดเติบโตอาจกลายเป็นการผลักภาระความรับผิดชอบทั้งหมดไปยังนักเรียนโดยมิได้พิจารณาข้อจำกัดของบริบท

กล่าวโดยสรุป กรอบความคิดเติบโตเป็นความเชื่อเกี่ยวกับความเป็นไปได้ในการพัฒนาความสามารถ มิใช่ความสามารถที่บุคคลมีอยู่ มิใช่การคิดในทางบวก และมิใช่การพยายามโดยไม่ปรับเปลี่ยนวิธีการ ความเชื่อนี้มีความสำคัญเพราะมีส่วนกำหนดว่า บุคคลจะมองความท้าทาย ความผิดพลาด และข้อมูลย้อนกลับว่าเป็นภัยต่อคุณค่าของตน หรือเป็นข้อมูลที่สามารถนำมาใช้พัฒนาตนต่อไป

1.2 ความสัมพันธ์ระหว่างกรอบความคิดกับแรงจูงใจและการเรียนรู้ กรอบความคิดมีความสัมพันธ์กับแรงจูงใจและการเรียนรู้ผ่านความหมายที่บุคคลให้แก่เป้าหมาย ความท้าทาย ความพยายาม และความล้มเหลว Dweck และ Leggett (1988) เสนอว่า ความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถมีส่วนสัมพันธ์กับเป้าหมายที่บุคคลเลือกใช้ในสถานการณ์การเรียนรู้ ผู้ที่เชื่อว่าความสามารถเป็นสิ่งตายตัวมีแนวโน้มให้ความสำคัญกับเป้าหมายเพื่อแสดงความสามารถ (performance goals) กล่าวคือ มุ่งแสดงว่าตนมีความสามารถและหลีกเลี่ยงการแสดงว่าตนไม่มีความสามารถ ส่วนผู้ที่เชื่อว่าความสามารถพัฒนาได้มีแนวโน้มให้ความสำคัญกับเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ (learning goals) ซึ่งมุ่งเพิ่มความเข้าใจ พัฒนาทักษะ และเรียนรู้สิ่งใหม่

เป้าหมายทั้งสองลักษณะมีส่วนกำหนดความหมายของงานยาก หากบุคคลมุ่งแสดงความสามารถ งานยากอาจถูกมองว่าเป็นสถานการณ์เสี่ยง เพราะความล้มเหลวอาจทำให้ภาพลักษณ์ของตนเสียหาย แต่หากบุคคลมุ่งเรียนรู้ งานยากอาจมีคุณค่าเพราะเปิดโอกาสให้ค้นพบสิ่งที่ยังไม่

เข้าใจและพัฒนาความสามารถ ความท้าทายจึงมิได้มีความหมายในทางบวกหรือทางลบอยู่ในตัวเอง แต่ได้รับความหมายจากความเชื่อและเป้าหมายที่บุคคลใช้ตีความสถานการณ์นั้น

เมื่อเผชิญความล้มเหลว ผู้ที่มีแนวโน้มของกรอบความคิดตายตัวอาจอธิบายว่า ผลที่เกิดขึ้น มาจากตนไม่มีความสามารถ และเมื่อความสามารถถูกมองว่าเปลี่ยนแปลงได้ยาก การใช้ความพยายามต่อไปย่อมดูไม่มีประโยชน์ การตอบสนองที่ตามมาอาจเป็นการลดความพยายาม หลีกเลี่ยงงาน หรือปกป้องตนเองด้วยการกล่าวว่างานนั้นไม่มีความสำคัญ ในทางตรงกันข้าม ผู้ที่มีแนวโน้มของกรอบความคิดเติบโตอาจพิจารณาว่า ผลการปฏิบัติงานที่ยังไม่เป็นไปตามเป้าหมายเกี่ยวข้องกับความรู้ที่ยังไม่เพียงพอ วิธีการที่ยังไม่เหมาะสม การฝึกฝนที่ยังไม่ต่อเนื่อง หรือความช่วยเหลือที่ยังไม่ได้รับ การอธิบายเช่นนี้ช่วยให้มองเห็นสิ่งที่สามารถปรับปรุงและวางแผนการดำเนินงานต่อไปได้

อย่างไรก็ตาม กรอบความคิดเติบโตมิได้ทำให้บุคคลคงความพยายามในทุกสถานการณ์โดยอัตโนมัติ ความพากเพียรจะเป็นประโยชน์เมื่อเป้าหมายมีคุณค่า มีโอกาสบรรลุได้ และบุคคลสามารถปรับเปลี่ยนวิธีการให้เหมาะสม หากเป้าหมายไม่สอดคล้องกับความต้องการหรือเงื่อนไขของสถานการณ์ การเปลี่ยนเป้าหมายหรือยุติวิธีการเดิมอาจเป็นการตัดสินใจที่มีเหตุผลมากกว่า กรอบความคิดเติบโตจึงสนับสนุนการเรียนรู้และการปรับตัว มิใช่กำหนดให้บุคคลต้องอดทนทำสิ่งเดิมต่อไปโดยไม่พิจารณาข้อมูลและผลที่เกิดขึ้น

ข้อมูลย้อนกลับเป็นองค์ประกอบสำคัญที่เชื่อมความเชื่อเกี่ยวกับความสามารถกับการเรียนรู้ ข้อมูลย้อนกลับช่วยให้ผู้เรียนทราบว่า สิ่งใดทำได้ดี สิ่งใดยังไม่เป็นไปตามเกณฑ์ และควรปรับปรุงอย่างไร แต่ข้อมูลย้อนกลับจะส่งเสริมการเรียนรู้ได้เมื่อผู้เรียนเข้าใจว่า ข้อมูลนั้นกล่าวถึงงาน กระบวนการ หรือสิ่งที่สามารถเปลี่ยนแปลงได้ หากผู้เรียนตีความข้อมูลย้อนกลับว่าเป็นการตัดสินคุณค่าหรือความสามารถถาวรของตน อาจตอบสนองด้วยการป้องกันตนเอง หลีกเลี่ยง หรือปฏิเสธข้อเสนอแนะ

งานทดลองของ Mueller และ Dweck (1998) แสดงให้เห็นว่า ลักษณะของคำชมอาจส่งผลต่อเป้าหมายและการตอบสนองของผู้เรียน นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้รับคำชมด้านสติปัญญามีแนวโน้มให้ความสำคัญกับการแสดงความสามารถ และตอบสนองต่อความล้มเหลวในทางที่เสียเปรียบกว่านักเรียนที่ได้รับคำชมด้านความพยายามภายใต้เงื่อนไขของการทดลอง ข้อค้นพบนี้เตือนว่า การชมเด็กว่าฉลาดหรือเก่งโดยธรรมชาติ อาจทำให้เด็กเชื่อมโยงคุณค่าของตนกับการต้องแสดงความสามารถอยู่เสมอ และหลีกเลี่ยงสถานการณ์ที่มีโอกาสทำให้ภาพดังกล่าวสั่นคลอน

อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาดังกล่าวไม่ควรถูกนำไปใช้เป็นสูตรว่า ครูควรชมความพยายามทุกครั้งโดยไม่พิจารณาคุณภาพของกระบวนการ การกล่าวว่าพยายามดีแล้ว ทั้งที่ผู้เรียนใช้วิธีไม่เหมาะสมและไม่ได้เกิดความก้าวหน้า อาจทำให้คำชมขาดความจริงใจและไม่ให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ สิ่งที่สอดคล้องกับกรอบความคิดเติบโตมากกว่าคือ การให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้

อย่างเฉพาะเจาะจง เช่น ชี้ให้เห็นว่าวิธีใดช่วยให้เกิดความเข้าใจ การเปลี่ยนแปลงส่วนใดทำให้งานดีขึ้น และควรทดลองใช้วิธีใดต่อไป การให้ข้อมูลย้อนกลับจึงควรช่วยให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างการกระทำ กลยุทธ์ และผลที่เกิดขึ้น มิใช่เพียงกล่าวชมเพื่อให้ผู้เรียนรู้สึกดี

งานของ Blackwell, Trzesniewski และ Dweck (2007) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความเชื่อเกี่ยวกับสติปัญญากับการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนในช่วงเปลี่ยนผ่านสู่วัยรุ่น ผลการศึกษาระยะยาวพบว่า ความเชื่อว่าสติปัญญาพัฒนาได้สัมพันธ์กับแนวโน้มผลการเรียนที่ดีกว่า โดยมีเป้าหมายเพื่อการเรียนรู้ ความเชื่อเกี่ยวกับความพยายาม และวิธีตอบสนองต่อความล้มเหลวเป็นส่วนที่เกี่ยวข้อง นอกจากนี้ การศึกษาส่วนที่เป็นการแทรกแซงยังพบว่า การสอนเรื่องความสามารถในการพัฒนาสติปัญญาร่วมกับทักษะการเรียนรู้ช่วยเปลี่ยนความเชื่อและแนวโน้มผลการเรียนในกลุ่มที่ศึกษาได้ (Blackwell et al., 2007)

หลักฐานสำคัญจากการทดลองขนาดใหญ่คือการศึกษาของ Yeager และคณะ (2019) ซึ่งดำเนินการกับนักเรียนชั้นปีที่ 9 จำนวน 12,490 คน จากโรงเรียนมัธยมศึกษาของรัฐจำนวน 65 แห่ง ในสหรัฐอเมริกา นักเรียนได้รับกิจกรรมออนไลน์ระยะสั้นที่สื่อว่า ความสามารถทางสติปัญญาสามารถของบุคคลพัฒนาได้จากการเรียนรู้อย่างจริงจัง การใช้กลยุทธ์ใหม่ และการขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่มีผลการเรียนเดิมค่อนข้างต่ำในกลุ่มแทรกแซงมีผลการเรียนสูงกว่ากลุ่มควบคุมเล็กน้อย และในภาพรวมมีการลงทะเบียนเรียนคณิตศาสตร์ระดับสูงเพิ่มขึ้น อย่างไรก็ตาม ผลของการแทรกแซงมีขนาดไม่มากและแตกต่างกันตามบริบทของโรงเรียน

ข้อค้นพบที่มีความสำคัญเป็นพิเศษคือ ผลของการแทรกแซงปรากฏชัดกว่าในโรงเรียนที่บรรทัดฐานของเพื่อนสนับสนุนการเลือกงานที่ท้าทาย หากนักเรียนได้รับสารว่าควรเผชิญความท้าทาย แต่กลับอยู่ในกลุ่มที่เพื่อนมองการตั้งใจเรียน การขอความช่วยเหลือ หรือการเลือกงานยากในทางลบ ความเชื่อใหม่อาจไม่ถูกนำไปใช้ในพฤติกรรมจริง ผลการศึกษาจึงแสดงว่า กรอบความคิดมิใช่เรื่องภายในตัวบุคคลเพียงอย่างเดียว แต่ต้องพิจารณาร่วมกับบรรทัดฐานและโอกาสที่สภาพแวดล้อมจัดให้ด้วย

การศึกษาของ Yeager และคณะ (2022) ยืนยันความสำคัญของบริบทในระดับห้องเรียน โดยวิเคราะห์ข้อมูลนักเรียน 9,167 คนที่เชื่อมโยงกับครูคณิตศาสตร์ 223 คน ผลการศึกษาสนับสนุนข้อเสนอว่า ผลของกิจกรรมกรอบความคิดเติบโตมีแนวโน้มเกิดขึ้นเมื่อความเชื่อของนักเรียนได้รับการสนับสนุนจากความเชื่อและการปฏิบัติของครู นักเรียนไม่อาจนำความเชื่อว่าความสามารถพัฒนาได้ไปใช้ได้อย่างเต็มที่ หากอยู่ในห้องเรียนที่ครูยังปฏิบัติต่อความสามารถในลักษณะตายตัวหรือไม่จัดโอกาสให้ผู้เรียนปรับปรุงพัฒนางานของตน

ข้อค้นพบดังกล่าวช่วยให้เห็นว่า การกล่าวว่าความสามารถพัฒนาได้ต้องสอดคล้องกับประสบการณ์จริงที่ผู้เรียนได้รับ หากครูกล่าวสนับสนุนกรอบความคิดเติบโต แต่ยังแบ่งนักเรียนออกเป็นเด็กเก่งและเด็กอ่อนอย่างตายตัว ไม่อนุญาตให้แก้ไขงาน ไม่ให้ข้อมูลย้อนกลับที่นำไปใช้ได้

หรือแสดงความคาดหวังต่ำต่อนักเรียนบางคน ข้อความเรื่องการพัฒนาย่อมขัดแย้งกับการปฏิบัติในชั้นเรียน นักเรียนมีแนวโน้มเรียนรู้ความหมายของความสามารถจากการกระทำของครูและโครงสร้างของสภาพแวดล้อม มากกว่าจากคำขวัญหรือถ้อยคำให้กำลังใจเพียงอย่างเดียว

Dweck เรียกการนำแนวคิดไปใช้เพียงผิวเผินว่า **กรอบความคิดเติบโตปลอม** (false growth mindset) ซึ่งอาจปรากฏในลักษณะของการประกาศว่าตนมีกรอบความคิดเติบโตเพราะเป็นผู้เปิดกว้างหรือคิดเชิงบวก การชมความพยายามทุกลักษณะโดยไม่ให้คำแนะนำในการปรับปรุง หรือการเรียกร้องให้นักเรียนพยายามต่อไปโดยไม่เปลี่ยนวิธีการและไม่จัดความช่วยเหลือที่จำเป็น การใช้แนวคิดเช่นนี้ทำให้กรอบความคิดเติบโตถูกลดความหมายเหลือเพียงถ้อยคำให้กำลังใจ ทั้งที่สาระสำคัญอยู่ที่กระบวนการพัฒนาความสามารถอย่างมีเหตุผลและได้รับการสนับสนุนอย่างเหมาะสม

หลักฐานเกี่ยวกับผลของกรอบความคิดเติบโตต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนยังต้องได้รับการนำเสนออย่างระมัดระวัง งานวิเคราะห์อภิมานของ Sisk และคณะ (2018) พบว่า ความสัมพันธ์ระหว่างกรอบความคิดเติบโตกับผลสัมฤทธิ์ รวมทั้งผลโดยรวมของการแทรกแซง มีขนาดค่อนข้างต่ำ ส่วน Burnette และคณะ (2023) เสนอว่า ผลของการแทรกแซงแตกต่างกันตามกลุ่มเป้าหมายและคุณภาพของการดำเนินงาน ขณะที่ Macnamara และ Burgoyne (2023) ตั้งข้อสังเกตว่า เมื่อพิจารณาเฉพาะหลักฐานที่มีคุณภาพสูง ผลต่อผลสัมฤทธิ์อาจมีขนาดต่ำมากหรือไม่ชัดเจน ความแตกต่างของข้อสรุปเหล่านี้แสดงให้เห็นว่า ผลของการแทรกแซงไม่ควรถูกกล่าวอ้างว่าเกิดขึ้นในระดับสูงและสม่ำเสมอกับผู้เรียนทุกคน

ข้อถกเถียงดังกล่าวมิได้ทำให้แนวคิดกรอบความคิดเติบโตหมดคุณค่า แต่ช่วยกำหนดขอบเขตการใช้อย่างเหมาะสม กรอบความคิดเติบโตไม่ควรถูกนำเสนอเป็นวิธีแก้ปัญหาผลสัมฤทธิ์ที่สามารถใช้แทนคุณภาพการสอน ความรู้พื้นฐาน การฝึกทักษะ ทรัพยากร และการดูแลช่วยเหลือผู้เรียนได้ คุณค่าของแนวคิดอยู่ที่การช่วยอธิบายว่า ผู้เรียนให้ความหมายแก่ความท้าทายและความผิดพลาดอย่างไร และช่วยให้ครูพิจารณาว่า ภาษา การให้ข้อมูลย้อนกลับ วิธีประเมิน และสภาพแวดล้อมที่จัดขึ้นกำลังส่งเสริมการเรียนรู้หรือกำหนดความสามารถของนักเรียนไว้อย่างตายตัว

กล่าวโดยสรุป กรอบความคิดเติบโตสัมพันธ์กับแรงจูงใจและการเรียนรู้ผ่านวิธีที่บุคคลกำหนดเป้าหมาย ตีความความยาก อธิบายความล้มเหลว และตอบสนองต่อข้อมูลย้อนกลับ ความเชื่อว่าความสามารถพัฒนาได้อาจช่วยให้บุคคลมองเห็นแนวทางปรับปรุงและเลือกพฤติกรรมที่เอื้อต่อการเรียนรู้มากขึ้น แต่ความเชื่อดังกล่าวมิได้ก่อให้เกิดผลโดยลำพัง จำเป็นต้องมีความรู้ กลยุทธ์ การฝึกฝน ข้อมูลย้อนกลับ ความช่วยเหลือ และสภาพแวดล้อมที่ยืนยันผ่านการปฏิบัติว่า ความผิดพลาดสามารถนำมาเรียนรู้และความสามารถพัฒนาขึ้นได้จริง กรอบความคิดเติบโตจึงควรใช้เป็นส่วนหนึ่งของ

กระบวนการส่งเสริมการเรียนรู้และการพัฒนาสภาพแวดล้อม มิใช่ใช้เป็นคำอธิบายความสำเร็จหรือความล้มเหลวของนักเรียนเพียงประการเดียว

2. การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม

แนวคิดกรอบความคิดเติบโตให้คำอธิบายเชิงกลไกที่สำคัญต่อผลลัพธ์สองระดับของกิจกรรมโฮมรูมที่สังเคราะห์ไว้ในบทก่อนหน้า กล่าวคือ การที่นักเรียนจะพัฒนาจากผลลัพธ์ระยะสั้นอย่างการปรับตัวเข้ากับสังคมไปสู่ผลลัพธ์ระยะยาวอย่างการหล่อหลอมคุณลักษณะได้นั้น จำเป็นต้องอาศัยความเชื่อพื้นฐานว่าตนเองสามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้ หากนักเรียนมีกรอบความคิดตายตัวเกี่ยวกับความสามารถของตน แม้กิจกรรมโฮมรูมจะให้ข้อสนเทศและประสบการณ์ที่มีคุณภาพเพียงใด นักเรียนก็อาจไม่นำสิ่งเหล่านั้นไปพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง เนื่องจากเชื่อว่าความสามารถของตนถูกกำหนดไว้ตายตัวแล้ว

ครูมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมกรอบความคิดเติบโตผ่านการให้ข้อมูลย้อนกลับและคำชมในชีวิตประจำวัน โดยควรเน้นความพยายาม วิธีคิด และกลยุทธ์ที่นักเรียนใช้ มากกว่าชมว่าเก่งหรือฉลาด เมื่อเกิดความผิดพลาด ครูควรช่วยให้นักเรียนมองเหตุการณ์นั้นเป็นข้อมูลสำหรับปรับวิธีการ มิใช่หลักฐานว่าตนขาดความสามารถ แนวทางนี้สัมพันธ์กับความปลอดภัยทางจิตใจ เพราะนักเรียนจะกล้ารับความท้าทายและยอมรับข้อผิดพลาดเมื่อมั่นใจว่าจะไม่ถูกตัดสินหรือลงโทษ

ข้อพึงระวังจากงานทบทวนวรรณกรรม คือ การจัดกิจกรรมอาจรีบข้ามช่วงที่นักเรียนได้รับประสบการณ์และทบทวนสิ่งที่เกิดขึ้น เพื่อไปสู่การสรุปหรือรับคำแนะนำจากครูโดยตรง ตัวอย่างเช่น ภายหลังการแสดงบทบาทสมมติเกี่ยวกับความขัดแย้ง ครูอาจรีบบอกว่านักเรียนควรปฏิบัติอย่างไร โดยมิได้เปิดโอกาสให้พิจารณาว่าตนรู้สึกอย่างไร เหตุการณ์ใดทำให้ความขัดแย้งรุนแรงขึ้น และวิธีตอบสนองแต่ละแบบให้ผลต่างกันอย่างไร การดำเนินกิจกรรมเช่นนี้ทำให้นักเรียนได้รับข้อสรุปจากครู แต่ยังไม่ได้สร้างความเข้าใจจากประสบการณ์ของตนเอง ครูจึงควรจัดให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติ ทบทวนสิ่งที่เกิดขึ้น เชื่อมโยงกับความรู้หรือประสบการณ์เดิม และพิจารณาการนำไปใช้ในสถานการณ์อื่น บทบาทของครูมิใช่การรีบให้คำตอบ แต่เป็นการตั้งคำถาม เช่น เกิดอะไรขึ้น เหตุใดจึงเกิดผลเช่นนั้น ได้เรียนรู้อะไร และครั้งต่อไปจะปฏิบัติแตกต่างจากเดิมอย่างไร (Tembrevilla et al., 2024)

การสะท้อนคิดและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นต้องอาศัยความปลอดภัยทางจิตใจ นักเรียนจะกล่าวถึงความคิด ความรู้สึก หรือความผิดพลาดของตนได้เมื่อมั่นใจว่าจะไม่ถูกตำหนิ ล้อเลียน หรือนำเรื่องส่วนตัวไปเปิดเผย หากขาดความไว้วางใจ นักเรียนอาจตอบเพียงตามที่คิดว่าครูต้องการโดยมิได้พิจารณาประสบการณ์อย่างจริงจัง ครูจึงควรรับฟังโดยไม่ด่วนตัดสิน เคารพสิทธิที่จะไม่เปิดเผยเรื่องส่วนตัว และเลือกคำถามให้เหมาะกับความพร้อมของกลุ่ม การให้เวลาแก่ประสบการณ์

การสะท้อนคิด และการสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยจึงช่วยให้กิจกรรมโฮมรูมเกิดการเรียนรู้ตามแนวคิดของ Dewey (1938) และ Kolb (1984) ได้อย่างมีความหมาย

แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคน

1. สาระสำคัญของแนวคิด

แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนให้ความสำคัญกับสัมพันธภาพระหว่างเด็กหรือวัยรุ่นกับผู้ใหญ่ที่มีบทบาทอย่างต่อเนื่องในชีวิต ผู้ใหญ่ดังกล่าวอาจมิใช่บิดามารดาหรือผู้ปกครอง แต่เป็นบุคคลที่เด็กรับรู้ว่าให้ความสนใจ รับฟัง ไว้วางใจได้ และพร้อมให้ความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น บุคคลนั้นอาจเป็นครูประจำชั้น ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ครูแนะแนว ผู้ฝึกสอน ญาติ ผู้นำชุมชน หรือผู้ใหญ่อื่นที่เด็กมีโอกาสปฏิสัมพันธ์ด้วยอย่างสม่ำเสมอ แนวคิดนี้มิใช่ทฤษฎีเฉพาะที่นักวิชาการคนใดคนหนึ่งเสนอขึ้นโดยตรง หากเป็นแนวคิดที่สังเคราะห์จากองค์ความรู้ด้านพัฒนาการของเด็ก สัมพันธภาพในโรงเรียน ผู้ใหญ่ที่มีความสำคัญนอกเหนือจากบิดามารดา และการเป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติ สาระสำคัญมิได้อยู่ที่การกำหนดว่าเด็กต้องมีผู้ใหญ่เพียงคนเดียว แต่อยู่ที่หลักการว่า เด็กทุกคนควรมีผู้ใหญ่อย่างน้อยหนึ่งคนซึ่งรู้จักตน ให้ความสนใจต่อความเป็นไปของตน และสามารถเข้าหาได้เมื่อต้องการคำแนะนำหรือความช่วยเหลือ

คำว่า “หนึ่งคน” จึงสื่อสารถึงหลักประกันพื้นฐานด้านสัมพันธภาพ มิใช่การจำกัดความสัมพันธ์ของเด็กไว้กับผู้ใหญ่คนใดคนหนึ่ง ไม่ควรมีเด็กคนใดดำเนินชีวิตอยู่ในโรงเรียนโดยรู้สึกว่าไม่มีผู้ใหญ่คนใดรู้จัก สนใจ หรือพร้อมรับฟังตน ขณะเดียวกัน ผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนไม่อาจทดแทนครอบครัว เพื่อน บุคลากรเฉพาะทาง หรือระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนได้ทั้งหมด แต่ควรเป็นส่วนหนึ่งของเครือข่ายการดูแลที่ช่วยให้เด็กเข้าถึงการสนับสนุนได้อย่างเหมาะสมและทันท่วงที

1.1 ความหมายและรากฐานของแนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคน รากฐานส่วนหนึ่งของแนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนสามารถเชื่อมโยงกับผลงานของ James P. Comer ซึ่งให้ความสำคัญกับความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการของเด็ก สภาพแวดล้อมของโรงเรียน และการเรียนรู้ โครงการพัฒนาโรงเรียนของ Comer มุ่งปรับระบบการทำงานของโรงเรียนให้ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องร่วมกันสร้างสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนพัฒนาการและผลการเรียนของนักเรียน โดยให้ความสำคัญทั้งต่อวัฒนธรรมโรงเรียน การมีส่วนร่วมของครอบครัว การจัดการเรียนการสอน และคุณภาพของความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (Comer, 1980) โครงการดังกล่าวจึงเป็นฐานความคิดที่ช่วยยืนยันว่าการเรียนรู้ของนักเรียนมิได้แยกออกจากพัฒนาการและสัมพันธภาพที่เกิดขึ้นภายในโรงเรียน

อย่างไรก็ตาม งานของ Comer เป็นกรอบการพัฒนาโรงเรียนทั้งระบบ มิใช่ทฤษฎีว่าด้วยผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนโดยเฉพาะ จึงไม่ควรสรุปว่า Comer เป็นผู้เสนอแนวคิดนี้โดยตรง หรือผลของโครงการพัฒนาโรงเรียนเกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนกับผู้ใหญ่เพียงคนเดียว การนำผลงานของ Comer มาใช้ในหัวข้อนี้ควรมุ่งอธิบายว่า สัมพันธภาพที่ดีและสภาพแวดล้อมที่สนับสนุนพัฒนาการเป็นเงื่อนไขสำคัญของการเรียนรู้ แต่ต้องดำเนินควบคู่กับการจัดระบบโรงเรียนและความร่วมมือระหว่างผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย

ฐานความรู้ที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนโดยตรงมากกว่าคือ **งานศึกษาเรื่อง ผู้ใหญ่ที่มีความสำคัญนอกเหนือจากบิดามารดาและการเป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติ** (natural mentoring) Greenberger, Chen และ Beam (1998) ศึกษาผู้ใหญ่ที่วัยรุ่นระบุว่ามีความสำคัญต่อชีวิตของตน แม้บุคคลนั้นมิใช่บิดามารดา ต่อมา Beam, Chen และ Greenberger (2002) ขยายการศึกษาไปสู่ลักษณะของสัมพันธภาพระหว่างวัยรุ่นกับผู้ใหญ่เหล่านี้ งานทั้งสองชิ้นช่วยให้เห็นว่าผู้ใหญ่ที่มีความสำคัญอาจเป็นญาติ ครู ผู้ฝึกสอน ผู้บังคับบัญชาในการทำงาน หรือผู้ใหญ่ในชุมชน และความสำคัญของบุคคลมิได้เกิดจากตำแหน่งหรือสถานภาพเพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากคุณภาพของปฏิสัมพันธ์และความหมายที่วัยรุ่นมอบให้แก่สัมพันธภาพนั้น (Greenberger et al., 1998; Beam et al., 2002)

การเป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติหมายถึงสัมพันธภาพที่ค่อย ๆ พัฒนาขึ้นระหว่างเด็กหรือวัยรุ่นกับผู้ใหญ่ภายในเครือข่ายทางสังคมที่มีอยู่เดิม โดยมิได้เริ่มต้นจากการจับคู่ผ่านโครงการอย่างเป็นทางการ ความสัมพันธ์อาจเริ่มจากบทบาทครู ญาติ ผู้ฝึกสอน ผู้นำชุมชน หรือผู้ใหญ่ที่เด็กพบในชีวิตประจำวัน ก่อนจะพัฒนาไปสู่การให้คำแนะนำ การสนับสนุน และการติดตามความเป็นไปของเด็กอย่างต่อเนื่อง ลักษณะสำคัญจึงอยู่ที่ความสัมพันธ์เกิดขึ้นจากการปฏิสัมพันธ์จริงและได้รับการยอมรับจากเด็ก มิใช่เกิดจากการแต่งตั้งหรือการกำหนดบทบาทของผู้ใหญ่เพียงฝ่ายเดียว

ในทางตรงกันข้าม การเป็นพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการมักเกิดจากการที่โครงการหรือหน่วยงานคัดเลือกและจับคู่ผู้ใหญ่กับเด็กตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ความสัมพันธ์ทั้งสองรูปแบบอาจมีคุณค่า แต่มีที่มาและเงื่อนไขต่างกัน การเป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติอาศัยโอกาสในการพบปะและความไว้วางใจที่ค่อย ๆ พัฒนาขึ้น ส่วนการเป็นพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการต้องอาศัยการคัดเลือก การเตรียมความพร้อม การกำกับติดตาม และการสนับสนุนจากโครงการ

ผู้ใหญ่สำคัญยังแตกต่างจากบุคคลต้นแบบ บุคคลต้นแบบอาจเป็นบุคคลที่เด็กชื่นชมและต้องการเลียนแบบ แม้ไม่เคยมีปฏิสัมพันธ์กันโดยตรง ส่วนผู้ใหญ่สำคัญต้องมีสัมพันธภาพจริงกับเด็ก สามารถรับรู้ความเป็นไปของเด็ก และตอบสนองต่อความต้องการหรือสถานการณ์ที่เกิดขึ้นได้ ผู้ใหญ่คนหนึ่งอาจเป็นทั้งผู้ใหญ่สำคัญและบุคคลต้นแบบ แต่บทบาททั้งสองมิได้เกิดขึ้นพร้อมกันโดยอัตโนมัติ

ผู้ใหญ่สำคัญมิได้มีความหมายเดียวกับผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทาง ผู้ใหญ่สำคัญอาจเป็นบุคคลที่เด็กรู้สึกไว้วางใจและเลือกเข้าหาเป็นคนแรก ส่วนครูแนะแนว นักจิตวิทยา นักสังคมสงเคราะห์ แพทย์ หรือผู้เชี่ยวชาญอื่นมีความรู้และหน้าที่ในการให้ความช่วยเหลือเฉพาะด้าน ผู้ใหญ่สำคัญจึงไม่จำเป็นต้องแก้ไขปัญหาทุกเรื่องด้วยตนเอง แต่ควรรับฟัง ช่วยให้เด็กทำความเข้าใจปัญหา พิจารณาความเร่งด่วนในเบื้องต้น และประสานช่วยเหลือเมื่อปัญหาเกินขอบเขตความสามารถหรือหน้าที่ของตน

ความสำคัญของผู้ใหญ่คนหนึ่งมิได้เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติจากตำแหน่งหน้าที่ ครูประจำชั้นอาจมีโอกาสพบปะนักเรียนอย่างต่อเนื่อง แต่ไม่ได้หมายความว่า นักเรียนทุกคนจะรู้สึกใกล้ชิดหรือไว้วางใจครูประจำชั้นเท่าเทียมกัน นักเรียนบางคนอาจเลือกเข้าหาครูผู้สอน ครูแนะแนว ผู้ฝึกสอน หรือบุคลากรอื่นมากกว่า ผู้ใหญ่สำคัญจึงควรได้รับการพิจารณาจากการรับรู้และประสบการณ์ของเด็ก มิใช่กำหนดจากโครงสร้างตำแหน่งของผู้ใหญ่เพียงฝ่ายเดียว

คำว่า “**ผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคน**” จึงควร**หมายถึงผู้ใหญ่อย่างน้อยหนึ่งคนที่เด็กสามารถเข้าถึงและไว้วางใจได้ เด็กอาจได้รับการสนับสนุนต่างลักษณะจากผู้ใหญ่หลายคน** เช่น ปรึกษาเรื่องการเรียนกับครูผู้สอน ปรึกษาปัญหาส่วนตัวกับครูที่ปรึกษา ขอข้อมูลด้านการศึกษาหรืออาชีพจากครูแนะแนว และได้รับการสนับสนุนทางอารมณ์จากญาติ การมีเครือข่ายผู้ใหญ่ที่หลากหลายย่อมเพิ่มโอกาสให้เด็กได้รับความช่วยเหลือที่สอดคล้องกับความต้องการมากกว่าการฝากความรับผิดชอบไว้กับบุคคลใดบุคคลหนึ่ง

อย่างไรก็ตาม การเน้นว่าควรมีผู้ใหญ่อย่างน้อยหนึ่งคนมีความสำคัญในเชิงระบบ เพราะทำให้โรงเรียนต้องตรวจสอบว่า มีนักเรียนคนใดหรือไม่ที่ยังไม่สามารถระบุผู้ใหญ่ในโรงเรียนซึ่งตนไว้ใจและเข้าหาได้ การมีครูและบุคลากรจำนวนมากมิได้เป็นหลักประกันว่า นักเรียนทุกคนจะมีสัมพันธภาพที่มีความหมาย หากการปฏิสัมพันธ์ส่วนใหญ่จำกัดอยู่ที่การสั่งงาน การควบคุมระเบียบ หรือการประเมินผล นักเรียนบางคนอาจอยู่ในโรงเรียนเป็นเวลานานโดยไม่มีผู้ใหญ่คนใดรู้จักตนนอกเหนือจากชื่อ ผลการเรียน หรือพฤติกรรมที่ปรากฏ

แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนจึงมิได้มุ่งยกย่องบุคคลใดเป็นพิเศษ แต่ชี้ถึงความรับผิดชอบของโรงเรียนในการเพิ่มโอกาสให้เด็กทุกคนได้พัฒนาสัมพันธภาพที่เหมาะสมกับผู้ใหญ่ โรงเรียนสามารถสนับสนุนเงื่อนไขดังกล่าวผ่านการจัดเวลาให้ครูกับนักเรียนได้พบปะอย่างต่อเนื่อง การสร้างช่องทางสื่อสารที่เข้าถึงได้ การติดตามนักเรียนอย่างเป็นระบบ และการพัฒนาวัฒนธรรมที่บุคลากรให้ความสนใจต่อนักเรียนในฐานะบุคคล มิใช่พิจารณาเฉพาะผลการเรียนหรือการปฏิบัติตามระเบียบ

1.2 คุณลักษณะ บทบาท และความสำคัญของสัมพันธภาพกับผู้ใหญ่สำคัญ การพบปะเด็กเป็นประจำยังไม่เพียงพอที่จะทำให้ผู้ใหญ่คนหนึ่งกลายเป็นผู้ใหญ่สำคัญ คุณค่าของสัมพันธภาพขึ้นอยู่กับลักษณะการปฏิบัติต่อกัน ความสม่ำเสมอของการตอบสนอง และความหมายที่เด็กได้รับจากความสัมพันธ์นั้น ผู้ใหญ่สำคัญจึงมิใช่เพียงผู้ที่อยู่ใกล้เด็ก แต่เป็นผู้ที่แสดงออกอย่างต่อเนื่องว่า ตนรับฟัง ให้ความสนใจ และคำนึงถึงประโยชน์ของเด็ก

คุณลักษณะพื้นฐานประการแรกคือ ความสม่ำเสมอและความน่าไว้วางใจ เด็กต้องได้รับประสบการณ์ซ้ำ ๆ ว่า ผู้ใหญ่รักษาคำพูด ปฏิบัติต่อตนอย่างคงเส้นคงวา และไม่ถอนความสนใจทันทีเมื่อเด็กทำผิดหรือประสบปัญหา ความไว้วางใจจึงมิได้เกิดจากการสนทนาเพียงครั้งเดียว แต่ค่อย ๆ พัฒนาจากเด็กสามารถคาดหมายได้ว่าผู้ใหญ่จะรับฟัง ตอบสนอง และปฏิบัติต่อตนด้วยความเป็นธรรม

ความสม่ำเสมอมิได้หมายความว่า ผู้ใหญ่ต้องพร้อมให้เด็กพบได้ทุกเวลา หรือยอมรับพฤติกรรมทุกลักษณะโดยไม่มีขอบเขต ผู้ใหญ่อาจกำหนดกติกา ตักเตือน หรือปฏิเสธคำขอบางประการได้ หากดำเนินการด้วยเหตุผล มีความเป็นธรรม และไม่ลดคุณค่าของเด็ก สัมพันธภาพที่ไว้วางใจได้จึงดำรงอยู่ควบคู่กับขอบเขตและความรับผิดชอบที่ชัดเจน

คุณลักษณะประการที่สองคือ การรับฟังและการเคารพมุมมองของเด็ก การรับฟังมิใช่เพียงเปิดโอกาสให้เด็กพูด แต่รวมถึงการพยายามทำความเข้าใจว่า เด็กรับรู้และให้ความหมายแก่เหตุการณ์อย่างไร ผู้ใหญ่ไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยกับเด็กทุกเรื่อง แต่ควรหลีกเลี่ยงการรีบตัดสิน การลดทอนความรู้สึก หรือการให้คำตอบก่อนเข้าใจปัญหา การรับฟังอย่างจริงจังช่วยให้เด็กจัดระเบียบความคิด ทำความเข้าใจความรู้สึก และพิจารณาทางเลือกของตนได้ชัดเจนขึ้น

คุณลักษณะประการที่สามคือ การสนับสนุนความเป็นอิสระควบคู่กับการให้ความช่วยเหลือ ผู้ใหญ่สำคัญมิได้ตัดสินใจหรือแก้ปัญหาแทนเด็กทุกเรื่อง แต่ช่วยให้เด็กทำความเข้าใจสถานการณ์ พิจารณาทางเลือก คาดการณ์ผลที่อาจเกิดขึ้น และรับผิดชอบต่อการตัดสินใจของตน การให้ความช่วยเหลือต้องเหมาะกับวัย ความพร้อม และความรุนแรงของปัญหา การช่วยเหลือมากเกินไปอาจจำกัดโอกาสพัฒนาความสามารถ ขณะที่การปล่อยให้เด็กรับมือเพียงลำพังในสถานการณ์ที่เกินกำลังอาจทำให้เด็กไม่กล้าขอความช่วยเหลืออีก

คุณลักษณะประการที่สี่คือ ความคาดหวังที่เหมาะสมและความเชื่อว่าเด็กสามารถพัฒนาได้ ผู้ใหญ่สำคัญมิได้มีหน้าที่เพียงปลอบโยนหรือทำให้เด็กรู้สึกสบายใจ แต่ควรช่วยให้เด็กมองเห็นความเป็นไปได้ของตน กำหนดเป้าหมาย และได้รับข้อมูลย้อนกลับที่นำไปใช้ปรับปรุงได้ ความเอาใจใส่กับความคาดหวังจึงต้องดำเนินควบคู่กัน เด็กควรรับรู้ว่า ตนได้รับการยอมรับในฐานะบุคคล ขณะเดียวกันก็ได้รับการสนับสนุนให้พัฒนาความรับผิดชอบ ความสามารถ และการตัดสินใจของตน

Rhodes, Spencer, Keller, Liang และ Noam (2006) เสนอว่า สัมพันธภาพการเป็นพี่เลี้ยงที่มีคุณภาพอาจสนับสนุนพัฒนาการของเยาวชนผ่านสามด้านที่สัมพันธ์กัน ได้แก่ พัฒนาการทางสังคมและอารมณ์ การพัฒนาความคิดและการเรียนรู้ และการพัฒนาอัตลักษณ์ ผลเหล่านี้มิได้เกิดจากการมีผู้เป็นพี่เลี้ยงในนามเท่านั้น แต่ขึ้นอยู่กับความใกล้ชิด ความไว้วางใจ ความต่อเนื่อง และคุณภาพของการปฏิสัมพันธ์ด้วย

ใน**ด้านสังคมและอารมณ์** ผู้ใหญ่สำคัญอาจเป็นบุคคลที่เด็กพูดคุยด้วยเมื่อเกิดความวิตกกังวล ความผิดหวัง หรือความขัดแย้ง การได้รับประสบการณ์จากความสัมพันธ์ที่เคารพและไว้วางใจได้ยังช่วยให้เด็กเรียนรู้วิธีรับฟัง สื่อสาร และจัดการความเห็นต่างกับผู้อื่น ผู้ใหญ่จึงสนับสนุนพัฒนาการมิใช่เพียงผ่านคำแนะนำ แต่ผ่านแบบอย่างของการปฏิบัติต่อกันด้วย

ใน**ด้านความคิดและการเรียนรู้** ผู้ใหญ่สำคัญอาจช่วยให้เด็กมองปัญหาจากหลายมุม ตั้งเป้าหมาย วางแผน และพิจารณาผลของทางเลือกต่าง ๆ ผู้ใหญ่อาจแนะนำวิธีเรียน ช่วยตรวจสอบข้อมูล หรือเชื่อมโยงเด็กกับแหล่งเรียนรู้และบุคคลที่เหมาะสม บทบาทดังกล่าวมิใช่การบอกคำตอบ แต่เป็นการสนทนาที่ช่วยให้เด็กคิดอย่างรอบคอบและตัดสินใจบนพื้นฐานของข้อมูลมากขึ้น

ใน**ด้านอัตลักษณ์** ผู้ใหญ่สำคัญอาจช่วยให้เด็กมองเห็นคุณค่า ความสนใจ ความสามารถ และความเป็นไปได้ของตน โดยเฉพาะในช่วงวัยรุ่นซึ่งกำลังพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองและทิศทางในอนาคต การที่ผู้ใหญ่สังเกตและสะท้อนให้เด็กเห็นความพยายามหรือความสามารถบางด้าน อาจช่วยให้เด็กตระหนักถึงคุณลักษณะที่ตนยังไม่เคยมองเห็น และนำไปสู่การกำหนดเป้าหมายที่มีความหมายต่อตนมากขึ้น

ผู้ใหญ่สำคัญยังอาจทำหน้าที่เชื่อมโยงเด็กกับทรัพยากรและโอกาส ผู้ใหญ่อาจให้ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษา อาชีพ กิจกรรม ทุนการศึกษา หรือบริการช่วยเหลือที่เด็กไม่เคยรับรู้ รวมทั้งแนะนำให้เด็กรู้จักบุคคลหรือหน่วยงานที่สามารถให้ความช่วยเหลือเฉพาะด้านได้ สัมพันธภาพจึงมิได้ให้ประโยชน์เฉพาะด้านอารมณ์ แต่ยังเพิ่มโอกาสให้เด็กเข้าถึงความรู้ การสนับสนุน และทรัพยากรทางสังคมที่กว้างขึ้น

อีกบทบาทหนึ่งคือ การเป็นผู้สังเกตเห็นความเปลี่ยนแปลงของเด็ก ผู้ใหญ่ที่รู้จักและพบปะเด็กอย่างต่อเนื่องอาจสังเกตเห็นการเปลี่ยนแปลงด้านอารมณ์ การมาเรียน ผลการเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อน หรือพฤติกรรมที่แตกต่างจากเดิม การสังเกตดังกล่าวอาจช่วยให้การดูแลเริ่มต้นขึ้นก่อนปัญหารุนแรง อย่างไรก็ตาม ผู้ใหญ่ไม่ควรรีบสรุปหรือวินิจฉัยจากพฤติกรรมเพียงเหตุการณ์เดียว แต่ควรสนทนากับเด็ก รวบรวมข้อมูล และประสานบุคคลที่เกี่ยวข้องตามความเหมาะสม

หลักฐานจากการศึกษาเรื่องการเป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติสนับสนุนความสำคัญของสัมพันธภาพดังกล่าว DuBois และ Silverthorn (2005) ศึกษาวัยรุ่นตอนปลายและผู้ใหญ่ตอนต้น จำนวน 2,053 คนจากข้อมูลระดับชาติของสหรัฐอเมริกา โดยพิจารณาบทบาทของผู้ใหญ่ ความถี่ในการพบกัน ความใกล้ชิด และระยะเวลาของสัมพันธภาพ ผลการศึกษาพบว่า คุณลักษณะของสัมพันธภาพกับผู้เป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติมีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์ด้านการศึกษาและการทำงาน พฤติกรรม ความเป็นอยู่ทางจิตใจ และสุขภาพทางกายแตกต่างกันไปตามลักษณะของความสัมพันธ์ อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษานี้แสดงความสัมพันธ์ทางสถิติ จึงไม่อาจยืนยันได้ว่า สัมพันธภาพเป็นสาเหตุโดยตรงของผลลัพธ์ทุกด้าน (DuBois & Silverthorn, 2005)

การวิเคราะห์อภิมานของ Van Dam และคณะ (2018) ซึ่งสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับการเป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติ 30 เรื่อง พบว่า การมีผู้เป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติมีความสัมพันธ์ทางบวกกับผลลัพธ์ของเยาวชนในภาพรวม แต่ขนาดความสัมพันธ์อยู่ในระดับต่ำ ขณะเดียวกัน คุณภาพของสัมพันธภาพมีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์มากกว่าการมีผู้เป็นพี่เลี้ยงเพียงในนาม ข้อค้นพบนี้แสดงว่า การกำหนดให้เด็กมีผู้ใหญ่คนหนึ่งโดยไม่พิจารณาความใกล้ชิด ความไว้วางใจ และลักษณะการสนับสนุนย่อมไม่เพียงพอ คุณค่าของแนวคิดจึงอยู่ที่คุณภาพของสัมพันธภาพ มิใช่จำนวนผู้ใหญ่หรือการแต่งตั้งบุคคลให้รับผิดชอบเด็กเท่านั้น

ความต่อเนื่องของสัมพันธภาพเป็นเงื่อนไขที่ควรพิจารณาเช่นกัน Grossman และ Rhodes (2002) ศึกษาเยาวชน 1,138 คน ที่สมัครเข้าร่วมโครงการ Big Brothers Big Sisters และพบว่า เยาวชนซึ่งมีสัมพันธภาพกับพี่เลี้ยงเป็นเวลาหนึ่งปีหรือมากกว่ารายงานความเปลี่ยนแปลงในทางบวกมากกว่ากลุ่มที่ความสัมพันธ์ยุติลงเร็วกว่านั้น ขณะที่การยุติความสัมพันธ์ก่อนเวลาอาจสัมพันธ์กับผลที่ไม่เอื้อประโยชน์บางประการ งานดังกล่าวศึกษาการเป็นพี่เลี้ยงอย่างเป็นทางการ มิใช่การเป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติโดยตรง จึงควรใช้เพื่อชี้ให้เห็นความสำคัญของความต่อเนื่องและวิธีสิ้นสุดความสัมพันธ์ มากกว่านำมาอ้างว่าระยะเวลาหนึ่งปีเป็นเกณฑ์ตายตัวสำหรับสัมพันธภาพทุกประเภท

ความต่อเนื่องมิได้หมายความว่า ควรรักษาความสัมพันธ์ไว้ให้นานที่สุดโดยไม่พิจารณาคุณภาพ ความสัมพันธ์ที่ยาวนานแต่ขาดความเคารพ มีการควบคุมมากเกินไป หรือทำให้เด็กต้องพึ่งพาผู้ใหญ่อย่างไม่เหมาะสมอาจไม่ก่อให้เกิดประโยชน์ ระยะเวลามีคุณค่าเมื่อเปิดโอกาสให้ความไว้วางใจ ความเข้าใจ และการสนับสนุนที่เหมาะสมค่อย ๆ พัฒนาขึ้น การประเมินสัมพันธภาพจึงต้องพิจารณาทั้งคุณภาพ ความสม่ำเสมอ ระยะเวลา และความเหมาะสมของขอบเขต

หลักฐานที่มีอยู่ยังต้องได้รับการตีความอย่างระมัดระวัง งานวิจัยส่วนหนึ่งเป็นการศึกษาความสัมพันธ์ จึงไม่สามารถยืนยันเหตุและผลได้อย่างสมบูรณ์ เด็กที่มีทักษะทางสังคมดีหรืออยู่ในสภาพแวดล้อมที่มีทรัพยากรมากกว่าอาจสร้างสัมพันธภาพกับผู้ใหญ่ได้ง่ายกว่า ขณะเดียวกัน

สัมพันธภาพที่มีคุณภาพก็อาจสนับสนุนการปรับตัวของเด็กได้ ปัจจัยทั้งสองทิศทางอาจเกิดขึ้นร่วมกัน จึงไม่ควรใช้การมีหรือไม่มีผู้ใหญ่สำคัญเป็นคำอธิบายอย่างง่ายต่อความสำเร็จหรือปัญหาของเด็ก

สัมพันธภาพกับผู้ใหญ่สำคัญไม่อาจทดแทนการจัดการเรียนรู้ที่มีคุณภาพ ความมั่นคงของครอบครัว การสนับสนุนจากเพื่อน ทรัพยากรทางเศรษฐกิจ หรือบริการเฉพาะทางได้ เด็กที่เผชิญปัญหาซับซ้อนอาจได้รับประโยชน์จากผู้ใหญ่ที่ไว้วางใจได้ แต่ยังต้องการการประเมิน การบำบัด การคุ้มครอง หรือความช่วยเหลือด้านอื่นตามลักษณะของปัญหา งานของ DuBois และ Silverthorn จึงเสนอว่า สัมพันธภาพกับผู้เป็นพี่เลี้ยงควรเป็นส่วนหนึ่งของการช่วยเหลือที่กว้างและครอบคลุมมากกว่าการใช้เป็นมาตรการเพียงประการเดียว

นอกจากนี้ สัมพันธภาพระหว่างผู้ใหญ่กับเด็กมีความแตกต่างด้านวัย อำนาจ และสถานภาพ ผู้ใหญ่จึงต้องรักษาขอบเขตทางวิชาชีพ เคารพสิทธิและความเป็นส่วนตัวของเด็ก หลีกเลี่ยงการสร้างการพึ่งพาที่ไม่เหมาะสม และปฏิบัติตามหลักการคุ้มครองเด็ก การเป็นบุคคลที่เด็กไว้วางใจมิได้หมายความว่า ผู้ใหญ่สามารถเก็บเรื่องที่เกี่ยวข้องกับอันตรายหรือความเสี่ยงร้ายแรงไว้เป็นความลับโดยไม่ประสานผู้รับผิดชอบ ความไว้วางใจที่เหมาะสมต้องดำเนินควบคู่กับความรับผิดชอบต่อความปลอดภัยและประโยชน์ของเด็ก

ผู้ใหญ่สำคัญจึงควรเป็นส่วนหนึ่งของเครือข่ายการดูแลช่วยเหลือ มิใช่รับผิดชอบเด็กโดยลำพัง เมื่อพบปัญหาที่เกินขอบเขต ผู้ใหญ่ควรประสานครอบครัว ครูแนะแนว ผู้บริหาร บุคลากรทางสุขภาพหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง การส่งต่อไม่ใช่การถอนตัวออกจากความสัมพันธ์ แต่เป็นการยอมรับขอบเขตความสามารถและช่วยให้เด็กได้รับบริการที่ตรงกับความต้องการ ผู้ใหญ่ยังสามารถติดตามให้กำลังใจ และช่วยให้เด็กรับรู้ว่า ตนยังได้รับความใส่ใจหลังจากเข้าสู่กระบวนการช่วยเหลือแล้ว

กล่าวโดยสรุป แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนยืนยันคุณค่าของสัมพันธภาพที่ต่อเนื่องระหว่างเด็กกับผู้ใหญ่ซึ่งมิใช่บิดามารดา แต่ไม่ได้เสนอว่า ผู้ใหญ่คนเดียวสามารถกำหนดหรือเปลี่ยนแปลงชีวิตเด็กได้โดยลำพัง สาระสำคัญอยู่ที่การทำให้เด็กทุกคนมีโอกาสรู้จักและไว้วางใจผู้ใหญ่อย่างน้อยหนึ่งคนซึ่งรับฟัง ปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอ เคารพมุมมองของเด็ก เชื่อว่าเด็กสามารถพัฒนาและพร้อมเชื่อมโยงเด็กกับความช่วยเหลือที่เหมาะสม คุณภาพของสัมพันธภาพ ความต่อเนื่อง ขอบเขตที่ถูกต้อง และการทำงานร่วมกับเครือข่ายการดูแลจึงเป็นเงื่อนไขที่ทำให้สัมพันธภาพนั้นมีคุณค่าต่อพัฒนาการ การปรับตัว และการเรียนรู้ของเด็ก

2. การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม

แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนให้คำอธิบายที่ตรงประเด็นที่สุดต่อองค์ประกอบแรกของนิยามกิจกรรมโฮมรูมที่สังเคราะห์ไว้ในบทก่อนหน้า ได้แก่ การที่ผู้จัดกิจกรรมโฮมรูมคือครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา มิใช่ครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทาง หลักการของ Comer ยืนยันว่าสิ่งที่เด็กต้องการมิใช่ผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้ลึกซึ้งที่สุด หากเป็นผู้ใหญ่อย่างน้อยหนึ่งคนที่มีความสัมพันธ์ใกล้ชิดและสม่ำเสมอมากพอที่จะสร้างสัมพันธภาพที่มีความหมายได้จริง ครูประจำชั้นซึ่งพบนักเรียนกลุ่มเดิมทุกวันจึงอยู่ในตำแหน่งที่เหมาะสมที่สุดที่จะเป็นผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนสำหรับนักเรียนแต่ละคนมากกว่าครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญภายนอกที่พบนักเรียนเพียงเป็นครั้งคราว

หลักการนี้ช่วยคลายความกังวลของครูในประเด็นความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง โดยชี้ให้เห็นว่าครูประจำชั้นมิจำเป็นต้องมีความรู้ทางจิตวิทยาเชิงลึกระดับเดียวกับครูแนะแนว ก็สามารถดูแลและส่งผลเชิงบวกต่อนักเรียนได้อย่างมีความหมาย สิ่งที่จำเป็นกว่าคือความสม่ำเสมอของการปรากฏตัว ความใส่ใจอย่างแท้จริง และความต่อเนื่องของความสัมพันธ์ตลอดระยะเวลาที่ยาวนานพอ ซึ่งล้วนเป็นสิ่งที่ตำแหน่งครูประจำชั้นเอื้ออำนวยอยู่แล้วโดยธรรมชาติของบทบาท ข้อค้นพบของ DuBois และ Silverthorn (2005) เรื่องความใกล้ชิดของความสัมพันธ์ที่ทำนายผลลัพธ์เชิงบวกด้านความเป็นอยู่ทางจิตใจ ยิ่งเน้นย้ำความสำคัญขององค์ประกอบเรื่องความสม่ำเสมอในการพบปะและสัมพันธภาพที่สะสมจากการพบปะเป็นประจำ ซึ่งเป็นสองในห้าองค์ประกอบของนิยามกิจกรรมโฮมรูมที่สังเคราะห์ไว้ก่อนหน้า

ทั้งนี้ แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนมิได้หมายความว่านักเรียนทุกคนจะต้องมีความสัมพันธ์ลึกซึ้งเท่ากันกับครูประจำชั้นของตนเสมอไป หรือว่าครูประจำชั้นสามารถทดแทนบทบาทของผู้เชี่ยวชาญได้ในทุกกรณี หากเมื่อนักเรียนเผชิญปัญหาที่ซับซ้อนเกินขอบเขตความสามารถของครูประจำชั้น การส่งต่อไปยังครูแนะแนวหรือผู้เชี่ยวชาญยังคงมีความจำเป็นดังที่กล่าวไว้ในหลักการพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม แนวคิดนี้เพียงยืนยันว่าครูประจำชั้นมีศักยภาพเพียงพอที่จะเป็นจุดเริ่มต้นของการดูแลนักเรียนได้ด้วยตนเอง โดยไม่จำเป็นต้องรอให้ผู้เชี่ยวชาญเข้ามาก่อนจึงจะเริ่มสร้างสัมพันธภาพที่มีความหมายกับนักเรียนได้ หลักการนี้จึงเป็นฐานสำคัญที่รองรับสาระสำคัญหลักของหนังสือเล่มนี้ ซึ่งยืนยันว่ากิจกรรมโฮมรูมสามารถเปลี่ยนแปลงชีวิตของนักเรียนได้ผ่านสัมพันธภาพที่ครูประจำชั้นสร้างขึ้นเองในชีวิตประจำวัน มิใช่ผ่านการรอคอยความช่วยเหลือจากผู้เชี่ยวชาญเพียงฝ่ายเดียว (Comer, 1980; DuBois & Silverthorn, 2005)

แนวคิดการแนะแนว

1. สาระสำคัญของแนวคิด

การแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนจัดการศึกษา มีจุดมุ่งหมายเพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง เข้าใจบุคคลและสภาพแวดล้อมที่เกี่ยวข้อง สามารถพิจารณาทางเลือก ตัดสินใจ วางแผน แก้ปัญหา และปรับตัวได้อย่างเหมาะสม ตลอดจนพัฒนาความสามารถของตนได้อย่างต่อเนื่อง การแนะแนวจึงมิได้จำกัดอยู่ที่การช่วยผู้เรียนซึ่งกำลังประสบปัญหา และมิใช่เพียงการให้ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาต่อหรืออาชีพ แต่เป็นกระบวนการพัฒนาผู้เรียนทุกคนให้สามารถดำเนินชีวิต รับผิดชอบต่อการตัดสินใจ และอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสมตามวัยและบริบทของตน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

ความสำคัญของการแนะแนวเกิดจากข้อเท็จจริงที่ว่า ผู้เรียนแต่ละคนมีพื้นฐานความสามารถ ความสนใจ ประสบการณ์ ความต้องการ และสภาพแวดล้อมแตกต่างกัน การจัดการศึกษาโดยให้ความสำคัญเฉพาะเนื้อหาวิชาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจึงไม่เพียงพอต่อการเตรียมผู้เรียนให้เผชิญการเปลี่ยนแปลงและความซับซ้อนของชีวิต ผู้เรียนยังต้องเรียนรู้ที่จะเข้าใจตนเอง สร้างสัมพันธภาพ จัดการอารมณ์ แก้ปัญหา ตัดสินใจเกี่ยวกับการศึกษาและอาชีพ ตลอดจนกำหนดทิศทางชีวิตของตน การแนะแนวจึงช่วยเชื่อมการเรียนรู้ในสถานศึกษากับการดำเนินชีวิตจริง และทำให้การพัฒนาผู้เรียนมิได้เน้นเพียงความสำเร็จทางวิชาการ (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567; เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

1.1 ความหมาย หลักการ และจุดมุ่งหมายของการแนะแนว คำว่า “การแนะแนว” ตรงกับคำภาษาอังกฤษว่า guidance แต่ความหมายทางวิชาการมิได้จำกัดอยู่ที่การชี้ทางหรือบอกว่าบุคคลควรทำสิ่งใด **การแนะแนวหมายถึง กระบวนการช่วยเหลือที่จัดขึ้นอย่างมีหลักการและต่อเนื่อง เพื่อให้บุคคลรู้จักและเข้าใจตนเอง เข้าใจสิ่งแวดล้อม มีข้อมูลที่ถูกต้องและเพียงพอสำหรับพิจารณาทางเลือก สามารถตัดสินใจ วางแผน และรับผิดชอบต่อการดำเนินชีวิตของตนได้ การช่วยเหลือจึงมุ่งพัฒนาความสามารถในการกำกับชีวิตของผู้รับการแนะแนว มิใช่สร้างการพึ่งพาผู้ให้ความช่วยเหลือ** (กฤตวรรณ คำสม, 2559; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559)

ด้วยเหตุนี้ การแนะแนวจึงแตกต่างจากการแนะนำในความหมายทั่วไป การแนะนำมักเป็นการเสนอความเห็นหรือบอกแนวทางให้บุคคลนำไปปฏิบัติ โดยผู้แนะนำอาจอาศัยความรู้และประสบการณ์ของตนเป็นหลัก ส่วนการแนะแนวให้ความสำคัญกับการช่วยให้ผู้เรียนสามารถพิจารณาข้อมูล ทำความเข้าใจตนเอง เห็นทางเลือก และตัดสินใจด้วยตนเอง ครูอาจให้ข้อสนเทศ ตั้งคำถาม

หรือช่วยวิเคราะห์ผลที่อาจเกิดขึ้น แต่ไม่ควรใช้สถานภาพของตนบังคับให้ผู้เรียนเลือกตามความเห็นของครู เพราะการตัดสินใจที่มีคุณค่าต่อการพัฒนาจะเกิดขึ้นเมื่อผู้เรียนมีส่วนร่วม เข้าใจเหตุผล และยอมรับความรับผิดชอบต่อทางเลือกของตน (กฤตวรรณ คำสม, 2559; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

การแนะแนวยังมีขอบเขตกว้างกว่าการให้การปรึกษา แม้การให้การปรึกษาจะเป็นกระบวนการช่วยเหลือที่สำคัญ แต่เป็นเพียงบริการหนึ่งภายในงานแนะแนว การแนะแนวครอบคลุมการศึกษาข้อมูลของผู้เรียน การให้ข้อสนเทศ การจัดกิจกรรมพัฒนาทักษะ การช่วยวางแผนการศึกษาและอาชีพ การให้การปรึกษา การจัดโอกาสให้ผู้เรียนได้เลือกและลงมือปฏิบัติ ตลอดจนการติดตามผล ขณะที่การให้การปรึกษามุ่งช่วยบุคคลทำความเข้าใจปัญหา ความคิด ความรู้สึก และทางเลือกของตนผ่านสัมพันธภาพและกระบวนการที่ต้องใช้ความรู้และทักษะเฉพาะ การใช้คำสองคำนี้แทนกันจึงทำให้ขอบเขตของงานแนะแนวแคบลงและอาจก่อให้เกิดความสับสนด้านบทบาทของบุคลากร (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567; เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

การแนะแนวมีหลักการพื้นฐาน 7 ประการ ดังนี้ (กฤตวรรณ คำสม, 2559; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

1) การเคารพคุณค่าและศักดิ์ศรีของมนุษย์ ผู้เรียนทุกคนมีคุณค่าในฐานะบุคคลโดยไม่ขึ้นอยู่กับผลการเรียน ความสามารถ สถานภาพทางครอบครัว หรือพฤติกรรมที่ปรากฏในช่วงเวลาใดช่วงเวลาหนึ่ง การแนะแนวจึงไม่ควรตั้งต้นจากการตีตราว่าผู้เรียนเป็นคนดีหรือไม่ดี เก่งหรืออ่อน มีปัญหาหรือไม่มีปัญหา แต่ควรพยายามทำความเข้าใจผู้เรียนตามข้อเท็จจริง สถานการณ์ และพัฒนาการของแต่ละคน การเคารพศักดิ์ศรียังหมายรวมถึงการรับฟังความคิดเห็น การรักษาความเป็นส่วนตัว และการหลีกเลี่ยงการใช้ข้อมูลของผู้เรียนในทางที่ทำให้เกิดความเสียหายหรือถูกลดคุณค่า

2) การยอมรับความแตกต่างหลากหลายของผู้เรียน ผู้เรียนแต่ละคนมีพัฒนาการ ความถนัด ความสนใจ บุคลิกภาพ ความพร้อม และเงื่อนไขชีวิตแตกต่างกัน การช่วยเหลือจึงไม่ควรใช้วิธีเดียวหรือกำหนดเป้าหมายเดียวสำหรับทุกคนโดยไม่พิจารณาความเหมาะสม การแนะแนวต้องอาศัยข้อมูลที่เพียงพอและมองผู้เรียนตามความเป็นจริง มิใช่ตัดสินจากความคาดหวังของครูหรือมาตรฐานของคนส่วนใหญ่เพียงด้านเดียว ความแตกต่างระหว่างบุคคลมิใช่อุปสรรคที่ต้องทำให้หมดไป แต่เป็นพื้นฐานสำหรับเลือกวิธีช่วยเหลือและจัดโอกาสให้เหมาะกับผู้เรียนแต่ละคน

3) การส่งเสริมความสามารถในการตัดสินใจและพึ่งพาตนเอง การแนะแนวมิได้มุ่งให้ผู้เรียนรอรับคำตอบจากครู แต่ช่วยพัฒนาความสามารถในการสำรวจตนเอง แสวงหาข้อมูล พิจารณาทางเลือก คาดการณ์ผล และตัดสินใจอย่างมีเหตุผล ครูมีหน้าที่ให้ข้อมูลและช่วยจัดระบบความคิด โดยไม่ตัดสินใจแทนเมื่อผู้เรียนมีความพร้อม หลักการนี้ต้องควบคู่กับความรับผิดชอบ เพราะ

การมีสิทธิเลือกย่อมหมายถึงการยอมรับผลของทางเลือก และพร้อมปรับแผนเมื่อข้อมูลหรือสถานการณ์เปลี่ยนแปลง

4) การดำเนินงานอย่างต่อเนื่องตามพัฒนาการ การแนะแนวมิใช่กิจกรรมที่จัดขึ้นเฉพาะเมื่อผู้เรียนมีปัญหา หรือดำเนินการเพียงในช่วงที่ต้องเลือกแผนการเรียนและศึกษาต่อ ความต้องการของผู้เรียนเปลี่ยนแปลงตามวัยและประสบการณ์ งานแนะแนวจึงต้องดำเนินอย่างต่อเนื่องตั้งแต่การช่วยให้เด็กปรับตัวเข้าสู่โรงเรียน พัฒนาทักษะการเรียนและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ไปจนถึงการวางแผนการศึกษา อาชีพ และชีวิต การดำเนินงานอย่างต่อเนื่องยังช่วยให้ครูสามารถติดตามความเปลี่ยนแปลง ประเมินผลของการช่วยเหลือ และปรับวิธีดำเนินงานให้สอดคล้องกับความต้องการที่เกิดขึ้นใหม่

5) การจัดการแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคน การแนะแนวไม่ใช่บริการเฉพาะผู้เรียนที่มีปัญหารุนแรงหรือได้รับการคัดกรองว่าเป็นกลุ่มเสี่ยง ผู้เรียนทั่วไปก็ต้องการโอกาสในการรู้จักตนเอง พัฒนาทักษะชีวิต สำรวจความสนใจ เรียนรู้การตัดสินใจ และเตรียมพร้อมต่อการเปลี่ยนผ่านทางการศึกษาและอาชีพ การจัดการแนะแนวจึงต้องครอบคลุมทั้งการส่งเสริมพัฒนาผู้เรียนทั่วไป การป้องกันปัญหาที่อาจเกิดขึ้น และการช่วยเหลือผู้เรียนซึ่งกำลังประสบปัญหา โดยปรับระดับและวิธีดำเนินงานให้เหมาะกับความต้องการของแต่ละคนและแต่ละกลุ่ม

6) การใช้ข้อมูลอย่างมีระบบและมีจริยธรรม การช่วยเหลือผู้เรียนไม่ควรตั้งอยู่บนความรู้สึกหรือการคาดเดาของครูเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาข้อมูลจากหลายแหล่ง เช่น การสังเกต การสนทนา ผลการเรียน ความสนใจ ความถนัด ประสบการณ์ของผู้เรียน และข้อมูลจากผู้ปกครองหรือบุคลากรที่เกี่ยวข้อง ข้อมูลแต่ละชนิดมีข้อจำกัดและต้องได้รับการตีความอย่างระมัดระวัง การรวบรวม ใช้ และเปิดเผยข้อมูลต้องคำนึงถึงวัตถุประสงค์ ความจำเป็น ความถูกต้อง ความเป็นส่วนตัว และประโยชน์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ

7) การทำงานร่วมกันของผู้เกี่ยวข้อง การแนะแนวมิใช่หน้าที่ของครูแนะแนวเพียงคนเดียว เพราะพัฒนาการและปัญหาของผู้เรียนเกี่ยวข้องกับห้องเรียน ครอบครัว โรงเรียน และชุมชน ครูประจำชั้น ครูผู้สอน ครูแนะแนว ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และบุคลากรที่เกี่ยวข้องจึงต้องประสานข้อมูลและบทบาทกัน เมื่อปัญหาเกินขอบเขตความรู้หรือหน้าที่ของโรงเรียน ควรปรึกษาและส่งต่อผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานที่เหมาะสม การส่งต่อมิใช่การผลักภาระ แต่เป็นการช่วยให้ผู้เรียนได้รับการดูแลตรงตามลักษณะและความรุนแรงของปัญหา จุดมุ่งหมายของการแนะแนวพิจารณาได้ 2 ระดับ **ระดับแรกคือ ผลที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน** ได้แก่ การรู้จักและเห็นคุณค่าในตนเอง เข้าใจบุคคลและสิ่งแวดล้อม มีข้อมูลประกอบการตัดสินใจ วางแผนการศึกษาและอาชีพ แก้ปัญหา ปรับตัว สร้างสัมพันธภาพ และพัฒนาตนตามความสามารถ **ระดับที่สองคือ ลักษณะของการดำเนินงาน** ซึ่งครอบคลุมการส่งเสริมพัฒนา การป้องกัน และการช่วยเหลือแก้ไขปัญหา

การส่งเสริมพัฒนามุ่งช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้และพัฒนาความสามารถของตน แม้ยังไม่ปรากฏปัญหาเด่นชัด เช่น การรู้จักตนเอง การสร้างทักษะการเรียน การสื่อสาร การตัดสินใจ และการวางแผนอนาคต การป้องกันมุ่งเตรียมความรู้ ทักษะ และการรู้เท่าทันสถานการณ์ก่อนที่ปัญหาจะเกิดหรือรุนแรงขึ้น ส่วนการช่วยเหลือแก้ไขปัญหามุ่งช่วยผู้เรียนทำความเข้าใจสาเหตุ พิจารณาทางเลือก ปรับพฤติกรรม หรือเข้าถึงบริการที่เหมาะสม จุดมุ่งหมายทั้งสามส่วนสัมพันธ์กันและไม่ควรถูกแยกดำเนินการอย่างเด็ดขาด เพราะกิจกรรมหนึ่งอาจส่งเสริมพัฒนาการ พร้อมกับลดความเสี่ยงและช่วยแก้ปัญหาในระยะเริ่มต้นได้ในเวลาเดียวกัน

1.2 ขอบข่ายและลักษณะการดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียน การแนะแนวในโรงเรียนมีขอบข่ายสำคัญสามด้าน ได้แก่ การแนะแนวด้านการศึกษา การแนะแนวด้านอาชีพ และการแนะแนวด้านส่วนตัวและสังคม ขอบข่ายทั้งสามช่วยจัดระบบเนื้อหาและความต้องการของผู้เรียน แต่ในชีวิตจริงปัญหาและการตัดสินใจของผู้เรียนมักเชื่อมโยงหลายด้าน การจัดการแนะแนวจึงไม่ควรแบ่งแต่ละด้านออกจากกันอย่างตายตัว แต่ต้องพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างการเรียน อาชีพ ชีวิตส่วนตัว และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567; เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

1) ขอบข่ายหรือประเภทของการแนะแนว มี 3 ด้าน ดังนี้

1.1) การแนะแนวด้านการศึกษา มุ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสามารถ ความสนใจ และวิธีเรียนของตน รู้จักหลักสูตร รายวิชา แหล่งเรียนรู้ กฎระเบียบ และทางเลือกทางการศึกษา สามารถวางแผนการเรียน เลือกวิชา พัฒนานิสัยและทักษะการเรียน แก้ปัญหาที่ขัดขวางการเรียน ตลอดจนเตรียมตัวสำหรับการเปลี่ยนผ่านระหว่างระดับการศึกษา การแนะแนวด้านนี้มิได้มีหน้าที่เพียงช่วยให้ผู้เรียนมีคะแนนสูงขึ้น แต่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายและความรับผิดชอบต่อการเรียนของตน รวมทั้งสามารถเลือกเส้นทางการศึกษาที่สอดคล้องกับตนเองและข้อมูลที่เป็นจริง

1.2) การแนะแนวด้านอาชีพ มุ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสนใจ ความถนัด ค่านิยม บุคลิกภาพ และเงื่อนไขชีวิตที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน พร้อมทั้งรู้จักโลกของงาน อาชีพ เส้นทางการศึกษา คุณสมบัติที่จำเป็น และความเปลี่ยนแปลงของสังคม การแนะแนวอาชีพมิใช่การเลือกชื่ออาชีพให้ผู้เรียน แต่เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนสำรวจตนเอง สำรวจทางเลือก เชื่อมโยงการเรียนกับอนาคต ทดลองประสบการณ์ และปรับแผนตามพัฒนาการและสถานการณ์ การตัดสินใจด้านอาชีพจึงควรได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่เร่งดำเนินการเฉพาะก่อนสำเร็จการศึกษา

1.3) การแนะแนวด้านส่วนตัวและสังคม มุ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองและผู้อื่น พัฒนาอารมณ์ บุคลิกภาพ ทักษะชีวิต การสื่อสาร การสร้างสัมพันธภาพ การแก้ความขัดแย้ง และการปรับตัวต่อครอบครัว โรงเรียน และสังคม ขอบข่ายนี้ยังครอบคลุมการตัดสินใจเกี่ยวกับชีวิตประจำวัน การรับมือกับแรงกดดัน ความเปลี่ยนแปลง และปัญหาที่อาจกระทบต่อการเรียนและคุณภาพชีวิต อย่างไรก็ตาม ปัญหาด้านสุขภาพจิตที่รุนแรงหรือซับซ้อนต้องได้รับการประเมินและช่วยเหลือจาก

บุคลากรซึ่งมีความรู้เฉพาะด้าน ไม่ควรขยายขอบเขตของกิจกรรมแนะแนวหรือการช่วยเหลือเบื้องต้นให้กลายเป็นการบำบัดโดยผู้ที่ไม่มีคุณสมบัติเหมาะสม

นอกจากขอบข่ายสามด้านแล้ว การดำเนินงานแนะแนวยังเกิดขึ้นได้สองรูปแบบใหญ่ คือ การแนะแนวรายบุคคลและการแนะแนวกลุ่ม การแนะแนวรายบุคคลเหมาะกับความต้องการหรือสถานการณ์เฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน ทำให้สามารถพิจารณาข้อมูลและให้ความช่วยเหลือได้ตรงกับบุคคลมากขึ้น ส่วนการแนะแนวกลุ่มใช้สถานการณ์กลุ่มเพื่อให้สมาชิกเรียนรู้จากข้อมูล ประสบการณ์ ความคิดเห็น และปฏิสัมพันธ์ร่วมกัน เหมาะสำหรับประเด็นที่สมาชิกมีความต้องการใกล้เคียงกันหรือเป็นเรื่องที่ผู้เรียนทุกคนควรเรียนรู้ เช่น การปรับตัว การตัดสินใจ การวางแผนการเรียน และการพัฒนาทักษะชีวิต การแนะแนวกลุ่มมิใช่เพียงการจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนหลายคนทำพร้อมกัน แต่ต้องมีจุดมุ่งหมาย กระบวนการ และการสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้อย่างชัดเจน (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

2) บริการในสถานศึกษา การดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียนยังประกอบด้วยบริการสำคัญ 5 บริการ ได้แก่ บริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล บริการทั้งห้าสัมพันธ์กันเป็นกระบวนการ มิใช่กิจกรรมที่แยกขาดจากกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

2.1) บริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล มุ่งทำความรู้จักผู้เรียนอย่างเป็นระบบ โดยรวบรวมข้อมูลที่จำเป็นต่อการพัฒนาและช่วยเหลือ เช่น ข้อมูลพื้นฐาน ความสามารถ ความสนใจ ผลการเรียน ความสัมพันธ์ และความต้องการ การรวบรวมข้อมูลต้องมีวัตถุประสงค์ชัดเจน เลือกวิธีที่เหมาะสม และไม่เก็บข้อมูลเกินความจำเป็น ข้อมูลมิได้มีไว้สำหรับติดป้ายผู้เรียน แต่ใช้ประกอบการวางแผนกิจกรรม การให้คำปรึกษา การประสานความช่วยเหลือ และการติดตามพัฒนาการ

2.2) บริการสนเทศ มุ่งให้ข้อมูลที่ถูกต้อง ชัดเจน ทันสมัย และเหมาะกับความต้องการของผู้เรียน ครอบคลุมข้อมูลด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม การให้ข้อมูลอาจดำเนินเป็นรายบุคคล รายกลุ่ม ผ่านชั้นเรียน กิจกรรมแนะแนว กิจกรรมโฮมรูม ปฐมนิเทศ สื่อสิ่งพิมพ์ หรือสื่อดิจิทัล แต่การมีข้อมูลจำนวนมากไม่ได้หมายความว่าผู้เรียนจะตัดสินใจได้ดีขึ้นเสมอไป ครูจึงต้องช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาความน่าเชื่อถือ เปรียบเทียบทางเลือก และเชื่อมโยงข้อมูลกับลักษณะและเป้าหมายของตน

2.3) บริการให้คำปรึกษา มุ่งช่วยผู้เรียนสำรวจและทำความเข้าใจความคิด ความรู้สึก ปัญหา และทางเลือกของตน ผ่านสัมพันธภาพที่ไว้วางใจได้และกระบวนการที่เคารพสิทธิของผู้รับการปรึกษา บริการนี้อาจดำเนินเป็นรายบุคคลหรือกลุ่มตามลักษณะของปัญหาและความพร้อมของผู้ดำเนินการ อย่างไรก็ตาม ผู้ให้การปรึกษาต้องรู้ขอบเขตความสามารถ รักษาความลับ

ภายใต้เงื่อนไขทางจริยธรรม และประสานส่งต่อเมื่อพบความเสี่ยงหรือปัญหาที่เกินขอบเขตของสถานศึกษา

2.4) บริการจัดวางตัวบุคคล มุ่งช่วยให้ผู้เรียนนำความเข้าใจตนเองและข้อมูลที่ได้รับไปใช้เลือกวิชา แผนการเรียน กิจกรรม การศึกษาต่อ การฝึกประสบการณ์ ทุนการศึกษา หรือแหล่งช่วยเหลือที่เหมาะสม มิใช่การที่ครูกำหนดตำแหน่งหรือทางเลือกให้ แต่เป็นการช่วยให้ผู้เรียนได้รับโอกาสและตัดสินใจได้สอดคล้องกับความสนใจ ความสามารถ และความต้องการของตน

2.5) บริการติดตามและประเมินผล มุ่งตรวจสอบว่า การให้ข้อมูล การช่วยเหลือการตัดสินใจ หรือการจัดวางตัวบุคคลก่อให้เกิดผลอย่างไร ผู้เรียนสามารถปรับตัวได้หรือไม่ ยังมีปัญหาหรือความต้องการใดที่ควรได้รับการช่วยเหลือต่อ และการดำเนินงานของโรงเรียนควรปรับปรุงอย่างไร การติดตามผลทำให้งานแนะแนวมิได้สิ้นสุดเมื่อจัดกิจกรรมเสร็จหรือส่งต่อผู้เรียนแล้ว แต่มีข้อมูลกลับมาใช้พัฒนาผู้เรียนและปรับคุณภาพของการดำเนินงานในระยะต่อไป

เมื่อพิจารณาในระดับโรงเรียน ลักษณะงานแนะแนวจัดได้เป็นสามส่วนสำคัญ ได้แก่ การจัดกิจกรรมแนะแนว การจัดบริการแนะแนว และการบูรณาการหลักการกับวิธีการแนะแนวในการจัดการเรียนรู้และดูแลผู้เรียน การจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายและขอบข่ายที่กำหนด การจัดบริการแนะแนวเป็นกระบวนการช่วยเหลือผ่านบริการทั้งห้าส่วนการบูรณาการการแนะแนวหมายถึงการที่ครูนำความรู้เกี่ยวกับผู้เรียน การรับฟัง การสังเกต การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลมาใช้ในการสอนและการดูแลผู้เรียน งานทั้งสามส่วนจึงเกื้อหนุนกันและควรดำเนินอย่างเป็นระบบ มิใช่ต่างฝ่ายต่างจัดโดยไม่มีการประสานกัน (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี (2569) เสนอสูตรสำเร็จในการแนะแนว **2:3:3:5** เพื่อช่วยจัดระบบความเข้าใจงานแนะแนวในสถานศึกษา กล่าวคือ 2 รูปแบบการดำเนินงาน ได้แก่ การแนะแนวรายบุคคลและการแนะแนวกลุ่ม 3 ขอบข่าย/ประเภท ได้แก่ การศึกษา อาชีพ และส่วนตัวกับสังคม 3 จุดมุ่งหมาย/เป้าหมาย/วัตถุประสงค์ ได้แก่ การป้องกัน การช่วยเหลือแก้ไข และการส่งเสริมพัฒนา และ 5 บริการ ได้แก่ บริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล บริการติดตามและประเมินผล สูตรสำเร็จดังกล่าวช่วยให้เห็นว่าองค์ประกอบต่าง ๆ ของงานแนะแนวต้องได้รับการพิจารณาร่วมกัน มิใช่ลดการแนะแนวให้เหลือเพียงชั่วโมงกิจกรรม การให้คำปรึกษา หรือการจัดโครงการเป็นครั้งคราว

การดำเนินงานแนะแนวที่มีคุณภาพจึงต้องเริ่มจากการศึกษาความต้องการของผู้เรียน กำหนดจุดมุ่งหมาย วางแผนให้ครอบคลุมผู้เรียนทุกกลุ่ม จัดลำดับกิจกรรมและบริการให้ต่อเนื่อง ประสานบทบาทของบุคลากร ใช้ข้อมูลอย่างเหมาะสม และประเมินผลเพื่อนำมาปรับปรุง การมีห้องแนะแนว ครูแนะแนว หรือชั่วโมงกิจกรรมแนะแนวเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอ หากการดำเนินงาน

ไม่สัมพันธ์กับความต้องการของผู้เรียนและไม่เชื่อมโยงกับระบบของโรงเรียน (กฤตวรรณ คำสม, 2559; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

กล่าวโดยสรุป **การแนะแนวเป็นกระบวนการทางการศึกษาที่มุ่งช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจสิ่งแวดล้อม ตัดสินใจ วางแผน ปรับตัว และพัฒนาตนได้อย่างรับผิดชอบ โดยตั้งอยู่บน การเคารพคุณค่าของบุคคล การยอมรับความแตกต่าง การส่งเสริมการพึ่งพาตนเอง การดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง และความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง การแนะแนวในโรงเรียนครอบคลุม ผู้เรียนทุกคน ดำเนินงานทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม และใช้ทั้งกิจกรรม บริการ การช่วยเหลือรายบุคคล การทำงานกลุ่ม และการบูรณาการในการจัดการเรียนรู้** ความเข้าใจดังกล่าวเป็นฐานสำคัญสำหรับพิจารณาว่า กิจกรรมโฮมรูมมีสถานะและบทบาทส่วนใดในระบบการแนะแนวของโรงเรียน และควรดำเนินการเชื่อมโยงกับครูแนะแนวและระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างไร

2. การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม

แนวคิดการแนะแนวช่วยกำหนดความหมายและทิศทางของกิจกรรมโฮมรูมให้ชัดเจนว่า กิจกรรมโฮมรูมมิใช่เพียงช่วงเวลาสำหรับตรวจสอบการมาเรียน แจ้งข่าวสาร ติดตามงาน หรือกำชับระเบียบของชั้นเรียน แต่เป็นโอกาสที่ครูที่ปรึกษาได้พบปะนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างสม่ำเสมอ จึงสามารถนำหลักการแนะแนวมาใช้ในการทำความรู้จักนักเรียน ส่งเสริมพัฒนาการ ป้องกันปัญหา ให้ข้อมูลที่จำเป็น รับฟังความต้องการ และติดตามความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนได้อย่างต่อเนื่อง

อย่างไรก็ตาม กิจกรรมโฮมรูมมิใช่งานแนะแนวทั้งหมด และครูที่ปรึกษามิได้ทำหน้าที่แทนครูแนะแนวหรือบุคลากรเฉพาะทาง กิจกรรมโฮมรูมควรได้รับการพิจารณาว่าเป็นช่องทางหนึ่งในการดำเนินงานแนะแนวระดับชั้นเรียน โดยเฉพาะงานส่งเสริมพัฒนาการและป้องกันปัญหาสำหรับนักเรียนทุกคน ส่วนการให้การปรึกษาที่ต้องอาศัยทักษะเฉพาะ การช่วยเหลือปัญหาที่ซับซ้อน และการดูแลกรณีที่เกี่ยวข้องกับความเสี่ยงหรือสุขภาพจิต จำเป็นต้องดำเนินการร่วมกับครูแนะแนวและบุคลากรที่มีความรู้เหมาะสม การประยุกต์ใช้แนวคิดการแนะแนวกับกิจกรรมโฮมรูมจึงต้องดำเนินควบคู่กันระหว่างการใช้โอกาสจากความใกล้ชิดของครูที่ปรึกษาให้เกิดประโยชน์กับนักเรียน และการรักษาขอบเขตบทบาทอย่างรับผิดชอบ

2.1 สถานะของกิจกรรมโฮมรูมในงานแนะแนวของโรงเรียน ลักษณะสำคัญของกิจกรรมโฮมรูมคือ การที่ครูที่ปรึกษาได้พบปะนักเรียนกลุ่มเดิมตามช่วงเวลาที่กำหนดอย่างต่อเนื่อง ความต่อเนื่องดังกล่าวทำให้ครูมีโอกาสเรียนรู้ลักษณะ ความสนใจ ความต้องการ ความสัมพันธ์ภายในชั้นเรียน และความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนแต่ละคน ขณะเดียวกัน นักเรียนก็มีโอกาสพัฒนาความคุ้นเคยและความไว้วางใจต่อครูและเพื่อน กิจกรรมโฮมรูมจึงเอื้อต่อการพัฒนานักเรียนที่ต้อง

อาศัยเวลา การติดตาม และการเรียนรู้จากประสบการณ์ที่ต่อเนื่อง มากกว่าการจัดกิจกรรมเป็นครั้งคราว โดยไม่สัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมของผู้เรียน

กฤตวรรณ คำสม (2559) อธิบายว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นการจัดกิจกรรมในชั้นเรียน เพื่อให้นักเรียนเกิดความอบอุ่น คุ้นเคย และสามารถปรับตัวต่อสภาพแวดล้อมของโรงเรียนได้อย่างเหมาะสม การดำเนินงานควรมีกำหนดวัตถุประสงค์และการวางแผนล่วงหน้า กำหนดเวลาอย่างชัดเจน เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม และมีการติดตามผล คุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมจึงมิได้เกิดจากการมีช่วงเวลาอยู่ในตารางเรียนเท่านั้น แต่ขึ้นอยู่กับคุณภาพของการใช้ช่วงเวลาดังกล่าวเพื่อสนับสนุนพัฒนาการและการปรับตัวของนักเรียน

เมื่อพิจารณาจากแนวคิดการแนะแนว กิจกรรมโฮมรูมควรเป็นกิจกรรมสำหรับนักเรียนทุกคน มิใช่ดำเนินการเฉพาะกับนักเรียนที่มีปัญหา ครูสามารถใช้เวลาโฮมรูมเพื่อช่วยให้นักเรียนรู้จักตนเอง/ผู้อื่น พัฒนาทักษะการเรียน การสื่อสาร การตัดสินใจ การวางแผน และการปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลงตามวัย การดำเนินงานลักษณะนี้สอดคล้องกับหลักการแนะแนวที่มุ่งส่งเสริมพัฒนา ป้องกันปัญหา และให้ความช่วยเหลือตามความต้องการของผู้เรียน โดยไม่ต้องรอให้ปัญหาเกิดขึ้นหรือรุนแรงก่อนจึงเริ่มดำเนินการ

การกำหนดสถานะดังกล่าวทำให้กิจกรรมโฮมรูมแตกต่างจากการประชุมเพื่อบริหารชั้นเรียน แม้ครูที่ปรึกษาอาจจำเป็นต้องใช้เวลาบางส่วนในการแจ้งข้อมูล ตรวจสอบงาน หรือประสานเรื่องต่าง ๆ ของชั้นเรียน แต่ภารกิจเหล่านี้ไม่ควรครอบครองเวลาทั้งหมดจนไม่มีพื้นที่สำหรับการพัฒนานักเรียน การแจ้งข่าวและการกำกับระเบียบเป็นองค์ประกอบของการดูแลชั้นเรียน มิใช่สาระสำคัญทั้งหมดของกิจกรรมโฮมรูม

หากเวลาโฮมรูมถูกใช้เพื่อการตำหนิ ลงโทษ ทวงงาน เปิดเผยความผิด หรือเปรียบเทียบนักเรียนต่อหน้ากลุ่มเป็นประจำ นักเรียนย่อมรับรู้ว่าโฮมรูมเป็นพื้นที่ของการควบคุมมากกว่าการดูแล ความรู้สึกเช่นนี้อาจทำให้นักเรียนหลีกเลี่ยงการมีส่วนร่วมและไม่กล้าขอความช่วยเหลือจากครู ในทางตรงกันข้าม **หากครูใช้เวลาโฮมรูมเพื่อรับฟัง เปิดโอกาสให้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ฝึกทักษะ และร่วมกันพิจารณาปัญหาที่เกี่ยวข้องกับส่วนรวม นักเรียนย่อมมีโอกาสรับรู้ว่า ตนเป็นสมาชิกที่มีคุณค่าและมีส่วนร่วมรับผิดชอบต่อชั้นเรียน**

หลักที่ว่า “**เวลาโฮมรูมเป็นเวลาของนักเรียน**” จึงควรหมายถึงการให้ความสำคัญกับความต้องการ พัฒนาการ และการมีส่วนร่วมของนักเรียน มิได้หมายความว่า นักเรียนเป็นผู้กำหนดกิจกรรมทั้งหมดโดยปราศจากกรอบหรือการชี้แนะ ครูยังคงรับผิดชอบต่อจุดมุ่งหมาย เนื้อหา ความเหมาะสม และความปลอดภัยของกิจกรรม แต่ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนเสนอประเด็น ร่วมวางแผน รับผิดชอบกิจกรรมบางส่วน และสะท้อนผลที่ได้รับ การมีส่วนร่วมดังกล่าวทำให้กิจกรรมสัมพันธ์กับ

ชีวิตจริงของนักเรียน และช่วยให้ครูได้รับรู้ความสนใจ ความกังวล และความต้องการซึ่งอาจไม่ปรากฏจากการเรียนการสอนตามปกติ (กฤตวรรณ คำสม, 2559)

กิจกรรมโฮมรูมมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับกิจกรรมแนะแนว แต่ไม่ควรใช้คำทั้งสองแทนกันทั้งหมด กิจกรรมแนะแนวเป็นกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่มีจุดมุ่งหมาย เนื้อหา กระบวนการ และการประเมินผลตามหลักสูตรหรือแผนงานของสถานศึกษา ส่วนกิจกรรมโฮมรูมเป็นกระบวนการพบปะและดูแลนักเรียนประจำกลุ่มของครูที่ปรึกษา ซึ่งสามารถนำกิจกรรมแนะแนวมาใช้เป็นส่วนหนึ่งได้ แต่ยังครอบคลุมการติดตามการปรับตัว การสร้างสัมพันธภาพ การรับฟัง การประสานงาน และการดูแลชีวิตประจำวันของนักเรียนในโรงเรียนด้วย

ในทำนองเดียวกัน กิจกรรมโฮมรูมอาจใช้กระบวนการแนะแนวกลุ่ม แต่โฮมรูมทุกครั้งมิได้เป็นการแนะแนวกลุ่มโดยอัตโนมัติ การแนะแนวกลุ่มต้องมีจุดมุ่งหมายทางการแนะแนวที่ชัดเจน ใช้ปฏิสัมพันธ์ของสมาชิกเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ และเปิดโอกาสให้สมาชิกได้สำรวจ แลกเปลี่ยนสะท้อนคิด และนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ การบรรยายหรือแจ้งข้อมูลให้นักเรียนทั้งชั้นฟังจึงยังไม่เพียงพอที่จะถือว่าเป็นการแนะแนวกลุ่ม แม้จะดำเนินการกับผู้เรียนจำนวนมากก็ตาม เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี (2569) อธิบายว่า การแนะแนวกลุ่มมิใช่เพียงการรวมผู้เรียนให้ทำกิจกรรมพร้อมกัน แต่เป็นการใช้กลุ่มเป็นกระบวนการพัฒนาผู้เรียนอย่างมีเป้าหมาย

ด้วยเหตุนี้ กิจกรรมโฮมรูมจึงมีสถานะเป็นพื้นที่ระดับชั้นเรียนที่ช่วยให้หลักการแนะแนวเข้าถึงนักเรียนทุกคนอย่างสม่ำเสมอ เป็นจุดเชื่อมระหว่างการส่งเสริมพัฒนาการ การป้องกันปัญหา การรู้จักนักเรียน การช่วยเหลือเบื้องต้น และการเข้าถึงบริการอื่นของโรงเรียน แต่กิจกรรมโฮมรูมมิใช่ระบบการแนะแนวทั้งหมด และไม่ควรถูกใช้ทดแทนกิจกรรมแนะแนว บริการให้คำปรึกษา หรือความช่วยเหลือเฉพาะด้านที่นักเรียนจำเป็นต้องได้รับ

2.2 ขอบเขตการนำแนวคิดการแนะแนวมาใช้ในกิจกรรมโฮมรูม ขอบเขตของการนำแนวคิดการแนะแนวมาใช้กับกิจกรรมโฮมรูมสามารถพิจารณาผ่านสูตรสำเร็จการดำเนินงาน **2:3:3:5** ซึ่งประกอบด้วยการดำเนินงานสองรูปแบบ ขอบข่ายสามด้าน จุดมุ่งหมายสามประการ และบริการแนะแนว 5 บริการ กรอบดังกล่าวช่วยให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมสนับสนุนงานแนะแนวได้หลายส่วน แต่ระดับความเหมาะสมและความลึกของการดำเนินงานแตกต่างกัน มิใช่ทุกองค์ประกอบของงานแนะแนวจะสามารถดำเนินผ่านกิจกรรมโฮมรูมได้อย่างสมบูรณ์ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

เมื่อพิจารณาจากรูปแบบการดำเนินงาน กิจกรรมโฮมรูมเป็นการทำงานกับกลุ่มนักเรียนเป็นหลัก ครูสามารถใช้การอภิปราย กรณีศึกษา สถานการณ์จำลอง บทบาทสมมติ แบบสำรวจตนเองอย่างง่าย การทำงานร่วมกัน และการสะท้อนคิด เพื่อให้นักเรียนเรียนรู้จากประสบการณ์ ความคิดเห็น และปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก อย่างไรก็ตาม การทำงานกับกลุ่มต้องไม่ทำให้ความต้องการของนักเรียนรายบุคคลถูกละเลย ข้อมูลหรือพฤติกรรมที่ปรากฏระหว่างกิจกรรมอาจบ่งชี้ว่า

นักเรียนบางคนต้องการการพูดคุยเป็นส่วนตัว การติดตามเพิ่มเติม หรือการประสานความช่วยเหลือจากบุคลากรอื่น กิจกรรมกลุ่มจึงควรเชื่อมโยงกับการดูแลรายบุคคลตามความจำเป็น

การใช้เทคนิคใดในการดำเนินกิจกรรมต้องพิจารณาจุดมุ่งหมาย ลักษณะสมาชิก เวลา สถานที่ ทรัพยากร ความพร้อมของครู และระดับความปลอดภัยทางจิตใจของกลุ่ม เทคนิคเดียวกันอาจก่อให้เกิดประโยชน์หรือผลกระทบแตกต่างกันตามวิธีใช้ เกมอาจช่วยสร้างความพร้อม แต่หากไม่มีการสรุปบทเรียนก็อาจเหลือเพียงความสนุก บทบาทสมมติอาจช่วยฝึกทักษะ แต่หากใช้กับประเด็นที่กระทบความรู้สึกมากเกินไปก็อาจทำให้นักเรียนไม่สบายใจ ส่วนการอภิปรายอาจเปิดโอกาสให้แลกเปลี่ยนความคิดเห็น แต่หากครูไม่ดูแลบรรยากาศ สมาชิกบางคนอาจถูกล้อเลียนหรือถูกครอบงำโดยผู้ที่พูดมากกว่าการเลือกใช้กิจกรรมจึงต้องคำนึงถึงทั้งประโยชน์และความเสี่ยงควบ คู่กัน (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

เมื่อพิจารณาจากขอบข่ายการแนะแนว กิจกรรมโฮมรูมสามารถครอบคลุมด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคมได้ตามวัยและความต้องการของนักเรียน ด้านการศึกษาอาจประกอบด้วยการปรับตัวต่อระดับชั้น การจัดการเวลา การวางแผนการเรียน การเตรียมตัวสอบ การใช้แหล่งเรียนรู้ และการขอความช่วยเหลือเมื่อประสบปัญหาการเรียน ด้านอาชีพอาจประกอบด้วยการสำรวจความสนใจ ความถนัด ค่านิยมในการทำงาน การรู้จักอาชีพ และการเชื่อมโยงการเรียนกับเส้นทางในอนาคต ส่วนด้านส่วนตัวและสังคมอาจครอบคลุมการรู้จักตนเอง การจัดการอารมณ์ การสื่อสาร การสร้างสัมพันธภาพ การแก้ความขัดแย้ง การใช้สื่อดิจิทัล และการอยู่ร่วมกับความแตกต่าง

ขอบข่ายทั้งสามมิได้แยกออกจากกันอย่างเด็ดขาด ปัญหาการเรียนอาจสัมพันธ์กับความวิตกกังวล ความสัมพันธ์กับเพื่อน หรือความไม่ชัดเจนเกี่ยวกับเป้าหมายในอนาคต กิจกรรมโฮมรูมจึงควรช่วยให้นักเรียนมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างการเรียน ชีวิตส่วนตัว สังคม และอาชีพ มากกว่านำเสนอแต่ละด้านเป็นข้อมูลแยกส่วนโดยไม่เชื่อมโยงกับประสบการณ์จริงของผู้เรียน การจัดเนื้อหาควรมีความต่อเนื่องและสอดคล้องกับความต้องการที่เปลี่ยนแปลงไปตามช่วงวัย มิใช่เลือกหัวข้อจากความนิยมของสังคมหรือความสะดวกของผู้จัดกิจกรรมเพียงอย่างเดียว ชุติมา สุรเศรษฐ (2567) ย้ำว่าการดำเนินงานแนะแนวต้องพิจารณาธรรมชาติ ความแตกต่าง และความต้องการของผู้เรียน รวมถึงจัดกิจกรรมให้ต่อเนื่องและสัมพันธ์กับสภาพการณ์จริง

เมื่อพิจารณาจากจุดมุ่งหมาย 3 ประการ **กิจกรรมโฮมรูมควรให้น้ำหนักแก่การส่งเสริมพัฒนาและการป้องกันเป็นสำคัญ** การส่งเสริมพัฒนาหมายถึงการจัดโอกาสให้นักเรียนได้พัฒนาความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะที่จำเป็น แม้ยังไม่มีปัญหาเกิดขึ้น เช่น การสื่อสาร การตัดสินใจ การกำกับตนเอง และการวางแผน ส่วนการป้องกันหมายถึงการช่วยให้นักเรียนรู้เท่าทันสถานการณ์ เห็นปัจจัยเสี่ยง ฝึกวิธีรับมือ และรู้จักแหล่งช่วยเหลือก่อนที่ปัญหาจะเกิดหรือรุนแรงขึ้น

การช่วยเหลือแก้ไขปัญหาผ่านกิจกรรมโฮมรูมควรจำกัดอยู่ในระดับเบื้องต้นและประเด็นที่เหมาะกับการเรียนรู้ร่วมกัน เช่น การสื่อสารในชั้นเรียน การแบ่งหน้าที่ หรือการจัดการความขัดแย้งทั่วไป ไม่ควรนำปัญหาส่วนบุคคลของนักเรียนคนใดมาใช้เป็นกรณีอภิปรายต่อหน้าชั้นโดยไม่ได้รับความยินยอม และไม่ควรใช้กิจกรรมกลุ่มเพื่อแก้ไขปัญหาที่ละเอียดอ่อนหรือมีความเสี่ยง เช่น การถูกกระทำรุนแรง การล่วงละเมิด การทำร้ายตนเอง หรือปัญหาสุขภาพจิตที่ต้องได้รับการประเมินเป็นรายบุคคล ปัญหาเหล่านี้ต้องประสานบุคลากรและระบบช่วยเหลือที่เหมาะสม

เมื่อพิจารณาจากบริการแนะแนว **กิจกรรมโฮมรูมสามารถสนับสนุนบริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล**ผ่านการสังเกต การสนทนา แบบสำรวจอย่างง่าย ผลงาน การมีส่วนร่วม และการติดตามพฤติกรรมในชีวิตประจำวัน ข้อมูลดังกล่าวช่วยให้ครูเข้าใจความสนใจ ความต้องการ ความสัมพันธ์ และความเปลี่ยนแปลงของนักเรียน แต่การรวบรวมข้อมูลต้องมีวัตถุประสงค์ชัดเจน ไม่เก็บข้อมูลเกินความจำเป็น และไม่ใช้กิจกรรมกลุ่มเป็นช่องทางบังคับให้นักเรียนเปิดเผยเรื่องส่วนตัว

กิจกรรมโฮมรูมยังสนับสนุนบริการสนเทศได้อย่างชัดเจน เพราะเป็นช่วงเวลาที่ครูสามารถให้ข้อมูลเกี่ยวกับการเรียน อาชีพ การใช้ชีวิตในโรงเรียน การดูแลตนเอง และแหล่งช่วยเหลือต่าง ๆ อย่างไรก็ตาม การให้ข้อมูลไม่ควรเป็นการบรรยายจากครูฝ่ายเดียว ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนตั้งคำถาม ตรวจสอบความน่าเชื่อถือ เปรียบเทียบทางเลือก และเชื่อมโยงข้อมูลกับความต้องการของตน เพื่อให้ข้อสนเทศนำไปสู่การตัดสินใจและการปฏิบัติ มิใช่เพียงการรับรู้ชั่วคราว

สำหรับ**บริการให้คำปรึกษา กิจกรรมโฮมรูมมีบทบาทในการสร้างบรรยากาศ**ที่ทำให้นักเรียนรู้สึกว่าสามารถขอความช่วยเหลือได้ เปิดช่องทางให้ครูรับฟังเบื้องต้น และนำไปสู่การพูดคุยเป็นส่วนตัวในภายหลัง แต่ไม่ควรใช้โฮมรูมเป็นเวทีให้การปรึกษาเชิงลึกต่อหน้ากลุ่ม เพราะการให้คำปรึกษาต้องอาศัยความเป็นส่วนตัว ความสมัครใจ สัมพันธภาพเฉพาะบุคคล และทักษะของผู้ดำเนินการ การแนะแนวกลุ่มกับการให้การปรึกษากลุ่มมีขอบเขต ความลึก และระดับทักษะที่แตกต่างกัน การปะปนบทบาทดังกล่าวอาจทำให้ครูดำเนินงานเกินขอบเขตโดยไม่ตั้งใจ

กิจกรรมโฮมรูมสามารถสนับสนุนบริการจัดวางตัวบุคคลในความหมายของการเชื่อมโยงนักเรียนกับกิจกรรม โอกาส แหล่งเรียนรู้ หรือบริการที่เหมาะสม เช่น ชมรม โครงการพัฒนาทักษะ ทุนการศึกษา แหล่งฝึกประสบการณ์ หรือบุคลากรที่ให้ความช่วยเหลือเฉพาะด้าน ครูควรช่วยให้นักเรียนพิจารณาทางเลือกและความเหมาะสม มิใช่กำหนดทางเลือกหรือตัดสินใจแทน

ส่วน**บริการติดตามและประเมินผลสามารถดำเนินผ่านการพบปะอย่างต่อเนื่องในกิจกรรมโฮมรูม** ครูสามารถติดตามว่า นักเรียนนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้หรือไม่ มีการเปลี่ยนแปลงอย่างไร ยังมีอุปสรรคใด และกิจกรรมควรได้รับการปรับปรุงส่วนใด การติดตามผลมิใช่การตรวจสอบว่านักเรียนปฏิบัติตามคำแนะนำของครูหรือไม่ แต่เป็นการพิจารณาว่า กิจกรรมและการช่วยเหลือที่จัดขึ้นสัมพันธ์กับความต้องการและก่อให้เกิดประโยชน์แก่นักเรียนจริงเพียงใด

กล่าวได้ว่า ขอบเขตที่เหมาะสมของกิจกรรมโฮมรูมคือ การใช้เป็นพื้นที่ส่งเสริมพัฒนาการ ป้องกันปัญหา ให้ข้อสนเทศ ฝึกทักษะ สร้างสัมพันธภาพ สังเกตความเปลี่ยนแปลง และเชื่อมโยงนักเรียนเข้าสู่ความช่วยเหลือที่เหมาะสม โดยไม่ลดกิจกรรมให้เหลือเพียงงานธุรการ และไม่ขยายกิจกรรมจนกลายเป็นการให้การปรึกษาหรือการช่วยเหลือปัญหาเฉพาะทางโดยผู้ที่ไม่มีความพร้อม

2.3 บทบาทที่เกื้อหนุนกันระหว่างครูที่ปรึกษากับครูแนะแนว การประยุกต์ใช้แนวคิดการแนะแนวกับกิจกรรมโฮมรูมจะเกิดผลเมื่อครูที่ปรึกษากับครูแนะแนวเข้าใจขอบเขตบทบาทและทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ บุคลากรทั้งสองฝ่ายมีโอกาส ข้อมูล ความรู้ และข้อจำกัดแตกต่างกัน ครูที่ปรึกษามีโอกาสพบปะนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างสม่ำเสมอ จึงเอื้อต่อการสร้างสัมพันธภาพ สังเกตพฤติกรรม และติดตามความเปลี่ยนแปลงในชีวิตประจำวัน ส่วนครูแนะแนวมีบทบาทด้านการวางระบบงานแนะแนว พัฒนาเนื้อหาและเครื่องมือ สนับสนุนครูที่ปรึกษา ให้การปรึกษาตามขอบเขตความรู้ และประสานความช่วยเหลือเมื่อกรณีต้องอาศัยความเชี่ยวชาญมากขึ้น งานแนะแนวในโรงเรียนจึงมิใช่ความรับผิดชอบของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง แต่ต้องอาศัยการร่วมมือของผู้บริหาร ครู และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

บทบาทพื้นฐานของครูที่ปรึกษาคือ การทำความรู้จักและติดตามนักเรียนอย่างต่อเนื่อง ครูควรใช้ข้อมูลจากการสังเกต การสนทนา การมาเรียน ผลการเรียน การมีส่วนร่วม และความสัมพันธ์กับเพื่อนประกอบกัน โดยไม่รีบสรุปจากเหตุการณ์เพียงครั้งเดียว การทำความรู้จักนักเรียนมิได้หมายถึงการเก็บข้อมูลส่วนตัวให้มากที่สุด แต่หมายถึงการมีข้อมูลที่จำเป็นและเพียงพอต่อการส่งเสริมและช่วยเหลือนักเรียน พร้อมทั้งรักษาความเป็นส่วนตัวและใช้ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน

ครูที่ปรึกษายังมีบทบาทในการวางแผนและจัดกิจกรรมตามความต้องการของนักเรียน ไม่ควรเลือกกิจกรรมจากความสะดวกหรือใช้ชุดกิจกรรมเดียวกันกับนักเรียนทุกระดับโดยไม่ปรับเนื้อหา กิจกรรมควรสัมพันธ์กับวัย สถานการณ์ และประเด็นที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียน พร้อมเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมตั้งแต่การเสนอหัวข้อ การดำเนินกิจกรรม การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการประเมินผล ครูควรลดการบรรยายหรืออบรมฝ่ายเดียว และเพิ่มการสนทนา การคิด การฝึกปฏิบัติ และการเรียนรู้จากกันและกัน

การสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยและเคารพซึ่งกันและกันเป็นอีกบทบาทหนึ่งที่มีความสำคัญ ครูควรกำหนดข้อตกลงเกี่ยวกับการรับฟัง การไม่ล้อเลียน การไม่เปิดเผยเรื่องของเพื่อน และสิทธิที่จะไม่ตอบคำถามบางข้อ นักเรียนไม่ควรถูกบังคับให้เปิดเผยปัญหาครอบครัว ประสบการณ์ที่กระทบกระเทือนใจ หรือข้อมูลส่วนตัวต่อหน้ากลุ่ม กิจกรรมสำรวจตนเองควรเปิดโอกาสให้นักเรียนเลือกว่าจะเปิดเผยมากน้อยเพียงใด และต้องมีช่องทางสำหรับการพูดคุยเป็นส่วนตัวเมื่อประเด็นไม่

เหมาะกับการแลกเปลี่ยนในกลุ่ม การแนะแนวกลุ่มที่มีคุณภาพต้องดูแลทั้งกระบวนการกลุ่ม จริยธรรม ความลับ และความปลอดภัยทางจิตใจ มิใช่มุ่งเพียงดำเนินกิจกรรมให้ครบตามแผน

ครูที่ปรึกษาสามารถให้ข้อมูล รับฟังปัญหา ช่วยให้นักเรียนพิจารณาทางเลือก และแนะนำแหล่งช่วยเหลือเบื้องต้น แต่ควรหลีกเลี่ยงการตัดสินใจแทน การรับปากว่าจะเก็บทุกเรื่องเป็นความลับ หรือการรับผิดชอบแก้ไขปัญหาที่เกินขอบเขตเพียงลำพัง การรักษาความลับมิใช่หลักที่ปราศจากข้อยกเว้น หากข้อมูลเกี่ยวข้องกับอันตรายต่อชีวิต ความปลอดภัย การถูกกระทำรุนแรง หรือความเสี่ยงที่ต้องได้รับการคุ้มครอง ครูต้องประสานผู้รับผิดชอบตามระบบ โดยเปิดเผยข้อมูลเฉพาะส่วนที่จำเป็นและคำนึงถึงประโยชน์ของนักเรียนเป็นสำคัญ

ความใกล้ชิดกับนักเรียนทำให้ครูที่ปรึกษามีโอกาสสังเกตสัญญาณความเปลี่ยนแปลง เช่น การขาดเรียน ผลการเรียนลดลง การแยกตัว ความขัดแย้ง พฤติกรรมเสี่ยง หรืออารมณ์ที่แตกต่างจากเดิม การสังเกตดังกล่าวมิใช่การวินิจฉัย แต่เป็นจุดเริ่มต้นของการสนทนา การรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติม และการปรึกษาบุคลากรที่เกี่ยวข้อง ครูไม่ควรรอจนสามารถพิสูจน์ปัญหาได้ด้วยตนเองก่อนจึงประสานความช่วยเหลือ โดยเฉพาะกรณีที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัยหรือความเสี่ยงเร่งด่วน

ครูแนะแนวมีบทบาทช่วยให้กิจกรรมโฮมรูมมีฐานทางวิชาการและเชื่อมโยงกับระบบงานของโรงเรียน ควรร่วมสำรวจความต้องการ กำหนดกรอบเนื้อหา จัดทำหรือคัดเลือกกิจกรรม ให้คำปรึกษาแก่ครูที่ปรึกษา และพัฒนาความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการรับฟัง การรู้จักนักเรียน การใช้เครื่องมือ การรักษาความลับ และการส่งต่อ ครูแนะแนวยังควรเป็นบุคคลที่ครูที่ปรึกษาสามารถปรึกษาได้เมื่อไม่แน่ใจว่า ปัญหาของนักเรียนยังอยู่ในขอบเขตที่ตนสามารถช่วยเหลือได้หรือไม่

ในกรณีที่นักเรียนต้องการความช่วยเหลือมากกว่ากิจกรรมกลุ่มหรือการรับฟังเบื้องต้น ครูแนะแนวอาจรับช่วงศึกษาความต้องการ ให้การปรึกษาตามขอบเขตบทบาท ประสานผู้ปกครองหรือบุคลากรที่เกี่ยวข้อง และส่งต่อภายนอกเมื่อจำเป็น อย่างไรก็ตาม ครูแนะแนวไม่ควรเป็นผู้รับผิดชอบงานแนะแนวทั้งหมดเพียงฝ่ายเดียว เพราะข้อมูลและโอกาสในการติดตามนักเรียนจำนวนมากอยู่กับครูที่ปรึกษา ครูประจำชั้น และครูผู้สอน การช่วยเหลือที่มีคุณภาพจึงต้องใช้ทั้งความใกล้ชิดของครูที่ปรึกษาและความรู้เฉพาะของครูแนะแนวร่วมกัน

ความร่วมมือระหว่างบุคลากรทั้งสองฝ่ายควรเริ่มตั้งแต่ขั้นวางแผน มิใช่เกิดขึ้นเฉพาะเมื่อมีปัญหารุนแรง ครูแนะแนวอาจจัดทำกรอบเนื้อหาและประเด็นสำคัญสำหรับแต่ละระดับชั้น ขณะที่ครูที่ปรึกษานำข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนและบริบทของชั้นเรียนมาปรับกิจกรรมให้เหมาะสม ภายหลังการดำเนินกิจกรรมควรมีช่องทางสะท้อนผลว่า นักเรียนตอบสนองอย่างไร มีประเด็นใดต้องติดตามและควรปรับกิจกรรมส่วนใด การดำเนินงานเช่นนี้ทำให้กิจกรรมโฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของแผนงานแนะแนว มิใช่กิจกรรมที่ครูแต่ละคนจัดอย่างแยกส่วนและไม่มีทิศทางร่วมกัน ชุติมา สุรเศรษฐ (2567) ชี้ให้เห็นว่า

การจัดระบบและวางแผนงานแนะแนวต้องกำหนดบทบาทของบุคลากรและสร้างความร่วมมือภายในโรงเรียนอย่างชัดเจน

การส่งต่อเป็นขั้นตอนสำคัญของการทำงานที่เกื้อหนุนกัน ครูที่ปรึกษาควรอธิบายให้นักเรียนเข้าใจว่า การประสานครูแนะแนวหรือบุคลากรเฉพาะทางมิใช่การเปิดเผยความลับเพื่อลงโทษ และมิใช่การผลักนักเรียนออกจากความดูแล แต่เป็นการช่วยให้นักเรียนเข้าถึงบุคคลที่สามารถให้ความช่วยเหลือได้เหมาะสมกว่า ควรแจ้งนักเรียนเกี่ยวกับเหตุผลและขั้นตอนเท่าที่สถานการณ์อนุญาต พร้อมเปิดเผยข้อมูลแก่ผู้เกี่ยวข้องเฉพาะส่วนที่จำเป็น

ภายหลังการส่งต่อ ครูที่ปรึกษายังคงมีบทบาทในการติดตามความเป็นอยู่ทั่วไป รักษาสัมพันธภาพ และสนับสนุนการปรับตัวของนักเรียนในชั้นเรียน โดยไม่ซักถามรายละเอียดของกระบวนการให้การปรึกษาหรือก้าวก่ายการช่วยเหลือเฉพาะด้าน การติดตามเช่นนี้ช่วยให้นักเรียนไม่รู้สึกว่าตนถูกส่งออกไปเพราะเป็นภาระ และทำให้ความช่วยเหลือเฉพาะด้านเชื่อมต่อกับชีวิตประจำวันในโรงเรียนได้อย่างต่อเนื่อง

การดำเนินกิจกรรมโฮมรูมตามแนวคิดการแนะแนวมิได้ขึ้นอยู่กับความสามารถเฉพาะตัวของครูที่ปรึกษาเพียงคนเดียว แต่ต้องได้รับการสนับสนุนจากระบบโรงเรียน ได้แก่ การกำหนดเวลาและจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน การจัดทำแผนและสื่อ การพัฒนาความรู้ของครู ระบบปรึกษาหารือและส่งต่อ การคุ้มครองข้อมูล และการติดตามประเมินผล หากโรงเรียนมอบหมายให้ครูจัดกิจกรรมโฮมรูมโดยไม่มีกรอบ ไม่มีทรัพยากร และไม่มีผู้รับช่วงเมื่อพบปัญหาซับซ้อน ย่อมเป็นการเพิ่มภาระแก่ครูมากกว่าการสร้างระบบช่วยเหลือนักเรียน

กล่าวโดยสรุป แนวคิดการแนะแนวทำให้กิจกรรมโฮมรูมมีความหมายกว้างกว่าการบริหารชั้นเรียน โดยกำหนดให้โฮมรูมเป็นพื้นที่สำหรับการรู้จักนักเรียน ส่งเสริมพัฒนาการ ป้องกันปัญหา ให้ข้อสนเทศ ฝึกทักษะ สร้างสัมพันธภาพ และเชื่อมโยงนักเรียนกับความช่วยเหลือที่เหมาะสม กิจกรรมโฮมรูมสามารถนำรูปแบบ ขอบข่าย จุดมุ่งหมาย และบริการแนะแนวมาประยุกต์ใช้ได้ แต่ต้องปรับระดับให้เหมาะกับลักษณะของการทำงานกลุ่มและขอบเขตความสามารถของครูที่ปรึกษา การดำเนินงานที่มีคุณภาพจึงต้องอาศัยความร่วมมือระหว่างครูที่ปรึกษา ครูแนะแนว ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง โดยยึดศักดิ์ศรี ความสมัครใจ ความเป็นส่วนตัว และความปลอดภัยของนักเรียนเป็นหลักสำคัญ

แนวคิดการแนะแนวกลุ่ม

1. สาระสำคัญของแนวคิด

จากแนวคิดการแนะแนวที่กล่าวมาแล้ว การแนะแนวเป็นกระบวนการทางการศึกษาที่มุ่งช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง เข้าใจบุคคลและสภาพแวดล้อมที่เกี่ยวข้อง สามารถพิจารณาทางเลือก ตัดสินใจ วางแผน ปรับตัว และพัฒนาตนได้อย่างเหมาะสม การดำเนินงานเพื่อบรรลุจุดมุ่งหมายดังกล่าวมิได้จำกัดอยู่เพียงการช่วยเหลือผู้เรียนเป็นรายบุคคล แต่สามารถดำเนินการกับผู้เรียนเป็นกลุ่มได้เมื่อผู้เรียนมีประเด็น ความต้องการ หรือภารกิจทางพัฒนาการที่สามารถเรียนรู้ร่วมกัน

ตามสูตรสำเร็จการดำเนินงานแนะแนวในสถานศึกษา **2:3:3:5** การแนะแนวรายบุคคลและการแนะแนวกลุ่มเป็นสองรูปแบบของการดำเนินงานที่อยู่ภายใต้หลักการ จุดมุ่งหมาย ขอบข่ายและบริการแนะแนวเดียวกัน ความแตกต่างมิได้อยู่ที่เป้าหมายสุดท้าย เพราะทั้งสองรูปแบบต่างมุ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง เข้าใจสถานการณ์ เห็นทางเลือก ตัดสินใจ และพัฒนาตนได้ แต่แตกต่างกันที่บริบท วิธีดำเนินงาน ระดับความลึกของประเด็น และลักษณะความสัมพันธ์ที่ใช้ในการช่วยเหลือ การแนะแนวรายบุคคลใช้สัมพันธภาพระหว่างครูกับผู้เรียนเป็นฐาน ส่วนการแนะแนวกลุ่มใช้ปฏิสัมพันธ์และประสบการณ์ร่วมระหว่างสมาชิกเป็นส่วนสำคัญของการเรียนรู้ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

การแนะแนวกลุ่มจึงมิได้เกิดขึ้นเพียงเพราะโรงเรียนต้องดูแลผู้เรียนจำนวนมากภายใต้ข้อจำกัดด้านเวลา และมิใช่รูปแบบที่มีคุณค่าน้อยกว่าการแนะแนวรายบุคคล การใช้กลุ่มมีคุณค่าเฉพาะของตน เพราะผู้เรียนสามารถเรียนรู้จากข้อมูล ความคิดเห็น ประสบการณ์ แบบอย่าง และข้อมูลย้อนกลับของสมาชิกคนอื่น ได้ฝึกการรับฟัง การสื่อสาร การตัดสินใจ และการอยู่ร่วมกับความแตกต่างในสถานการณ์ที่มีความใกล้เคียงกับชีวิตจริง กลุ่มจึงมิได้เป็นเพียงสถานที่รวมผู้เรียนหลายคน แต่เป็นบริบททางสังคมที่ช่วยขยายการเรียนรู้และพัฒนาสมาชิกแต่ละคน

1.1 สถานะ ความหมาย และขอบเขตของการแนะแนวกลุ่ม การแนะแนวกลุ่มมีสถานะเป็น**รูปแบบหนึ่งของการดำเนินงานแนะแนว**ควบคู่กับการแนะแนวรายบุคคล มิใช่ขอบข่ายใหม่ที่เพิ่มขึ้นจากการแนะแนวด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม มิใช่จุดมุ่งหมายที่เพิ่มขึ้นจากการส่งเสริมพัฒนา การป้องกัน และการช่วยเหลือแก้ไขปัญหา และมิใช่บริการลำดับใหม่ที่เพิ่มจากบริการแนะแนวที่โรงเรียนดำเนินการอยู่ การแนะแนวกลุ่มจึงต้องพิจารณาร่วมกับขอบข่าย จุดมุ่งหมาย และบริการแนะแนวในภาพรวมเสมอ ไม่ควรถูกแยกออกมาเป็นกิจกรรมเฉพาะที่ไม่มีความสัมพันธ์กับระบบงานแนะแนวของสถานศึกษา (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

ในเชิงความหมาย **การแนะแนวกลุ่ม หมายถึง รูปแบบการดำเนินงานแนะแนวที่จัดขึ้นกับผู้เรียนหลายคนซึ่งมีประเด็น ความต้องการ หรือจุดมุ่งหมายในการเรียนรู้ร่วมกัน โดยใช้สถานการณ์ ปฏิสัมพันธ์ และกระบวนการของกลุ่มเป็นส่วนสำคัญในการช่วยให้สมาชิกได้รับข้อมูล สำรวจและเข้าใจตนเอง เข้าใจบุคคลและสภาพแวดล้อม มองเห็นทางเลือก ฝึกทักษะตัดสินใจ วางแผน และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในการดำเนินชีวิต** การแนะแนวกลุ่มยังคงมุ่งพัฒนาผู้เรียนแต่ละคน เพียงแต่ใช้กลุ่มเป็นทั้งบริบทและกระบวนการสนับสนุนการเรียนรู้ ความหมายดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า **การแนะแนวกลุ่มต้องมีองค์ประกอบ**สำคัญหลายประการ นำเสนอได้ดังนี้ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

1) จุดมุ่งหมายทางการแนะแนวที่ชัดเจน การที่ครูนำผู้เรียนมารวมกันหรือให้ปฏิบัติสิ่งเดียวกันพร้อมกันยังไม่เพียงพอที่จะเรียกว่าเป็นการแนะแนวกลุ่ม หากกิจกรรมนั้นมิได้มุ่งช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจสภาพแวดล้อม พัฒนาทักษะ พิจารณาทางเลือก ตัดสินใจ วางแผน หรือปรับตัว กิจกรรมนั้นอาจเป็นการสอน การประชุม หรือกิจกรรมกลุ่มทั่วไป แต่ยังมิใช่การแนะแนวกลุ่มอย่างสมบูรณ์

2) ประเด็นหรือความต้องการร่วมกันของสมาชิก ความต้องการร่วมมิได้หมายความว่าสมาชิกทุกคนต้องมีพื้นฐาน ประสบการณ์ หรือปัญหาเหมือนกัน แต่หมายถึงการมีประเด็นกลางที่สมาชิกสามารถนำประสบการณ์ของตนเข้ามาแลกเปลี่ยนและได้รับประโยชน์จากการเรียนรู้ร่วมกัน เช่น การปรับตัวเข้าสู่ระดับชั้นใหม่ การวางแผนการเรียน การสำรวจความสนใจด้านอาชีพ การจัดการเวลา การสร้างสัมพันธภาพ หรือการรับมือกับแรงกดดันในชีวิตประจำวัน ความแตกต่างระหว่างสมาชิกยังเป็นประโยชน์ต่อการเรียนรู้ เพราะทำให้แต่ละคนเห็นมุมมองและแนวทางที่หลากหลายกว่าประสบการณ์ของตนเอง

3) การใช้ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ สมาชิกมิใช่ผู้ฟังข้อมูลจากครูพร้อมกันหลายคนเท่านั้น แต่ต้องมีโอกาสคิด ตั้งคำถาม แลกเปลี่ยนความคิดเห็น รับฟังประสบการณ์ สังเกตแบบอย่าง ฝึกปฏิบัติ และได้รับข้อมูลย้อนกลับจากสมาชิกอื่น การบรรยายหรือให้ข้อสนเทศแก่นักเรียนทั้งชั้นอาจเป็นการดำเนินงานแนะแนวในลักษณะกลุ่ม แต่หากสมาชิกไม่มีส่วนร่วมและมิได้เรียนรู้จากปฏิสัมพันธ์ระหว่างกัน ก็ยังไม่แสดงลักษณะของการแนะแนวกลุ่มได้ครบถ้วน

4) การแนะแนวกลุ่มต้องมี**ครูหรือผู้ดำเนินการกลุ่มเป็นผู้วางโครงสร้างและเอื้ออำนวยกระบวนการ** ครูมิได้มีหน้าที่เพียงอธิบายขั้นตอนและควบคุมเวลา แต่ต้องช่วยให้กลุ่มดำเนินไปตามจุดมุ่งหมาย ดูแลการมีส่วนร่วม สังเกตบรรยากาศและความสัมพันธ์ ตั้งคำถามที่ช่วยให้สมาชิกพิจารณาประสบการณ์อย่างลึกซึ้งขึ้น เชื่อมโยงความคิดเห็นที่หลากหลาย และคุ้มครองมิให้

กระบวนการกลุ่มกระทบต่อศักดิ์ศรีหรือความปลอดภัยของสมาชิก บทบาทดังกล่าวต้องอาศัยความเข้าใจเกี่ยวกับผู้เรียนและกระบวนการกลุ่ม มิใช่เกิดขึ้นโดยอัตโนมัติจากการเป็นผู้สอน

5) การสะท้อนคิด การสรุปความเข้าใจ และการนำไปใช้ กิจกรรมที่ทำให้สมาชิกสนุกหรือมีส่วนร่วมอย่างคึกคักอาจยังไม่ก่อให้เกิดการพัฒนา หากสมาชิกมิได้พิจารณาว่าเกิดอะไรขึ้น ตนคิดหรือรู้สึกอย่างไร ได้เรียนรู้อะไรจากตนเองและผู้อื่น และจะนำข้อค้นพบไปใช้ในสถานการณ์จริงอย่างไร การสะท้อนคิดจึงทำหน้าที่เชื่อมประสบการณ์ในกิจกรรมเข้ากับการเรียนรู้ทางการแนะแนว ส่วนการกำหนดแนวทางนำไปใช้ช่วยให้การเรียนรู้ไม่สิ้นสุดลงเมื่อกิจกรรมจบลง

การแนะแนวกลุ่มสามารถดำเนินการได้ทั้งในขอบข่ายด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวกับสังคม ด้านการศึกษาอาจมุ่งช่วยให้ผู้เรียนปรับตัวต่อการเรียน พัฒนาวิธีเรียน จัดการเวลา วางแผนการเรียน และเตรียมพร้อมต่อการเปลี่ยนระดับชั้น ด้านอาชีพอาจมุ่งให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจ ความถนัด ค่านิยมในการทำงาน รู้จักโลกของงาน และพิจารณาทางเลือกทางการศึกษาและอาชีพ ส่วนด้านส่วนตัวและสังคมอาจมุ่งพัฒนาการรู้จักตนเอง การจัดการอารมณ์ การสื่อสาร การแก้ปัญหา การตัดสินใจ การสร้างสัมพันธภาพ และการอยู่ร่วมกับบุคคลที่มีความแตกต่าง

ในด้านจุดมุ่งหมาย การแนะแนวกลุ่มเหมาะอย่างยิ่งกับการส่งเสริมพัฒนาการและการป้องกันปัญหา เพราะสามารถจัดประสบการณ์ที่ผู้เรียนจำนวนหนึ่งจำเป็นต้องได้รับร่วมกันก่อนเกิดปัญหาหรือก่อนที่ปัญหาจะรุนแรงขึ้น เช่น การเตรียมความพร้อมก่อนเปลี่ยนระดับชั้น การพัฒนาทักษะการเรียน การรู้เท่าทันสื่อดิจิทัล การสำรวจอาชีพ และการฝึกทักษะการสื่อสาร การแนะแนวกลุ่มอาจนำมาใช้ช่วยเหลือปัญหาเบื้องต้นในประเด็นที่สมาชิกสามารถเรียนรู้ร่วมกันได้ เช่น การผัดวันประกันพรุ่งหรือความขัดแย้งทั่วไป แต่ไม่ควรนำมาใช้แทนการช่วยเหลือรายบุคคลในกรณีที่ปัญหามีความละเอียดอ่อน ซับซ้อน หรือเกี่ยวข้องกับความเสี่ยงและความปลอดภัย

การแนะแนวกลุ่มจึงต้องจำแนกออกจากการให้คำปรึกษากลุ่มอย่างชัดเจน แม้ทั้งสองรูปแบบใช้กลุ่มเป็นบริบทและอยู่ภายใต้การดำเนินงานแนะแนวเช่นเดียวกัน แต่แตกต่างกันด้านจุดมุ่งหมาย ระดับความลึกของประเด็น กระบวนการ และทักษะของผู้ดำเนินการ การแนะแนวกลุ่มมุ่งให้ข้อมูล สร้างความเข้าใจ พัฒนาทักษะ เตรียมความพร้อม ป้องกันปัญหา และส่งเสริมพัฒนาการในเรื่องที่สมาชิกสามารถเรียนรู้ร่วมกัน ส่วนการให้การปรึกษากลุ่มเกี่ยวข้องกับการสำรวจความคิด ความรู้สึก ความสัมพันธ์ หรือปัญหาส่วนบุคคลในระดับที่ลึกกว่า ต้องอาศัยกลุ่มขนาดและองค์ประกอบที่เหมาะสม ความเป็นส่วนตัว ความพร้อมของสมาชิก และทักษะการให้การปรึกษาเฉพาะด้าน การใช้คำทั้งสองแทนกันอาจนำไปสู่การจัดกิจกรรมที่กระตุ้นให้นักเรียนเปิดเผยเรื่องส่วนตัวเกินขอบเขตที่ครูสามารถดูแลได้ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

การแนะแนวกลุ่มยังมิใช่สิ่งเดียวกับกิจกรรมแนะแนว การแนะแนวกลุ่มเป็นแนวคิดและรูปแบบการดำเนินงานที่ใช้กลุ่มเป็นกระบวนการช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียน ส่วนกิจกรรมแนะแนวเป็นประสบการณ์ที่ครูออกแบบขึ้นเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมาย กิจกรรมแนะแนวกลุ่มจึงหมายถึงกิจกรรมแนะแนวที่ได้รับการออกแบบและดำเนินการตามหลักของการแนะแนวกลุ่ม การใช้เกม ใบงาน บทบาทสมมติ หรือการอภิปรายกับนักเรียนหลายคนมิได้ทำให้กิจกรรมนั้นเป็นการแนะแนวกลุ่มโดยอัตโนมัติ เทคนิคเป็นเพียงเครื่องมือ คุณค่าของกิจกรรมขึ้นอยู่กับว่าเครื่องมือนั้นช่วยให้สมาชิกเกิดการเรียนรู้ตามจุดมุ่งหมายทางการแนะแนวได้จริงเพียงใด (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

การแนะแนวกลุ่มกับการแนะแนวรายบุคคลจึงเป็นรูปแบบที่เกื้อหนุนกัน ไม่ควรถูกนำมาเปรียบเทียบว่าแบบใดสำคัญกว่าหรือใช้แทนกันได้ในทุกสถานการณ์ การแนะแนวกลุ่มช่วยให้ครูตอบสนองต่อความต้องการ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้จากเพื่อน และสังเกตการสื่อสาร การมีส่วนร่วม และวิธีปรับตัวของผู้เรียนในบริบททางสังคม ขณะเดียวกัน กิจกรรมกลุ่มอาจทำให้ครูพบว่านักเรียนบางคนต้องการการพูดคุยหรือติดตามเป็นรายบุคคล ส่วนการแนะแนวรายบุคคลช่วยดูแลประเด็นเฉพาะที่ต้องการความเป็นส่วนตัว ความลึก และการติดตามอย่างใกล้ชิด การเลือกใช้จึงต้องพิจารณาจากจุดมุ่งหมาย ลักษณะของประเด็น ความพร้อมของผู้เรียน และขอบเขตความสามารถของผู้ดำเนินการ

1.2 หลักการและกระบวนการเรียนรู้ในการแนะแนวกลุ่ม การแนะแนวกลุ่มจะเกิดคุณค่าต่อผู้เรียนมิใช่เพราะมีสมาชิกจำนวนมากหรือมีกิจกรรมที่น่าสนใจ แต่เกิดจากความสัมพันธ์ระหว่างจุดมุ่งหมาย สมาชิก เนื้อหา กระบวนการกลุ่ม บทบาทของครู และบรรยากาศในการเรียนรู้

1.2.1 หลักการพื้นฐานของการแนะแนวกลุ่มนำเสนอได้ดังนี้

1) การเริ่มต้นจากข้อมูลและความต้องการของผู้เรียน ครูไม่ควรเริ่มวางแผนจากเกม เทคนิค หรือใบงานที่ตนคุ้นเคย แต่ควรศึกษาว่า ผู้เรียนมีความต้องการอะไร ประเด็นใดเป็นเรื่องร่วมกัน เรื่องใดเหมาะกับการเรียนรู้ในกลุ่ม และผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดคืออะไร จากนั้นจึงเลือกเนื้อหาและกิจกรรมให้สอดคล้องกับข้อมูลดังกล่าว

2) การกำหนดจุดมุ่งหมายและโครงสร้างที่ชัดเจน ครูต้องสามารถอธิบายได้ว่ากลุ่มจัดขึ้นเพื่อพัฒนาเรื่องใด เหตุใดผู้เรียนจึงควรเรียนรู้เรื่องนั้นร่วมกัน กิจกรรมแต่ละช่วงทำหน้าที่อะไร จะใช้เวลาและวิธีการเพียงใด และจะช่วยให้สมาชิกนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้อย่างไร โครงสร้างที่ชัดเจนไม่ได้ขัดกับการมีส่วนร่วมของสมาชิก แต่ช่วยให้การแลกเปลี่ยนมีทิศทางและไม่กลายเป็นเพียงการสนทนาทั่วไป

3) ความเหมาะสมของสมาชิกและลักษณะกลุ่ม ก็มีความสำคัญครูต้องคำนึงถึงวัย พัฒนาการ ความพร้อม ความต้องการ ความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก ขนาดของกลุ่ม และระดับความละเอียดอ่อนของประเด็น กลุ่มใหญ่เหมาะกับการให้ข้อสนเทศ การสร้างความตระหนักและกิจกรรมที่มีประเด็นร่วมในวงกว้าง ขณะที่กลุ่มย่อยเปิดโอกาสให้สมาชิกมีส่วนร่วม แลกเปลี่ยน และฝึกทักษะได้ทั่วถึงกว่า แต่ยิ่งกิจกรรมต้องอาศัยการเปิดเผยตนเองหรือสำรวจประสบการณ์ส่วนบุคคลมากเท่าใด ครูก็ยิ่งต้องพิจารณาความเหมาะสมและขอบเขตการดำเนินงานอย่างระมัดระวัง

1.2.2 แนวคิดพลวัตกลุ่ม ช่วยอธิบายว่า กลุ่มมิใช่เพียงผลรวมของบุคคลหลายคน แต่เป็นระบบความสัมพันธ์ที่สมาชิกมีอิทธิพลต่อกัน กลุ่มมีโครงสร้าง บทบาท บรรทัดฐาน และความคาดหวังที่ค่อย ๆ ก่อตัวขึ้นระหว่างการอยู่ร่วมกัน สมาชิกบางคนอาจเป็นผู้ริเริ่ม บางคนเป็นผู้สนับสนุน บางคนคัดค้าน และบางคนเลือกที่จะนิ่งเงียบ การกระทำของสมาชิกคนหนึ่งย่อมส่งผลต่อความรู้สึกและพฤติกรรมของสมาชิกคนอื่น ขณะเดียวกัน พฤติกรรมของแต่ละคนก็ได้รับอิทธิพลจากการยอมรับ ความคาดหวัง และบรรทัดฐานของกลุ่ม บรรทัดฐานของกลุ่มมีผลอย่างมากต่อคุณภาพการเรียนรู้ แม้ครูจะไม่ได้กำหนดอย่างเป็นทางการ กลุ่มจะค่อย ๆ เรียนรู้ว่าใครมีสิทธิพูด ความคิดเห็นแบบใดได้รับการยอมรับ ความผิดพลาดจะถูกตอบสนองอย่างไร และการแสดงความแตกต่างมีผลตามมาอย่างไร หากกลุ่มมีบรรทัดฐานของการรับฟัง การไม่ล้อเลียน และการเคารพความแตกต่าง สมาชิกย่อมมีโอกาสมีส่วนร่วมและสำรวจตนเองได้มากขึ้น แต่หากปล่อยให้การพูดแทรก การประชด การตัดสิน หรือการครอบงำเกิดขึ้นซ้ำ ๆ สมาชิกบางคนอาจค่อย ๆ ถอนตัวและไม่กล้าแสดงความคิดเห็น กลุ่มยังมีอิทธิพลต่อความคิดและการตัดสินใจของสมาชิกทั้งในทางสร้างสรรค์และในทางที่ควรระมัดระวัง ในด้านหนึ่ง สมาชิกได้รับข้อมูลและแนวทางที่หลากหลายจากเพื่อน ทำให้สามารถพิจารณาเรื่องของตนได้รอบด้านขึ้น แต่อีกด้านหนึ่ง สมาชิกอาจคล้อยตามเสียงส่วนใหญ่หรือผู้ที่มีอิทธิพลโดยไม่ได้พิจารณาเหตุผลอย่างเพียงพอ ครูจึงควรเปิดโอกาสให้สมาชิกคิดด้วยตนเองก่อนแลกเปลี่ยน ชวนพิจารณาความคิดเห็นที่แตกต่าง และหลีกเลี่ยงการรีบตัดสินว่ากลุ่มได้ข้อสรุปที่ถูกต้องเพียงเพราะสมาชิกส่วนใหญ่เห็นตรงกัน

แนวคิดของ Lewin ซึ่งนำมาใช้อธิบายพลวัตกลุ่มยังชี้ให้เห็นว่า กลุ่มเป็นบริบทที่มีทั้งแรงสนับสนุนและแรงต้านต่อการเปลี่ยนแปลง ผู้เรียนอาจต้องการปรับปรุงตนเอง แต่กังวลว่าจะเสียหน้า ถูกล้อเลียน หรือไม่ได้รับการยอมรับจากเพื่อน ในทางกลับกัน กำลังใจ แบบอย่าง ความหวัง และการยอมรับจากกลุ่มอาจช่วยให้สมาชิกกล้าทดลองพฤติกรรมใหม่ ครูจึงควรสร้างเงื่อนไขที่ลดความกลัว เพิ่มความไว้วางใจ และเปิดโอกาสให้สมาชิกกำหนดการเปลี่ยนแปลงที่เหมาะกับความพร้อมของตน มากกว่าการกดดันให้ทุกคนตอบหรือเปลี่ยนแปลงในลักษณะเดียวกัน

1.2.3 กระบวนการเรียนรู้ในการแนะแนวกลุ่ม การเรียนรู้ในการแนะแนวกลุ่มเกิดขึ้นจากหลายทาง (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

*ทางแรก*คือ **การเรียนรู้จากการสังเกตและแบบอย่าง** สมาชิกเห็นวิธีคิด วิธีสื่อสาร การแก้ปัญหา และการตัดสินใจของครูหรือเพื่อน การเห็นบุคคลวัยใกล้เคียงกันทดลองปฏิบัติ และประสบความสำเร็จอาจช่วยให้สมาชิกเกิดความเชื่อว่า ตนก็สามารถพัฒนาได้เช่นกัน อย่างไรก็ตาม การเห็นตัวอย่างเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอ ครูควรช่วยให้สมาชิกสังเกตองค์ประกอบสำคัญ เปิดโอกาสให้ทดลองปฏิบัติ และให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างสร้างสรรค์

*ทางที่สอง*คือ **การเรียนรู้จากการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและข้อมูลย้อนกลับ** สมาชิกได้ฟังประสบการณ์ที่คล้ายและแตกต่างจากตน ได้ตรวจสอบความคิดของตนกับข้อมูลจากผู้อื่น และเห็นผลที่พฤติกรรมของตนมีต่อความรู้สึกหรือการตอบสนองของกลุ่ม ข้อมูลย้อนกลับที่เหมาะสมควรมุ่งที่พฤติกรรมหรือเหตุการณ์เฉพาะ ไม่ใช่การตัดสินคุณค่าของบุคคล และควรช่วยให้สมาชิกมองเห็นแนวทางพัฒนาตน มิใช่ทำให้รู้สึกอับอายหรือถูกปฏิเสธ

*ทางที่สาม*คือ **การเรียนรู้จากประสบการณ์และการสะท้อนคิด** ครูอาจจัดกรณีศึกษา สถานการณ์จำลอง บทบาทสมมติ เกม หรือการฝึกที่ทำให้สมาชิกได้ลงมือคิดและปฏิบัติ หลังจากนั้นจึงชวนพิจารณาว่าเกิดอะไรขึ้น ตนคิดและรู้สึกอย่างไร พฤติกรรมใดช่วยหรือขัดขวางการดำเนินกิจกรรม และข้อค้นพบนั้นสามารถนำไปใช้อย่างไร หากครูรีบสรุปหรือให้คำแนะนำก่อนที่สมาชิกจะได้สะท้อนประสบการณ์ สมาชิกอาจรับรู้คำตอบของครู แต่ยังไม่ได้สร้างความเข้าใจที่มีความหมายต่อตนเอง

*ทางที่สี่*คือ **การเรียนรู้จากภาษาและการสนทนาร่วมกัน** เมื่อสมาชิกอธิบายความคิด ตั้งคำถาม ฟังเหตุผล และร่วมกันสร้างข้อสรุป กระบวนการทางภาษาช่วยให้ความคิดที่ยังไม่ชัดเจนค่อย ๆ เป็นระบบขึ้น สมาชิกอาจสามารถทำความเข้าใจหรือแก้ปัญหาได้ดีขึ้นเมื่อได้รับคำถาม คำอธิบาย หรือตัวอย่างจากครูและเพื่อน ครูจึงควรใช้คำถามเพื่อเปิดการคิดและช่วยให้สมาชิกเชื่อมโยงประสบการณ์ มากกว่าถามเพื่อค้นหาคำตอบที่ครูกำหนดไว้เพียงคำตอบเดียว

จากหลักการดังกล่าว กระบวนการดำเนินการแนะแนวกลุ่มสามารถสังเคราะห์เป็นระยะที่สัมพันธ์กันได้ 5 ระยะ ดังนี้ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569)

ระยะแรกคือ **การเตรียมการ** ครูศึกษาความต้องการ กำหนดจุดมุ่งหมาย พิจารณาความเหมาะสมของสมาชิก เลือกเนื้อหาและวิธีดำเนินการ เตรียมสื่อ และคาดการณ์ประเด็นที่อาจกระทบต่อสมาชิก

ระยะที่สองคือ **การสร้างความพร้อมและข้อตกลงของกลุ่ม** ครูช่วยให้สมาชิกเข้าใจจุดมุ่งหมายและวิธีดำเนินการ สร้างความคุ้นเคย กำหนดข้อตกลงเรื่องการรับฟัง การไม่ล้อเลียน

การเคารพความแตกต่าง และสิทธิของสมาชิกในการเลือกว่าจะเปิดเผยเรื่องส่วนตัวเพียงใด ระยะนี้เป็นพื้นฐานของความไว้วางใจและความปลอดภัยตลอดกิจกรรม

ระยะที่สามคือ **การจัดประสบการณ์และการมีส่วนร่วม** สมาชิกได้รับข้อมูล สำรวจตนเอง วิเคราะห์สถานการณ์ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น หรือฝึกทักษะตามจุดมุ่งหมาย ครูดูแลให้สมาชิกมีโอกาสเข้าร่วมอย่างทั่วถึง ปรับกิจกรรมตามความพร้อม และสังเกตทั้งเนื้อหาที่สมาชิกสื่อสารและความสัมพันธ์ที่กำลังเกิดขึ้นในกลุ่ม

ระยะที่สี่คือ **การสะท้อนและสรุปการเรียนรู้** ครูช่วยให้สมาชิกพิจารณาสิ่งที่เกิดขึ้น เชื่อมโยงประสบการณ์กับตนเองและสถานการณ์อื่น และร่วมกันสรุปหลักการหรือข้อค้นพบ การสรุปไม่ควรเป็นเพียงการที่ครูบอกคติหรือข้อควรปฏิบัติ แต่ควรเกิดจากการที่สมาชิกได้ประมวลสิ่งที่ตนเรียนรู้จากกิจกรรมและจากกลุ่ม

ระยะสุดท้ายคือ **การนำไปใช้และติดตามผล** สมาชิกกำหนดแนวทางปฏิบัติหรือการเปลี่ยนแปลงที่เหมาะกับตน ครูติดตามว่าผู้เรียนสามารถนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ได้เพียงใด มีอุปสรรคใด และควรได้รับการสนับสนุนเพิ่มเติมอย่างไร กระบวนการนี้ยังช่วยให้ครูประเมินคุณภาพของกิจกรรมและปรับปรุงการดำเนินงานครั้งต่อไป

บทบาทของครูในการแนะแนวกลุ่มจึงครอบคลุมทั้งการเป็นผู้วางแผน ผู้จัดโครงสร้าง ผู้เอื้ออำนวยการเรียนรู้ ผู้สังเกตกระบวนการ และผู้ดูแลความปลอดภัย ครูไม่ควรทำหน้าที่เป็นผู้บรรยายหรือผู้ตัดสินคำตอบทั้งหมด แต่ก็มิใช่ผู้วางเฉยและปล่อยให้สมาชิกดำเนินการตามลำพัง การนำกลุ่มที่เหมาะสมต้องผสมผสานระหว่างโครงสร้างที่ชัดเจนกับการมีส่วนร่วมของสมาชิก ครูกำหนดกรอบและรับผิดชอบต่อความปลอดภัย ขณะเดียวกันก็รับฟัง อธิบายเหตุผล เปิดโอกาสให้สมาชิกมีส่วนร่วม และช่วยให้สมาชิกค่อย ๆ รับผิดชอบต่อการเรียนรู้และบรรยากาศของกลุ่ม

แม้กิจกรรมแนะแนวกลุ่มในโรงเรียนบางประเภทอาจเป็นกิจกรรมที่ผู้เรียนทุกคนต้องเข้าร่วม แต่**การเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวต้องอยู่บนความสมัครใจ** สมาชิกควรมีสิทธิเลือกว่าจะตอบคำถาม แสดงความคิดเห็น หรือเล่าประสบการณ์ของตนมากน้อยเพียงใด ครูไม่ควรใช้การเรียกตอบ การให้คะแนน หรือแรงกดดันจากกลุ่มเพื่อบังคับให้สมาชิกเปิดเผยตนเอง โดยเฉพาะเรื่องครอบครัว ความสัมพันธ์ สุขภาพจิต ความรุนแรง หรือประสบการณ์ที่ส่งผลกระทบทางอารมณ์

การรักษาความลับในกลุ่มก็มีข้อจำกัด ครูควรสร้างข้อตกลงว่า สมาชิกจะไม่นำเรื่องของเพื่อนไปเปิดเผยหรือล้อเลียน แต่ไม่ควรให้คำรับรองว่าข้อมูลทุกอย่างจะเป็นความลับอย่างเด็ดขาด เพราะไม่สามารถควบคุมพฤติกรรมของสมาชิกทุกคนภายหลังจบกิจกรรมได้ นอกจากนี้ หากข้อมูลเกี่ยวข้องกับอันตรายต่อชีวิต ความปลอดภัย การถูกกระทำรุนแรง หรือความเสี่ยงที่จำเป็นต้องได้รับการคุ้มครอง ครูมีหน้าที่ประสานผู้รับผิดชอบตามระบบ โดยเปิดเผยข้อมูลเฉพาะส่วนที่จำเป็นและคำนึงถึงประโยชน์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ

กล่าวโดยสรุป การแนะแนวกลุ่มมิได้เป็นเพียงการนำผู้เรียนมารวมกันแล้วจัดกิจกรรม แต่เป็นกระบวนการทางการแนะแนวที่มีจุดมุ่งหมาย โครงสร้าง หลักการ และจริยธรรมรองรับ ครูต้องพิจารณาว่า สมาชิกได้เรียนรู้อะไรจากตนเอง จากเพื่อน และจากประสบการณ์ของกลุ่ม บรรยากาศเปิดโอกาสให้สมาชิกคิดและมีส่วนร่วมอย่างปลอดภัยเพียงใด และการเรียนรู้ได้รับการเชื่อมโยงไปสู่การดำเนินชีวิตจริงหรือไม่

2. การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม

กิจกรรมโฮมรูมเป็นช่วงเวลาที่ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาพบปะนักเรียนประจำกลุ่มอย่างสม่ำเสมอ จึงเป็นบริบทที่เหมาะต่อการนำแนวคิดการแนะแนวกลุ่มมาใช้ อย่างไรก็ตาม จำเป็นต้องแยกให้ชัดว่า **กิจกรรมโฮมรูมเป็นบริบทหรือพื้นที่ของการดำเนินงาน ส่วนการแนะแนวกลุ่มเป็นรูปแบบและกระบวนการที่นำมาใช้ภายในบริบทนั้น** กิจกรรมโฮมรูมทุกครั้งจึงมิใช่การแนะแนวกลุ่มโดยอัตโนมัติ การแจ้งข่าว ตรวจงาน กำชับระเบียบ หรือทวงถามภาระงานกับนักเรียนทั้งชั้น แม้ดำเนินการกับผู้เรียนจำนวนมาก ก็ยังไม่เป็นการแนะแนวกลุ่ม เพราะมิได้ใช้ปฏิสัมพันธ์และประสบการณ์ของสมาชิกเพื่อก่อให้เกิดการเรียนรู้ทางการแนะแนว

กิจกรรมโฮมรูมจะมีลักษณะเป็นการแนะแนวกลุ่มเมื่อมีจุดมุ่งหมายในการพัฒนาผู้เรียนอย่างชัดเจน มีเนื้อหาสัมพันธ์กับความต้องการของนักเรียน ใช้การมีส่วนร่วมและปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิด สำรวจ แลกเปลี่ยน หรือฝึกปฏิบัติ มีการสะท้อนและสรุปสิ่งที่เรียนรู้ และเชื่อมโยงข้อค้นพบไปสู่การนำไปใช้ในชีวิตจริง การนำแนวคิดนี้มาใช้จึงช่วยยกระดับกิจกรรมโฮมรูมจากการบริหารชั้นเรียนไปสู่กระบวนการเรียนรู้ที่นักเรียนมีส่วนร่วมและพัฒนาตนผ่านประสบการณ์ของกลุ่ม

กฤตวรรณ คำสม (2559) อธิบายว่า กิจกรรมโฮมรูมควรมีวัตถุประสงค์และการวางแผนล่วงหน้า กำหนดเวลาอย่างชัดเจน จัดให้สอดคล้องกับวัยและความต้องการของนักเรียน และเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการคิด วางแผน และรับผิดชอบกิจกรรม หลักการดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการแนะแนวกลุ่ม เพราะให้ความสำคัญกับผู้เรียนในฐานะผู้มีส่วนร่วมในกระบวนการ มิใช่เป็นเพียงผู้รับฟังหรือผู้ปฏิบัติตามคำสั่งของครู

การวางแผนการแนะแนวกลุ่มในกิจกรรมโฮมรูมควรเริ่มจากการศึกษาความต้องการของนักเรียน ครูอาจใช้การสังเกต การสนทนา แบบสำรวจอย่างง่าย ข้อมูลการมาเรียน ผลการเรียน และเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนเพื่อพิจารณาว่า นักเรียนกำลังต้องการเรียนรู้หรือพัฒนาเรื่องใด จากนั้นจึงกำหนดจุดมุ่งหมาย เลือกเนื้อหา และออกแบบกระบวนการให้เหมาะสม หากนักเรียนกำลังเปลี่ยนระดับชั้น อาจจัดกิจกรรมเรื่องการปรับตัวและการสร้างสัมพันธภาพ หากต้องตัดสินใจเกี่ยวกับ

แผนการเรียน อาจจัดกิจกรรมสำรวจความสนใจและพิจารณาข้อมูลทางการศึกษา หรือหากชั้นเรียนกำลังเผชิญความขัดแย้ง อาจจัดกิจกรรมฝึกการรับฟังและการสื่อสารโดยไม่กล่าวโทษ

เนื้อหาของการแนะแนวกลุ่มในกิจกรรมโฮมรูมสามารถ**ครอบคลุมขอบข่ายการแนะแนว**ทั้งสามด้าน **ด้านการศึกษา**อาจเป็นการวางแผนการเรียน การจัดการเวลา การเตรียมตัวสอบ การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการขอความช่วยเหลือ **ด้านอาชีพ**อาจเป็นการสำรวจความสนใจ ความถนัด ค่านิยมในการทำงาน การรู้จักอาชีพ และการเชื่อมโยงการเรียนกับอนาคต **ด้านส่วนด้านส่วนตัวและสังคม**อาจเป็นการรู้จักตนเอง การจัดการอารมณ์ การสร้างสัมพันธภาพ การแก้ความขัดแย้ง การตัดสินใจ และการใช้สื่อดิจิทัลอย่างรับผิดชอบ ครูไม่ควรพยายามนำทุกประเด็นมาจัดในกิจกรรมครั้งเดียว แต่ควรวางลำดับให้ต่อเนื่องและสอดคล้องกับพัฒนาการของนักเรียน

การจัดกิจกรรมกับนักเรียนทั้งชั้นต้องคำนึงว่า สมาชิกมีโอกาสและความพร้อมในการมีส่วนร่วมแตกต่างกัน นักเรียนบางคนอาจกล้าแสดงความคิดเห็น ขณะที่บางคนต้องการเวลาคิดหรือไม่สบายใจที่จะพูดต่อหน้ากลุ่มใหญ่ ครูจึงควรใช้รูปแบบที่หลากหลาย เช่น ให้คิดหรือเขียนเป็นรายบุคคลก่อน แลกเปลี่ยนเป็นคู่หรือกลุ่มย่อย แล้วจึงนำเข้าสู่กลุ่มใหญ่ วิธีดังกล่าวช่วยเพิ่มโอกาสการมีส่วนร่วม ลดการผูกขาดการสนทนา และทำให้นักเรียนที่ยังไม่พร้อมพูดต่อหน้าชั้นสามารถเข้าร่วมในระดับที่เหมาะสม

การใช้กลุ่มย่อยในกิจกรรมโฮมรูมมีประโยชน์ เพราะเปิดโอกาสให้สมาชิกได้พูด ฟัง และฝึกทักษะอย่างทั่วถึง แต่ครูต้องจัดสมาชิกด้วยความระมัดระวัง ไม่ควรปล่อยให้นักเรียนเลือกกลุ่มเดิมทุกครั้งจนทำให้นักเรียนบางคนถูกแยกออก และไม่ควรจัดกลุ่มโดยใช้คำเรียกหรือเกณฑ์ที่ตีตรา เช่น กลุ่มเด็กอ่อน กลุ่มเด็กมีปัญหา หรือกลุ่มนักเรียนเสี่ยง ภาษาที่ใช้ควรสะท้อนจุดมุ่งหมายด้านการพัฒนา เช่น กลุ่มพัฒนาวิธีเรียน กลุ่มวางแผนอนาคต หรือกลุ่มฝึกการสื่อสาร

กระบวนการของกิจกรรมโฮมรูมควรเริ่มจากการสร้างความพร้อมและเชื่อมโยงเรื่องที่จะเรียนรู้กับชีวิตของนักเรียน จากนั้นจึงจัดประสบการณ์หรือสถานการณ์ให้สมาชิกได้คิดและมีส่วนร่วม เปิดโอกาสให้แลกเปลี่ยนและสะท้อนสิ่งที่เกิดขึ้น ช่วยกันสรุปหลักการหรือข้อค้นพบ และกำหนดแนวทางนำไปใช้ กระบวนการนี้ช่วยลดการที่ครูรีบให้ข้อสรุปหรือคำแนะนำ และทำให้นักเรียนได้สร้างความเข้าใจจากประสบการณ์ของตนเองและของกลุ่ม

ตัวอย่างเช่น กิจกรรมเรื่องการจัดการความขัดแย้งอาจเริ่มจากกรณีสมมติที่นักเรียนสองคนมีความคิดเห็นแตกต่างกัน ให้สมาชิกสังเกตว่า ถ้อยคำ น้ำเสียง และพฤติกรรมใดทำให้ความขัดแย้งเพิ่มขึ้นหรือลดลง จากนั้นให้ทดลองใช้วิธีสื่อสารแบบอื่น แลกเปลี่ยนความรู้สึกและผลที่เกิดขึ้น แล้วจึงร่วมกันสรุปแนวทางการสื่อสารที่สามารถนำไปใช้ได้ การดำเนินการเช่นนี้ต่างจากการที่ครูเพียงกำชับว่า นักเรียนต้องไม่ทะเลาะกัน เพราะผู้เรียนได้วิเคราะห์ ทดลอง และสร้างความเข้าใจผ่านกระบวนการกลุ่ม

บทบาทของครูในกิจกรรมโฮมรูมควรมีลักษณะเป็นการนำที่ผสมผสาน **โครงสร้าง ความอบอุ่น และการมีส่วนร่วม** ครูยังคงกำหนดจุดมุ่งหมาย ดูแลเวลา คุ้มครองความปลอดภัย และช่วยให้กิจกรรมมีทิศทาง แต่ควรอธิบายเหตุผล รับฟังความคิดเห็น และเปิดโอกาสให้นักเรียนร่วมกำหนดข้อตกลงหรือเลือกประเด็นบางส่วน การนำเช่นนี้มิใช่การปล่อยตามสบาย เพราะครูยังคงรับผิดชอบต่อกระบวนการ แต่แตกต่างจากการควบคุมทุกอย่างโดยไม่เปิดพื้นที่ให้นักเรียนคิดและรับผิดชอบ

ครูควรตระหนักว่า รูปแบบการนำของตนส่งผลต่อบรรทัดฐานของชั้นเรียน หากครูรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง ยอมรับข้อผิดพลาด และตอบสนองต่อสมาชิกอย่างเคารพ นักเรียนย่อมเรียนรู้พฤติกรรมดังกล่าวเป็นแบบอย่าง แต่หากครูใช้การประชด เปิดเผยความผิด หรือลงโทษผู้ที่แสดงความคิดเห็นไม่ตรงกับตน นักเรียนอาจเรียนรู้ว่า การนิ่งเงียบและการทำตามเสียงส่วนใหญ่เป็นวิธีที่ปลอดภัยกว่า การสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการแนะแนวกลุ่มจึงเริ่มต้นจากวิธีที่ครูปฏิบัติต่อสมาชิกในชีวิตประจำวัน มิใช่เริ่มเฉพาะในเวลาจัดกิจกรรม

ความปลอดภัยทางจิตใจมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะสมาชิกในกิจกรรมโฮมรูมเป็นเพื่อนร่วมชั้นที่ยังต้องพบกันต่อไปหลังจบกิจกรรม สิ่งที่นักเรียนเปิดเผยอาจถูกนำไปล้อเลียนหรือกระทบต่อความสัมพันธ์ภายหลัง ครูจึงควรใช้กรณีสมมติหรือสถานการณ์ทั่วไปเมื่อประเด็นมีความละเอียดอ่อน หลีกเลี่ยงคำถามที่บังคับให้นักเรียนเปิดเผยปัญหาครอบครัว ภาวะสุขภาพจิต ความรุนแรง หรือประสบการณ์ส่วนตัวต่อหน้าชั้น และเปิดโอกาสให้นักเรียนเลือกว่าจะตอบหรือเปิดเผยเพียงใด

แม้จะกำหนดข้อตกลงเรื่องการรักษาความลับ ครูก็ไม่ควรรับรองว่าสิ่งที่กล่าวในกลุ่มจะไม่ถูกเปิดเผยอย่างเด็ดขาด เพราะไม่สามารถควบคุมพฤติกรรมของสมาชิกทุกคนภายหลังได้ สิ่งที่ครูทำได้คือสร้างความรับผิดชอบร่วม อธิบายผลกระทบของการนำเรื่องของเพื่อนไปเปิดเผย และหลีกเลี่ยงกิจกรรมที่ต้องพึ่งพาการเปิดเผยตนเองมากเกินความจำเป็น หากนักเรียนเปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับความรุนแรง การล่วงละเมิด การทำร้ายตนเอง หรือความเสี่ยงร้ายแรง ครูควรยุติการขยายประเด็นในกลุ่มอย่างระมัดระวัง และประสานความช่วยเหลือตามระบบโดยไม่ปล่อยให้สมาชิกอื่นซักถามรายละเอียดเพิ่มเติม

การแนะแนวกลุ่มในกิจกรรมโฮมรูมต้องเชื่อมโยงกับการดูแลรายบุคคล ระหว่างกิจกรรมครูอาจสังเกตเห็นนักเรียนที่มีความกังวล เงียบผิดปกติ แสดงอารมณ์รุนแรง หรือให้ข้อมูลที่ควรได้รับการติดตาม ครูไม่ควรรีบตีความหรือวินิจฉัยจากพฤติกรรมในกลุ่มเพียงครั้งเดียว แต่ควรเปิดโอกาสให้พูดคุยเป็นส่วนตัว รวบรวมข้อมูลเพิ่มเติม และประสานครูแนะแนวหรือบุคลากรที่เกี่ยวข้องเมื่อจำเป็น การแนะแนวกลุ่มจึงมิได้ทดแทนการช่วยเหลือรายบุคคล แต่เป็นทั้งพื้นที่พัฒนาผู้เรียนและช่องทางที่ช่วยให้ครูมองเห็นความต้องการเฉพาะได้เร็วขึ้น

ภายหลังการจัดกิจกรรม ครูควรติดตามว่านักเรียนนำข้อค้นพบไปใช้หรือไม่ มีการเปลี่ยนแปลงหรืออุปสรรคอย่างไร และกิจกรรมบรรลุจุดมุ่งหมายเพียงใด การติดตามอาจทำผ่านการสะท้อนสั้น ๆ ในครั้งถัดไป บันทึกส่วนบุคคล แบบประเมินอย่างง่าย การสังเกตพฤติกรรม หรือการพูดคุยเป็นรายบุคคล การประเมินไม่ควรมุ่งตรวจว่านักเรียนตอบตรงกับคำตอบที่ครูต้องการหรือไม่ แต่ควรพิจารณาว่า นักเรียนเข้าใจตนเองมากขึ้น มองเห็นทางเลือก พัฒนาทักษะ และสามารถนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ได้เพียงใด

การนำแนวคิดการแนะแนวกลุ่มมาใช้กับกิจกรรมโฮมรูมอย่างมีคุณภาพจึงต้องอาศัยมากกว่าการมีคู่มือหรือชุดกิจกรรม ครูต้องเข้าใจจุดมุ่งหมายของการแนะแนว เข้าใจกระบวนการกลุ่ม สามารถเลือกกิจกรรมให้สอดคล้องกับความต้องการ ดูแลการมีส่วนร่วมและความปลอดภัย รู้ขอบเขตบทบาทของตน และเชื่อมโยงกิจกรรมกับระบบการช่วยเหลือของโรงเรียน หากมีกิจกรรมที่น่าสนใจแต่ขาดความเข้าใจเกี่ยวกับสมาชิก พลวัตกลุ่ม และจริยธรรม กิจกรรมอาจดำเนินครบตามแผนโดยไม่ก่อให้เกิดการพัฒนาที่แท้จริง หรืออาจส่งผลกระทบต่อผู้เรียนโดยไม่ตั้งใจ

กล่าวโดยสรุป การแนะแนวกลุ่มช่วยทำให้กิจกรรมโฮมรูมเป็นมากกว่าการที่ครูดำเนินกิจกรรมกับนักเรียนทั้งชั้น เพราะเน้นการใช้ปฏิสัมพันธ์ ประสบการณ์ และการเรียนรู้ร่วมกันเพื่อพัฒนาสมาชิกแต่ละคน กิจกรรมโฮมรูมจะมีลักษณะเป็นการแนะแนวกลุ่มเมื่อมีจุดมุ่งหมายทางการแนะแนว มีประเด็นร่วม ใช้กระบวนการกลุ่ม เปิดโอกาสให้สมาชิกสะท้อนคิดและนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ พร้อมทั้งรักษาขอบเขตทางจริยธรรมและความปลอดภัยของผู้เรียน ครูจึงต้องทำหน้าที่ทั้งวางโครงสร้าง เอื้ออำนวยการเรียนรู้ สังเกตความต้องการของสมาชิก และเชื่อมโยงผู้เรียนเข้าสู่การช่วยเหลือรายบุคคลเมื่อจำเป็น การดำเนินงานเช่นนี้จะทำให้กิจกรรมโฮมรูมเป็นพื้นที่ที่นักเรียนได้เรียนรู้จากตนเอง เรียนรู้จากเพื่อน และค่อย ๆ พัฒนาความสามารถในการกำกับและรับผิดชอบชีวิตของตนได้อย่างเหมาะสม

แนวคิดบริการสนเทศ

1. สาระสำคัญของแนวคิด

จากแนวคิดการแนะแนวและการแนะแนวกลุ่มที่กล่าวมาแล้ว การแนะแนวมุ่งช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเอง เข้าใจสภาพแวดล้อม มองเห็นทางเลือก ตัดสินใจ วางแผน และรับผิดชอบต่อการดำเนินชีวิตของตน การบรรลุจุดมุ่งหมายดังกล่าวจำเป็นต้องอาศัยข้อสนเทศที่มีคุณภาพ เพราะแม้ผู้เรียนจะมีความสามารถในการคิดและตัดสินใจ แต่หากขาดข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับทางเลือก หรือได้รับข้อมูลที่คลาดเคลื่อน ล้าสมัย และไม่เพียงพอ การตัดสินใจอาจไม่สอดคล้องกับความต้องการและเงื่อนไขที่เป็นจริงของผู้เรียน

บริการสนเทศจึงมิใช่เพียงการนำข้อมูลหรือข่าวสารมาบอกแก่ผู้เรียน แต่เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึง ทำความเข้าใจ ตรวจสอบ เปรียบเทียบ และนำข้อมูลไปใช้ประกอบการเรียน การปรับตัว การศึกษาต่อ การวางแผนอาชีพ และการดำเนินชีวิต เมื่อเชื่อมโยงกับสูตรสำเร็จการดำเนินงานแนะแนว **2:3:3:5** บริการสนเทศมีสถานะเป็นหนึ่งในบริการแนะแนว สามารถดำเนินการได้ทั้งรายบุคคลและรายกลุ่ม ครอบคลุมข้อสนเทศด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม ตลอดจนสนับสนุนจุดมุ่งหมายของการแนะแนวทั้งการส่งเสริมพัฒนา การป้องกัน และการช่วยเหลือแก้ไขปัญหาตามความเหมาะสม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

1.1 สถานะ ความหมาย และจุดมุ่งหมายของบริการสนเทศ

1.1.1 สถานะของบริการสนเทศในงานแนะแนว บริการสนเทศเป็นหนึ่งในบริการสำคัญของงานแนะแนว ควบคู่กับบริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล บริการแต่ละประเภทมีหน้าที่เฉพาะ แต่ต้องดำเนินการเชื่อมโยงกันเป็นกระบวนการ มิใช่แยกออกจากกันโดยเด็ดขาด

บริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลช่วยให้ครูและผู้เรียนมีข้อมูลเกี่ยวกับความสนใจ ความสามารถ ความถนัด บุคลิกภาพ ความต้องการ และเงื่อนไขชีวิตของผู้เรียน ส่วนบริการสนเทศช่วยให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลเกี่ยวกับทางเลือก โอกาส สภาพแวดล้อม และเงื่อนไขที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา อาชีพ และการดำเนินชีวิต ผู้เรียนจึงต้องนำข้อมูลเกี่ยวกับตนเองมาพิจารณาร่วมกับข้อสนเทศเกี่ยวกับทางเลือกภายนอกก่อนตัดสินใจและวางแผน

การจำแนกสถานะเช่นนี้มีความสำคัญ เพราะช่วยป้องกันความเข้าใจคลาดเคลื่อนสองประการ **ประการแรก** ไม่ควรขยายขอบเขตของบริการสนเทศให้ครอบคลุมการสำรวจและประเมินคุณลักษณะของผู้เรียนทั้งหมด เพราะจะทับซ้อนกับบริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล **ประการที่สอง** ไม่ควรลดบริการสนเทศให้เหลือเพียงการแจ้งข่าว แจกเอกสาร หรือประชาสัมพันธ์กิจกรรมของโรงเรียน เพราะการกระทำดังกล่าวอาจเป็นเพียงการสื่อสารข้อมูลโดยทั่วไป หากมิได้ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและนำข้อมูลไปใช้ประกอบการตัดสินใจ

1.1.2 ความหมายและองค์ประกอบของบริการสนเทศ บริการสนเทศ หมายถึง กระบวนการศึกษาความต้องการด้านข้อมูลของผู้เรียน สืบค้น รวบรวม ตรวจสอบ คัดเลือก จัดระบบ และนำเสนอข้อมูลที่เกี่ยวข้องด้วยวิธีการที่เหมาะสม พร้อมทั้งช่วยให้ผู้เรียนสามารถทำความเข้าใจ วิเคราะห์ เปรียบเทียบ เชื่อมโยง และนำข้อมูลไปใช้ในการตัดสินใจและวางแผนชีวิตของตน

ข้อมูลที่ยังไม่ได้รับการตรวจสอบหรือจัดระบบอาจเป็นเพียงข่าวสารจำนวนหนึ่ง เมื่อข้อมูลได้รับการคัดเลือกตามวัตถุประสงค์ ตรวจสอบความน่าเชื่อถือ จัดหมวดหมู่ และอธิบายให้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียน ข้อมูลนั้นจึงมีคุณค่าในฐานะ**ข้อสนเทศ**ที่สามารถนำไปใช้ได้

บริการสนเทศจึงมิได้ให้ความสำคัญเฉพาะตัวเนื้อหาของข้อมูล แต่รวมถึงคุณภาพของแหล่งข้อมูล วิธีนำเสนอ ความสามารถของผู้เรียนในการทำความเข้าใจ และกระบวนการนำข้อมูลไปใช้ด้วย

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2559) อธิบายว่า บริการสนเทศครอบคลุมการจัดและเผยแพร่ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษา อาชีพ การปรับตัว บุคลิกภาพ สุขภาพ วัฒนธรรม และการดำเนินชีวิต โดยข้อสนเทศต้องถูกต้อง ชัดเจน เป็นปัจจุบัน และสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน

จากความหมายดังกล่าว **บริการสนเทศประกอบด้วยกระบวนการสำคัญสามส่วน ส่วนแรก**คือการจัดหาข้อสนเทศที่มีคุณภาพ **ส่วนที่สอง**คือการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมาย เงื่อนไข และข้อจำกัดของข้อมูล และ**ส่วนที่สาม**คือการส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลอย่างมีเหตุผล การมีข้อมูลจำนวนมากจึงมิได้ทำให้ผู้เรียนตัดสินใจได้ดีขึ้นโดยอัตโนมัติ หากผู้เรียนไม่สามารถประเมินความน่าเชื่อถือ ไม่เห็นความเกี่ยวข้องกับตน หรือไม่เข้าใจผลที่อาจเกิดจากแต่ละทางเลือก

1.1.3 รากฐานด้านการตัดสินใจของบริการสนเทศ รากฐานทางประวัติศาสตร์ของบริการสนเทศสัมพันธ์กับการกำเนิดของการแนะแนวอาชีพ Parsons (1909) เสนอว่า การเลือกอาชีพอย่างรอบคอบต้องอาศัยองค์ประกอบสามประการ ได้แก่ ความเข้าใจตนเองอย่างชัดเจน ความรู้เกี่ยวกับลักษณะ เงื่อนไข ข้อกำหนด และโอกาสของงาน ตลอดจนการใช้เหตุผลเชื่อมโยงข้อมูลทั้งสองส่วนเข้าด้วยกัน

หลักการดังกล่าวสะท้อนว่า ข้อสนเทศเกี่ยวกับทางเลือกจะมีความหมายเมื่อบุคคลสามารถพิจารณาร่วมกับความสนใจ ความสามารถ เป้าหมาย ค่านิยม และเงื่อนไขชีวิตของตน การให้ข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพหรือการศึกษาต่อโดยไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนสำรวจและเชื่อมโยงกับตนเอง จึงอาจเพิ่มความรู้แต่ยังไม่เพียงพอต่อการตัดสินใจที่มีคุณภาพ

อย่างไรก็ตาม การตัดสินใจในชีวิตจริงมิได้เกิดขึ้นภายใต้เงื่อนไขที่บุคคลมีข้อมูลครบถ้วนทุกด้าน ผู้เรียนต้องตัดสินใจท่ามกลางข้อมูลที่มีข้อจำกัดและสภาพการณ์ที่อาจเปลี่ยนแปลงได้ บริการสนเทศจึงควรมุ่งให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลที่ถูกต้อง น่าเชื่อถือ เป็นปัจจุบันเพียงพอ และเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจ มากกว่าตั้งเป้าว่าจะต้องรวบรวมข้อมูลทุกอย่างให้ครบถ้วนก่อนจึงเริ่มตัดสินใจ

บทบาทของครูมิใช่การใช้ข้อมูลตัดสินใจแทนผู้เรียน แต่เป็นการช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นประเด็นที่ต้องพิจารณา ตรวจสอบทางเลือก คาดการณ์ผลที่อาจเกิดขึ้น และตัดสินใจด้วยเหตุผลของตน การดำเนินงานเช่นนี้สอดคล้องกับหลักการแนะแนวที่มุ่งพัฒนาความสามารถในการพึ่งพาตนเอง ไม่สร้างการพึ่งพาคำตอบของครูในระยะยาว

1.1.4 ขอบข่ายของข้อสนเทศ ข้อสนเทศในงานแนะแนวครอบคลุมสามด้าน ได้แก่ ข้อสนเทศด้านการศึกษา ข้อสนเทศด้านอาชีพ และข้อสนเทศด้านส่วนตัวและสังคม การแบ่งขอบข่ายดังกล่าวช่วยจัดระบบเนื้อหา แต่ในชีวิตจริงข้อสนเทศทั้งสามด้านมักสัมพันธ์กัน การเลือกแผนการเรียนอาจเกี่ยวข้องกับความสนใจ ความสามารถ ค่าใช้จ่าย ความต้องการของครอบครัว และเส้นทางอาชีพ ขณะที่ปัญหาการปรับตัวหรือสุขภาพอาจส่งผลต่อการเรียนและการวางแผนอนาคต (กฤตวรรณ คำสม, 2559; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

1) ข้อสนเทศด้านการศึกษา ครอบคลุมข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตร รายวิชา วิธีเรียน แหล่งเรียนรู้ กฎระเบียบ การวัดและประเมินผล ทุนการศึกษา การเลือกแผนการเรียน การเปลี่ยนระดับชั้น สถานศึกษา และโอกาสในการศึกษาต่อ ข้อสนเทศประเภทนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจระบบการศึกษา วางแผนการเรียน และเตรียมตนให้เหมาะกับทางเลือก มิใช่ให้ข้อมูลเฉพาะในช่วงก่อนสำเร็จการศึกษาเท่านั้น

2) ข้อสนเทศด้านอาชีพ ครอบคลุมข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน หน้าที่รับผิดชอบ สภาพการทำงาน คุณสมบัติและทักษะที่จำเป็น เส้นทางการศึกษาและการฝึกอบรม รายได้ โอกาสความก้าวหน้า ตลอดจนแนวโน้มความเปลี่ยนแปลงของโลกการทำงาน ข้อสนเทศด้านนี้ไม่ควรจำกัดอยู่ที่รายชื่ออาชีพที่กำลังได้รับความนิยมหรือมีรายได้สูง แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหลากหลายของงานและเงื่อนไขที่ต้องพิจารณาก่อนวางแผนอาชีพ

3) ข้อสนเทศด้านส่วนตัวและสังคม ครอบคลุมข้อมูลที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจพัฒนาการตามวัย การดูแลสุขภาพกายและจิต การจัดการอารมณ์ การสร้างสัมพันธภาพ การสื่อสาร การใช้เวลาว่าง การจัดการเงิน การใช้สื่อดิจิทัล สิทธิและหน้าที่ ความปลอดภัย ตลอดจนบุคคลและหน่วยงานที่สามารถให้ความช่วยเหลือ ข้อสนเทศประเภทนี้มีความสำคัญต่อการดำเนินชีวิตประจำวันและการป้องกันปัญหา โดยเฉพาะในช่วงที่ผู้เรียนเผชิญความเปลี่ยนแปลงตามวัยและสังคม

1.1.5 จุดมุ่งหมายของบริการสนเทศ จุดมุ่งหมายประการแรกของบริการสนเทศคือ **การช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลที่จำเป็นและเกี่ยวข้องกับความต้องการของตน** ความต้องการด้านข้อมูลแตกต่างกันตามวัย ระดับชั้น พัฒนาการ และสถานการณ์ นักเรียนที่เพิ่งเข้าเรียนอาจต้องการข้อมูลเกี่ยวกับบุคลากร สถานที่ กฎระเบียบ และช่องทางขอความช่วยเหลือ ขณะที่นักเรียนซึ่งกำลังเลือกแผนการเรียนอาจต้องการข้อมูลเกี่ยวกับรายวิชา คุณสมบัติ เส้นทางศึกษาต่อ และอาชีพที่เกี่ยวข้อง

จุดมุ่งหมายประการที่สองคือ**การช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจทางเลือกและสภาพแวดล้อมตามความเป็นจริง** ข้อมูลที่ดีต้องช่วยให้ผู้เรียนเห็นทั้งโอกาส เงื่อนไข ข้อดี ข้อจำกัด และผลที่อาจตามมาจากแต่ละทางเลือก ไม่ควรนำเสนอเฉพาะด้านที่ดึงดูดความสนใจหรือใช้ข้อความโน้มน้าวให้ผู้เรียนเลือกตามความคาดหวังของครู ผู้ปกครอง หรือผู้ให้ข้อมูล

จุดมุ่งหมายประการที่สามคือ **การพัฒนาความสามารถในการค้นหา** ตรวจสอบ วิเคราะห์ และตัดสินใจด้วยตนเอง เป้าหมายของบริการสนเทศมิใช่ทำให้ผู้เรียนจดจำข้อมูลได้มากที่สุด แต่ช่วยให้ผู้เรียนรู้ว่าจะค้นหาข้อมูลจากที่ใด พิจารณาความน่าเชื่อถืออย่างไร เปรียบเทียบทางเลือกตามเกณฑ์ใด และนำข้อมูลมาเชื่อมโยงกับเป้าหมายและเงื่อนไขของตนอย่างไร

จุดมุ่งหมายประการสุดท้ายคือ **การลดความเหลื่อมล้ำในการเข้าถึงข้อมูล** **ผู้เรียนแต่ละคนมีโอกาสเข้าถึงเทคโนโลยี เครือข่ายบุคคล ประสบการณ์ และความช่วยเหลือจากครอบครัวแตกต่างกัน** โรงเรียนจึงต้องจัดบริการที่ทำให้ผู้เรียนทุกกลุ่มสามารถเข้าถึงและเข้าใจข้อมูลได้ มิใช่วางข้อมูลไว้ในเว็บไซต์หรือสื่อออนไลน์แล้วถือว่าผู้เรียนทุกคนมีโอกาสใช้ประโยชน์อย่างเท่าเทียมกัน

1.1.6 ความสัมพันธ์กับบริการอื่นและสิ่งที่มิใช่บริการสนเทศ บริการสนเทศสามารถจัดได้ทั้งรายบุคคลและรายกลุ่ม การให้ข้อสนเทศรายบุคคลเหมาะกับความต้องการเฉพาะและเรื่องที่ต้องอธิบายให้สอดคล้องกับสถานการณ์ของแต่ละคน ส่วนการให้ข้อสนเทศเป็นกลุ่มช่วยให้ผู้เรียนจำนวนมากเข้าถึงข้อมูล เปิดโอกาสให้แลกเปลี่ยนคำถาม และเรียนรู้จากข้อมูลที่สมาชิกค้นพบร่วมกัน อย่างไรก็ตาม การให้ข้อมูลแก่กลุ่มอาจไม่ตอบสนองความต้องการเฉพาะของสมาชิกทุกคน จึงควรมีช่องทางให้ผู้เรียนขอข้อมูลเพิ่มเติมเป็นรายบุคคล (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

บริการสนเทศต้องจำแนกออกจากการแจ้งข่าวสาร การแจ้งข่าวมุ่งให้ผู้เรียนทราบกำหนดการ เหตุการณ์ หรือข้อปฏิบัติ เช่น วันสอบ การส่งงาน หรือกิจกรรมของโรงเรียน ส่วนบริการสนเทศมุ่งให้ข้อมูลที่ผู้เรียนต้องทำความเข้าใจ เปรียบเทียบ และนำไปใช้ประกอบการตัดสินใจ การอ่านประกาศให้นักเรียนฟังจึงอาจเป็นการสื่อสารที่จำเป็น แต่ยังไม่แสดงกระบวนการของบริการสนเทศอย่างครบถ้วน

บริการสนเทศยังแตกต่างจากการแนะนำและการตัดสินใจแทน การแนะนำมักมีลักษณะบอกว่าผู้เรียนควรทำหรือเลือกสิ่งใด ส่วนบริการสนเทศต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนพิจารณาทางเลือกด้วยตนเอง ครูอาจให้ข้อเสนอแนะหรือชี้ให้เห็นประเด็นที่ควรระวัง แต่ต้องอธิบายเหตุผล เปิดเผยฐานข้อมูล และไม่ปิดกั้นสิทธิของผู้เรียนในการพิจารณาทางเลือกอื่น

นอกจากนี้ บริการสนเทศมิใช่การโฆษณาหรือประชาสัมพันธ์เพื่อโน้มน้าวข้อมูลจากสถานศึกษา บริษัท ผู้ประกอบการ หรือหน่วยงานฝึกอบรมอาจมีประโยชน์ แต่บางส่วนผลิตขึ้นเพื่อจูงใจให้ผู้เรียนสมัคร ซื้อ หรือเลือกใช้บริการ ครูจึงต้องช่วยให้ผู้เรียนแยกแยะระหว่างข้อเท็จจริงกับข้อความประชาสัมพันธ์ และตรวจสอบข้อมูลจากแหล่งอื่นก่อนตัดสินใจ

1.2 หลักการและกระบวนการจัดบริการสนเทศ

1.2.1 การเริ่มต้นจากความต้องการของผู้เรียน การจัดบริการสนเทศต้องเริ่มต้นจากความต้องการและสถานการณ์ของผู้เรียน มิใช่เริ่มจากเอกสารหรือข้อมูลที่ครูมีอยู่ โรงเรียนควรศึกษาว่า ผู้เรียนกำลังเผชิญภารกิจหรือการตัดสินใจเรื่องใด มีความรู้เดิมเพียงใด มีความเข้าใจคลาดเคลื่อนเรื่องใด และต้องการข้อมูลภายในช่วงเวลาใด

การศึกษาความต้องการอาจดำเนินผ่านการสนทนา แบบสอบถามอย่างง่าย คำถามที่ผู้เรียนถามบ่อย การสังเกต ข้อมูลจากครูที่ปรึกษา ตลอดจนเหตุการณ์และการเปลี่ยนผ่านที่กำลังเกิดขึ้นในโรงเรียน ข้อมูลที่ถูกต้องและมีคุณภาพอาจมีประโยชน์จำกัด หากไม่ตรงกับความต้องการของผู้เรียนหรือมาถึงภายหลังจากที่ผู้เรียนตัดสินใจไปแล้ว

ความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่มย่อมแตกต่างกัน การใช้เนื้อหา วิธีนำเสนอและสื่อชุดเดียวกันกับผู้เรียนทุกระดับชั้นโดยไม่ปรับให้เหมาะสม อาจทำให้ข้อมูลยากเกินไป ง่ายเกินไป หรือไม่สัมพันธ์กับชีวิตของผู้เรียน การจัดบริการจึงต้องคำนึงถึงวัย พัฒนาการ ความรู้เดิม ภาษา ความสามารถในการอ่าน และประสบการณ์ของผู้เรียนร่วมด้วย

1.2.2 คุณภาพของข้อสนเทศ ข้อสนเทศที่มีคุณภาพต้องมีความถูกต้อง น่าเชื่อถือ เป็นปัจจุบัน เพียงพอ เกี่ยวข้องกับความต้องการ และเข้าใจได้ ผู้จัดบริการต้องตรวจสอบแหล่งที่มา ผู้จัดทำ วันที่เผยแพร่ หลักฐานสนับสนุน และความสอดคล้องกับแหล่งข้อมูลอื่น โดยเฉพาะข้อมูลเกี่ยวกับหลักสูตร เกณฑ์การสมัคร กำหนดการ ค่าใช้จ่าย คุณสมบัติ ทุนการศึกษา อาชีพ และสิทธิของผู้เรียนซึ่งอาจเปลี่ยนแปลงได้

ครูไม่ควรนำข้อมูลจากความจำ ประสบการณ์ส่วนตัว หรือข้อความที่ส่งต่อกันมาใช้โดยไม่ตรวจสอบ หากยังไม่สามารถยืนยันข้อมูลได้ ควรบอกระดับความไม่แน่นอนตามความเป็นจริงและช่วยกันค้นหาจากแหล่งต้นทาง การยอมรับว่ายังไม่ทราบคำตอบย่อมเหมาะสมกว่าการคาดเดาข้อมูลที่อาจทำให้ผู้เรียนเสียโอกาสหรือวางแผนผิดพลาด

ความเป็นปัจจุบันมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะข้อสนเทศบางประเภทเปลี่ยนแปลงทุกปี สื่อหรือเอกสารที่จัดทำอย่างสวยงามแต่มีข้อมูลล้าสมัยอาจสร้างความเสียหายมากกว่าสื่อที่เรียบง่ายแต่ได้รับการตรวจสอบล่าสุด โรงเรียนจึงควรระบุวันที่ตรวจสอบหรือปรับปรุงข้อมูล และกำหนดผู้รับผิดชอบในการทบทวนอย่างสม่ำเสมอ (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

ความเพียงพอของข้อมูลมิได้หมายถึงการนำข้อมูลทุกอย่างที่หาได้มาให้ผู้เรียน แต่หมายถึงการให้ข้อมูลที่ช่วยให้เข้าใจประเด็นสำคัญ เปรียบเทียบทางเลือก และคาดการณ์ผลที่อาจเกิดขึ้นได้ การให้ข้อมูลมากเกินไปโดยไม่มีการจัดลำดับอาจทำให้ผู้เรียนสับสน ขณะที่การให้ข้อมูลเพียงด้านเดียวอาจทำให้เกิดความเข้าใจไม่สมบูรณ์

1.2.3 ความเป็นกลางและความเสมอภาคในการเข้าถึง บริการสนเทศต้องคำนึงถึงความเป็นกลางและหลีกเลี่ยงการใช้ข้อมูลเพื่อสนับสนุนอคติของผู้ให้บริการ ครูควรระมัดระวังการมองว่าสายการเรียน สถาบัน หรืออาชีพบางประเภทเหนือกว่าทางเลือกอื่น รวมทั้งหลีกเลี่ยงการกำหนดความเหมาะสมของอาชีพตามเพศ ฐานะครอบครัว หรือภาพลักษณ์ทางสังคม

ความเป็นกลางมิได้หมายถึงการนำเสนอข้อมูลโดยไม่วิเคราะห์ แต่หมายถึงการอธิบายข้อดี ข้อจำกัด เงื่อนไข และผลที่อาจเกิดขึ้นบนฐานของข้อมูลที่ตรวจสอบได้ พร้อมเปิดโอกาสให้ผู้เรียนใช้ค่านิยม เป้าหมาย และเงื่อนไขชีวิตของตนประกอบการพิจารณา

ข้อสนเทศต้องอยู่ในช่องทางและรูปแบบที่ผู้เรียนทุกกลุ่มสามารถเข้าถึงได้ ไม่ควรพึ่งพาเฉพาะสื่อออนไลน์โดยสมมติว่านักเรียนทุกคนมีอุปกรณ์ อินเทอร์เน็ต และทักษะในการค้นหาเท่าเทียมกัน โรงเรียนควรใช้สื่อหลายรูปแบบ จัดมุมหรือศูนย์สนเทศ เปิดช่วงเวลาสำหรับการสอบถาม และให้ความช่วยเหลือเพิ่มเติมแก่ผู้เรียนที่มีข้อจำกัดด้านภาษา การอ่าน การมองเห็น การได้ยิน หรือการใช้เทคโนโลยี

1.2.4 การพัฒนาความสามารถในการรู้เท่าทันข้อมูล ในสภาพสังคมปัจจุบันปัญหาของผู้เรียนมิได้เกิดจากการขาดข้อมูลเพียงอย่างเดียว แต่รวมถึงการได้รับข้อมูลจำนวนมาก ข้อมูลที่ล้าสมัย การโฆษณาแฝง ข่าวลวง และข้อความที่สร้างขึ้นเพื่อโน้มน้าว ผู้เรียนจึงจำเป็นต้องพัฒนาความสามารถในการรู้เท่าทันข้อมูลควบคู่กับการรับข้อสนเทศ

ครูควรช่วยให้ผู้เรียนตั้งคำถามว่า ใครเป็นผู้จัดทำข้อมูล ข้อมูลเผยแพร่เมื่อใด มีหลักฐานหรือแหล่งอ้างอิงใด จุดมุ่งหมายของเนื้อหาคืออะไร ผู้จัดทำได้รับประโยชน์อย่างไร มีข้อมูลสำคัญส่วนใดที่ไม่ได้กล่าวถึง และข้อมูลนั้นสอดคล้องกับแหล่งอื่นหรือไม่ การพิจารณาคำถามเหล่านี้ทำให้ผู้เรียนไม่ยอมรับข้อความเป็นข้อเท็จจริงเพียงเพราะถูกนำเสนออย่างน่าสนใจหรือมีผู้เผยแพร่จำนวนมาก

เป้าหมายระยะยาวของบริการสนเทศจึงมิใช่ทำให้ผู้เรียนต้องกลับมาถามครูทุกครั้ง แต่ช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ สามารถกำหนดความต้องการด้านข้อมูล ค้นหา ตรวจสอบ ประเมิน และใช้ข้อมูลได้ด้วยตนเอง เมื่อเผชิญข้อมูลใหม่ในอนาคต ผู้เรียนจะสามารถพิจารณาได้อย่างรอบคอบโดยไม่ต้องรอคำตอบสำเร็จรูปจากผู้อื่น

1.2.5 กระบวนการจัดบริการสนเทศ กระบวนการจัดบริการสนเทศเริ่มจากการศึกษาความต้องการด้านข้อมูลของผู้เรียน จากนั้นจึงกำหนดจุดมุ่งหมายและขอบเขตว่า เมื่อได้รับข้อสนเทศแล้ว ผู้เรียนควรรู้อะไร เข้าใจอะไร สามารถตรวจสอบหรือเปรียบเทียบสิ่งใด และจะนำข้อมูลไปใช้กับการตัดสินใจหรือการปฏิบัติอย่างไร

ขั้นต่อมาคือการสืบค้น รวบรวม และตรวจสอบข้อมูล ควรใช้แหล่งข้อมูลโดยตรงเมื่อเป็นไปได้ เช่น ประกาศและเว็บไซต์ของหน่วยงานต้นทาง สถานศึกษา เจ้าของหลักสูตร หน่วยงานวิชาชีพ หรือเอกสารทางราชการ หากใช้ข้อมูลจากสื่อสังคมออนไลน์ บทสัมภาษณ์ หรือบุคคลอื่น ต้องตรวจสอบกับแหล่งต้นทางก่อนนำมาใช้

เมื่อรวบรวมข้อมูลแล้ว ต้องคัดเลือก จัดระบบ และเลือกสื่อให้เหมาะกับผู้เรียนและจุดมุ่งหมาย ข้อสนเทศอาจนำเสนอผ่านเอกสาร แผนภาพ วีดิทัศน์ เว็บไซต์ ป้ายนิเทศ การปฐมนิเทศ การเชิญวิทยากร ทัศนศึกษา กิจกรรมแนะแนว หรือกิจกรรมโฮมรูม การเลือกสื่อควรพิจารณาทั้งความถูกต้อง ความชัดเจน การเข้าถึง และโอกาสที่ผู้เรียนจะได้มีส่วนร่วม มิใช่พิจารณาความสวยงามหรือความทันสมัยของเทคโนโลยีเพียงอย่างเดียว (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567)

การนำเสนอข้อมูลต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนตั้งคำถาม เปรียบเทียบ เชื่อมโยง และนำไปใช้ ครูอาจใช้ตารางเปรียบเทียบ กรณีศึกษา การวิเคราะห์เว็บไซต์ หรือสถานการณ์ตัดสินใจ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเห็นว่าข้อมูลแต่ละส่วนเกี่ยวข้องกับทางเลือกและเงื่อนไขของตนอย่างไร การให้เอกสารหรือบอกข้อมูลโดยไม่มีโอกาสให้ผู้เรียนประมวลผล อาจทำให้ผู้เรียนรับรู้ชั่วคราวแต่ไม่สามารถใช้ประโยชน์ได้จริง

1.2.6 การประเมินและปรับปรุงบริการสนเทศ การประเมินบริการสนเทศไม่ควรพิจารณาเฉพาะจำนวนเอกสารที่แจก จำนวนผู้เข้าร่วม หรือความพึงพอใจหลังรับข้อมูล แต่ควรตรวจสอบว่า ผู้เรียนเข้าใจข้อมูลถูกต้องเพียงใด สามารถแยกแยะข้อเท็จจริงกับความคิดเห็น เปรียบเทียบทางเลือก ตั้งคำถามเพิ่มเติม และนำข้อมูลไปใช้ได้หรือไม่

การติดตามยังช่วยให้ทราบว่า มีผู้เรียนกลุ่มใดที่ยังเข้าไม่ถึงข้อมูล มีความเข้าใจคลาดเคลื่อน หรือจำเป็นต้องได้รับการช่วยเหลือเป็นรายบุคคล ข้อมูลเหล่านี้ควรนำมาใช้ปรับเนื้อหา วิธีนำเสนอ เวลา และช่องทางการให้บริการให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

เมื่อข้อสนเทศมีการเปลี่ยนแปลง โรงเรียนต้องปรับปรุงหรือถอนข้อมูลเดิมออกจากช่องทางบริการเพื่อป้องกันความสับสน ควรระบุวันที่ปรับปรุงล่าสุดและผู้รับผิดชอบข้อมูลให้ชัดเจน เพื่อให้สามารถตรวจสอบและทบทวนคุณภาพของบริการได้อย่างต่อเนื่อง

2. การประยุกต์ใช้กับกิจกรรมโฮมรูม

2.1 หลักการประยุกต์ใช้บริการสนเทศกับกิจกรรมโฮมรูม

2.1.1 กิจกรรมโฮมรูมในฐานะช่องทางของบริการสนเทศ กิจกรรมโฮมรูมเป็นช่องทางสำคัญของบริการสนเทศ เนื่องจากครูที่ปรึกษาได้พบปะนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างสม่ำเสมอ สามารถให้ข้อมูลได้ตรงกับช่วงเวลา สังเกตความต้องการ ติดตามความเข้าใจ และเชื่อมโยงข้อสนเทศ

กับสถานการณ์จริงของนักเรียน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยระบุกิจกรรมโฮมรูมไว้เป็นวิธีหนึ่งในการจัดบริการสนเทศ ควบคู่กับกิจกรรมแนะแนว การปฐมนิเทศ ป้ายนิเทศ ทัศนศึกษา และการเชิญวิทยากร (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559)

อย่างไรก็ตาม กิจกรรมโฮมรูมที่ใช้บริการสนเทศไม่ควรเป็นเพียงช่วงเวลาที่ครูอ่านประกาศ แจกเอกสาร หรือบอกให้นักเรียนปฏิบัติตามข้อมูล การแจ้งกำหนดการและข่าวสารอาจเป็นส่วนหนึ่งของโฮมรูม แต่บริการสนเทศต้องก้าวไปสู่การช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจ ตรวจสอบ เปรียบเทียบ และพิจารณาว่าข้อมูลนั้นเกี่ยวข้องกับตนอย่างไร

โฮมรูมจึงควรเปลี่ยนบทบาทของนักเรียนจากผู้รับข้อมูลมาเป็นผู้ใช้ข้อมูล นักเรียนต้องมีโอกาสตั้งคำถาม ตรวจสอบความน่าเชื่อถือ ค้นหาข้อมูลเพิ่มเติม และใช้ข้อสนเทศประกอบการตัดสินใจ มิใช่รับข้อมูลโดยเชื่อว่าครูเป็นผู้ให้คำตอบที่ถูกต้องทั้งหมด

2.1.2 การกำหนดเนื้อหาตามความต้องการและช่วงเวลา การประยุกต์ใช้ควรเริ่มจากการพิจารณาว่า นักเรียนกำลังต้องการข้อมูลเรื่องใด เหตุใดจึงต้องได้รับข้อมูล และควรได้รับในช่วงเวลาใด ครูไม่ควรกำหนดหัวข้อจากเอกสารที่ตนเองมีอยู่หรือจากปฏิทินกิจกรรมเพียงอย่างเดียว แต่ต้องพิจารณาความต้องการจริงและภารกิจทางพัฒนาการของนักเรียน

ในช่วงเปิดภาคเรียน นักเรียนอาจต้องการข้อมูลเกี่ยวกับสถานที่ บุคลากร กฎระเบียบ วิธีเรียน การปรับตัว และช่องทางขอความช่วยเหลือ ก่อนเลือกแผนการเรียนอาจต้องการข้อมูลเกี่ยวกับรายวิชา คุณสมบัติ เส้นทางศึกษาต่อ และอาชีพที่เกี่ยวข้อง ส่วนก่อนปิดภาคเรียนอาจต้องการข้อมูลเกี่ยวกับการใช้เวลาว่าง ความปลอดภัย การฝึกประสบการณ์ หรือการเตรียมพร้อมสำหรับระดับชั้นถัดไป

การให้ข้อมูลในเวลาที่ผู้เรียนยังไม่เห็นความจำเป็นอาจทำให้ข้อมูลถูกลืมหรือไม่ได้รับความสนใจ ขณะที่การให้ข้อมูลภายหลังจากหมดโอกาสตัดสินใจแล้วก็ไม่สามารถช่วยผู้เรียนได้อย่างเต็มที่ การกำหนดช่วงเวลาจึงเป็นองค์ประกอบหนึ่งของคุณภาพบริการสนเทศ

2.1.3 ขอบข่ายเนื้อหาที่นำมาใช้ในกิจกรรมโฮมรูม *ข้อสนเทศด้านการศึกษา*ในกิจกรรมโฮมรูมอาจครอบคลุมการวางแผนการเรียน การเลือกวิชา การประเมินผล การเตรียมสอบ แหล่งเรียนรู้ ทุนการศึกษา การศึกษาต่อ และช่องทางเข้าถึงความช่วยเหลือ แต่ไม่ควรจำกัดอยู่ที่การแจ้งเกณฑ์หรือกำหนดการ ครูอาจให้นักเรียนเปรียบเทียบเงื่อนไขของทางเลือก วิเคราะห์ผลที่อาจเกิดขึ้น และจัดทำแผนการดำเนินงานของตน *ข้อสนเทศด้านอาชีพ*อาจเริ่มจากการช่วยให้นักเรียนรู้จักความหลากหลายของงาน ลักษณะการทำงาน ทักษะที่จำเป็น เส้นทางการศึกษา และความเปลี่ยนแปลงของโลกอาชีพ ครูอาจใช้ข้อมูลจากเว็บไซต์ของหน่วยงานวิชาชีพ การสัมภาษณ์ผู้ประกอบอาชีพ ทัศนศึกษา หรือกรณีศึกษา แต่ไม่ควรนำประสบการณ์ของบุคคลคนเดียวมาเป็นข้อสรุปแทนอาชีพทั้งหมด และ

*ข้อสนเทศด้านส่วนตัวและสังคม*อาจครอบคลุมสุขภาพ การจัดการความเครียด การใช้สื่อดิจิทัล ความปลอดภัย การสื่อสาร สิทธิของผู้เรียน และการเข้าถึงแหล่งช่วยเหลือ ข้อมูลในขอบข่ายนี้ต้องได้รับการตรวจสอบอย่างระมัดระวัง โดยเฉพาะเรื่องสุขภาพและความปลอดภัย หากต้องอาศัยความรู้เฉพาะ ครูควรประสานบุคลากรด้านสุขภาพ ครูแนะแนว หรือผู้เชี่ยวชาญที่เกี่ยวข้อง

2.1.4 การเชื่อมโยงกับการแนะแนวกลุ่ม การจัดบริการสนเทศผ่านโฮมรูมจะมีคุณภาพมากขึ้นเมื่อเชื่อมโยงกับแนวคิดการแนะแนวกลุ่ม กล่าวคือ นักเรียนมิได้เป็นเพียงผู้รับข้อมูลพร้อมกันหลายคน แต่ได้ใช้ปฏิสัมพันธ์ของกลุ่มช่วยขยายความเข้าใจ สมาชิกสามารถตั้งคำถาม แบ่งปันแหล่งข้อมูล เปรียบเทียบทางเลือก และร่วมกันตรวจสอบความเข้าใจ

อย่างไรก็ตาม ข้อสรุปที่เกิดจากการอภิปรายของกลุ่มมิได้ถูกต้องเสมอไป ความคิดเห็นของนักเรียนคนหนึ่งอาจได้รับการยอมรับเพราะเป็นผู้มีอิทธิพลหรือมีสมาชิกส่วนใหญ่สนับสนุน ครูต้องช่วยให้กลุ่มแยกระหว่างประสบการณ์ส่วนบุคคล ความคิดเห็น และข้อมูลที่ได้รับการยืนยัน พร้อมนำข้อสรุปกลับไปตรวจสอบกับแหล่งข้อมูลที่เชื่อถือได้

การใช้กลุ่มจึงมิได้ลดความรับผิดชอบของครูในการตรวจสอบข้อมูล แต่เพิ่มโอกาสให้ผู้เรียนฝึกคิดและเรียนรู้จากกันและกัน ครูทำหน้าที่จัดโครงสร้าง ตั้งคำถาม และช่วยให้การแลกเปลี่ยนอยู่บนฐานของข้อมูลและเหตุผล มากกว่าการแข่งขันว่าใครมีความเห็นถูกต้องกว่า

2.2 แนวทางดำเนินกิจกรรมบริการสนเทศในโฮมรูม

2.2.1 การศึกษาความต้องการและกำหนดจุดมุ่งหมาย ก่อนจัดกิจกรรม ครูควรสำรวจว่านักเรียนรู้อะไรอยู่แล้ว มีความเข้าใจผิดเรื่องใด ต้องการข้อมูลใด และต้องใช้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจหรือการปฏิบัติเรื่องใด การสำรวจอาจใช้คำถามสั้น ๆ แบบประเมินก่อนกิจกรรม การสนทนา หรือการรวบรวมคำถามโดยไม่ระบุชื่อ

จุดมุ่งหมายต้องระบุผลที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน มิใช่ระบุเพียงสิ่งที่ครูจะนำเสนอ เช่น แทนที่จะกำหนดว่า “เพื่อให้ข้อมูลเรื่องการศึกษาต่อ” ควรกำหนดว่า “เพื่อให้นักเรียนสามารถตรวจสอบแหล่งข้อมูล เปรียบเทียบเงื่อนไขของทางเลือก และระบุข้อมูลที่ตนยังต้องค้นหาเพิ่มเติมได้”

จุดมุ่งหมายที่ชัดเจนทำให้ครูสามารถเลือกข้อมูลและกิจกรรมได้ตรงประเด็น ลดการนำเสนอรายละเอียดที่ไม่จำเป็น และช่วยให้สามารถประเมินได้ว่า นักเรียนเกิดความเข้าใจและใช้ข้อมูลได้จริงเพียงใด

2.2.2 การคัดเลือกและตรวจสอบข้อมูล ครูควรเลือกใช้แหล่งต้นทางเมื่อเป็นไปได้ เช่น ประกาศ เว็บไซต์ หรือเอกสารจากสถานศึกษา หน่วยงานราชการ หน่วยงานวิชาชีพ หรือเจ้าของโครงการโดยตรง ข้อมูลที่นำมาใช้ต้องตรวจสอบวันที่เผยแพร่ เงื่อนไข คุณสมบัติ กำหนดการ และช่องทางติดต่อ

หากใช้คลิป บทความ ข่าว หรือข้อความจากสื่อสังคมออนไลน์ ครูควรตรวจสอบแหล่งที่มาและเปรียบเทียบกับข้อมูลจากแหล่งอื่นก่อน ข้อมูลที่มีผู้แชร์จำนวนมากหรือมีรูปแบบน่าเชื่อถือมิได้เป็นหลักประกันว่าถูกต้อง

ครูควรจัดระบบข้อมูลให้ผู้เรียนเห็นประเด็นสำคัญ เช่น ใช้ตารางเปรียบเทียบ แผนภาพ หรือคำถามกำกับการอ่าน แต่ต้องระวังมิให้การย่อข้อมูลตัดเงื่อนไขสำคัญหรือทำให้ความหมายเปลี่ยนแปลง หากข้อมูลมีรายละเอียดมาก ควรให้สาระหลักพร้อมแหล่งที่ผู้เรียนสามารถศึกษาต่อได้

2.2.3 การออกแบบกิจกรรมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม กิจกรรมอาจเริ่มจากสถานการณ์ที่สัมพันธ์กับชีวิตของนักเรียน เช่น การเลือกแผนการเรียน การสมัครทุน การตรวจสอบข้อมูลอาชีพ หรือการรับมือกับข่าวสุขภาพ จากนั้นให้ผู้เรียนระบุว่า ต้องการข้อมูลอะไร ข้อมูลใดมีอยู่แล้ว และข้อมูลใดยังต้องค้นหาเพิ่มเติม

ครูอาจให้นักเรียนเปรียบเทียบข้อมูลจากหลายแหล่ง วิเคราะห์ว่าแหล่งใดน่าเชื่อถือกว่าและเพราะเหตุใด ตรวจสอบวันที่ ผู้จัดทำ และหลักฐาน ตลอดจนพิจารณาว่าข้อมูลใดเป็นข้อเท็จจริง ข้อมูลใดเป็นความคิดเห็น และข้อมูลใดมีลักษณะประชาสัมพันธ์

ตัวอย่างเช่น ในกิจกรรมเรื่องการศึกษาต่อ ครูอาจนำข้อมูลจากเว็บไซต์ของสถานศึกษาหลายแห่งมาให้นักเรียนตรวจสอบ โดยพิจารณาหลักสูตร คุณสมบัติ ค่าใช้จ่าย กำหนดการ และช่องทางติดต่อ แล้วให้นักเรียนระบุว่า ข้อมูลส่วนใดต้องตรวจสอบเพิ่มเติมและทางเลือกใดสัมพันธ์กับเป้าหมายของตน กิจกรรมดังกล่าวพัฒนาทั้งความรู้เกี่ยวกับการศึกษาต่อและความสามารถในการประเมินข้อมูล

2.2.4 การเชื่อมโยงข้อสนเทศกับตนเองและการตัดสินใจ ข้อสนเทศจะมีคุณค่าเมื่อผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงกับลักษณะ เป้าหมาย และเงื่อนไขของตน ครูควรใช้คำถามที่ช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาว่าข้อมูลใดเกี่ยวข้องกับตน มีเงื่อนไขใดที่ตนมีความพร้อมหรือยังต้องพัฒนา ทางเลือกนั้นสอดคล้องกับความสนใจและเป้าหมายเพียงใด และหากสถานการณ์เปลี่ยนจะมีทางเลือกสำรองใด

การเชื่อมโยงกับตนเองไม่จำเป็นต้องให้นักเรียนเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวต่อหน้ากลุ่ม ครูอาจใช้ใบงานหรือบันทึกส่วนบุคคล แล้วเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเลือกว่าจะแลกเปลี่ยนส่วนใด การดำเนินการเช่นนี้ช่วยรักษาความเป็นส่วนตัวและทำให้ผู้เรียนได้พิจารณาตนเองอย่างจริงจัง

ครูไม่ควรใช้ข้อมูลที่ตนมีเกี่ยวกับผู้เรียน เช่น คะแนน ผลประเมิน ความถนัด หรือฐานะครอบครัว มาสรุปว่าผู้เรียนต้องเลือกทางใด ข้อมูลเหล่านั้นเป็นส่วนหนึ่งของการพิจารณา มิใช่คำตอบสำเร็จรูปที่กำหนดอนาคตของบุคคล

2.2.5 การติดตามผลการใช้ข้อสนเทศ กิจกรรมไม่ควรสิ้นสุดเมื่อครูนำเสนอข้อมูลครบตามแผน ควรติดตามว่า นักเรียนเข้าใจข้อมูลถูกต้องหรือไม่ มีคำถามเพิ่มเติมใด นำข้อมูลไปใช้ในการตัดสินใจอย่างไร และยังต้องการความช่วยเหลือส่วนใด

การติดตามอาจดำเนินผ่านการสะท้อนสั้น ๆ ในกิจกรรมครั้งถัดไป การตรวจแผนที่นักเรียนจัดทำ แบบประเมินความเข้าใจ หรือการเปิดช่องทางพูดคุยเป็นรายบุคคล หากพบว่านักเรียนจำนวนมากเข้าใจผิดในประเด็นเดียวกัน ครูควรกลับมาอธิบายและปรับปรุงวิธีนำเสนอ

ข้อมูลจากการติดตามยังช่วยให้ครูทราบว่า ข้อมูลใดเป็นประโยชน์ ข้อมูลใดมากหรือน้อยเกินไป สื่อใดเข้าใจยาก และมีนักเรียนกลุ่มใดที่ยังเข้าไม่ถึงบริการ ผลการประเมินจึงควรนำกลับมาใช้ในการปรับปรุงกิจกรรมโฮมรูมครั้งต่อไป

2.3 บทบาทของครูและข้อควรระวัง

2.3.1 บทบาทของครูที่ปรึกษา ครูที่ปรึกษามีบทบาทในการศึกษาความต้องการ คัดเลือกและตรวจสอบข้อมูล อธิบายประเด็นที่ซับซ้อน ช่วยให้ผู้เรียนตั้งคำถาม และสร้างโอกาสให้นำข้อมูลไปใช้ ครูไม่จำเป็นต้องเป็นผู้เชี่ยวชาญในข้อมูลทุกด้าน แต่ต้องรู้ขอบเขตความรู้ของตนและไม่ตอบโดยการคาดเดา

เมื่อเป็นข้อมูลเฉพาะที่ต้องมีความถูกต้องและอาจส่งผลต่อการตัดสินใจในอนาคตของผู้เรียน เช่น เกณฑ์การสมัคร หลักสูตรเฉพาะ อาชีพที่ต้องมีใบอนุญาต หรือข้อมูลด้านสุขภาพ ครูควรตรวจสอบจากหน่วยงานเจ้าของข้อมูล หรือประสานครูแนะแนวและบุคลากรที่เกี่ยวข้อง การดำเนินการดังกล่าวมิได้ลดบทบาทของครูที่ปรึกษา แต่ช่วยให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลที่ถูกต้องและเหมาะกับสถานการณ์ของตน ครูควรหลีกเลี่ยงการใช้ประสบการณ์ส่วนตัวเป็นข้อสรุปทั่วไป ประสบการณ์ของครูหรือวิทยากรสามารถใช้เป็นตัวอย่างได้ แต่ต้องอธิบายว่าเป็นประสบการณ์เฉพาะ และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนตรวจสอบข้อมูลจากหลายแหล่งก่อนนำไปใช้ตัดสินใจ

2.3.2 การไม่ตัดสินใจแทนผู้เรียน แม้ครูมีความตั้งใจดีและรู้จักนักเรียนใกล้ชิดสนิทสนม การบอกว่า “ควรเลือกทางนี้” อาจทำให้ผู้เรียนหยุดสำรวจทางเลือกและพึ่งพาความเห็นของครูมากเกินไป ครูควรเปลี่ยนจากการบอกคำตอบเป็นการช่วยตั้งคำถามและจัดระบบการคิด

คำถามที่เหมาะสมอาจชวนให้ผู้เรียนพิจารณาว่า ข้อมูลใดสนับสนุนทางเลือกนี้ เงื่อนไขใดต้องตรวจสอบ ทางเลือกนี้สัมพันธ์กับความสนใจและเป้าหมายอย่างไร มีผลดีและข้อจำกัดใด และมีทางเลือกอื่นหรือแผนสำรองหรือไม่ วิธีดังกล่าวทำให้ข้อสนเทศเป็นเครื่องมือพัฒนาการตัดสินใจ ไม่ใช่เครื่องมือชักนำให้ผู้เรียนเลือกตามความต้องการของครู

ในกรณีที่ผู้เรียนขอให้ครูตัดสินใจแทน ครูสามารถแสดงความเห็นได้โดยระบุเหตุผลและข้อจำกัดของความเห็นนั้น แต่ควรส่งคืนความรับผิดชอบในการพิจารณาแก่ผู้เรียนตามระดับวุฒิภาวะ พร้อมสนับสนุนให้ผู้เรียนปรึกษาผู้ปกครองและบุคคลที่เกี่ยวข้องเมื่อจำเป็น

2.3.3 ความเสมอภาคและความเป็นส่วนตัว ครูต้องคำนึงถึงความแตกต่างในการเข้าถึงข้อมูล ไม่ควรมอบหมายให้นักเรียนค้นหาข้อมูลออนไลน์ทั้งหมดโดยไม่ตรวจสอบว่า ทุกคนมีอุปกรณ์ อินเทอร์เน็ต และทักษะการค้นหาเท่าเทียมกัน อาจจัดเตรียมข้อมูลหลายรูปแบบ เปิดให้ใช้ทรัพยากรของโรงเรียน หรือจัดการทำงานร่วมกันโดยไม่ทำให้ผู้เรียนที่มีข้อจำกัดต้องเปิดเผยหรือรู้สึกด้อยกว่า

การใช้ข้อมูลส่วนบุคคลในกิจกรรมต้องรักษาความเป็นส่วนตัว ไม่ควรนำคะแนน ผลประเมิน ความถนัด รายได้ครอบครัว หรือข้อมูลสุขภาพของนักเรียนมาเปิดเผยเพื่อใช้เป็นตัวอย่างต่อหน้ากลุ่ม หากต้องอธิบายสถานการณ์ที่ละเอียดอ่อน ควรใช้กรณีสมมติที่ไม่สามารถระบุตัวบุคคลได้

การให้ผู้เรียนเชื่อมโยงข้อมูลกับตนเองควรเปิดโอกาสให้สะท้อนเป็นรายบุคคลและเลือกว่าจะเปิดเผยเพียงใด ความมีส่วนร่วมมิได้หมายถึงการที่นักเรียนทุกคนต้องบอกคำตอบหรือข้อมูลส่วนตัวต่อหน้าชั้นเรียน

2.3.4 ขอบเขตบทบาทและการประสานความช่วยเหลือ บริการสนเทศช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจสถานการณ์และเข้าถึงแหล่งช่วยเหลือ แต่ไม่สามารถทดแทนการให้การปรึกษา การประเมิน หรือการช่วยเหลือเฉพาะด้านได้ หากนักเรียนแสดงปัญหาที่ต้องการการดูแลรายบุคคล ครูควรเปิดโอกาสให้พูดคุยเป็นส่วนตัวและประสานครูแนะแนวหรือบุคลากรที่เหมาะสม

ในกรณีข้อสนเทศด้านสุขภาพ ความปลอดภัย กฎหมาย หรือสิทธิของผู้เรียน ครูต้องใช้แหล่งข้อมูลทางการและไม่ขยายความเกินขอบเขตความรู้ หากข้อมูลเกี่ยวข้องกับความเสี่ยงต่อชีวิต การถูกกระทำรุนแรง หรือการละเมิดสิทธิ ต้องเข้าสู่กระบวนการคุ้มครองและช่วยเหลือตามระบบ มิใช่จัดเป็นเพียงหัวข้ออภิปรายในกลุ่ม

กล่าวโดยสรุป การนำบริการสนเทศมาใช้กับกิจกรรมโฮมรูมมิใช่การเพิ่มปริมาณข่าวสารให้แก่นักเรียน แต่เป็นการจัดกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลที่ถูกต้อง น่าเชื่อถือ เป็นปัจจุบัน และเกี่ยวข้องกับตน พร้อมพัฒนาความสามารถในการตั้งคำถาม ตรวจสอบ เปรียบเทียบ เชื่อมโยง และนำข้อมูลไปใช้ กิจกรรมโฮมรูมจึงควรเปลี่ยนบทบาทของนักเรียนจากผู้รับข้อมูลมาเป็นผู้ใช้ข้อมูลอย่างมีวิจารณญาณ และเปลี่ยนบทบาทของครูจากผู้บอกคำตอบมาเป็นผู้จัดโอกาส เอื้ออำนวยการคิด และเชื่อมโยงผู้เรียนกับแหล่งข้อมูลหรือบุคลากรที่เหมาะสม การดำเนินงานเช่นนี้ช่วยวางพื้นฐานให้ผู้เรียนสามารถแสวงหา ประเมิน และใช้ข้อมูลเพื่อกำกับชีวิตของตนได้อย่างรับผิดชอบในระยะยาว

บทสรุป

บทนี้เริ่มต้นจากการอธิบายรากฐานทางทฤษฎีที่รองรับองค์ประกอบทั้งห้าของนิยามกิจกรรมโฮมรูมที่สังเคราะห์ไว้ในบทก่อนหน้า ผ่านแนวคิดเจ็ดประการจากศาสตร์ที่หลากหลาย ตั้งแต่ทฤษฎีความผูกพันที่อธิบายความสำคัญของสัมพันธภาพ แนวคิดพื้นที่ปลอดภัยทางจิตใจที่ขยายความเข้าใจไปสู่ระดับกลุ่ม แนวคิดการสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่ชี้แนวทางการออกแบบกิจกรรม แนวคิดการแนะแนวกลุ่มที่อธิบายพลวัตของการนำกลุ่ม แนวคิดกรอบความคิดเติบโตที่อธิบายเงื่อนไขทางจิตใจของการพัฒนา แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนที่ยืนยันคุณค่าของครูประจำชั้น และแนวคิดบริการสนเทศที่อธิบายหลักการเบื้องหลังการให้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจ จากนั้นบทนี้เปลี่ยนมุมมองจากกลไกเชิงจิตวิทยาไปสู่การวิเคราะห์เชิงโครงสร้าง โดยแยกแยะบทบาทหน้าที่ระหว่างครูประจำชั้นกับครูแนะแนว ก่อนเสนอแนวทางที่ทั้งสองบทบาทเกื้อหนุนกันได้โดยไม่ทับซ้อน

รายละเอียดของนักทฤษฎี ปีที่ตีพิมพ์ และชื่องานวิจัยแต่ละชิ้นที่นำเสนอไว้ตลอดทั้งบทอาจเลือนหายไปตามกาลเวลา ทว่ามีความเข้าใจแก่นบางประการที่ควรคงอยู่กับผู้อ่านแม้รายละเอียดเหล่านั้นจะถูกลืมไปแล้ว ความเข้าใจที่คงทนดังกล่าวสรุปได้ห้าประการ

ประการแรก พลังของกิจกรรมโฮมรูมมิได้มาจากเทคนิคพิเศษหรือความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง หากมาจากความใกล้ชิดและความสม่ำเสมอที่ครูธรรมดาคนหนึ่งมอบให้นักเรียนได้ในชีวิตประจำวัน ความเข้าใจนี้ปรากฏซ้ำในทุกทฤษฎีที่นำเสนอไว้ ไม่ว่าจะเป็นแหล่งที่พึ่งทางอารมณ์และฐานที่มั่นคงตามทฤษฎีความผูกพัน บรรทัดฐานกลุ่มตามแนวคิดความปลอดภัยทางจิตใจ หรือบทบาทผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคนตามแนวคิดของ Comer ล้วนยืนยันตรงกันว่าสิ่งที่นักเรียนต้องการที่สุดมิใช่ผู้เชี่ยวชาญที่พบเป็นครั้งคราว หากเป็นผู้ใหญ่ที่ปรากฏตัวอย่างสม่ำเสมอและใส่ใจอย่างแท้จริง

ประการที่สอง คุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมขึ้นอยู่กับกระบวนการมากกว่าเนื้อหา การที่นักเรียนจะเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงได้จริงต้องอาศัยการผ่านประสบการณ์ การสะท้อนคิด และการฝึกปฏิบัติซ้ำอย่างต่อเนื่อง มิใช่การรับฟังข้อมูลหรือคำแนะนำเพียงครั้งเดียว หลักการนี้ปรากฏทั้งในวัฏจักรการเรียนรู้จากประสบการณ์และในหลักการของบริการสนเทศที่ว่าการให้ข้อมูลมีคุณค่าก็ต่อเมื่อนักเรียนได้ฝึกใช้เหตุผลเชื่อมโยงข้อมูลนั้นเข้ากับตนเอง มิใช่เพียงรับฟังแล้วผ่านไป ความเข้าใจนี้เตือนว่าครูมิควรวัดความสำเร็จของกิจกรรมโฮมรูมจากปริมาณเนื้อหาที่ถ่ายทอดได้ในแต่ละครั้ง หากควรวัดจากคุณภาพของกระบวนการคิดที่นักเรียนได้ผ่านจริง

ประการที่สาม อำนาจของครูในกิจกรรมกลุ่มต้องผสมผสานโครงสร้างเข้ากับความอบอุ่นเสมอ หลักฐานจากการทดลองพลวัตกลุ่มและงานวิจัยเรื่องรูปแบบการสอนต่างยืนยันตรงกันว่ารูปแบบการนำที่ให้ผลดีที่สุดมิใช่การควบคุมอย่างเข้มงวดหรือการปล่อยตามสบาย หากเป็นการวางเป้าหมายและขอบเขตที่ชัดเจนควบคู่กับการรับฟังและเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม

ความเข้าใจนี้ป้องกันมิให้ครูเข้าใจผิดว่าความเป็นประชาธิปไตยในการนำกลุ่มหมายถึงการวางเฉยหรือขาดทิศทาง

ประการที่สี่ การให้ข้อมูลแก่นักเรียนต้องมีเป้าหมายที่ตัวนักเรียนเป็นผู้ตัดสินใจเอง มิใช่ครูตัดสินใจแทน หลักการของบริการสนเทศยืนยันว่าบทบาทของครูคือการจัดหาข้อมูลที่ถูกต้องครบถ้วนและฝึกกระบวนการคิดวิเคราะห์ให้แก่นักเรียน มิใช่การชี้นำหรือตัดสินใจแทนในเรื่องสำคัญของชีวิต ไม่ว่าจะเป็นการเลือกเรียนต่อหรือการเลือกอาชีพ ความเข้าใจนี้เชื่อมโยงกับหลักการเรื่องกรอบความคิดเติบโตและการแนะแนวกลุ่มที่เน้นย้ำเช่นกันว่าครูมีบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวกแก่กระบวนการคิดของนักเรียน มิใช่ผู้กำหนดคำตอบสำเร็จรูปให้

ประการที่ห้า พลังของครูประจำชั้นมีขอบเขต และความเกื้อหนุนจากครูแนะแนวยังคงจำเป็นเสมอ แม้บทนี้จะยืนยันคุณค่าของครูประจำชั้นในหลายแนวคิด แต่มิได้หมายความว่าครูประจำชั้นจะทดแทนบทบาทของครูแนะแนวได้ในทุกกรณี ความเข้าใจนี้ยืนยันว่ากิจกรรมโฮมรูมและงานแนะแนวเป็นระบบสองชั้นที่ทำงานประสานกัน ชั้นแรกที่ครูประจำชั้นดูแลนักเรียนทุกคนอย่างสม่ำเสมอในชีวิตประจำวัน และชั้นที่สองที่ครูแนะแนวให้การสนับสนุนเชิงลึกเมื่อความต้องการของนักเรียนเกินขอบเขตความสามารถของชั้นแรก ทั้งสองชั้นจำเป็นต้องมีอยู่ครบและเชื่อมโยงกันอย่างมีระบบ มิใช่สิ่งใดสิ่งหนึ่งเพียงลำพัง

ความเข้าใจทั้งห้าประการนี้เป็นฐานที่จำเป็นก่อนจะก้าวไปสู่เนื้อหาในบทถัดไป ซึ่งจะนำทฤษฎีและโครงสร้างบทบาทที่วางไว้ในบทนี้ไปประยุกต์ใช้ในการออกแบบและดำเนินกิจกรรมโฮมรูมอย่างเป็นรูปธรรมต่อไป

บทที่ 3
หลักการและแนวปฏิบัติในการจัดกิจกรรมโฮมรูม

ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาที่เข้าใจความหมายและฐานทฤษฎีของกิจกรรมโฮมรูมตามที่นำเสนอไว้ในบทที่ 1 และบทที่ 2 ยังจำเป็นต้องมีความรู้อีกระดับหนึ่งเพื่อนำความเข้าใจนั้นไปสู่การปฏิบัติงานจริงในห้องเรียน ความรู้เชิงทฤษฎีเพียงสิ่งเดียวอาจไม่เพียงพอต่อการจัดกิจกรรมโฮมรูมให้บรรลุวัตถุประสงค์ ครูจำเป็นต้องทราบหลักการจัดกิจกรรมที่เป็นรูปธรรม รูปแบบและวิธีการที่เหมาะสมกับแต่ละสถานการณ์ แนวทางการนำไปปฏิบัติในระดับการศึกษาที่แตกต่างกัน วิธีการประเมินผลว่ากิจกรรมที่จัดขึ้นบรรลุเป้าหมายหรือไม่ ตลอดจนปัญหาที่มักพบในการปฏิบัติงานจริงพร้อมแนวทางแก้ไข บทนี้จึงมีเนื้อหาที่เชื่อมโยงหลักคิดเชิงทฤษฎีเข้ากับหลักปฏิบัติในสถานศึกษา

เนื้อหาของบทนี้อาศัยหลักฐานเชิงประจักษ์เป็นฐานสำคัญ ประกอบด้วยข้อมูลจากการสัมภาษณ์ครูผู้ปฏิบัติงานจริง เอกสารรายงานผลการจัดกิจกรรมจากสถานศึกษาหลายแห่งทั่วประเทศ และกรณีศึกษาที่สะท้อนทั้งความสำเร็จและปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในโรงเรียนไทย การนำเสนอเนื้อหาในลักษณะนี้ช่วยให้ผู้อ่านเห็นภาพที่ครบถ้วนมากกว่าความรู้เชิงทฤษฎีเพียงอย่างเดียว เนื่องจากแสดงให้เห็นว่าหลักการที่สังเคราะห์ไว้ในบทก่อนหน้าปรากฏจริงในทางปฏิบัติอย่างไร มีข้อจำกัดใดที่ต้องเผชิญ และมีแนวทางใดที่ครูสามารถนำไปปรับใช้ได้ทันทีตามสภาพของตนเอง

หลักการจัดกิจกรรมโฮมรูม

หลักการพื้นฐานที่สังเคราะห์ไว้ในบทก่อนหน้าได้วางกรอบเชิงมโนทัศน์ว่ากิจกรรมโฮมรูมควรมีลักษณะอย่างไร หัวข้อนี้แปลงกรอบเชิงมโนทัศน์ดังกล่าวให้เป็นแนวทางเชิงปฏิบัติที่ครูสามารถนำไปดำเนินการได้จริงในชั้นเรียน โดยนำเสนอสามหลักการที่มีความสำคัญเป็นลำดับแรกในการปฏิบัติจริง ดังนี้

1. หลักการด้านความสม่ำเสมอต่อเนื่อง

1.1 เทคนิคสองคูณสิบสำหรับนักเรียนรายบุคคล เทคนิคสองคูณสิบเป็นวิธีสร้างสัมพันธภาพกับนักเรียนเป็นรายบุคคล โดยครูเลือกนักเรียนหนึ่งคนที่ต้องการทำความรู้จักเป็นพิเศษ ซึ่งมักเป็นนักเรียนที่มีพฤติกรรมท้าทายหรือไม่ค่อยสื่อสารกับครู จากนั้นสนทนากับนักเรียนวันละ 2 นาที ติดต่อกันเป็นเวลา 10 วันเรียน เรื่องที่สนทนาไม่ควรเกี่ยวข้องกับผลการเรียนหรือพฤติกรรมที่เป็นปัญหา แต่ควรเป็นเรื่องที่นักเรียนสนใจ เช่น งานอดิเรก กีฬา ดนตรี หรือกิจกรรมที่ชื่นชอบ เพื่อให้นักเรียนรับรู้ว่าครูสนใจและต้องการทำความรู้จักตน

เทคนิคสองคูณสิบมีรากฐานจากวิธีการที่ Wlodkowski (1983) เรียกว่า การแทรกแซงสองนาที (two-minute intervention) ซึ่งกำหนดให้ครูสนทนากับนักเรียนวันละประมาณ 2 นาที อย่างต่อเนื่องเป็นเวลา 10 วัน ต่อมา Mendler (2001) ได้นำแนวคิดดังกล่าวมาเผยแพร่ในบริบทของการสร้างสัมพันธภาพกับนักเรียน อย่างไรก็ตาม หลักฐานวิจัยที่ศึกษาผลของเทคนิคนี้โดยตรงยังมีจำนวนจำกัด งานศึกษาของ Henze และคณะ (2025) พบว่า เทคนิคสองคูณสิบให้ผลเชิงบวกโดยทั่วไปต่อสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียน ขณะที่ผลต่อพฤติกรรมของนักเรียนมีความแตกต่างกันตามบริบท เทคนิคดังกล่าวจึงควรพิจารณาเป็นแนวทางเสริมในการสร้างสัมพันธภาพ มิใช่วิธีที่รับประกันว่าจะลดพฤติกรรมรบกวนหรือปรับบรรยากาศในชั้นเรียนได้ในทุกกรณี

เทคนิคนี้จึงเหมาะกับกิจกรรมโฮมรูม เพราะครูได้พบกับนักเรียนกลุ่มเดิมเป็นประจำ จึงสามารถจัดเวลาสั้น ๆ ก่อนหรือหลังกิจกรรมส่วนรวมเพื่อสนทนากับนักเรียนแต่ละคนได้โดยไม่กระทบต่อเวลาของกิจกรรมมากนัก ข้อควรระวังคือ ครูควรดำเนินการอย่างสม่ำเสมอจนครบ 10 วันตามที่กำหนด การหยุดดำเนินการกลางคันอาจทำให้นักเรียนไม่รับรู้ถึงความต่อเนื่องและความจริงใจของครู เนื่องจากความไว้วางใจต้องอาศัยการพบปะและการปฏิบัติที่สม่ำเสมอเป็นระยะเวลาหนึ่ง

1.2 ความสม่ำเสมอเชิงโครงสร้างสำหรับทั้งกลุ่ม ความสม่ำเสมอในระดับกลุ่มทั้งชั้นมีความสำคัญไม่แพ้ความสม่ำเสมอในระดับรายบุคคล หลักปฏิบัติคือครูควรรักษารูปแบบพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูมให้คงที่ในทุกครั้งที่จัดกิจกรรม เช่น การเริ่มต้นด้วยกิจวัตรเดียวกันทุกครั้งไม่ว่าจะเป็นการทักทายหรือการแจ้งข่าวสาร เพื่อให้นักเรียนรู้สึกคุ้นเคยและคาดเดาได้ว่ากิจกรรมโฮมรูมจะดำเนินไปในทิศทางใด ความคุ้นเคยในเชิงโครงสร้างเช่นนี้ช่วยลดความวิตกกังวลของนักเรียนและสร้างความรู้สึกปลอดภัยซึ่งเป็นฐานของความปลอดภัยทางจิตใจที่กล่าวไว้ในบทก่อนหน้า

2. หลักการด้านการสร้างสัมพันธภาพ

2.1 เทคนิคการรู้จักนักเรียนช่วงต้นภาคเรียน เทคนิคที่ปฏิบัติได้ง่ายและมีการนำไปใช้อย่างแพร่หลายคือ การรวบรวมข้อมูลส่วนตัวของนักเรียนผ่านบัตรดัชนีขนาดเล็กในสัปดาห์แรกของภาคเรียน โดยให้นักเรียนแต่ละคนเขียนข้อมูลเกี่ยวกับกีฬาที่ชื่นชอบ กิจกรรมหลังเลิกเรียน อาหารที่ชื่นชอบ วิชาที่สนใจ หรือครูคนก่อนที่ประทับใจ ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้ครูรู้จักนักเรียนแต่ละคนได้อย่างรวดเร็วตั้งแต่ต้น และสามารถนำมาใช้เริ่มบทสนทนาในโอกาสต่าง ๆ ได้อย่างเป็นธรรมชาติในภายหลัง สัปดาห์แรกของภาคเรียนมีความสำคัญเป็นพิเศษต่อการวางรากฐานความสัมพันธ์ตลอดทั้งปี เนื่องจากเป็นช่วงที่นักเรียนยังไม่มีความประทับใจตายตัวต่อครูและเปิดรับการสร้างความสัมพันธ์ใหม่ได้ง่ายที่สุด (Mendler, 2001)

2.2 การจดจำชื่อและการทักทาย การทักทายนักเรียนด้วยการเรียกชื่อเป็นเทคนิคที่มีผลต่อความรู้สึกของนักเรียนมากกว่าที่คาดคิด การที่ครูจดจำและเรียกชื่อนักเรียนได้อย่างถูกต้องตั้งแต่ช่วงต้นภาคเรียนสื่อความหมายว่าครูมองเห็นนักเรียนแต่ละคนเป็นบุคคลที่มีตัวตน มิใช่เพียงหมายเลขในบัญชีรายชื่อ ครูควรฝึกจดจำชื่อนักเรียนให้ได้โดยเร็วที่สุด และใช้ชื่อนักเรียนในการทักทายหรือกล่าวถึงอยู่เสมอ เทคนิคเสริมที่ทำได้ง่ายคือการทักทายนักเรียนที่ประตูห้องเรียนก่อนเริ่มกิจกรรมโฮมรูมในแต่ละครั้งด้วยรอยยิ้มและคำทักทายสั้น ๆ ซึ่งช่วยลดความวิตกกังวลของนักเรียนและเปิดโอกาสให้เกิดปฏิสัมพันธ์ระดับบุคคลก่อนที่กิจกรรมส่วนรวมจะเริ่มต้น

2.3 การเปิดเผยตัวตนของครู ครูควรระมัดระวังมิให้บทสนทนากับนักเรียนเน้นเฉพาะเรื่องวิชาการหรือพฤติกรรมที่เป็นปัญหาเพียงอย่างเดียว หากควรแบ่งปันเรื่องราวที่เหมาะสมจากชีวิตของครูเองที่เชื่อมโยงกับเนื้อหาที่กำลังพูดคุยด้วยเป็นครั้งคราว การแบ่งปันเช่นนี้ช่วยให้นักเรียนเห็นครูในฐานะบุคคลที่มีชีวิตและความสนใจของตนเอง มิใช่เพียงผู้มีอำนาจในห้องเรียน สอดคล้องกับหลักการของทฤษฎีความผูกพันที่กล่าวไว้ในบทก่อนหน้าว่าสัมพันธภาพที่มั่นคงต้องอาศัยการรับรู้ซึ่งกันและกันในฐานะบุคคล มิใช่เพียงบทบาทตามตำแหน่งหน้าที่

3. หลักการด้านการใช้กระบวนการแนะแนวเป็นเทคนิคเสริม

3.1 ขั้นตอนการสังเกต บันทึก และคัดกรอง การดำเนินงานในหัวข้อนี้มีขั้นตอนสำคัญ 3 ขั้นตอนที่ต่อเนื่องกัน ดังนี้

ขั้นตอนแรก คือ การสังเกตอย่างสม่ำเสมอ ครูควรจัดเวลาสั้น ๆ ในแต่ละสัปดาห์เพื่อทบทวนความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนที่รับผิดชอบ ทั้งด้านการมาเรียน พฤติกรรม อารมณ์ ความสัมพันธ์กับผู้อื่น และการมีส่วนร่วมในกิจกรรม การสังเกตควรพิจารณาความแตกต่างจากลักษณะเดิมของนักเรียน มิใช่ตัดสินจากเหตุการณ์เพียงครั้งเดียว

ขั้นตอนที่สอง คือ การบันทึกข้อสังเกตอย่างเป็นระบบ เพื่อใช้ติดตามความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง ไม่ควรอาศัยความทรงจำของครูเพียงอย่างเดียว บันทึกควรระบุข้อเท็จจริงที่สังเกตได้ วันเวลา และเหตุการณ์ที่เกี่ยวข้อง โดยหลีกเลี่ยงถ้อยคำที่ตีตราหรือด่วนสรุปลักษณะของนักเรียน

ขั้นตอนที่สาม คือ การพิจารณาระดับความช่วยเหลือ ครูควรใช้เกณฑ์และแนวทางที่สถานศึกษากำหนด เพื่อแยกกรณีที่สามารถดูแลเบื้องต้นได้ภายในชั้นเรียนออกจากกรณีที่ควรปรึกษาครูแนะแนว ผู้รับผิดชอบระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน หรือผู้มีความรู้เฉพาะทางโดยเร็ว หากพบความเสี่ยงที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัย ต้องดำเนินการตามขั้นตอนของสถานศึกษาโดยไม่รอให้มีข้อมูลครบถ้วนทุกด้าน

ขั้นตอนทั้งสามช่วยให้ครูประจำชั้นสังเกตและดูแลนักเรียนได้ตามขอบเขตหน้าที่ของตน พร้อมทั้งประสานผู้เกี่ยวข้องเมื่อพบปัญหาที่ต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม จึงเป็นการดำเนินงานร่วมกันโดยไม่ก้าวล่วงหน้าที่ของผู้เชี่ยวชาญ

3.2 เทคนิคการสื่อสารเชิงแนะแนว ครูประจำชั้นสามารถนำทักษะการสื่อสารจากกระบวนการแนะแนวมาประยุกต์ใช้ในการดูแลนักเรียนได้ โดยมีหลักสำคัญ 3 ประการ

ประการแรก การใช้คำถามปลายเปิด เพื่อให้นักเรียนอธิบายความคิด ความรู้สึก และเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นได้มากกว่าการตอบเพียงว่าใช่หรือไม่ใช่ คำถามควรมีลักษณะชวนให้เล่าและไม่แฝงการตำหนิหรือชี้นำคำตอบ

ประการที่สอง การกล่าวทวนความรู้สึกหรือสาระสำคัญที่ได้รับฟัง เพื่อให้นักเรียนทราบว่าครูเข้าใจสิ่งที่ตนกำลังสื่อสาร การตอบสนองในลักษณะนี้ควรทำก่อนการให้คำแนะนำ เพราะช่วยลดความเข้าใจคลาดเคลื่อนและทำให้นักเรียนกล้าอธิบายเรื่องราวเพิ่มเติม

ประการที่สาม การรับฟังให้จบก่อนตัดสินหรือให้คำแนะนำ ครูไม่ควรรีบสรุปสาเหตุของปัญหาทันทีที่นักเรียนเริ่มเล่า แต่ควรถามเพิ่มเติมเท่าที่จำเป็น เพื่อทำความเข้าใจเหตุการณ์ บุคคลที่เกี่ยวข้อง และความต้องการของนักเรียนให้รอบด้าน

ทักษะทั้ง 3 ประการมิได้มีจุดมุ่งหมายให้ครูประจำชั้นทำหน้าที่แทนผู้ให้คำปรึกษาหรือผู้เชี่ยวชาญ แต่ช่วยให้ครูรับฟังและให้ความช่วยเหลือเบื้องต้นแก่นักเรียนได้อย่างเหมาะสม ครูประจำชั้นจึงดูแลนักเรียนทุกคนในระยะแรก และประสานครูแนะแนวหรือผู้มีความรู้เฉพาะทางเมื่อพบปัญหาที่ซับซ้อน เกินขอบเขตหน้าที่ หรือเกี่ยวข้องกับความปลอดภัยของนักเรียน

รูปแบบและวิธีการจัดกิจกรรมโฮมรูมจำแนกตามวัตถุประสงค์

วัตถุประสงค์ของกิจกรรมโฮมรูมที่สังเคราะห์ไว้ในบทก่อนหน้าแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมควรมุ่งให้เกิดผลอย่างไรแก่นักเรียน ทั้งในระยะใกล้ ระยะกลาง และระยะยาว เมื่อกำหนดวัตถุประสงค์ได้ชัดเจนแล้ว ครูจึงต้องเลือกรูปแบบและวิธีจัดกิจกรรมให้เหมาะสม เพื่อให้ผลที่เกิดขึ้นสอดคล้องกับความมุ่งหมายที่กำหนดไว้ เมื่อพิจารณาตามวัตถุประสงค์ รูปแบบกิจกรรมโฮมรูมสามารถจำแนกได้เป็น 3 ลักษณะ ได้แก่ รูปแบบที่มุ่งให้ข้อมูลข่าวสาร รูปแบบที่มุ่งส่งเสริมสัมพันธภาพ และรูปแบบที่มุ่งพัฒนาทักษะเฉพาะด้าน

1. รูปแบบที่มุ่งให้ข้อมูลข่าวสาร

1.1 ลักษณะของรูปแบบ รูปแบบนี้เหมาะกับกิจกรรมที่ครูประสงค์ให้นักเรียนได้รับข้อมูลสำคัญและนำไปใช้ประกอบการตัดสินใจหรือการปฏิบัติตน เช่น ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาต่อ อาชีพ กำหนดการของสถานศึกษา ตลอดจนเรื่องสุขภาพและความปลอดภัยที่นักเรียนควรรับทราบโดยทั่วถึงและทันเวลา การจัดกิจกรรมควรเริ่มด้วยการนำเสนอข้อมูลที่จำเป็นอย่างกระชับ แล้วเปิดโอกาสให้นักเรียนซักถาม แสดงความคิดเห็น หรือทบทวนความเข้าใจร่วมกัน ครูไม่ควรใช้เวลาทั้งหมดบรรยายหรืออ่านประกาศให้นักเรียนฟัง เนื่องจากการได้รับข้อมูลมิได้หมายความว่านักเรียนจะเข้าใจ จดจำ และนำข้อมูลนั้นไปใช้ได้อย่างถูกต้องเสมอไป

Miller (1956) เสนอว่า บุคคลสามารถเก็บหน่วยข้อมูลไว้ในความจำระยะสั้นได้จำนวนจำกัด โดยข้อเสนอที่มักได้รับการกล่าวถึงคือประมาณ 7 หน่วย บวกลบ 2 หน่วย อย่างไรก็ตาม จำนวนดังกล่าวเป็นเพียงข้อสังเกตจากงานศึกษาในระยะนั้น มิใช่เกณฑ์ตายตัวสำหรับกำหนดจำนวนข้อมูลที่ครูควรนำเสนอ เพราะความสามารถในการจดจำยังขึ้นอยู่กับความซับซ้อนของเนื้อหา ความรู้เดิม ความสนใจ และการจัดหมวดหมู่ข้อมูลของผู้เรียน

เมื่อนำแนวคิดนี้มาใช้กับกิจกรรมโฮมรูม ครูควรคัดเลือกเฉพาะข้อมูล จัดข้อมูลเป็นหมวดหมู่ และเรียงลำดับจากสาระสำคัญไปสู่รายละเอียด ไม่ควรนำเสนอข้อมูลจำนวนมากติดต่อกันโดยไม่มีการจัดลำดับ ตัวอย่างเช่น การให้ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาต่ออาจแบ่งออกเป็นคุณสมบัติของผู้สมัคร ขั้นตอนการสมัคร เอกสารที่ต้องใช้ กำหนดเวลา และแหล่งสอบถามเพิ่มเติม การจัดข้อมูลเช่นนี้ช่วยให้นักเรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างประเด็น จดจำสาระสำคัญ และกลับมาทบทวนข้อมูลได้สะดวกขึ้น

ครูอาจใช้ภาพประกอบ วีดิทัศน์ขนาดสั้น แผนผัง ตารางเวลา หรือเอกสารสรุปเพื่อช่วยให้นักเรียนเข้าใจข้อมูลได้ง่ายขึ้น สื่อเหล่านี้ควรใช้เพื่อจัดระเบียบและย้ำสาระสำคัญ มิใช่เพิ่มรายละเอียดจนทำให้นักเรียนสับสน นอกจากนี้ ควรจัดเตรียมเอกสารหรือช่องทางที่นักเรียนสามารถกลับไปตรวจสอบข้อมูลได้ภายหลัง เพื่อลดภาระการจดจำในขณะเข้าร่วมกิจกรรมและป้องกันความคลาดเคลื่อนในการนำข้อมูลไปใช้

1.2 ข้อพึงระวัง แนวคิดบริการสนเทศที่กล่าวไว้ในบทก่อนหน้าชี้ว่า ครูไม่ควรให้ข้อมูลแก่นักเรียนด้วยการบอกกล่าวเพียงฝ่ายเดียว แต่ควรจัดโอกาสให้นักเรียนพิจารณาว่า ข้อมูลดังกล่าวเกี่ยวข้องกับความสนใจ ความต้องการ หรือแผนการของตนอย่างไร ตัวอย่างเช่น ภายหลังการให้ข้อมูลเรื่องการศึกษาต่อ ครูอาจให้นักเรียนเขียนสรุปว่า ข้อมูลส่วนใดเป็นประโยชน์ต่อการวางแผนของตน และยังต้องการค้นคว้าหรือสอบถามเรื่องใดเพิ่มเติม

นอกจากนี้ ครูไม่ควรใช้การให้ข้อมูลข่าวสารเป็นวิธีหลักตลอดทั้งภาคเรียน เพราะทำให้กิจกรรมโฮมรูมเป็นเพียงการแจ้งข่าวสาร และขาดกิจกรรมด้านการสร้างสัมพันธภาพ การส่งเสริมพัฒนาการ และการดูแลช่วยเหลือนักเรียน ซึ่งเป็นหน้าที่สำคัญของกิจกรรมโฮมรูม

2. รูปแบบที่มุ่งส่งเสริมสัมพันธภาพ

2.1 ลักษณะของรูปแบบ รูปแบบนี้เหมาะสำหรับช่วงต้นภาคเรียน หรือช่วงที่ครูต้องการส่งเสริมความคุ้นเคยและความไว้วางใจระหว่างครูกับนักเรียน รวมทั้งระหว่างนักเรียนด้วยกัน กิจกรรมควรเปิดโอกาสให้สมาชิกได้พูดคุย ทำความรู้จัก และเรียนรู้เกี่ยวกับกันและกันในบรรยากาศที่ผ่อนคลาย เช่น การแนะนำตนเองโดยกล่าวถึงความสนใจหรือสิ่งที่ชื่นชอบ การสนทนาเป็นกลุ่มย่อยโดยผลัดกันเล่าประสบการณ์ตามหัวข้อที่กำหนด หรือกิจกรรมค้นหาความสนใจและประสบการณ์ที่มีร่วมกัน

ทฤษฎีการแทรกซึมทางสังคมอธิบายว่า ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลพัฒนาขึ้นจากการเปิดเผยเรื่องราวของตนอย่างค่อยเป็นค่อยไป โดยเริ่มจากข้อมูลทั่วไปที่ไม่กระทบต่อความรู้สึกมากนัก แล้วจึงกล่าวถึงเรื่องที่เป็นส่วนตัวมากขึ้นเมื่อเกิดความคุ้นเคยและความไว้วางใจ การเปิดเผยตนเองของฝ่ายหนึ่งอาจทำให้อีกฝ่ายกล้าเล่าเรื่องของตนในระดับใกล้เคียงกัน แต่กระบวนการดังกล่าวต้องเกิดขึ้นด้วยความสมัครใจและคำนึงถึงความพร้อมของแต่ละคน (Altman & Taylor, 1973)

เมื่อนำแนวคิดนี้มาใช้ ครูควรเรียงลำดับกิจกรรมจากหัวข้อทั่วไปไปสู่หัวข้อที่ต้องใช้ความไว้วางใจมากขึ้น ในระยะแรกอาจสนทนาเรื่องความสนใจ กิจกรรมยามว่าง หรือประสบการณ์ที่สร้างความประทับใจ เมื่อสมาชิกคุ้นเคยกันมากขึ้นจึงค่อยใช้หัวข้อที่เกี่ยวข้องกับความคิด ความรู้สึก หรือปัญหาในการดำเนินชีวิต ทั้งนี้ ครูอาจเล่าประสบการณ์ของตนเท่าที่เหมาะสมเพื่อแสดงความจริงใจและช่วยให้การสนทนาเป็นธรรมชาติ แต่ต้องรักษาขอบเขตทางวิชาชีพและไม่ใช้การเปิดเผยของครูเป็นเหตุให้นักเรียนรู้สึกว่าต้องเล่าเรื่องส่วนตัวตอบแทน

2.2 ข้อพึงระวัง ความสนุกสนานมิใช่เกณฑ์เพียงประการเดียวในการพิจารณาความเหมาะสมของกิจกรรม ครูควรพิจารณาด้วยว่า กิจกรรมนั้นช่วยให้สมาชิกคุ้นเคยกัน รับฟังกัน และปฏิบัติต่อกันด้วยความเคารพมากขึ้นหรือไม่ กิจกรรมที่สนุกแต่ไม่มีโอกาสให้สมาชิกได้พูดคุยหรือเรียนรู้เกี่ยวกับกันและกัน อาจสร้างเพียงความเพลิดเพลินชั่วคราวโดยมิได้ส่งเสริมสัมพันธภาพตามวัตถุประสงค์

ครูไม่ควรเร่งรัดให้นักเรียนเปิดเผยเรื่องส่วนตัว โดยเฉพาะในระยะแรกที่สมาชิกยังไม่คุ้นเคยและยังไม่มั่นใจว่ากลุ่มจะรับฟังกันอย่างไร นักเรียนควรมีสิทธิเลือกว่าจะกล่าวถึงเรื่องใด เปิดเผยมากน้อยเพียงใด หรือไม่ตอบคำถามที่ทำให้รู้สึกอึดอัด การปฏิเสธที่จะตอบจึงไม่ควรถูกตีความว่าเป็นการไม่ให้ความร่วมมือ เพราะความพร้อมในการเปิดเผยตนของแต่ละคนแตกต่างกัน

ครูต้องไม่นำเรื่องที่นักเรียนเล่าไปเปิดเผยต่อผู้อื่นโดยไม่มีเหตุจำเป็น และควรแจ้งให้นักเรียนทราบตั้งแต่ต้นว่า การรักษาความลับมีข้อยกเว้นเมื่อข้อมูลเกี่ยวข้องกับความปลอดภัยของนักเรียนหรือบุคคลอื่น ซึ่งครูจำเป็นต้องประสานผู้รับผิดชอบเพื่อให้ความช่วยเหลือ การจัดกิจกรรมอย่างค่อยเป็นค่อยไป การเคารพสิทธิในการเลือกพูดหรือไม่พูด และการปฏิบัติตามข้อตกลงของกลุ่มอย่างสม่ำเสมอ จะช่วยให้สมาชิกเกิดความคุ้นเคยและไว้วางใจกันมากขึ้น สอดคล้องกับแนวคิดความปลอดภัยทางจิตใจที่กล่าวไว้ในบทก่อนหน้า

3. รูปแบบที่มุ่งพัฒนาทักษะเฉพาะด้าน

3.1 ลักษณะของรูปแบบ รูปแบบนี้เหมาะสำหรับกิจกรรมที่มุ่งให้นักเรียนพัฒนาทักษะเฉพาะ เช่น การสื่อสาร การแก้ปัญหา การตัดสินใจ การจัดการอารมณ์ หรือการจัดการความขัดแย้ง เนื่องจากทักษะเหล่านี้ไม่อาจพัฒนาได้จากการฟังคำอธิบายเพียงอย่างเดียว นักเรียนจำเป็นต้องได้ทดลองปฏิบัติ ทบทวนสิ่งที่เกิดขึ้น และนำข้อเรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์อื่น

การจัดกิจกรรมโฮมรูมดำเนินตามกระบวนการเรียนรู้จากประสบการณ์ 4 ขั้นตอน **ขั้นแรก ครูจัดสถานการณ์ให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติ** เช่น วิเคราะห์กรณีศึกษา เล่นเกม แสดงบทบาทสมมติ หรือร่วมแก้ปัญหาที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง **ขั้นที่สอง ครูใช้คำถามช่วยให้นักเรียนทบทวนประสบการณ์** โดยพิจารณาว่าเกิดอะไรขึ้น ตนคิดและรู้สึกอย่างไร เลือกปฏิบัติด้วยเหตุผลใด และวิธีดังกล่าวให้ผลอย่างไร **ขั้นที่สาม ครูและนักเรียนร่วมกันสรุปหลักการหรือแนวทางที่ได้เรียนรู้** โดยเชื่อมโยงข้อค้นพบจากกิจกรรมกับความรู้และประสบการณ์เดิม **ขั้นสุดท้าย นักเรียนกำหนดว่าจะนำข้อเรียนรู้ไปใช้กับสถานการณ์ใด** จะปฏิบัติอย่างไร และจะพิจารณาผลที่เกิดขึ้นด้วยวิธีใด กระบวนการทั้ง 4 ขั้นช่วยให้นักเรียนมิได้เพียงเข้าร่วมกิจกรรม แต่ได้ทำความเข้าใจสิ่งที่เกิดขึ้นและเตรียมนำไปใช้ในชีวิตจริง

3.2 ข้อพึงระวัง ข้อผิดพลาดที่พบได้บ่อยคือ ครูรีบอธิบายวิธีปฏิบัติที่ถูกต้องก่อนให้นักเรียนได้ทดลองคิดและลงมือทำ หรือจัดกิจกรรมเสร็จแล้วจบลงโดยไม่มีการทบทวนสิ่งที่นักเรียนได้เรียนรู้ การดำเนินกิจกรรมเช่นนี้ทำให้นักเรียนจดจำคำแนะนำได้ แต่ยังไม่เข้าใจเหตุผลหรือไม่สามารถนำทักษะไปใช้ในสถานการณ์จริงได้

ครูจึงควรจัดเวลาให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติและทบทวนประสบการณ์อย่างเพียงพอก่อนร่วมกันสรุปข้อเรียนรู้และวางแผนนำไปใช้ ไม่ควรพิจารณาความสำเร็จจากการที่นักเรียนทำกิจกรรมเสร็จเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาด้วยว่า นักเรียนสามารถอธิบายสิ่งที่ได้เรียนรู้ เลือกวิธีปฏิบัติที่เหมาะสม และนำไปใช้ในสถานการณ์อื่นได้หรือไม่

การนำกิจกรรมโฮมรูมไปปฏิบัติตามระดับการศึกษา

เมื่อนำหลักการและรูปแบบกิจกรรมโฮมรูมที่กล่าวไว้ในสองหัวข้อก่อนหน้าไปใช้ สถานศึกษาจำเป็นต้องปรับให้เหมาะกับโครงสร้างการจัดการเรียนการสอน ตารางเวลา ลักษณะของสถานศึกษา และพัฒนาการของผู้เรียน หัวข้อนี้พิจารณาการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมใน 3 ระดับ ได้แก่ ระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา และระดับอุดมศึกษา เพื่อแสดงให้เห็นว่าแต่ละระดับจัดให้ครูกับนักเรียนได้พบปะกันอย่างสม่ำเสมอและดำเนินกิจกรรมให้เหมาะกับบริบทของตนได้อย่างไร

1. ระดับประถมศึกษา

โครงสร้างการเรียนการสอนระดับประถมศึกษาเอื้อต่อการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมอย่างสม่ำเสมอ เนื่องจากครูประจำชั้นมักสอนและดูแลนักเรียนกลุ่มเดิมหลายช่วงเวลาในแต่ละวัน ครูจึงมีโอกาสสังเกตพฤติกรรม พูดคุย และติดตามความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนได้อย่างต่อเนื่อง กิจกรรมโฮมรูมในระดับนี้จึงสามารถดำเนินควบคู่กับกิจวัตรประจำวันของห้องเรียน โดยไม่จำเป็นต้องแยกออกเป็นกิจกรรมพิเศษทุกครั้ง

1.1 การประชุมยามเช้าในสหรัฐอเมริกา แนวทางหนึ่งที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกิจกรรมโฮมรูมในระดับประถมศึกษา คือ การประชุมยามเช้า (morning meeting) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของแนวทางห้องเรียนที่ตอบสนอง (responsive classroom) ที่พัฒนาขึ้นในสหรัฐอเมริกา แนวทางดังกล่าวมุ่งส่งเสริมการเรียนรู้ด้านสังคมและอารมณ์ควบคู่กับการเรียนรู้ด้านวิชาการในชีวิตประจำวันของห้องเรียน

การประชุมยามเช้าประกอบด้วย**กิจกรรม 4 ส่วน**ที่ดำเนินตามลำดับ **ส่วนแรก คือ การทักทาย** ครูและนักเรียนเรียกชื่อและทักทายกันอย่างทั่วถึง **ส่วนที่สอง คือ การแบ่งปัน** นักเรียนผลัดกันเล่าเหตุการณ์ ประสบการณ์ หรือเรื่องที่เกี่ยวข้องกับการเรียน **ส่วนที่สาม คือ กิจกรรมกลุ่ม** สมาชิกทุกคนร่วมกิจกรรมสั้น ๆ เพื่อส่งเสริมความสัมพันธ์และฝึกทักษะทางสังคมหรือทักษะทางวิชาการ **ส่วนสุดท้าย คือ ข้อความยามเช้า** นักเรียนอ่านและร่วมพิจารณาข้อความสั้นที่ครูเตรียมไว้เพื่อเชื่อมเข้าสู่การเรียนรู้ในวันนั้น กิจกรรมทั้งหมดใช้เวลาประมาณ 15–30 นาที และจัดเป็นประจำทุกเช้า (Kriete, 2002)

การจัดกิจกรรมตามลำดับเดิมอย่างสม่ำเสมอช่วยให้นักเรียนทราบว่าจะต้องทำสิ่งใดและควรปฏิบัติต่อกันอย่างไร เมื่อนักเรียนคุ้นเคยกับลำดับกิจกรรม ย่อมมีความมั่นใจในการเข้าร่วมและกล้าแสดงความคิดเห็นมากขึ้น แนวทางนี้จึงสอดคล้องกับหลักการของกิจกรรมโฮมรูมที่ให้ความสำคัญกับการพบปะอย่างต่อเนื่อง การมีส่วนร่วมของนักเรียน และการจัดกิจกรรมอย่างมีแบบแผน

1.2 นโยบายระดับประเทศของไทย กิจกรรมโฮมรูมในระดับประถมศึกษาของไทยเกี่ยวข้องโดยตรงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ซึ่งสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดให้สถานศึกษาในสังกัดนำไปดำเนินการ ระบบดังกล่าวประกอบด้วยกระบวนการสำคัญ 5 ขั้นตอน ได้แก่ การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรองนักเรียน การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันและแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ โดยครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามีบทบาทสำคัญในการดำเนินงานร่วมกับบุคลากรฝ่ายอื่นของสถานศึกษา

การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลซึ่งเป็นขั้นตอนแรกของระบบมีความสัมพันธ์กับกิจกรรมโฮมรูมอย่างชัดเจน ครูไม่อาจเข้าใจนักเรียนอย่างรอบด้านจากการพบปะเพียงครั้งคราว แต่ต้องอาศัยการสังเกต การพูดคุย และการติดตามอย่างต่อเนื่อง กิจกรรมโฮมรูมจึงช่วยให้ครูได้รับข้อมูลเกี่ยวกับการเรียน พฤติกรรม ความสัมพันธ์ ความเป็นอยู่ และความต้องการของนักเรียนจากเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในชีวิตประจำวัน ข้อมูลดังกล่าวช่วยเสริมข้อมูลจากแบบบันทึกและเอกสารที่สถานศึกษาใช้อยู่

การกำหนดให้ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนเป็นภารกิจของสถานศึกษาแสดงให้เห็นว่าการดูแลนักเรียนมิใช่หน้าที่ที่ขึ้นอยู่กับความสมัครใจของครูแต่ละคน อย่างไรก็ตาม นโยบายระดับประเทศกำหนดหลักการ กระบวนการ และเป้าหมายไว้ในภาพรวม มิได้กำหนดรายละเอียดของกิจกรรมโฮมรูมให้โรงเรียนทุกแห่งดำเนินการเหมือนกัน สถานศึกษาแต่ละแห่งจึงต้องกำหนดเวลา เนื้อหา วิธีจัดกิจกรรม และแนวทางติดตามผลให้เหมาะกับนักเรียน บุคลากร และบริบทของตน

1.3 กรณีศึกษาจากจังหวัดนครปฐม เพื่อพิจารณาการนำแนวทางระดับประเทศไปใช้ในสถานศึกษา หัวข้อนี้นำเสนอข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้อำนวยการโรงเรียนวัดลานตากฟ้า สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครปฐม เขต 2 ข้อมูลดังกล่าวสะท้อนประสบการณ์ของผู้ให้สัมภาษณ์และแนวปฏิบัติของโรงเรียนบางแห่งที่ผู้ให้สัมภาษณ์มีส่วนเกี่ยวข้อง จึงใช้เป็นกรณีตัวอย่างประกอบการวิเคราะห์ มิใช่ข้อสรุปแทนโรงเรียนประถมศึกษาทั้งหมดในจังหวัดนครปฐมหรือทั่วประเทศ

1.3.1 การจัดตารางสอนให้ครูพบนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ ผู้ให้สัมภาษณ์อธิบายว่าโรงเรียนประถมศึกษาในพื้นที่ที่ตนมีประสบการณ์จัดกิจกรรมโฮมรูมตามแนวทางของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ผู้บริหารต้องกำกับให้ครูประจำชั้นดูแลและติดตามนักเรียน แนวปฏิบัติประการหนึ่งคือ การจัดตารางสอนให้ครูประจำชั้นได้พบนักเรียนในความรับผิดชอบเป็นประจำ

ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1–3 โรงเรียนขนาดกลางจำนวนหนึ่งจัดให้ครูประจำชั้นสอนวิชาหลัก เช่น ภาษาไทยและคณิตศาสตร์ ครูจึงได้พบและดูแลนักเรียนทุกวัน

ส่วนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4–6 ซึ่งเริ่มจัดครูสอนตามความถนัดหรือวุฒิการศึกษาเฉพาะด้าน โรงเรียนอาจมอบหมายให้ครูที่มีชั่วโมงสอนในห้องนั้นมากที่สุดทำหน้าที่เป็น

ครูประจำชั้น วิธีดังกล่าวช่วยให้ครูประจำชั้นยังคงมีโอกาสพบและติดตามนักเรียนอย่างต่อเนื่อง แม้การจัดการเรียนการสอนจะเปลี่ยนจากครูคนเดียวสอนหลายวิชาไปสู่การสอนตามรายวิชามากขึ้น (เจริญ สีนาค, สัมภาษณ์, 2568)

1.3.2 การจัดเวลาโฮมรูมสองลักษณะ ตามข้อมูลของผู้ให้สัมภาษณ์ โรงเรียนประถมศึกษาอาจจัดเวลาโฮมรูม 2 ลักษณะควบคู่กัน

ลักษณะแรก คือ **ช่วงเวลาสั้นภายหลังการเข้าแถวหน้าเสาธงและก่อนเริ่มเรียนชั่วโมงแรก** ใช้เวลาประมาณ 15–20 นาที ครูประจำชั้นใช้ช่วงเวลาดังกล่าวตรวจสอบการมาเรียน สังเกตความพร้อม พูดคุยเรื่องที่จำเป็น และติดตามนักเรียนเป็นรายบุคคล

ลักษณะที่สอง คือ **ชั่วโมงกิจกรรมสำหรับนักเรียนทั้งระดับชั้น**ในโรงเรียนขนาดใหญ่ หรือสำหรับนักเรียนทั้งโรงเรียนในโรงเรียนขนาดเล็ก เนื้อหามักเกี่ยวข้องกับการอบรมคุณธรรม การพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ หรือเรื่องที่สถานศึกษากำหนด ก่อนสิ้นสุดกิจกรรมนักเรียนจะกลับมาพบครูประจำชั้นเพื่อสรุป ติดตาม หรือพูดคุยเพิ่มเติม การจัดเวลาในลักษณะนี้ทำให้ครูประจำชั้นมีโอกาสดูแลนักเรียนทั้งในช่วงเวลาสั้นที่จัดเป็นประจำและในชั่วโมงกิจกรรมที่มีเนื้อหาเฉพาะ (เจริญ สีนาค, สัมภาษณ์, 2568)

1.3.3 ความแตกต่างตามประเภทโรงเรียน โรงเรียนขยายโอกาสซึ่งเปิดสอนถึงระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 อาจมีแนวทางดำเนินงานแตกต่างจากโรงเรียนประถมศึกษาทั่วไป โรงเรียนบางแห่งมอบหมายให้ครูผู้รับผิดชอบงานแนะแนวประสานงานและให้คำแนะนำแก่ครูประจำชั้นเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมโฮมรูม ส่วนโรงเรียนที่ไม่มีครูแนะแนวโดยตรง ผู้บริหารอาจให้ครูประจำชั้นเลือกเนื้อหาและวิธีดำเนินกิจกรรมตามปัญหาและความต้องการของนักเรียน

กิจกรรมที่พบสื่อสารกับนักเรียนประกอบด้วยการแจ้งข่าวสาร การดูแลสุขภาพอนามัย การติดตามการแต่งกายและการส่งงาน ตลอดจนการพูดคุยเกี่ยวกับปัญหาของนักเรียน ผู้ให้สัมภาษณ์เปรียบเทียบบทบาทของครูประจำชั้นว่าเป็นการดูแลนักเรียนอย่างใกล้ชิดคล้ายผู้ปกครอง นอกจากนี้ โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมตามนโยบายเร่งด่วนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานหรือตามนโยบายของสถานศึกษา เช่น การส่งเสริมให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการช่วยเหลือสังคม (เจริญ สีนาค, สัมภาษณ์, 2568)

1.3.4 การรายงานผล การรายงานผลการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมแตกต่างกันตามขนาดและความพร้อมของโรงเรียน บางแห่งให้ครูจัดทำรายงานเป็นลายลักษณ์อักษร บางแห่งให้รายงานผ่านหัวหน้าสายชั้นเพื่อนำข้อมูลเข้าสู่การประชุมครู ส่วนโรงเรียนขนาดเล็กที่มีครูไม่ครบชั้นอาจไม่มีแบบแผนตายตัว และต้องปรับวิธีดำเนินงานตามจำนวนบุคลากรกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้น

ผู้ให้สัมภาษณ์ตั้งข้อสังเกตว่า โรงเรียนจำนวนหนึ่งไม่พบอุปสรรคเด่นชัดในการจัดกิจกรรมโฮมรูม เนื่องจากดำเนินงานในลักษณะนี้มาเป็นเวลานานจนกลายเป็นส่วนหนึ่งของงานประจำ อย่างไรก็ตาม การดำเนินกิจกรรมอย่างต่อเนื่องมิได้หมายความว่า ทุกโรงเรียนจะกำหนดเป้าหมาย วิธีจัดกิจกรรม และแนวทางประเมินผลไว้อย่างชัดเจนในระดับเดียวกัน (เจริญ สีนาค, สัมภาษณ์, 2568)

1.3.5 ความแตกต่างระหว่างความหมายทางวิชาการกับความเข้าใจของครู ข้อมูลจากการสัมภาษณ์สะท้อนว่า ครูบางส่วนเข้าใจกิจกรรมโฮมรูมว่าเป็นช่วงเวลาสำหรับดูแลนักเรียนประจำชั้น ซึ่งมักรวมถึงการตรวจสอบการมาเรียน การแต่งกาย การส่งงาน และงานธุรการอื่น ความเข้าใจดังกล่าวสอดคล้องกับกิจกรรมบางส่วนที่ครูต้องปฏิบัติจริง แต่ยังไม่ครอบคลุมความหมายทางวิชาการที่สังเคราะห์ไว้ในบทก่อนหน้า

งานธุรการประจำชั้นมีความจำเป็นและสามารถดำเนินการในช่วงโฮมรูมได้ แต่ไม่ควรเป็นเป้าหมายหลักเพียงประการเดียว กิจกรรมโฮมรูมควรครอบคลุมการสร้างสัมพันธภาพ การรู้จักและเข้าใจนักเรียนเป็นรายบุคคล การส่งเสริมพัฒนาการ การป้องกันและให้ความช่วยเหลือเมื่อพบปัญหา และการประสานงานกับฝ่ายต่าง ๆ ภายในสถานศึกษา ความแตกต่างระหว่างความหมายทางวิชาการกับความเข้าใจของครูจึงเป็นประเด็นที่ควรนำไปพิจารณาในการพัฒนาครูและการกำหนดแนวทางดำเนินงานของสถานศึกษา (เจริญ สีนาค, สัมภาษณ์, 2568)

1.3.6 กรณีการช่วยเหลือนักเรียนที่มีฐานะยากจน ผู้ให้สัมภาษณ์ยกตัวอย่างกรณีนักเรียนที่มีฐานะยากจน โดยครูใช้ข้อมูลจากการดูแล การพูดคุย และการสำรวจสภาพความเป็นอยู่ประกอบการพิจารณาความช่วยเหลือ จากนั้นเผยแพร่ข้อมูลผ่านสื่อสังคมออนไลน์เพื่อขอรับความช่วยเหลือ ต่อมามีผู้มอบสิ่งของที่จำเป็นให้แก่นักเรียนโดยตรง

กรณีดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การที่ครูรู้จักนักเรียนและติดตามความเป็นอยู่อย่างต่อเนื่องช่วยให้พบความเดือดร้อนและประสานความช่วยเหลือได้ตรงกับความต้องการ อย่างไรก็ตาม การเผยแพร่ข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนและครอบครัวต้องคำนึงถึงความยินยอม ความเป็นส่วนตัว ศักดิ์ศรี และผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นต่อนักเรียน การดำเนินการจึงควรเป็นไปตามแนวทางของสถานศึกษาและเปิดเผยข้อมูลเฉพาะส่วนที่จำเป็นต่อการขอรับความช่วยเหลือ

1.3.7 ปัจจัยที่ส่งเสริมการดำเนินงาน ผู้ให้สัมภาษณ์เห็นว่า การจัดกิจกรรมโฮมรูมในระดับประถมศึกษาจะดำเนินได้ดีเมื่อมีองค์ประกอบสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ ความเอาใจใส่ของครู นโยบายและการสนับสนุนของสถานศึกษา และประสบการณ์ในการดูแลเด็ก ครูที่มีประสบการณ์มักสังเกตความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนได้รวดเร็วขึ้น เนื่องจากสามารถเปรียบเทียบพฤติกรรมที่เกิดขึ้นกับลักษณะเดิมของนักเรียน และพิจารณาได้ว่าควรติดตาม ให้ความช่วยเหลือ หรือประสานผู้เกี่ยวข้องเมื่อใด

ข้อสังเกตดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคน ซึ่งให้ความสำคัญกับการที่เด็กมีผู้ใหญ่อย่างน้อยหนึ่งคนคอยสังเกต รับฟัง และให้ความช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง ความใกล้ชิดและประสบการณ์ของครูช่วยให้พบความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนได้ตั้งแต่ระยะแรก แต่ไม่อาจใช้แทนความรู้เฉพาะทางในกรณีที่ปัญหามีความซับซ้อนหรือเกี่ยวข้องกับความปลอดภัยของนักเรียน

สำหรับโรงเรียนขยายโอกาสที่ไม่มีครูแนะแนวประจำ โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมโฮมรูมทั้งช่วงสั้นและช่วงยาว โดยให้ครูที่ปรึกษารับผิดชอบกิจกรรมโฮมรูมและกิจกรรมแนะแนวควบคู่กัน วิธีดังกล่าวช่วยให้สถานศึกษาใช้เวลาที่มีอยู่อย่างจำกัดในการดูแลนักเรียนได้อย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม ครูควรได้รับคำแนะนำ เอกสารประกอบ และแนวทางการส่งต่อที่ชัดเจน เพื่อให้สามารถดำเนินงานตามขอบเขตหน้าที่ของตนและประสานผู้มีความรู้เฉพาะทางเมื่อจำเป็น

1.4 หลักฐานจากเอกสารในภูมิภาคอื่น เอกสารจากพื้นที่อื่นเป็นตัวอย่างเพิ่มเติมว่าแนวทางบางประการที่พบในจังหวัดนครปฐมปรากฏในสถานศึกษาของภูมิภาคอื่นด้วย รายงานสรุปผลการจัดกิจกรรมอบรมในชั้นเรียนของโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 15 จังหวัดเชียงราย แสดงให้เห็นว่า ครูผู้รับผิดชอบจัดทำบันทึกรายงานผลเสนอต่อผู้อำนวยการสถานศึกษา พร้อมแนบภาพถ่ายกิจกรรมเป็นหลักฐาน (นันทนา ทาอิน, 2564) เอกสารดังกล่าวสะท้อนการใช้ระบบรายงานผลอย่างเป็นทางการในโรงเรียนแห่งหนึ่งของภาคเหนือ แต่ไม่เพียงพอที่จะสรุปว่าโรงเรียนทุกแห่งในภูมิภาคใช้แนวทางเดียวกัน

เมื่อเปรียบเทียบหลักฐานที่นำมาศึกษากับ**การประชุมยามเช้าในสหรัฐอเมริกา** พบว่า การประชุมยามเช้า**กำหนดองค์ประกอบ 4 ส่วนและช่วงเวลาไว้อย่างชัดเจน** ส่วนแนวปฏิบัติของ**โรงเรียนไทยที่ปรากฏในข้อมูลชุดนี้มีความยืดหยุ่นด้านเนื้อหา เวลา และวิธีรายงานผลมากกว่า** อย่างไรก็ตาม แนวทางทั้งสองต่างให้ความสำคัญกับการที่ครูและนักเรียนได้พบปะกันเป็นประจำ และจัดกิจกรรมให้สัมพันธ์กับกิจวัตรในวันเรียน มิใช่จัดขึ้นเป็นครั้งคราวโดยแยกออกจากการดูแลนักเรียนตามปกติ หลักฐานที่นำมาศึกษายังแสดงให้เห็นว่า แม้โรงเรียนจะดำเนินกิจกรรมโฮมรูมมาเป็นเวลานาน แต่ความเข้าใจเกี่ยวกับความมุ่งหมาย ขอบข่าย วิธีดำเนินกิจกรรม และการติดตามผลยังแตกต่างกัน ประเด็นดังกล่าวจึงควรนำไปพิจารณาร่วมกับปัญหาและแนวทางพัฒนากิจกรรมโฮมรูม

2. ระดับมัธยมศึกษา

กิจกรรมโฮมรูมในระดับมัธยมศึกษามีเงื่อนไขแตกต่างจากระดับประถมศึกษา แม้โรงเรียนมัธยมศึกษายังคงกำหนดเวลาโฮมรูมไว้ในตารางเรียน แต่การจัดการเรียนการสอนใช้ครูประจำรายวิชา ครูที่ปรึกษาจึงอาจสอนนักเรียนในความรับผิดชอบเพียงบางคน หรือในบางกรณีอาจไม่ได้

สอนนักเรียนกลุ่มนั้นเลย ครูที่ปรึกษาจึงไม่มีโอกาสสังเกตและพูดคุยกับนักเรียนตลอดวันเหมือนครูประจำชั้นในระดับประถมศึกษา

เวลาโฮมรูมที่โรงเรียนกำหนดไว้จึงมีความสำคัญต่อการพบปะ การติดตาม และการสร้างความคุ้นเคยระหว่างครูที่ปรึกษากับนักเรียนโดยตรง อย่างไรก็ตาม การมีเวลาอยู่ในตารางเรียนเพียงอย่างเดียวยังไม่ทำให้กิจกรรมบรรลุความมุ่งหมาย คุณภาพของกิจกรรมขึ้นอยู่กับเนื้อหา วิธีดำเนินงาน ความสม่ำเสมอ และความสามารถของครูในการรับฟังและดูแลนักเรียนด้วย

2.1 โปรแกรมที่ปรึกษาในบริบทต่างประเทศ แนวทางที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกิจกรรมโฮมรูมในระดับมัธยมศึกษา คือ โปรแกรมที่ปรึกษา ซึ่งกำหนดให้ครูผู้ทำหน้าที่ที่ปรึกษาพบนักเรียนกลุ่มเดิมตามเวลาที่โรงเรียนจัดไว้อย่างสม่ำเสมอ เพื่อให้ความช่วยเหลือด้านการเรียนและด้านสังคมอารมณ์ ติดตามความเป็นอยู่ของนักเรียน และช่วยให้นักเรียนรู้สึกว่าตนเป็นสมาชิกของสถานศึกษาและกลุ่มเพื่อนที่คุ้นเคย

Poliner และ Lieber (2004) แยกโปรแกรมที่ปรึกษาที่มีคุณภาพออกจากโฮมรูมที่ใช้สำหรับงานธุรการเพียงอย่างเดียว โดยตั้งข้อสังเกตว่า บางโรงเรียนเปลี่ยนชื่อโฮมรูมเป็นโปรแกรมที่ปรึกษา แต่ยังคงใช้เวลาไปกับการตรวจสอบการมาเรียน การแจ้งข่าวสาร และการติดตามงานเช่นเดิม เมื่อเนื้อหาและวิธีปฏิบัติไม่เปลี่ยนแปลง ครูและนักเรียนย่อมไม่เห็นประโยชน์ของเวลาช่วงดังกล่าว และอาจรู้สึกว่าเป็นภาระที่เพิ่มขึ้นจากตารางเรียนปกติ

โปรแกรมที่ปรึกษาที่มีคุณภาพควรให้ความสำคัญกับองค์ประกอบ 3 ประการ ได้แก่ การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียน การพัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อการเรียนและการดำเนินชีวิต และการพูดคุยเรื่องที่เกี่ยวข้องกับประสบการณ์ของนักเรียนโดยตรง เนื้อหาจึงควรปรับให้เหมาะกับวัย สถานการณ์ และความต้องการของนักเรียนแต่ละกลุ่ม ไม่ควรกำหนดไว้ตายตัวจนครูไม่สามารถนำปัญหาที่เกิดขึ้นในขณะนั้นมาพิจารณาร่วมกับนักเรียนได้ (Poliner & Lieber, 2004)

แนวคิดดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การกำหนดชั่วโมงโฮมรูมไว้ในตารางเรียนเป็นเพียงจุดเริ่มต้น โรงเรียนยังต้องกำหนดความมุ่งหมายของกิจกรรมให้ชัดเจน เตรียมแนวทางหรือสื่อสนับสนุนครู และเปิดโอกาสให้ครูปรับกิจกรรมตามความต้องการของนักเรียน ครูที่ปรึกษาไม่ควรใช้เวลาทั้งหมดกับงานธุรการชั้นเรียน แต่ควรจัดเวลาให้นักเรียนได้พูดคุย แสดงความคิดเห็น ฝึกทักษะ และขอความช่วยเหลือเมื่อประสบปัญหา

2.2 การจัดเวลาโฮมรูมสองช่วงในโรงเรียนไทย ข้อมูลจากการสัมมนาของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม ซึ่งฝึกสอนอยู่ในโรงเรียนมัธยมศึกษาหลายแห่งในปี 2569 แสดงให้เห็นว่า โรงเรียนที่นักศึกษากลุ่มนี้ฝึกสอนจัดเวลาโฮมรูมไว้ 2 ช่วง โดยแต่ละช่วงมีระยะเวลาและลักษณะการดำเนินงานแตกต่างกัน ข้อมูลดังกล่าวใช้แสดงตัวอย่างจากโรงเรียนที่นักศึกษามีประสบการณ์โดยตรง มิใช่ข้อสรุปแทนโรงเรียนมัธยมศึกษาทั้งหมด

ช่วงแรกเป็นเวลาสั้นภายหลังการเข้าแถวและก่อนเริ่มคาบเรียนแรก ใช้เวลาประมาณ 15 นาที สถานที่ดำเนินกิจกรรมขึ้นอยู่กับระยะทางระหว่างบริเวณเข้าแถวกับห้องเรียน หากมีเวลาเพียงพอ ครูที่ปรึกษาอาจพานักเรียนไปยังห้องเรียน แต่หากห้องเรียนอยู่ไกล ครูอาจพูดคุยกับนักเรียนในบริเวณใกล้เคียงแทน

เนื้อหาในช่วงเวลาสั้นมักเป็นเรื่องที่ต้องดำเนินการให้เรียบร้อยก่อนเริ่มเรียน เช่น การตรวจสอบนักเรียนที่ขาดเรียน การติดตามงานที่ยังไม่ได้ส่ง การแจ้งรายละเอียดเพิ่มเติมจากการอบรมหน้าเสาธง และการตรวจสอบการแต่งกาย ภารกิจเหล่านี้ใช้เวลาส่วนใหญ่ของช่วงโฮมรูมตอนเช้า จึงเหลือเวลาไม่มากสำหรับการพูดคุยเรื่องอื่นหรือการติดตามนักเรียนเป็นรายบุคคล

ช่วงที่สองเป็นชั่วโมงโฮมรูมที่กำหนดไว้อย่างเป็นทางการในตารางเรียน มีเวลาประมาณ 1 ชั่วโมง ในโรงเรียนขนาดเล็กที่ไม่มีครูแนะแนวประจำ ครูที่ปรึกษาอาจรับผิดชอบทั้งกิจกรรมโฮมรูมและกิจกรรมแนะแนวในชั่วโมงเดียวกัน ครูจึงใช้เวลานี้พูดคุยเรื่องที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน เปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น และจัดกิจกรรมที่ต้องใช้เวลามากกว่าการโฮมรูมช่วงเช้า

บางโรงเรียนจัดกิจกรรมรวมระดับชั้นเพิ่มเติม โดยให้นักเรียนทั้งระดับเข้าร่วมการอบรม การแจ้งข่าวสาร หรือกิจกรรมส่งเสริมคุณธรรมร่วมกัน ครูที่ปรึกษาเข้าร่วมและดูแลนักเรียนในความรับผิดชอบตลอดกิจกรรม ส่วนการสนทนาหรือการติดตามเป็นรายห้องจะดำเนินการในช่วงที่นักเรียนกลับมารวมกลุ่มกับครูที่ปรึกษาของตน

นักศึกษาฝึกสอนคนหนึ่งรายงานว่า ครูพี่เลี้ยงเปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนตอบคำถามและแสดงความคิดเห็น โดยให้นักเรียนยืนตอบจากที่นั่งของตน แทนการเดินออกมายืนหน้าชั้นเรียน ขณะเดียวกัน นักศึกษาฝึกสอนช่วยสังเกตพฤติกรรม ความเรียบร้อยของการแต่งกาย และจดสาระสำคัญจากคำตอบของนักเรียนแต่ละคน วิธีนี้ช่วยให้ครูได้รับฟังนักเรียนอย่างทั่วถึงและใช้คำตอบประกอบการทำความเข้าใจความคิดของนักเรียนแต่ละคน

การให้นักเรียนตอบจากที่นั่งช่วยลดเวลาที่ต้องใช้ในการเดินออกมาหน้าชั้น และลดความประหม่าของนักเรียนที่ไม่มั่นใจในการพูดต่อหน้าคนจำนวนมาก หากครูพบว่านักเรียนแต่งกายไม่เรียบร้อยหรือมีเรื่องที่ควรตักเตือน ครูสามารถพูดคุยเป็นการส่วนตัวได้โดยไม่ทำให้นักเรียนรู้สึกอับอายต่อหน้าเพื่อน ครูพี่เลี้ยงอธิบายแก่นักศึกษาฝึกสอนว่า การโฮมรูมควรทำให้นักเรียนรู้สึกว่าสามารถเข้ามาพูดคุยหรือขอความช่วยเหลือจากครูที่ปรึกษาได้

แนวปฏิบัตินี้สอดคล้องกับหลักความปลอดภัยทางจิตใจที่กล่าวไว้ในบทก่อนหน้า เพราะครูหลีกเลี่ยงวิธีการที่อาจทำให้นักเรียนรู้สึกว่าถูกตำหนิหรือจับตามองต่อหน้าเพื่อน การจัดกิจกรรมที่คำนึงถึงความรู้สึกและศักดิ์ศรีของนักเรียนช่วยให้นักเรียนกล้าพูดและมีส่วนร่วมมากขึ้น อย่างไรก็ตาม การยืนตอบจากที่นั่งเป็นเพียงวิธีหนึ่งที่เหมาะกับบริบทดังกล่าว ครูควรเลือกวิธีดำเนินกิจกรรมตามลักษณะของนักเรียน จำนวนสมาชิก และเรื่องที่นำมาพูดคุย

โรงเรียนบางแห่งจัดให้มีครูที่ปรึกษาร่วมกัน 2 คนต่อห้อง โดยครูที่มีชื่อเป็นลำดับแรกรับผิดชอบการประสานงานกับฝ่ายต่าง ๆ และงานเอกสารประจำชั้น การมีครูที่ปรึกษามากกว่าหนึ่งคนช่วยแบ่งภาระและทำให้การดูแลนักเรียนดำเนินต่อไปได้เมื่อครูคนหนึ่งติดภารกิจ นักเรียนยังมีโอกาสเลือกปรึกษาครูที่ตนรู้สึกคุ้นเคยมากกว่าด้วย

การจัดเวลา 2 ช่วงของระดับมัธยมศึกษามีส่วนคล้ายกับแนวปฏิบัติในระดับประถมศึกษา คือ มีทั้งช่วงเวลาสั้นในตอนเช้าและช่วงเวลาที่ยาวกว่าสำหรับกิจกรรมที่ต้องการการพูดคุยหรือการเรียนรู้เพิ่มเติม แต่ครูประจำชั้นระดับประถมศึกษามักได้พบนักเรียนอีกหลายครั้งตลอดวัน ส่วนครูที่ปรึกษาระดับมัธยมศึกษาอาจไม่ได้สอนนักเรียนในความรับผิดชอบเลย เวลาโฮมรูมทั้ง 2 ช่วงจึงอาจเป็นโอกาสสำคัญที่ครูจะได้พบ สังเกต และติดตามนักเรียนอย่างต่อเนื่อง

2.3 ปัญหาของครูที่ปรึกษาที่ไม่ได้สอนนักเรียนในความรับผิดชอบ ข้อสังเกตสำคัญจากการสัมมนาของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู คือ การมอบหมายครูที่ปรึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษามิได้กำหนดเสมอไปว่าครูผู้นั้นต้องสอนนักเรียนในห้องที่รับผิดชอบ นักศึกษาบางคนพบว่าครูที่ปรึกษาสอนนักเรียนในความรับผิดชอบเพียงบางคน ขณะที่บางกรณีครูทั้ง 2 คนไม่ได้สอนนักเรียนในห้องนั้นเลย

แนวทางการมอบหมายครูที่ปรึกษาที่นักศึกษาพบมีอย่างน้อย 2 ลักษณะ **ลักษณะแรก ฝ่ายวิชาการพิจารณาจากตารางสอนและมอบหมายครูที่มีชั่วโมงสอนในห้องนั้นมากให้ทำหน้าที่เป็นครูที่ปรึกษา** แนวทางนี้ช่วยให้ครูมีโอกาสพบนักเรียนทั้งในชั่วโมงเรียนและชั่วโมงโฮมรูม จึงสามารถสังเกตนักเรียนในสถานการณ์ที่หลากหลาย

ลักษณะที่สอง ฝ่ายกิจการนักเรียนมอบหมายครูที่ปรึกษาตามหน้าที่ด้านคณะสีหรือกิจกรรมอื่นของโรงเรียน โดยไม่ได้ใช้จำนวนชั่วโมงสอนเป็นเกณฑ์สำคัญ วิธีนี้อาจทำให้ครูที่ปรึกษาไม่ได้สอนนักเรียนในห้องที่รับผิดชอบ และต้องอาศัยเวลาโฮมรูมเป็นโอกาสหลักในการทำความรู้จักและติดตามนักเรียน

นักศึกษาฝึกสอนบางคนแสดงความกังวลเป็นพิเศษต่อการดูแลนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เนื่องจากเป็นช่วงที่นักเรียนต้องตัดสินใจเรื่องการศึกษาต่อหรือการประกอบอาชีพ และอาจเผชิญปัญหาด้านการเรียน พฤติกรรม ความสัมพันธ์ และครอบครัวพร้อมกัน เมื่อครูที่ปรึกษาไม่ได้สอน

นักเรียนในความรับผิดชอบ โอกาสสังเกตนักเรียนระหว่างวันย่อมลดลง ครูจึงต้องใช้เวลาโฮมรูมอย่างมีเป้าหมาย และประสานครูผู้สอนรายวิชาเพื่อให้ได้รับข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนอย่างรอบด้าน

โรงเรียนบางแห่งแก้ปัญหาความไม่ต่อเนื่องด้วยการให้ครูที่ปรึกษาดูแลนักเรียนกลุ่มเดิมติดต่อกันหลายปี เช่น เริ่มดูแลนักเรียนตั้งแต่ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และติดตามต่อไปจนถึงชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 แนวทางนี้ช่วยให้ครูสะสมความรู้เกี่ยวกับพื้นฐาน ลักษณะนิสัย ความเปลี่ยนแปลง และความต้องการของนักเรียน แม้ครูอาจไม่ได้สอนนักเรียนกลุ่มนั้นทุกปีการศึกษา (ข้อมูลจากการสัมมนานักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มรภ.นครปฐม, 2569)

การให้ครูที่ปรึกษาติดตามนักเรียนกลุ่มเดิมมีข้อดีด้านความต่อเนื่อง แต่โรงเรียนยังต้องพิจารณาภาระงาน ความเหมาะสมของครู และความสัมพันธ์ระหว่างครูกับนักเรียนประกอบด้วย หากครูกับนักเรียนมีความขัดแย้งรุนแรงหรือมีเหตุที่ทำให้ไม่สามารถดูแลกันต่อไปได้ การคงครูคนเดิมไว้ตลอด 3 ปีอาจไม่เป็นประโยชน์ โรงเรียนจึงควรมีช่องทางรับฟังข้อมูลและปรับเปลี่ยนการมอบหมายเมื่อมีเหตุจำเป็น

ปัญหาที่ครูที่ปรึกษาไม่ได้สอนนักเรียนสะท้อนว่า โรงเรียนไม่ควรมอบหมายหน้าที่ครูที่ปรึกษาโดยพิจารณาเพียงความสะดวกด้านบุคลากร เมื่อสามารถดำเนินการได้ ควรเลือกครูที่มีโอกาสสอนหรือพบนักเรียนกลุ่มนั้นเป็นประจำ หากไม่สามารถจัดได้ โรงเรียนควรรักษาเวลาโฮมรูมไว้ในตาราง จัดให้มีครูที่ปรึกษาร่วมกันมากกว่าหนึ่งคน และกำหนดวิธีแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างครูที่ปรึกษากับครูผู้สอนรายวิชาให้ชัดเจน

2.4 หลักฐานจากโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 15 บันทึกรายงานกิจกรรมโฮมรูมของจริยา ติ่งแย้มศรี ครูที่ปรึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ห้อง 6 โรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 15 เวียงเก่า แสนภูวิทยาประสาท อำเภอเชียงแสน จังหวัดเชียงราย ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2564 แสดงตัวอย่างการรายงานผลกิจกรรมโฮมรูมเป็นลายลักษณ์อักษร รายงานเสนอต่อผู้อำนวยการสถานศึกษา และแนบตารางบันทึกกิจกรรมแต่ละครั้ง ซึ่งระบุหัวข้อ สาระโดยสรุป และผู้รับผิดชอบไว้ (ครูจริยา ติ่งแย้มศรี, 2564)

รายงานครอบคลุมนักเรียน 37 คน และบันทึกกิจกรรมโฮมรูมไว้ 32 ครั้ง เมื่อพิจารณาจากหัวข้อที่บันทึก สามารถ**จำแนกเนื้อหาได้ 4 ลักษณะ ลักษณะแรกเกี่ยวข้องกับระเบียบวินัยและความเรียบร้อย** เช่น การสแกนบัตรนักเรียน การแต่งกาย การเข้าแถว และเวรทำความสะอาด **ลักษณะที่สองเกี่ยวข้องกับการเรียน** เช่น การส่งการบ้านและความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมาย **ลักษณะที่สามเกี่ยวข้องกับคุณธรรมและทักษะชีวิต** เช่น การใช้โทรศัพท์อย่างเหมาะสม การออมเงิน การไม่ข่มขู่หรือกลั่นแกล้งเพื่อน และการรู้จักหน้าที่ของตน ส่วน**ลักษณะที่สี่เกี่ยวข้องกับสุขภาพและความปลอดภัย** เช่น การเตรียมตัวและการเดินทางในช่วงฤดูฝน (ครูจริยา ติ่งแย้มศรี, 2564)

หัวข้อเกี่ยวกับระเบียบวินัยและการติดตามงานปรากฏในรายงานบ่อยกว่าหัวข้อด้านคุณธรรมและทักษะชีวิต ข้อมูลดังกล่าวสะท้อนว่า เนื้อหาที่บันทึกไว้ให้ความสำคัญกับการกำกับดูแลและงานประจำชั้นค่อนข้างมาก อย่างไรก็ตาม รายงานระบุเพียงหัวข้อและสาระโดยสรุป จึงยังไม่เพียงพอที่จะตัดสินว่า ครูดำเนินกิจกรรมด้วยการแจ้งข้อมูลฝ่ายเดียว หรือเปิดโอกาสให้นักเรียนสนทนา แสดงความคิดเห็น และฝึกทักษะมากน้อยเพียงใด

รายงานฉบับนี้จึงใช้พิจารณาได้ว่า โรงเรียนให้ความสำคัญกับหัวข้อใด แต่ไม่ควรนำไปสรุปถึงคุณภาพของสัมพันธภาพหรือกระบวนการจัดกิจกรรมทั้งหมด การประเมินคุณภาพจำเป็นต้องมีข้อมูลเพิ่มเติม เช่น แผนการจัดกิจกรรม วิธีดำเนินการ การมีส่วนร่วมของนักเรียน และผลที่เกิดขึ้นภายหลังการจัดกิจกรรม

การที่หัวข้อด้านงานประจำชั้นปรากฏบ่อยอาจเกี่ยวข้องกับข้อจำกัดของเวลาโฮมรูมช่วงเช้า งานบางเรื่องต้องดำเนินการทันที เช่น การตรวจสอบนักเรียนที่ขาดเรียน การติดตามงาน และการแจ้งเรื่องที่มีกำหนดเวลา ครูจึงอาจให้ความสำคัญกับภารกิจเหล่านี้ก่อน อย่างไรก็ตาม โรงเรียนควรจัดเวลาช่วงอื่นสำหรับกิจกรรมด้านสัมพันธภาพ การพัฒนาทักษะ และการดูแลนักเรียนเป็นรายบุคคล เพื่อมิให้งานธุรการใช้เวลาโฮมรูมทั้งหมดตลอดภาคเรียน

ภาษาที่ปรากฏในรายงานบางตอนแสดงความเอาใจใส่ของครูต่อชีวิตประจำวันของนักเรียน เช่น การเตือนให้ดูแลของใช้ส่วนตัวเพื่อช่วยลดค่าใช้จ่ายของครอบครัว และการแบ่งเวลาระหว่างการเรียนกับการใช้โทรศัพท์มือถือ ตัวอย่างดังกล่าวสอดคล้องกับข้อสังเกตของนักศึกษาฝึกสอนบางคนที่เห็นว่า ครูที่ปรึกษาดูแลนักเรียนอย่างใกล้ชิดคล้ายผู้ปกครอง อย่างไรก็ตาม หลักฐานจากเอกสารหนึ่งฉบับและการสัมมนากลุ่มหนึ่งยังไม่เพียงพอที่จะสรุปว่า ความสัมพันธ์ในลักษณะนี้ปรากฏอย่างสม่ำเสมอในโรงเรียนมัธยมศึกษาทั่วประเทศ

โรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 15 ยังปรากฏหลักฐานการรายงานกิจกรรมในระดับประถมศึกษาที่กล่าวไว้ในหัวข้อก่อนหน้า การพบรายงานจากโรงเรียนเดียวกันในหลายระดับชั้นแสดงให้เห็นว่า โรงเรียนแห่งนี้ให้ความสำคัญกับการบันทึกและรายงานผลอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม หลักฐานดังกล่าวสะท้อนแนวทางของโรงเรียนแห่งนี้เท่านั้น ซึ่งเป็นประสำคัญจึงไม่ควรนำไปใช้สรุปแทนโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ทั้งเครือข่ายหรือโรงเรียนมัธยมศึกษาไทยโดยรวม

2.5 กรณีศึกษาจากโรงเรียนวัดนางสาว โรงเรียนวัดนางสาว ถาวรราษฎร์บำรุง จังหวัดสมุทรสาคร เป็นโรงเรียนขยายโอกาสขนาดใหญ่พิเศษ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสมุทรสาคร และ**เปิดสอนตั้งแต่ระดับปฐมวัยถึงระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย** กรณีศึกษาที่นำเสนอต่อไปนี้เกี่ยวข้องกับการดูแลนักเรียนระดับมัธยมศึกษา และอาศัยข้อมูลจากครูอุทัยวรรณ สมบูรณ์พูลเพิ่ม

นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 คนหนึ่งประสบอุบัติเหตุที่ส่งผลกระทบต่อระบบประสาทและต้องใช้เวลารักษาตัวเป็นเวลานาน เหตุการณ์เกิดขึ้นในช่วงการแพร่ระบาดของโรคไวรัสโคโรนา 2019 นักเรียนจึงไม่ได้เข้าเรียนตามปกติ และสภาพร่างกายยังไม่พร้อมสำหรับการเรียนทางไกลเช่นเดียวกับเพื่อน นักเรียนมีความเสี่ยงที่จะไม่สามารถเรียนครบตามข้อกำหนดและสำเร็จการศึกษาระดับมัธยมศึกษาตอนต้นได้ตามกำหนด (ครูอุทัยวรรณ สมบูรณ์พูลเพิ่ม, โรงเรียนวัดนางสาว จังหวัดสมุทรสาคร)

ครูที่ปรึกษาและครูในระดับชั้นติดตามอาการและพูดคุยกับผู้ปกครองเพื่อวางแผนช่วยเหลือ โรงเรียนจัดให้นักเรียนเรียนชดเชยและซ่อมเสริมหลังเลิกเรียน พร้อมประสานครูผู้สอนแต่ละรายวิชาให้จัดเตรียมใบงาน ใบความรู้ และวีดิทัศน์การสอนที่เหมาะกับสภาพของนักเรียน ก่อนจัดการประเมินผลในภายหลัง การประสานงานดังกล่าวช่วยให้นักเรียนสามารถกลับเข้าสู่การเรียนและสำเร็จการศึกษาในปีการศึกษาถัดไป

ตามข้อมูลของผู้ให้ข้อมูล โรงเรียนได้รับคัดเลือกให้นำเสนอผลการดำเนินงานภายใต้โครงการพาน้องกลับมาเรียน และนักเรียนได้รับโอกาสศึกษาต่อในระบบทวิภาคี กรณีนี้แสดงให้เห็นว่าการติดตามอย่างต่อเนื่องและการร่วมมือกันระหว่างครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้บริหาร และผู้ปกครอง ช่วยให้นักเรียนที่มีข้อจำกัดด้านสุขภาพยังคงได้รับโอกาสทางการศึกษา (ครูอุทัยวรรณ สมบูรณ์พูลเพิ่ม, โรงเรียนวัดนางสาว จังหวัดสมุทรสาคร)

โรงเรียนใช้แนวทางติดตามการมาเรียนตามจำนวนวันที่นักเรียนขาดเรียน โดยเริ่มจากการตรวจสอบรายชื่อในช่วงเช้าและส่งข้อมูลให้ครูประจำระดับชั้นรวบรวม ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาติดตามนักเรียนตามขั้นตอนที่โรงเรียนกำหนด เมื่อขาดเรียน 3 วัน ครูติดต่อผู้ปกครองเพื่อสอบถามสาเหตุ เมื่อขาดเรียน 5 วัน โรงเรียนส่งหนังสือแจ้งอย่างเป็นทางการ และเมื่อขาดเรียนถึง 7 วัน ครูติดต่อผู้ปกครองพร้อมลงพื้นที่เยี่ยมบ้าน (ครูอุทัยวรรณ สมบูรณ์พูลเพิ่ม, โรงเรียนวัดนางสาว จังหวัดสมุทรสาคร)

การกำหนดขั้นตอนตามจำนวนวันที่ขาดเรียนช่วยให้โรงเรียนติดตามนักเรียนก่อนที่การขาดเรียนจะต่อเนื่องเป็นเวลานาน อย่างไรก็ตาม การพิจารณาความช่วยเหลือไม่ควรอาศัยจำนวนวันเพียงอย่างเดียว ครูควรพิจารณาสาเหตุของการขาดเรียน สภาพสุขภาพ ความปลอดภัย สภาพครอบครัว และความเร่งด่วนของแต่ละกรณีร่วมด้วย หากพบเหตุที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัยหรือความรุนแรง โรงเรียนควรดำเนินการทันทีโดยไม่ต้องรอให้ครบจำนวนวันที่กำหนด

กรณีศึกษานี้สอดคล้องกับกระบวนการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรอง การป้องกันและแก้ไขปัญหา ตลอดจนการส่งต่อในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน กิจกรรมโฮมรูมและการติดตามการมาเรียนช่วยให้ครูสังเกตพบสัญญาณเบื้องต้นได้ อย่างไรก็ตาม ผลที่เกิดขึ้นมิได้มาจาก

กิจกรรมโฮมรูมเพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากการประสานงานของบุคลากรที่เกี่ยวข้อง และการปรับการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับสภาพและความต้องการของนักเรียน

บทเรียนสำคัญจากกรณีนี้จึงอยู่ที่การที่ครูพบปัญหาแล้วไม่ปล่อยให้นักเรียนหรือครอบครัวแก้ไขตามลำพัง ครูที่ปรึกษารวบรวมข้อมูล ติดต่อผู้ปกครอง ประสานครูผู้สอน และติดตามผลอย่างต่อเนื่อง บทบาทของครูที่ปรึกษาจึงอยู่ที่การสังเกต เริ่มต้นให้ความช่วยเหลือ และประสานบุคคลที่เกี่ยวข้อง มิใช่รับผิดชอบแก้ไขปัญหาทุกด้านเพียงผู้เดียว

2.6 ปัจจัยที่ส่งเสริมการดำเนินงานและข้อสรุป นักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูเห็นว่า **ความเอาใจใส่และความรับผิดชอบของครูที่ปรึกษามีผลอย่างมากต่อคุณภาพของกิจกรรมโฮมรูม** ขณะเดียวกัน นโยบายของโรงเรียน การกำหนดเวลาที่ชัดเจน การสนับสนุนด้านสื่อ และความร่วมมือของนักเรียนก็มีความสำคัญเช่นกัน กิจกรรมย่อมดำเนินได้ยากหากโรงเรียนกำหนดให้ครูรับผิดชอบแต่ไม่จัดเวลา แนวทาง หรือระบบประสานงานที่เหมาะสม ความร่วมมือของนักเรียนมิได้ขึ้นอยู่กับเจตคติของนักเรียนเพียงฝ่ายเดียว วิธีพูด การรับฟัง ความยุติธรรม และการรักษาความลับของครูมีผลต่อการตัดสินใจของนักเรียนว่าจะเข้าร่วมกิจกรรมและกล้าพูดถึงปัญหาของตนหรือไม่ ครูจึงควรพิจารณาทั้งพฤติกรรมของนักเรียนและวิธีปฏิบัติของตน โดยไม่สรุปว่าการไม่ให้ความร่วมมือเป็นปัญหาของนักเรียนเพียงฝ่ายเดียว

นักศึกษาฝึกสอนยังสังเกตว่า ครูที่มีความเข้มงวดในชั่วโมงเรียนสามารถปรับวิธีปฏิบัติเมื่อดำเนินกิจกรรมโฮมรูมได้ ครูบางคนลดการสั่งการ เพิ่มการรับฟัง ใช้น้ำเสียงที่ผ่อนคลาย และเชิญชวนให้นักเรียนบอกความจริงเพื่อให้ครูเข้าใจปัญหาและช่วยเหลือได้ การปรับวิธีปฏิบัติดังกล่าวมิได้หมายความว่าครูต้องเปลี่ยนบุคลิกภาพของตน แต่เป็นการเลือกวิธีสื่อสารให้เหมาะกับความมุ่งหมายของกิจกรรมแต่ละประเภท

ในชั่วโมงเรียนวิชาการ ครูอาจต้องกำกับเวลา อธิบายเนื้อหา และประเมินความรู้ตามจุดประสงค์การเรียนรู้ ส่วนชั่วโมงโฮมรูมมุ่งให้ครูรู้จักนักเรียน รับฟังความคิด และช่วยให้นักเรียนพิจารณาปัญหาของตน วิธีสื่อสารจึงควรลดการตัดสินและการรีบให้คำแนะนำ เปิดโอกาสให้นักเรียนเล่าเรื่องจนจบ และถามเพิ่มเติมเท่าที่จำเป็นเพื่อให้เข้าใจสถานการณ์อย่างรอบด้าน

กิจกรรมโฮมรูมระดับมัธยมศึกษามีส่วนคล้ายกิจกรรมแนะแนว โดยเฉพาะการใช้คำถาม การสนทนากลุ่ม การสะท้อนความคิด และการฝึกทักษะชีวิต ครูที่ปรึกษาสามารถนำเทคนิคเหล่านี้มาใช้ในการดูแลนักเรียนเบื้องต้นได้ แต่ไม่ควรทำหน้าที่แทนครูแนะแนวหรือผู้มีความรู้เฉพาะทางเมื่อพบปัญหาที่ซับซ้อน เกินขอบเขตหน้าที่ หรือเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย ครูต้องประสานและส่งต่อไปยังผู้รับผิดชอบตามแนวทางของสถานศึกษา

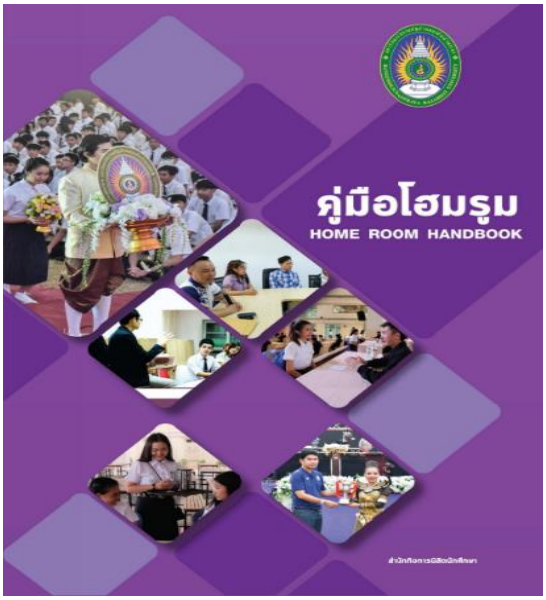
โดยสรุป ระดับมัธยมศึกษายังคงมีข้อได้เปรียบจากการที่โรงเรียนกำหนดเวลาโฮมรูมไว้ในตารางเรียน แต่การใช้ครูประจำรายวิชาทำให้ครูที่ปรึกษาอาจไม่มีโอกาสพบนักเรียนในชั่วโมงเรียน

ตามปกติ คุณภาพของกิจกรรมจึงขึ้นอยู่ทั้งกับการจัดระบบของโรงเรียนและการปฏิบัติของครู โรงเรียนควรมอบหมายครูที่ปรึกษาโดยคำนึงถึงโอกาสพบนักเรียน รักษาเวลาโฮมรูมไว้ จัดให้มีช่องทางแลกเปลี่ยนข้อมูล และกำหนดแนวทางส่งต่อที่ชัดเจน ส่วนครูที่ปรึกษาควรใช้เวลาที่ได้รับเพื่อสร้างความคุ้นเคย รับฟัง ติดตาม และช่วยเหลือนักเรียน มิใช่ใช้เฉพาะการแจ้งข่าวสารและงานธุรการประจำชั้น

3. ระดับอุดมศึกษา

กิจกรรมโฮมรูมในระดับอุดมศึกษามีเงื่อนไขแตกต่างจากระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาอย่างชัดเจน ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามักมีโอกาสพบนักเรียนในความรับผิดชอบเป็นประจำตามตารางเรียน ส่วนในระดับอุดมศึกษา อาจารย์ที่ปรึกษาอาจไม่ได้สอนนักศึกษาที่ตนรับผิดชอบในทุกภาคเรียน นักศึกษาบางคนอาจเรียนกับอาจารย์ที่ปรึกษาเพียง 1 หรือ 2 รายวิชาตลอดหลักสูตร หรืออาจไม่เคยเรียนด้วยเลย

การพบปะอย่างสม่ำเสมอระหว่างอาจารย์ที่ปรึกษากับนักศึกษาจึงไม่เกิดขึ้นจากตารางเรียนตามปกติเสมอไป สถาบันอุดมศึกษาที่ประสงค์ให้อาจารย์ที่ปรึกษารู้จักและติดตามนักศึกษาอย่างต่อเนื่องจำเป็นต้องกำหนดเวลา รูปแบบการดำเนินงาน และแนวทางติดตามผลไว้อย่างชัดเจน ข้อมูลจากมหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยาและมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐมแสดงตัวอย่างการจัดกิจกรรมโฮมรูมในระดับอุดมศึกษาจากหลักฐานคนละลักษณะ แห่งแรกมีคู่มือกำหนดแนวทางดำเนินงานเป็นลายลักษณ์อักษร ส่วนแห่งที่สองมีข้อมูลจากประสบการณ์การดำเนินงานและการสัมภาษณ์ผู้เกี่ยวข้อง



ภาพที่ 2 คู่มือการจัดกิจกรรมโฮมรูมของมหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา

3.1 แนวทางของมหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยากำหนดแนวทางจัดกิจกรรมโฮมรูมไว้ในคู่มือของสำนักกิจการนักศึกษา โดยเสนอให้มีอาจารย์ที่ปรึกษา 1 คนต่อนักศึกษาประมาณ 30 คน และกำหนดความถี่ของกิจกรรมให้แตกต่างกันตามชั้นปี นักศึกษาชั้นปีที่ 1 จัดกิจกรรมทุกสัปดาห์ นักศึกษาชั้นปีที่ 2 และ 3 จัดทุก 2 สัปดาห์ ส่วนนักศึกษาชั้นปีที่ 4 จัดทุก 2–4 สัปดาห์

ระยะเวลาของกิจกรรมแบ่งออกเป็น 2 ลักษณะ ได้แก่ กิจกรรมช่วงสั้นประมาณ 15–20 นาที และกิจกรรมช่วงยาวประมาณ 50–60 นาที การเลือกใช้แต่ละลักษณะขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ เนื้อหา และสถานการณ์ของนักศึกษา การกำหนดความถี่และระยะเวลาให้ยืดหยุ่นตามชั้นปีแสดงให้เห็นว่า นักศึกษาแต่ละช่วงมีความต้องการในการดูแลแตกต่างกัน โดยเฉพาะนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ซึ่งอยู่ในช่วงปรับตัวเข้าสู่การเรียนและการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัย

คู่มือกำหนด**หลักการจัดกิจกรรม**ไว้ 9 ประการ โดยให้ความสำคัญกับนักศึกษาและความต้องการของนักศึกษา เน้นการมีส่วนร่วมมากกว่าการบรรยายของอาจารย์เพียงฝ่ายเดียว กำหนดให้มีการสำรวจความต้องการก่อนวางแผนกิจกรรม และให้ประเมินพร้อมรายงานผลภายหลังการดำเนินงาน หลักการเหล่านี้ช่วยให้อาจารย์ที่ปรึกษาออกแบบกิจกรรมจากสภาพจริงของนักศึกษา มิใช่ดำเนินกิจกรรมตามหัวข้อที่กำหนดไว้ล่วงหน้าโดยไม่พิจารณาว่าเหมาะกับนักศึกษากลุ่มนั้นหรือไม่

ขอบข่ายเนื้อหาครอบคลุม 6 ด้าน ได้แก่ การเรียนและวิชาชีพ ทักษะชีวิต บุคลิกภาพและการปรับเปลี่ยนพฤติกรรม เพศและความสัมพันธ์ทางเพศ สารเสพติดและสารที่ออกฤทธิ์ต่อจิตประสาท และคุณธรรมจริยธรรม การกำหนดขอบข่ายดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมในระดับอุดมศึกษาไม่ได้จำกัดอยู่เฉพาะการติดตามผลการเรียน แต่ยังครอบคลุมการปรับตัว การดำเนินชีวิต ความสัมพันธ์ และปัญหาที่อาจกระทบต่อการศึกษาและความเป็นอยู่ของนักศึกษา

คู่มือยังระบุสิ่งที่ไม่ควรเกิดขึ้นในกิจกรรมโฮมรูมไว้อย่างชัดเจน ได้แก่ การปล่อยให้นักศึกษาอยู่กันตามลำพังโดยไม่มีจุดมุ่งหมาย การใช้เวลาเพียงเพื่อตรวจสอบรายชื่อ การนำเนื้อหาวิชาการมาสอนซ้ำ การให้อาจารย์พูดเพียงฝ่ายเดียว การตำหนินักศึกษาซ้ำ ๆ การจัดกิจกรรมตามความพอใจโดยไม่มีเป้าหมาย การมุ่งจับผิดหรือลงโทษด้านระเบียบวินัย และการใช้เวลาโฮมรูมเพื่อสอนชดเชยเนื้อหาที่สอนไม่ทัน

ข้อกำหนดเหล่านี้แสดงให้เห็นว่า การกำหนดเวลาโฮมรูมไว้ในตารางยังไม่เพียงพอ หากอาจารย์ใช้เวลาดังกล่าวไปกับการตรวจรายชื่อ การแจ้งข่าวสาร หรือการตำหนินักศึกษาเพียงอย่างเดียว กิจกรรมย่อมไม่ช่วยให้อาจารย์รู้จักนักศึกษาและไม่เปิดโอกาสให้นักศึกษาได้รับความช่วยเหลือตามความต้องการ

3.2 การดำเนินงานของมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม ข้อมูลเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมของมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐมมาจากประสบการณ์ตรงของผู้เขียนในวงการอุดมศึกษาตั้งแต่ พ.ศ. 2545 ประกอบกับการสัมภาษณ์ผู้ช่วยศาสตราจารย์กัลยา กาญจนาภรณ์ อดีตหัวหน้างานแนะแนวโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม ซึ่งเข้ารับราชการที่มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐมตั้งแต่ พ.ศ. 2516

ผู้ให้สัมภาษณ์ระบุว่า มหาวิทยาลัยดำเนินกิจกรรมโฮมรูมมาเป็นเวลานาน แต่ความต่อเนื่องและความจริงจังในการกำกับติดตามแตกต่างกันตามนโยบายของผู้บริหารในแต่ละช่วง ผู้ช่วยศาสตราจารย์กัลยา กาญจนาภรณ์เคยได้รับเชิญให้เป็นวิทยากรอบรมเรื่องกิจกรรมโฮมรูมแก่คณาจารย์ของมหาวิทยาลัย ซึ่งแสดงให้เห็นว่าในช่วงเวลาหนึ่งมหาวิทยาลัยให้ความสำคัญกับการพัฒนาความเข้าใจและทักษะของอาจารย์ที่ปรึกษาอย่างเป็นทางการ (กัลยา กาญจนาภรณ์, สัมภาษณ์, 2568)

3.2.1 การกำหนดเวลาในตารางเรียน มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐมกำหนดกิจกรรมโฮมรูมไว้ในตารางเรียนวันพุธ คาบเรียนที่ 6 พร้อมจัดห้องสำหรับอาจารย์ที่ปรึกษาพบนักศึกษา ส่วนคาบเรียนที่ 7–9 ของวันเดียวกันสงวนไว้สำหรับกิจกรรมนักศึกษาและไม่มีการจัดการเรียนการสอนรายวิชาตามปกติ

การกำหนดเวลาไว้อย่างชัดเจนช่วยลดปัญหาการนัดหมายระหว่างอาจารย์ที่ปรึกษากับนักศึกษา เนื่องจากทั้งสองฝ่ายทราบล่วงหน้าว่าต้องพบกันในช่วงเวลาใด อย่างไรก็ตาม ปัญหาที่พบได้ คือ อาจารย์บางคนได้รับมอบหมายให้เป็นที่ปรึกษามากกว่า 1 หมู่เรียนในเวลาเดียวกัน ทำให้ไม่สามารถดำเนินกิจกรรมกับนักศึกษาทุกกลุ่มพร้อมกันได้อย่างทั่วถึง ปัญหานี้ควรแก้ไขตั้งแต่ขั้นตอนการมอบหมายอาจารย์ที่ปรึกษา มิควรปล่อยให้อาจารย์แต่ละคนจัดการแก้ปัญหาเฉพาะหน้าด้วยตนเอง

3.2.2 ความมุ่งหมายของกิจกรรม มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐมมีประวัติความเป็นมาจากสถาบันผลิตครู กิจกรรมโฮมรูมเคยมีความมุ่งหมาย 2 ประการควบคู่กัน **ประการแรก** คือ การดูแลนักศึกษาระหว่างที่ศึกษาอยู่ในมหาวิทยาลัย **ประการที่สอง** คือ การให้นักศึกษาครูได้เห็นตัวอย่างการดูแลผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อนำประสบการณ์ดังกล่าวไปใช้เมื่อประกอบวิชาชีพครู

ต่อมากิจกรรมโฮมรูมขยายไปสู่นักศึกษาทุกสาขาวิชา เนื่องจากนักศึกษาทุกคนอาจประสบปัญหาด้านการเรียน การปรับตัว การเงิน สุขภาพ ความสัมพันธ์ หรือครอบครัวได้เช่นเดียวกัน การดูแลของอาจารย์ที่ปรึกษาจึงมิได้มีความจำเป็นเฉพาะนักศึกษาครู แต่เป็นส่วนหนึ่งของการช่วยให้นักศึกษาสามารถศึกษาและใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยได้อย่างเหมาะสม

ประสบการณ์ตรงของผู้เขียนพบว่า อาจารย์ที่ปรึกษาบางคนมีโอกาสสอนนักศึกษาในความรับผิดชอบเพียงรายวิชาเดียว และอาจพบกันในชั้นเรียนเป็นครั้งแรกเมื่อนักศึกษาอยู่ชั้นปีที่ 4 หากมหาวิทยาลัยไม่กำหนดเวลาโฮมรูมไว้ อาจารย์ผู้นั้นอาจแทบไม่มีโอกาสรู้จักนักศึกษาในช่วงหลายปีก่อนหน้า

กรณีดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมในระดับอุดมศึกษาไม่ใช่เพียงเวลาสำหรับเสริมความสัมพันธ์ที่เกิดขึ้นจากการเรียนตามปกติ แต่ในบางกรณีเป็นโอกาสสำคัญที่ทำให้อาจารย์ที่ปรึกษากับนักศึกษาได้พบและทำความรู้จักกันตั้งแต่แรก การพบปะอย่างต่อเนื่องช่วยให้อาจารย์สังเกตความเปลี่ยนแปลงและรับทราบปัญหาของนักศึกษาได้เร็วกว่าการรอให้นักศึกษาเข้ามาขอความช่วยเหลือเมื่อปัญหารุนแรงแล้ว

3.2.3 การกำหนดหัวข้อกิจกรรม มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐมกำหนดหัวข้อกิจกรรม 2 ลักษณะควบคู่กัน ลักษณะแรก อาจารย์ที่ปรึกษาเลือกหัวข้อตามความต้องการและสถานการณ์ของนักศึกษาที่ตนรับผิดชอบ ลักษณะที่สอง มหาวิทยาลัยกำหนดหัวข้อส่วนกลางในเรื่องที่ต้องการให้นักศึกษาทุกกลุ่มได้รับทราบหรือร่วมกิจกรรมในช่วงเวลาเดียวกัน โดยนักศึกษาที่ทำหน้าที่หัวหน้าหมู่เรียนไปรับเอกสารจากสำนักกิจการนักศึกษาในวันอังคาร เพื่อนำมาให้อาจารย์ที่ปรึกษาใช้ประกอบกิจกรรมในวันพุธ วิธีดังกล่าวทำให้มหาวิทยาลัยสามารถกำหนดเรื่องสำคัญร่วมกันขณะเดียวกันอาจารย์ที่ปรึกษายังคงปรับกิจกรรมให้เหมาะกับนักศึกษาแต่ละกลุ่มได้

ภาพที่ 3 ตัวอย่างข้อมูลกิจกรรมโฮมรูมเอกสารของสำนักกิจการนักศึกษา มรภ.นครปฐม

การใช้ทั้งหัวข้อส่วนกลางและหัวข้อที่อาจารย์กำหนดเองมีข้อดีแตกต่างกัน หัวข้อส่วนกลางช่วยให้มหาวิทยาลัยสื่อสารนโยบายหรือข้อมูลสำคัญได้ทั่วถึง ส่วนหัวข้อที่อาจารย์กำหนดเองช่วยให้กิจกรรมตอบสนองปัญหาเฉพาะของนักศึกษา อย่างไรก็ตาม ไม่ควรให้หัวข้อส่วนกลางมีจำนวนมากจนไม่มีเวลาเหลือสำหรับการพูดคุยเรื่องที่นักศึกษากลุ่มนั้นกำลังประสบอยู่

3.2.4 การกำกับติดตามและการรายงานผล มหาวิทยาลัยกำหนดให้มีการรายงานผลกิจกรรมโฮมรูมทุกสัปดาห์ หากอาจารย์ที่ปรึกษาติดภารกิจราชการ ประธานสาขาวิชาต้องดำเนินกิจกรรมแทน เพื่อให้นักศึกษายังคงได้รับการดูแลตามเวลาที่กำหนด ในระยะต่อมา มหาวิทยาลัยพัฒนาระบบอิเล็กทรอนิกส์สำหรับตรวจสอบรายชื่อและรายงานผลการดำเนินกิจกรรม พร้อมทั้งใช้กลุ่มไลน์ประจำหมู่เรียนเป็นช่องทางสื่อสารระหว่างอาจารย์ที่ปรึกษากับนักศึกษานอกเวลาโฮมรูม

การใช้ช่องทางออนไลน์ช่วยให้การแจ้งข่าวสารและการติดตามเรื่องเร่งด่วนทำได้สะดวกขึ้น แต่ไม่ควรใช้แทนการพบปะทั้งหมด เนื่องจากการสื่อสารผ่านข้อความทำให้อาจารย์สังเกตสีหน้า น้ำเสียง และพฤติกรรมที่เปลี่ยนแปลงไปของนักศึกษาได้จำกัด การพบกันตามเวลาที่กำหนดยังคงมีความจำเป็น โดยเฉพาะเมื่ออาจารย์ต้องพูดคุยเรื่องที่ละเอียดอ่อนหรือทำความเข้าใจสถานการณ์ของนักศึกษาเป็นรายบุคคล

มหาวิทยาลัยไม่อนุญาตให้นำเวลาโฮมรูมไปใช้สอนชดเชยรายวิชาอื่น แม้อาจารย์ผู้สอนจะมีเนื้อหาที่สอนไม่ทันก็ตาม ข้อกำหนดนี้ช่วยป้องกันไม่ให้เวลาโฮมรูมถูกเบียดบังด้วยภารกิจด้านวิชาการ หากมหาวิทยาลัยยอมให้เปลี่ยนเวลาได้บ่อยครั้ง การพบปะระหว่างอาจารย์ที่ปรึกษากับนักศึกษาย่อมขาดความต่อเนื่องและนักศึกษาอาจเห็นว่ากิจกรรมดังกล่าวไม่มีความสำคัญ

3.2.5 การช่วยเหลือและการประสานงาน กิจกรรมโฮมรูมไม่อาจแก้ไขปัญหาของนักศึกษาได้ทุกกรณี อาจารย์ที่ปรึกษามีหน้าที่รับฟัง สังเกต ให้คำแนะนำเบื้องต้น และประสานหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เมื่อพบปัญหาที่ซับซ้อนหรือเกินขอบเขตความรู้ของตน อาจารย์ควรส่งต่อไปยังกองกิจการนักศึกษา หน่วยพยาบาล หรือหน่วยงานที่รับผิดชอบตามลักษณะของปัญหา

การส่งต่อมิได้หมายความว่าอาจารย์ที่ปรึกษาสิ้นสุดความรับผิดชอบทันที อาจารย์ยังควรติดตามว่านักศึกษาได้รับความช่วยเหลือหรือไม่ และสามารถกลับมาเรียนหรือใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยได้อย่างไร การดำเนินงานในลักษณะนี้ทำให้อาจารย์ที่ปรึกษาไม่ต้องรับผิดชอบแก้ปัญหาที่เกินความสามารถเพียงลำพัง ขณะเดียวกันนักศึกษายังคงมีบุคคลที่คุ้นเคยคอยติดตามและให้กำลังใจ (กัลยา กาญจนาภรณ์, สัมภาษณ์, 2568)

3.3 การเปรียบเทียบแนวทางของสองมหาวิทยาลัย ข้อมูลจากมหาวิทยาลัยทั้ง 2 แห่งมีจุดร่วมสำคัญ คือ การกำหนดเวลาและแนวทางดำเนินกิจกรรมไว้อย่างชัดเจน เนื่องจากตารางเรียนระดับอุดมศึกษาไม่ทำให้อาจารย์ที่ปรึกษาได้พบนักศึกษาในความรับผิดชอบเป็นประจำโดยอัตโนมัติ การกำหนดความถี่ ระยะเวลา ผู้รับผิดชอบ เนื้อหา และวิธีรายงานผลจึงช่วยให้การพบปะเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องมากกว่าการปล่อยให้อาจารย์กับนักศึกษานัดหมายกันตามความสะดวก

อย่างไรก็ตาม หลักฐานของทั้ง 2 แห่งมีลักษณะแตกต่างกัน ข้อมูลของมหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยามาจากคู่มือที่แสดงแนวทางตามที่สถาบันกำหนด แต่ยังไม่เพียงพอที่จะสรุปว่าอาจารย์ทุกคนดำเนินงานตามคู่มือครบถ้วนเพียงใด ส่วนข้อมูลของมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐมมาจากประสบการณ์และการสัมภาษณ์ ซึ่งช่วยให้เห็นรายละเอียดของการปฏิบัติ แต่ไม่ควรนำไปสรุปแทนการดำเนินงานของทุกคณะ ทุกสาขาวิชา หรือทุกช่วงเวลา

มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยากำหนดสัดส่วนอาจารย์ที่ปรึกษา ความถี่ ระยะเวลา ขอบข่ายเนื้อหา และข้อพึงระวังไว้อย่างเป็นระบบ ส่วนมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐมให้ความสำคัญกับการกำหนดเวลาร่วมกันทั้งมหาวิทยาลัย การจัดหัวข้อส่วนกลาง การรายงานผล และการรักษาเวลาโฮมรูมไม่ให้ถูกนำไปใช้สอนชดเชย นอกจากนี้ ประวัติความเป็นสถาบันผลิตครูยังทำให้กิจกรรมโฮมรูมของมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐมมีความเกี่ยวข้องกับการเตรียมนักศึกษาครูให้เห็นตัวอย่างการดูแลผู้เรียนด้วย

แนวทางของทั้ง 2 แห่งแสดงให้เห็นว่า สถาบันอุดมศึกษาสามารถจัดกิจกรรมโฮมรูมให้เหมาะกับพันธกิจและโครงสร้างของตนได้ โดยควรรักษาหลักสำคัญร่วมกัน ได้แก่ การกำหนดเวลาให้พบปะอย่างสม่ำเสมอ การมอบหมายอาจารย์ที่ปรึกษาในจำนวนที่ดูแลได้ การจัดกิจกรรมตามความต้องการของนักศึกษา การไม่ใช้เวลาทั้งหมดกับการแจ้งข่าวสารหรืองานธุรการ และการมีแนวทางประสานความช่วยเหลือเมื่อพบปัญหาที่เกินขอบเขตของอาจารย์ที่ปรึกษา

โดยสรุป กิจกรรมโฮมรูมในระดับอุดมศึกษาจะดำเนินได้ต่อเนื่องเมื่อสถาบันกำหนดเวลาและผู้รับผิดชอบไว้อย่างชัดเจน พร้อมสนับสนุนให้อาจารย์ที่ปรึกษามีแนวทางดำเนินกิจกรรมและช่องทางประสานงานกับหน่วยงานอื่น การพึ่งพาความเอาใจใส่ของอาจารย์แต่ละคนเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอ เพราะอาจารย์และนักศึกษามีตารางเรียน ภาระงาน และช่วงเวลาว่างแตกต่างกัน การจัดระบบในระดับมหาวิทยาลัยจึงช่วยให้นักศึกษาทุกกลุ่มมีโอกาสพบอาจารย์ที่ปรึกษาและได้รับการดูแลอย่างต่อเนื่องมากขึ้น

การประเมินผล

การประเมินผลช่วยให้ครูและสถานศึกษาทราบว่า กิจกรรมโฮมรูมดำเนินไปตามที่กำหนดไว้หรือไม่ นักเรียนได้รับประโยชน์อย่างไร และควรปรับปรุงการดำเนินงานในครั้งต่อไปอย่างไร เมื่อนำกรอบการประเมินโปรแกรมของ Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2024) มาปรับใช้กับกิจกรรมโฮมรูม อาจพิจารณาการประเมินได้ 3 ลักษณะ ได้แก่ การประเมินกระบวนการดำเนินงาน การประเมินผลที่เกิดกับนักเรียน และการประเมินเพื่อพัฒนางาน

การประเมินทั้ง 3 ลักษณะตอบคำถามแตกต่างกัน การประเมินกระบวนการดำเนินงานตรวจสอบว่า ครูจัดกิจกรรมตามแผนและดำเนินงานอย่างสม่ำเสมอเพียงใด การประเมินผลที่เกิดกับนักเรียนพิจารณาว่า นักเรียนมีความเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ ความคิด ความรู้สึก ทักษะ หรือพฤติกรรมหรือไม่ ส่วนการประเมินเพื่อพัฒนางานมุ่งนำข้อมูลจากการจัดกิจกรรมแต่ละครั้งมาใช้ปรับปรุงการดำเนินงานครั้งต่อไป ดังนั้น ก่อนเลือกวิธีและเครื่องมือประเมิน ครูควรกำหนดให้ชัดเจนว่าต้องการใช้การประเมินตอบคำถามใด

1. การประเมินกระบวนการดำเนินงาน

1.1 จุดมุ่งหมายและขอบเขต การประเมินกระบวนการดำเนินงานมุ่งตรวจสอบว่ากิจกรรมโฮมรูมเกิดขึ้นตามแผนที่กำหนดไว้หรือไม่ โดยพิจารณาทั้งจำนวนครั้ง ระยะเวลา เนื้อหา วิธีดำเนินกิจกรรม การมีส่วนร่วมของนักเรียน และการบันทึกหลักฐาน คำถามสำคัญ ได้แก่ ครูจัดกิจกรรมครบตามจำนวนครั้งหรือไม่ เนื้อหาสอดคล้องกับความมุ่งหมายหรือแผนที่กำหนดไว้หรือไม่ ครูดำเนินกิจกรรมตามขั้นตอนที่เหมาะสมหรือไม่ และนักเรียนมีโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมอย่างทั่วถึงเพียงใด (CDC, 2024)

การประเมินลักษณะนี้มุ่งพิจารณาสิ่งที่ครูและสถานศึกษาดำเนินการเป็นหลัก มิได้ใช้ยืนยันโดยตรงว่านักเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงตามที่คาดหวัง ตัวอย่างเช่น ข้อมูลที่แสดงว่าครูจัดกิจกรรมครบ 30 ครั้งตลอดภาคเรียนยืนยันได้ว่า กิจกรรมเกิดขึ้นตามจำนวนที่กำหนด แต่ยังไม่เพียงพอที่จะสรุปว่า นักเรียนมีความสัมพันธ์กับเพื่อนดีขึ้นหรือมีทักษะชีวิตเพิ่มขึ้น

อย่างไรก็ตาม การตรวจสอบกระบวนการดำเนินงานยังมีความจำเป็น เพราะผลที่คาดหวังย่อมเกิดขึ้นได้ยากหากกิจกรรมไม่ได้จัดอย่างต่อเนื่อง หรือวิธีดำเนินงานแตกต่างจากที่ออกแบบไว้มาก การประเมินจึงควรพิจารณาทั้งความสม่ำเสมอและความซื่อตรงต่อแนวทางที่กำหนดไว้ (fidelity of implementation) โดยไม่จำกัดอยู่เพียงการนับจำนวนครั้ง

ข้อมูลจากการประเมินกระบวนการยังช่วยให้ครูตรวจสอบความสมดุลของเนื้อหาได้ด้วย หากบันทึกตลอดภาคเรียนแสดงว่า กิจกรรมส่วนใหญ่เป็นการแจ้งข่าวสารและติดตามงาน ครูย่อมเห็นได้ว่า ควรเพิ่มกิจกรรมด้านสัมพันธภาพหรือการพัฒนาทักษะในภาคเรียนต่อไป

1.2 เครื่องมือระดับชั้นเรียน กระทรวงศึกษาธิการฟิลิปปินส์จัดทำเครื่องมือสังเกตการดำเนินกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน โดยให้ผู้บริหารหรือผู้รับผิดชอบเข้าสังเกตขณะที่ครูดำเนินกิจกรรม เครื่องมือกำหนดประเด็นที่ต้องพิจารณาไว้ล่วงหน้า เช่น ความสอดคล้องระหว่างกิจกรรมกับแผน คุณภาพของการอธิบายและการตั้งคำถาม การจัดการกลุ่ม และการมีส่วนร่วมของนักเรียน ผู้สังเกตพิจารณาหลักฐานที่เกิดขึ้นจริงแล้วให้ผลการประเมินตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ (Department of Education, Philippines)

การสังเกตโดยบุคคลอื่นช่วยให้ครูได้รับข้อมูลที่ตนอาจมองไม่เห็นขณะดำเนินกิจกรรม เช่น การกระจายโอกาสให้นักเรียนตอบคำถาม การใช้น้ำเสียง หรือการจัดการกับนักเรียนที่ไม่เข้าร่วมกิจกรรม อย่างไรก็ตาม การมีผู้สังเกตภายนอกมิได้ทำให้ผลการประเมินปราศจากความคลาดเคลื่อนโดยอัตโนมัติ ผู้สังเกตต้องเข้าใจเกณฑ์ตรงกัน และการสังเกตเพียงครั้งเดียวอาจไม่สะท้อนการดำเนินงานตามปกติของครูได้ครบถ้วน

วิธีดังกล่าวยังต้องใช้เวลาและบุคลากร โดยเฉพาะโรงเรียนขนาดใหญ่ที่มีหลายห้องเรียน สถานศึกษาจึงอาจใช้การสังเกตเป็นครั้งคราว ควบคู่กับการบันทึกของครูและข้อมูลจากนักเรียน แทนการกำหนดให้ผู้บริหารเข้าสังเกตทุกครั้ง

จากหลักฐานของโรงเรียนไทยที่นำมาศึกษา พบการบันทึกและรายงานผลโดยครูมากกว่าการสังเกตตามเกณฑ์โดยบุคคลอื่น ข้อมูลที่มีอยู่จึงยังไม่เพียงพอที่จะเปรียบเทียบระบบของไทยกับฟิลิปปินส์ในภาพรวมได้โดยตรง แต่ช่วยให้เห็นทางเลือกในการพัฒนาการติดตามผลให้ครอบคลุมมากกว่าการตรวจว่าครูส่งรายงานครบหรือไม่

1.3 เครื่องมือระดับสถานศึกษา การประเมินระดับสถานศึกษามิได้มุ่งพิจารณาครูรายบุคคลเพียงอย่างเดียว แต่ตรวจสอบว่า สถานศึกษามีระบบสนับสนุนการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมเพียงพอหรือไม่ ประเด็นที่ควรพิจารณา ได้แก่ การกำหนดแนวทางเป็นลายลักษณ์อักษร การจัดเวลาในตาราง การเตรียมสื่อหรือหัวข้อกิจกรรม การพัฒนาครู ระบบบันทึกและรายงานผล การกำกับติดตาม และแนวทางประสานความช่วยเหลือเมื่อพบปัญหา

เครื่องมือระดับชั้นเรียนกับเครื่องมือระดับสถานศึกษาจึงมีหน้าที่ต่างกัน การประเมินระดับชั้นเรียนช่วยให้เห็นวิธีปฏิบัติของครู ส่วนการประเมินระดับสถานศึกษาช่วยให้เห็นว่าโรงเรียนจัดสภาพแวดล้อมและระบบสนับสนุนให้ครูดำเนินงานได้เพียงใด แม้ครูบางคนจะจัดกิจกรรมได้ดี แต่หากโรงเรียนไม่กำหนดเวลา ไม่เตรียมแนวทาง และไม่มีระบบประสานงาน คุณภาพของกิจกรรมอาจขึ้นอยู่กับความสามารถเฉพาะบุคคลและไม่เกิดขึ้นอย่างทั่วถึง

บันทึกรายงานของโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 15 และการรายงานผ่านหัวหน้าสายชั้นที่ปรากฏในกรณีศึกษาจังหวัดนครปฐม เป็นตัวอย่างของการรวบรวมข้อมูลจากระดับชั้นเรียนไปสู่ผู้บริหาร อย่างไรก็ตาม ระบบดังกล่าวมุ่งยืนยันการดำเนินงานเป็นหลัก ยังไม่ปรากฏหลักฐานเพียงพอว่ามีการใช้เกณฑ์พิจารณาคุณภาพของเนื้อหา วิธีจัดกิจกรรม และการมีส่วนร่วมของนักเรียนอย่างไร

สถานศึกษาที่มีระบบบันทึกการดำเนินการอยู่แล้วอาจพัฒนาระบบเดิมโดยเพิ่มข้อมูลที่จำเป็น แทนการสร้างแบบฟอร์มใหม่จำนวนมาก ตัวอย่างเช่น นอกจากวันเวลาและหัวข้อกิจกรรม อาจเพิ่มช่องระบุวัตถุประสงค์ วิธีดำเนินกิจกรรม ระดับการมีส่วนร่วมของนักเรียน และข้อควรปรับปรุง การเพิ่มเติมข้อมูลสั้น ๆ เหล่านี้ช่วยให้รายงานสะท้อนคุณภาพการดำเนินงานมากกว่าการยืนยันว่ากิจกรรมได้จัดขึ้นแล้ว

1.4 ข้อจำกัดของการประเมินกระบวนการดำเนินงาน ข้อจำกัดประการแรก คือ **ความครบถ้วนของเอกสารอาจทำให้เกิดความเข้าใจว่ากิจกรรมมีคุณภาพ** ทั้งที่เอกสารยืนยันได้เพียงว่ามีการดำเนินงาน ตัวอย่างเช่น ตารางที่บันทึกกิจกรรมครบทุกสัปดาห์อาจดูสมบูรณ์ แต่เนื้อหาทั้งภาคเรียนอาจเน้นงานธุรการ การตรวจระเบียบ และการแจ้งข่าวสารมากกว่าการสร้างสัมพันธภาพหรือพัฒนาทักษะ

ข้อจำกัดประการที่สอง คือ **สิ่งที่นับหรือบันทึกได้ง่ายมักได้รับความสนใจมากกว่าสิ่งที่ประเมินได้ยาก** จำนวนครั้ง ระยะเวลา และเอกสารเป็นข้อมูลที่ตรวจสอบได้สะดวก ส่วนคุณภาพการรับฟัง ความรู้สึกปลอดภัย และความไว้วางใจระหว่างครูกับนักเรียนต้องอาศัยข้อมูลหลายด้าน หากสถานศึกษาพิจารณาเฉพาะสิ่งที่ตรวจนับได้ การประเมินอาจไม่ครอบคลุมสาระสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม

ข้อจำกัดประการที่สาม คือ **ข้อมูลกระบวนการเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอสำหรับตัดสินว่ากิจกรรมให้ประโยชน์แก่นักเรียนมากน้อยเพียงใด** แม้ครูทุกคนจะจัดกิจกรรมครบตามที่กำหนด สถานศึกษายังต้องมีข้อมูลเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนก่อนตัดสินใจปรับนโยบาย เวลา หรือทรัพยากรที่ใช้กับกิจกรรม

การประเมินกระบวนการจึงเป็นส่วนจำเป็นของการประเมิน แต่ไม่ควรใช้แทนการประเมินผลที่เกิดกับนักเรียน กิจกรรมที่ดำเนินครบถ้วนอาจยังไม่ให้ผลตามที่มุ่งหวัง ขณะเดียวกัน หากกิจกรรมมิได้ดำเนินตามแผน การไม่พบผลที่คาดหวังก็อาจเกิดจากการดำเนินงานที่ไม่ต่อเนื่อง มิใช่เกิดจากแนวคิดของกิจกรรมเพียงอย่างเดียว

1.5 แนวทางนำไปใช้ในสถานศึกษาไทย ครูสามารถเริ่มต้นจากการปรับแบบบันทึกที่ใช้อยู่แล้ว โดยเพิ่มช่องระบุลักษณะของกิจกรรมว่า มุ่งให้ข้อมูลข่าวสาร ส่งเสริมสัมพันธภาพ หรือพัฒนาทักษะเฉพาะด้าน เมื่อสิ้นภาคเรียน ครูจะสามารถพิจารณาสัดส่วนของกิจกรรมแต่ละลักษณะและวางแผนให้สมดุลขึ้นได้

ในกรณีที่มีครูที่ปรึกษา 2 คนดูแลห้องเดียวกัน อาจผลัดกันสังเกตการจัดกิจกรรมเป็นครั้งคราว แล้วแลกเปลี่ยนข้อสังเกตเกี่ยวกับการตั้งคำถาม การเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม และการจัดการเรื่องที่ละเอียดอ่อน การสังเกตดังกล่าวควรมุ่งช่วยกันพัฒนาการดำเนินงาน มิใช่ใช้เพื่อตัดสินหรือจับผิดกัน เมื่อสิ้นภาคเรียน ครูควรทบทวนบันทึกทั้งหมด โดยพิจารณาทั้งความครบถ้วนของกิจกรรม ความสอดคล้องของเนื้อหากับความต้องการของนักเรียน ระดับการมีส่วนร่วม และปัญหาที่เกิดขึ้นซ้ำ ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้ครูวางแผนกิจกรรมในภาคเรียนต่อไปจากสภาพที่เกิดขึ้นจริงในห้องเรียน

2. การประเมินผลที่เกิดกับนักเรียน

2.1 จุดมุ่งหมายและขอบเขต การประเมินผลที่เกิดกับนักเรียนมุ่งพิจารณาว่า นักเรียนเกิดความเปลี่ยนแปลงตามความมุ่งหมายของกิจกรรมโฮมรูมหรือไม่ ผลที่ประเมินอาจครอบคลุมความรู้ ความคิด ความรู้สึก ทักษะ และพฤติกรรม เช่น ความสัมพันธ์กับครูและเพื่อน ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชั้นเรียน ความสามารถในการจัดการปัญหา ความรับผิดชอบ และการกล้าขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น (CDC, 2024) การประเมินลักษณะนี้ต่างจากการประเมินกระบวนการ เพราะมิได้ถามเพียงว่าครูจัดกิจกรรมครบหรือไม่ แต่ถามว่านักเรียนได้รับประโยชน์อย่างไร ข้อมูลอาจรวบรวมจากการสังเกตของครู การประเมินตนเองของนักเรียน ผลงานหรือบันทึกของนักเรียน และข้อมูลจากบุคคลอื่นที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้ วิธีประเมินต้องเหมาะกับคุณลักษณะที่ต้องการพิจารณา

การประเมินกระบวนการกับการประเมินผลที่เกิดกับนักเรียนควรนำมาพิจารณาร่วมกัน หากกิจกรรมดำเนินอย่างต่อเนื่องและนักเรียนมีพัฒนาการดีขึ้น ข้อมูลทั้งสองส่วนย่อมสนับสนุนกัน หากกิจกรรมดำเนินครบแต่ไม่พบความเปลี่ยนแปลง ครูควรพิจารณาเนื้อหา วิธีจัดกิจกรรม และความเหมาะสมของเครื่องมือประเมิน หากกิจกรรมดำเนินไม่ครบ การสรุปว่ากิจกรรมไม่มีประโยชน์ย่อมยังทำไม่ได้อย่างมั่นใจ

2.2 เครื่องมือประเมินพัฒนาการของนักเรียน กระทรวงศึกษาธิการประเทศฟิลิปปินส์จัดทำเครื่องมือให้ครูที่ปรึกษาประเมินพัฒนาการของนักเรียนตามสมรรถนะที่กำหนดไว้ โดยใช้มาตรวัด 5 ระดับ ตั้งแต่กรณีที่ยังไม่มีโอกาสสังเกต ไปจนถึงกรณีที่พฤติกรรมหรือพัฒนาการปรากฏอย่างชัดเจน สมรรถนะที่ประเมินครอบคลุมการเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น การเคารพความแตกต่าง

ความเข้าใจตนเอง การตัดสินใจ และการมีส่วนร่วมในชุมชน โดยปรับรายละเอียดให้เหมาะกับช่วงวัยของนักเรียน (Department of Education, Philippines, 2021)

ตามแนวทางดังกล่าว ผลการประเมินเชื่อมโยงกับเอกสารรายงานพัฒนาการของนักเรียน ทำให้การประเมินกิจกรรมโฮมรูมมีสถานะเป็นส่วนหนึ่งของการติดตามผู้เรียนอย่างเป็นทางการ อย่างไรก็ตาม การบันทึกผลในเอกสารทางการยิ่งทำให้เกณฑ์การประเมินต้องชัดเจน ครูต้องมีข้อมูลจากการสังเกตเพียงพอ และนักเรียนควรได้รับโอกาสแสดงพฤติกรรมในสถานการณ์ที่หลากหลาย

จากหลักฐานของโรงเรียนไทยที่นำมาศึกษา พบการบันทึกหัวข้อและการดำเนินกิจกรรมมากกว่าการบันทึกพัฒนาการของนักเรียนเป็นรายบุคคล ข้อมูลดังกล่าวแสดงเพียงว่าเอกสารที่นำมาวิเคราะห์ยังไม่ปรากฏเครื่องมือประเมินผลที่เกิดกับนักเรียนอย่างชัดเจน ไม่ควรขยายผลไปสรุปว่าสถานศึกษาไทยทั้งหมดไม่มีการประเมินลักษณะนี้

2.3 เวลาและผู้ประเมิน การประเมินพัฒนาการของนักเรียนควรดำเนินเป็นระยะ ไม่ควรรอประเมินเพียงครั้งเดียวเมื่อสิ้นปี เพราะความเปลี่ยนแปลงด้านความสัมพันธ์ อารมณ์ และทักษะชีวิตเกิดขึ้นอย่างค่อยเป็นค่อยไป เครื่องมือของฟิลิปปินส์กำหนดให้ประเมินเป็นรายไตรมาส เพื่อให้ครูติดตามความเปลี่ยนแปลงและนำข้อมูลไปปรับการดูแลในช่วงถัดไป (Department of Education, Philippines, 2021)

ความถี่ที่เหมาะสมอาจแตกต่างกันตามเครื่องมือและภาระงานของครู การประเมินอย่างเป็นทางการอาจทำช่วงต้นและปลายภาคเรียน ส่วนการสังเกตพฤติกรรมควรเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ครูไม่ควรให้คะแนนจากเหตุการณ์เพียงครั้งเดียว แต่ควรพิจารณาความสม่ำเสมอของพฤติกรรม สถานการณ์ที่เกิดขึ้น และความแตกต่างจากลักษณะเดิมของนักเรียน

ครูที่ปรึกษาเหมาะที่จะเป็นผู้ประเมินหลักเมื่อมีโอกาสพบนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ แต่การพึ่งพาความเห็นของครูเพียงคนเดียวอาจทำให้ผลประเมินได้รับอิทธิพลจากความคุ้นเคย ความคาดหวัง และมาตรฐานส่วนบุคคล จึงควรใช้ข้อมูลจากแหล่งอื่นประกอบ เช่น การประเมินตนเองของนักเรียน การปรึกษาครูผู้สอนรายวิชา หรือข้อมูลจากกิจกรรมและผลงานของนักเรียน

การประเมินโดยเพื่อนอาจใช้ได้กับพฤติกรรมที่สังเกตได้โดยตรง เช่น การร่วมมือและการรับฟัง แต่ไม่ควรใช้ให้เพื่อนตัดสินเรื่องส่วนตัว สภาพอารมณ์ หรือคุณลักษณะที่อาจทำให้นักเรียนถูกตีตรา การใช้ข้อมูลจากหลายแหล่งมีจุดมุ่งหมายเพื่อทำความเข้าใจนักเรียนให้รอบด้าน มิใช่เพิ่มจำนวนผู้ตัดสินนักเรียน

2.4 ข้อจำกัดของการประเมินผลที่เกิดกับนักเรียน ข้อจำกัด**ประการแรก** คือ การพบความเปลี่ยนแปลงไม่ได้ยืนยันว่ากิจกรรมโฮมรูมเป็นสาเหตุเพียงประการเดียว นักเรียนได้รับอิทธิพลจากครอบครัว เพื่อน ครูรายวิชา กิจกรรมอื่น และพัฒนาการตามวัยพร้อมกัน การประเมินทั่วไปในโรงเรียนจึงบอกได้ว่า ความเปลี่ยนแปลงเกิดขึ้นในช่วงที่ดำเนินกิจกรรม แต่ไม่ควรกล่าวว่าเกิดจากกิจกรรมโฮมรูมทั้งหมดโดยปราศจากการศึกษาที่ควบคุมปัจจัยอื่น (CDC, 2024)

ข้อจำกัด**ประการที่สอง** คือ ผลที่มุ่งหวังหลายประการเป็นเรื่องที่สังเกตและวัดได้ยาก เช่น ความไว้วางใจ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง หรือความมั่นคงทางอารมณ์ คำตอบของนักเรียนอาจเปลี่ยนตามสถานการณ์ ความสัมพันธ์กับผู้เก็บข้อมูล และความเข้าใจคำถาม ครูจึงควรใช้ภาษาที่เหมาะกับวัย รักษาความลับ และไม่ตีความคะแนนเพียงครั้งเดียวเป็นข้อสรุปเกี่ยวกับตัวนักเรียน

ข้อจำกัด**ประการที่สาม** คือ การประเมินนักเรียนรายบุคคลจำนวนมากต้องใช้เวลา หากครูรับผิดชอบนักเรียนหลายคนและต้องประเมินหลายคุณลักษณะ ความเสี่ยงที่จะให้คะแนนจากความประทับใจโดยรวมย่อมเพิ่มขึ้น สถานศึกษาจึงควรเลือกประเมินเฉพาะคุณลักษณะที่สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ของกิจกรรมและมีแนวทางสังเกตที่ชัดเจน

ผลการประเมินไม่ควรใช้เพื่อติดป้าย จัดอันดับ หรือลงโทษนักเรียน แต่ควรใช้เพื่อวางแผนส่งเสริมและช่วยเหลือ หากผลประเมินแสดงว่านักเรียนยังไม่ไว้วางใจครูหรือไม่รู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชั้นเรียน ครูควรพิจารณาวิธีจัดกิจกรรมและความสัมพันธ์ในชั้นเรียน มิใช่สรุปว่านักเรียนขาดคุณลักษณะที่พึงประสงค์

2.5 แนวทางนำไปใช้ในสถานศึกษาไทย ครูควรเริ่มจากคุณลักษณะสำคัญจำนวนไม่มาก เช่น ความกล้าแสดงความคิดเห็น ความสัมพันธ์กับเพื่อน ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของห้องเรียน และความไว้วางใจต่อครูที่ปรึกษา การเลือกเพียง 3–5 คุณลักษณะ ช่วยให้ครูติดตามได้จริงและลดการให้คะแนนโดยไม่ได้สังเกตอย่างเพียงพอ

ครูอาจใช้มาตรวัด 3 หรือ 4 ระดับที่มีคำอธิบายพฤติกรรมชัดเจน ประเมินช่วงต้นและปลายภาคเรียน พร้อมจดหลักฐานหรือเหตุการณ์ประกอบเท่าที่จำเป็น การประเมินควรเปรียบเทียบนักเรียนกับพัฒนาการเดิมของตน มากกว่าการเปรียบเทียบกับเพื่อนทั้งห้อง ควรให้นักเรียนประเมินตนเองควบคู่กับการประเมินของครู โดยใช้คำถามสั้นและไม่ซับซ้อน เช่น นักเรียนรู้สึกสบายใจที่จะขอความช่วยเหลือจากครูที่ปรึกษาเพียงใด หรือรู้สึกว่าตนเป็นสมาชิกของห้องเรียนนี้เพียงใด คำตอบของนักเรียนไม่ควรเปิดเผยต่อเพื่อนหรือใช้เป็นคะแนนความประพฤติ

ผลที่ได้ควรใช้เป็นข้อมูลประกอบการทำความเข้าใจนักเรียน ไม่ควรใช้เป็นหลักฐานว่ากิจกรรมโฮมรูมก่อให้เกิดผลโดยตรงทุกประการ หากนักเรียนให้ข้อมูลว่าตนไม่ไว้วางใจครูหรือไม่รู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง ครูควรรับฟังและหาข้อมูลเพิ่มเติมก่อนวางแผนช่วยเหลือ

3. การประเมินเพื่อพัฒนางาน

3.1 จุดมุ่งหมายและขอบเขต การประเมินเพื่อพัฒนางานมุ่งนำข้อมูลจากการจัดกิจกรรมมาใช้ตอบคำถามว่า กิจกรรมครั้งต่อไปควรปรับปรุงอย่างไร จุดมุ่งหมายจึงมิใช่การตัดสินว่าครูทำงานดีหรือไม่ดี แต่เป็นการช่วยให้ครูเรียนรู้จากสิ่งที่เกิดขึ้นและปรับวิธีดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง (CDC, 2024)

การประเมินลักษณะนี้อาจเกิดขึ้นภายหลังกิจกรรมทุกครั้งหรือเป็นรายสัปดาห์ ไม่จำเป็นต้องใช้แบบประเมินที่ซับซ้อน ข้อมูลอาจมาจากการสะท้อนคิดของครู ความคิดเห็นสั้น ๆ ของนักเรียน พฤติกรรมที่ครูสังเกตเห็น และปัญหาที่เกิดขึ้นระหว่างกิจกรรม

มุมมองของครูกับนักเรียนมีประโยชน์ต่างกัน ครูทราบความมุ่งหมาย แผน และข้อจำกัดของกิจกรรม ส่วนนักเรียนทราบว่ากิจกรรมทำให้ตนรู้สึกอย่างไร เข้าใจหรือมีส่วนร่วมเพียงใด การนำข้อมูลทั้งสองส่วนมาพิจารณาร่วมกันช่วยลดการตัดสินจากมุมมองของครูเพียงฝ่ายเดียว

การสะท้อนคิดอย่างต่อเนื่องยังช่วยพัฒนาความเข้าใจของครูต่อความมุ่งหมายของกิจกรรม เพราะครูต้องพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่จัดให้ทำกับผลที่สังเกตพบ กระบวนการประเมินจึงเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพครู มิใช่มีคุณค่าเฉพาะรายงานที่จัดทำเสร็จแล้วเท่านั้น

3.2 การสะท้อนคิดของครู ครูอาจใช้เวลาประมาณ 1 นาที ภายหลังกิจกรรมตอบคำถามสั้นๆ ว่า สิ่งใดดำเนินไปด้วยดี สิ่งใดควรปรับปรุง และมีนักเรียนคนใดที่ควรติดตามเพิ่มเติม การบันทึกทันทีช่วยให้ครูยังจำเหตุการณ์ รายละเอียด และปฏิกิริยาของนักเรียนได้ชัดเจน

ครูอาจเพิ่มข้อมูลว่า กิจกรรมครั้งนั้นมุ่งให้ข้อมูลข่าวสาร ส่งเสริมสัมพันธภาพ หรือพัฒนาทักษะเฉพาะด้าน รวมทั้งระบุว่านักเรียนมีส่วนร่วมในระดับใด ข้อมูลสั้น ๆ ที่บันทึกอย่างต่อเนื่องช่วยให้ครูเห็นแนวโน้มตลอดภาคเรียน เช่น การใช้กิจกรรมรูปแบบเดิมบ่อยเกินไป หรือการที่นักเรียนบางคนไม่ค่อยมีส่วนร่วมในกิจกรรมหลายครั้งติดต่อกัน

แฟ้มสะสมงานเชิงสะท้อนคิดเป็นอีกวิธีหนึ่งที่ช่วยให้ครูรวบรวมแผนกิจกรรม บันทึกหลังสอน ความคิดเห็นของนักเรียน และตัวอย่างผลงานไว้ทบทวนเมื่อสิ้นภาคเรียน (berkeley center for teaching & learning) อย่างไรก็ตาม แฟ้มดังกล่าวไม่จำเป็นต้องมีโครงสร้างซับซ้อน การรวบรวมบันทึกสั้นที่ครูจัดทำอยู่แล้วให้เป็นระเบียบก็เพียงพอสำหรับเริ่มต้น

การสะท้อนคิดควรเน้นการปรับการปฏิบัติงาน มิใช่การกล่าวโทษนักเรียน หากกิจกรรมไม่เป็นไปตามแผน ครูควรพิจารณาทั้งความชัดเจนของคำสั่ง ระยะเวลา ความยากของเนื้อหา วิธีแบ่งกลุ่ม และความพร้อมของนักเรียน ก่อนสรุปว่านักเรียนไม่ให้ความร่วมมือ

3.3 การรับฟังความคิดเห็นของนักเรียน ครูอาจให้นักเรียนเขียนคำตอบสั้นภายหลังกิจกรรม เช่น สิ่งที่ได้รับจากกิจกรรม สิ่งที่ยังไม่เข้าใจ หรือเรื่องที่ต้องการให้ครูทราบ วิธีนี้เปิดโอกาสให้นักเรียนทุกคนแสดงความคิดเห็น ไม่จำกัดอยู่เฉพาะผู้ที่กล้าพูดต่อหน้ากลุ่ม คำถามควรสอดคล้องกับกิจกรรมและไม่กว้างเกินไป ตัวอย่างเช่น ภายหลังกิจกรรมด้านการจัดการความขัดแย้ง อาจถามว่าวิธีใดที่นักเรียนคิดว่าสามารถนำไปใช้ได้จริง หรือส่วนใดของกิจกรรมที่ยังทำให้สับสน คำถามที่เฉพาะเจาะจงให้ข้อมูลที่นำไปปรับกิจกรรมได้มากกว่าการถามเพียงว่านักเรียนชอบกิจกรรมหรือไม่

การสนทนาสั้นเป็นรายบุคคลก่อนหรือหลังกิจกรรมเป็นอีกวิธีหนึ่งที่ช่วยให้ครูได้รับข้อมูลจากนักเรียนที่ไม่ค่อยพูดในกลุ่ม บางครั้งนักเรียนอาจอธิบายความกังวลหรือความไม่เข้าใจได้ชัดเจนกว่าเมื่อพูดคุยกับครูเป็นการส่วนตัว

ข้อมูลจากการรับฟังความคิดเห็นอย่างไม่เป็นทางการไม่ควรนำไปใช้ให้คะแนน ตัดสินคุณลักษณะ หรือบันทึกในเอกสารทางการโดยอัตโนมัติ จุดมุ่งหมายหลักคือการช่วยให้ครูปรับกิจกรรมและติดตามเรื่องที่ควรให้ความสนใจ หากนักเรียนเปิดเผยข้อมูลเกี่ยวกับความเสี่ยงหรือความปลอดภัย ครูต้องดำเนินการตามระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ไม่ควรถือว่าข้อมูลดังกล่าวเป็นเพียงข้อเสนอแนะทั่วไปเกี่ยวกับกิจกรรม

3.4 การพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลจากการสะท้อนคิดและความคิดเห็นของนักเรียนจะมีประโยชน์เมื่อครูนำไปใช้ปรับการดำเนินงาน ครูอาจดำเนินงานตามลำดับ 4 ขั้น ได้แก่ การวางแผน การปฏิบัติ การตรวจสอบ และการปรับปรุง

การวางแผนเริ่มจากการกำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหา และวิธีจัดกิจกรรม โดยใช้ข้อมูลจากกิจกรรมครั้งก่อนประกอบ การปฏิบัติ คือ การดำเนินกิจกรรมตามแผน การตรวจสอบ คือการพิจารณาสิ่งที่เกิดขึ้นจริงจากบันทึกของครูและความคิดเห็นของนักเรียน ส่วนการปรับปรุง คือ การแก้ไขเนื้อหา วิธีดำเนินกิจกรรม หรือการจัดเวลาให้เหมาะสมขึ้น ก่อนนำไปใช้ในครั้งต่อไป

วงจรดังกล่าวไม่จำเป็นต้องรอจนสิ้นภาคเรียน ครูสามารถปรับกิจกรรมในสัปดาห์ถัดไปได้ทันที ตัวอย่างเช่น หากกิจกรรมให้ข้อมูลมีเนื้อหามากจนนักเรียนไม่มีเวลาซักถาม ครูอาจลดจำนวนประเด็น จัดทำเอกสารสรุป และเพิ่มเวลาสำหรับการอภิปรายในครั้งต่อไป

การปรับปรุงควรพิจารณาข้อมูลหลายครั้ง ไม่ควรเปลี่ยนแนวทางทั้งหมดจากความคิดเห็นเพียงข้อเดียว แต่ข้อเสนอแนะที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัย การถูกล้อเลียน หรือความไม่สบายใจของนักเรียนควรได้รับการพิจารณาโดยเร็ว

การประเมินทั้ง 3 ลักษณะมีความสัมพันธ์กัน การประเมินกระบวนการแสดงว่ากิจกรรมดำเนินไปอย่างไร การประเมินผลที่เกิดกับนักเรียนแสดงว่านักเรียนมีความเปลี่ยนแปลงอย่างไร ส่วนการประเมินเพื่อพัฒนางานช่วยให้ครูนำข้อมูลจากทั้งสองส่วนมาปรับกิจกรรมให้เหมาะสมขึ้น การประเมินลักษณะหนึ่งจึงไม่อาจทดแทนอีกลักษณะหนึ่งได้ทั้งหมด

3.5 แนวทางนำไปใช้ในสถานศึกษาไทย ครูอาจเริ่มด้วยสมุดบันทึกหรือไฟล์อย่างง่าย สำหรับจดสิ่งที่ดำเนินไปด้วยดี สิ่งที่ควรปรับ และนักเรียนที่ควรติดตามทันทีหลังจบกิจกรรม เครื่องมือไม่จำเป็นต้องซับซ้อน แต่ต้องใช้งานได้สะดวกและครูสามารถบันทึกได้อย่างต่อเนื่อง

ในชั่วโมงโฮมรูมที่มีเวลาเพียงพอ ครูอาจให้นักเรียนเขียนสะท้อนคิดสั้นก่อนจบกิจกรรม โดยใช้กระดาษ แบบฟอร์มออนไลน์ หรือช่องทางที่สถานศึกษาใช้อยู่แล้ว อย่างไรก็ตาม การใช้กลุ่มสนทนาที่สมาชิกทุกคนเห็นคำตอบอาจไม่เหมาะกับเรื่องส่วนตัวหรือเรื่องที่ละเอียดอ่อน ควรใช้ช่องทางที่นักเรียนสามารถส่งคำตอบให้ครูได้โดยไม่เปิดเผยต่อเพื่อน

ในกรณีที่มีครูที่ปรึกษา 2 คน ครูอาจแลกเปลี่ยนบันทึกและร่วมกันวางแผนเป็นรายสัปดาห์ วิธีนี้ช่วยให้การประเมินมิได้ขึ้นอยู่กับมุมมองของบุคคลเพียงคนเดียว และทำให้ครูทั้งสองคนมีข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนตรงกันมากขึ้น

สถานศึกษาไม่ควรกำหนดแบบบันทึกจำนวนมากจนการประเมินกลายเป็นภาระเอกสาร จุดมุ่งหมายสำคัญอยู่ที่การนำข้อมูลไปปรับปรุงกิจกรรมและช่วยเหลือนักเรียน มิใช่จำนวนหน้าของรายงาน เครื่องมือที่สั้น ชัดเจน และใช้ประโยชน์ได้จริงย่อมเหมาะสมกว่าระบบที่ละเอียดแต่ครูไม่มีเวลานำข้อมูลไปใช้

โดยสรุป การประเมินกิจกรรมโฮมรูมควรครอบคลุมทั้งกระบวนการดำเนินงาน ผลที่เกิดกับนักเรียน และการนำข้อมูลไปพัฒนางาน ครูและสถานศึกษาไม่ควรพิจารณาความสำเร็จจากจำนวนครั้งหรือความครบถ้วนของรายงานเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาด้วยว่า กิจกรรมเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม ตอบสนองความต้องการ และช่วยให้ครูดูแลนักเรียนได้เหมาะสมขึ้นหรือไม่ ผลการประเมินควรนำกลับมาใช้วางแผนกิจกรรมและระบบช่วยเหลือในรอบต่อไปอย่างต่อเนื่อง

สภาพปัญหาและแนวทางแก้ไข

หลักฐานที่นำมาศึกษาในบทนี้แสดงให้เห็นว่า การดำเนินกิจกรรมโฮมรูมในสถานศึกษาบางแห่งยังแตกต่างจากหลักการที่ควรเป็นอยู่หลายประการ ปัญหาที่พบมิได้เกิดจากการปฏิบัติของครูเพียงด้านเดียว แต่เกี่ยวข้องกับการจัดเวลา ความเข้าใจเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูม การมอบหมายครูที่ปรึกษา และการประเมินผลด้วย อย่างไรก็ตาม หลักฐานเหล่านี้มาจากเอกสาร การสัมภาษณ์ และกรณีศึกษาจำนวนหนึ่ง จึงใช้เพื่อแสดงลักษณะปัญหาที่ควรพิจารณา มิใช่ข้อสรุปแทนสถานศึกษาทุกแห่งในประเทศไทย

เมื่อสังเคราะห์ข้อมูลที่นำเสนอไว้ตลอดบท สามารถจำแนกปัญหาได้ 4 กลุ่ม ได้แก่ ปัญหาด้านเวลาและตารางเรียน ปัญหาด้านความเข้าใจของครู ปัญหาด้านการมอบหมายและภาระงานของครูที่ปรึกษา และปัญหาด้านการประเมินผล แนวทางแก้ไขแต่ละกลุ่มควรครอบคลุมทั้งสิ่งที่ครูสามารถปรับปรุงได้ด้วยตนเองและสิ่งที่ผู้บริหารหรือหน่วยงานต้นสังกัดต้องร่วมดำเนินการ

1. ปัญหาด้านเวลาและตารางเรียน

1.1 เวลาของกิจกรรมโฮมรูมถูกลดลงจากกิจกรรมอื่น ข้อมูลจากโรงเรียนบ้านแม่สลิดหลวงวิทยาระบุว่า บางวันกิจกรรมหน้าเสาธงใช้เวลานานกว่าที่กำหนด ทำให้เวลาโฮมรูมลดลงหรือไม่สามารถจัดกิจกรรมได้ (มินตรา ดารากมล และมาโนด วงศ์เกริก, 2565) ปัญหาในลักษณะใกล้เคียงกันยังปรากฏในข้อมูลจากโรงเรียนระดับมัธยมศึกษาที่นำเสนอไว้ก่อนหน้า ซึ่งช่วงเวลาโฮมรูมตอนเช้ามีเพียงประมาณ 15–20 นาที และมักต้องใช้กับการตรวจสอบการมาเรียน การติดตามงาน และการแจ้งข่าวสารเร่งด่วน

สาเหตุสำคัญประการหนึ่ง คือ กิจกรรมหน้าเสาธงกับกิจกรรมโฮมรูมถูกจัดต่อเนื่องกันโดยไม่มีเวลาสำรอง เมื่อกิจกรรมหน้าเสาธงล่าช้า เวลาที่เหลือสำหรับโฮมรูมย่อมลดลงทันที ครูที่ปรึกษามักไม่สามารถกำหนดระยะเวลาของกิจกรรมหน้าเสาธงได้ จึงต้องปรับเนื้อหาของตนตามเวลาที่เหลืออยู่

ครูในโรงเรียนบ้านแม่สลิดหลวงวิทยาแก้ปัญหาเฉพาะหน้าด้วยการลดเนื้อหาให้กระชับ หรือให้นักเรียนช่วยกันสรุปสาระจากกิจกรรมหน้าเสาธงแทนการกล่าวซ้ำ (มินตรา ดารากมล และมาโนด วงศ์เกริก, 2565) วิธีดังกล่าวช่วยให้ครูใช้เวลาที่เหลืออยู่ได้เหมาะสม แต่ยังไม่สามารถป้องกันมิให้ปัญหาเกิดขึ้นซ้ำ

ในระดับสถานศึกษา ผู้บริหารควรกำหนดเวลาเริ่มและสิ้นสุดของกิจกรรมหน้าเสาธงให้ชัดเจน พร้อมมอบหมายผู้รับผิดชอบควบคุมเวลา หากกิจกรรมหน้าเสาธงมีเนื้อหามาก ควรคัดเลือกเฉพาะเรื่องที่จำเป็นต้องแจ้งต่อส่วนรวม และส่งข้อมูลรายละเอียดผ่านช่องทางอื่น นอกจากนี้สถานศึกษาอาจจัดช่วงเวลาเปลี่ยนผ่านระหว่างกิจกรรมหน้าเสาธงกับโฮมรูม เพื่อมิให้ความล่าช้าของกิจกรรมหนึ่งกระทบอีกกิจกรรมหนึ่งโดยตรง

ประเด็นสำคัญมิใช่การตัดสินว่ากิจกรรมใดมีคุณค่ามากกว่า แต่เป็นการจัดเวลาให้แต่ละกิจกรรมสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ของตน หากสถานศึกษากำหนดเวลาโฮมรูมไว้แล้ว ก็ควรดูแลมิให้เวลาดังกล่าวถูกลดทอนเป็นประจำจนไม่สามารถดำเนินกิจกรรมตามที่กำหนดได้

1.2 นักเรียนมาสายหรือเข้าร่วมกิจกรรมไม่ครบถ้วน รายงานของโรงเรียนบ้านแม่สลิดหลวงวิทยาระบุว่า นักเรียนบางคนไม่สามารถเข้าร่วมกิจกรรมโฮมรูมตั้งแต่ต้น เพราะไปเข้าห้องน้ำหรือดื่มน้ำภายหลังกิจกรรมหน้าเสาธง ขณะที่บางคนมาโรงเรียนสายจนพลาดกิจกรรมทั้งหมด (มินตรา ดารากมล และมาโนด วงศ์เกริก, 2565)

การไม่เข้าร่วมกิจกรรมอย่างสม่ำเสมอทำให้นักเรียนพลาดข้อมูล การพูดคุย และการติดตามจากครูที่ปรึกษา หากเกิดขึ้นบ่อยครั้ง ครูอาจมีโอกาสสังเกตและทำความรู้จักนักเรียนคนนั้นน้อยกว่านักเรียนคนอื่น นอกจากนี้ การที่นักเรียนทยอยเข้าร่วมระหว่างกิจกรรมยังรบกวนความต่อเนื่องของการสนทนา และทำให้ครูต้องเสียเวลาทบทวนข้อมูลเดิม

การขอเข้าห้องน้ำเป็นความต้องการพื้นฐานที่ไม่ควรถูกตีความว่าเป็นการหลีกเลี่ยงกิจกรรมเสมอไป สถานศึกษาจึงควรพิจารณาจังหวะเวลาของกิจกรรมทั้งหมดร่วมกัน หากนักเรียนต้องเข้าแถวนานหรือไม่มีเวลาเตรียมตัวก่อนเริ่มโฮมรูม ปัญหาย่อมมิได้เกิดจากนักเรียนเพียงฝ่ายเดียว

ครูอาจตกลงกับนักเรียนให้เตรียมตัวก่อนเข้าแถว และจัดเวลาให้นักเรียนเข้าห้องน้ำหรือดื่มน้ำโดยไม่กระทบต่อกิจกรรม สำหรับนักเรียนที่มาโรงเรียนสาย ครูควรสอบถามสาเหตุก่อนตักเตือน เพราะการมาสายอาจเกี่ยวข้องกับการเดินทาง ภาระในครอบครัว หรือเหตุอื่นที่นักเรียนไม่สามารถควบคุมได้

การชมเชยนักเรียนที่พยายามปรับปรุงเวลาและการติดตามเป็นรายบุคคลอาจเหมาะสมกว่าการตำหนิต่อหน้ากลุ่ม หากนักเรียนคนเดิมมาสายบ่อยครั้ง ครูควรเก็บข้อมูล พูดคุยกับนักเรียนและผู้ปกครอง และประสานฝ่ายที่เกี่ยวข้องตามระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แทนการมองว่าเป็นปัญหาด้านระเบียบวินัยเพียงอย่างเดียว

2. ปัญหาด้านความเข้าใจของครู

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ที่นำเสนอไว้ก่อนหน้าแสดงว่า ครูบางส่วนเข้าใจกิจกรรมโฮมรูมว่าเป็นเวลาสำหรับตรวจสอบการมาเรียน การแต่งกาย การส่งงาน และแจ้งข่าวสาร ความเข้าใจดังกล่าวสอดคล้องกับงานบางส่วนที่ครูประจำชั้นต้องรับผิดชอบจริง แต่ยังไม่ครอบคลุมความมุ่งหมายของกิจกรรมโฮมรูมทั้งหมด

หลักฐานจากโรงเรียนราชประชานุเคราะห์ 15 แสดงว่า หัวข้อด้านระเบียบวินัยและการติดตามงานปรากฏในรายงานบ่อยกว่าหัวข้อด้านสัมพันธภาพและทักษะชีวิต อย่างไรก็ตาม รายงานดังกล่าวระบุเพียงหัวข้อและสาระโดยสรุป จึงไม่เพียงพอที่จะสรุปว่าครูใช้วิธีแจ้งข้อมูลฝ่ายเดียว หรือมิได้สร้างสัมพันธภาพกับนักเรียนในระหว่างกิจกรรม ข้อมูลนี้จึงควรใช้เพื่อพิจารณาสัดส่วนของเนื้อหา มิใช่ใช้ตัดสินคุณภาพของครูผู้ดำเนินกิจกรรม

ปัญหาสำคัญอยู่ที่งานธุรการมีความเร่งด่วนและมีกำหนดเวลาชัดเจน ครูต้องตรวจสอบนักเรียนที่ขาดเรียน ติดตามงาน และแจ้งเรื่องที่ต้องดำเนินการภายในวันนั้น ขณะที่การสร้างสัมพันธภาพและการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลต้องใช้เวลาต่อเนื่องและไม่มีกำหนดเวลาบังคับ งานที่เร่งด่วนจึงมักได้รับการดำเนินการก่อน แม้ครูจะเห็นความสำคัญของการดูแลด้านอื่นก็ตาม

นอกจากนี้ ครูบางคนอาจเรียนรู้วิธีจัดกิจกรรมโฮมรูมจากแนวปฏิบัติเดิมของโรงเรียนหรือจากครูรุ่นก่อน โดยไม่ได้รับคำอธิบายอย่างชัดเจนเกี่ยวกับวัตถุประสงค์ ขอบข่าย และวิธีดำเนินกิจกรรม หากแบบอย่างเดิมเน้นงานธุรการ ความเข้าใจและวิธีปฏิบัติในลักษณะนั้นย่อมดำเนินต่อไปได้

การแก้ไขจึงไม่ควรจำกัดอยู่ที่การบอกว่าครูเข้าใจผิด แต่ควรจัดให้ครูเห็นภาพว่ากิจกรรมโฮมรูมที่ครบถ้วนมีลักษณะอย่างไร สถานศึกษาอาจจัดการประชุมหรือการอบรมระยะสั้น โดยใช้กรณีตัวอย่างจากสถานการณ์ที่ครูพบจริง พร้อมเสนอแนวทางจัดกิจกรรมที่ใช้เวลาไม่มากและนำไปใช้ได้ทันที

เอกสารหรือคู่มือควรมีภาษากระชับ ระบุวัตถุประสงค์ ตัวอย่างกิจกรรม และขอบเขตบทบาทของครูให้ชัดเจน มิควรมีเพียงคำอธิบายทางทฤษฎีโดยไม่มีตัวอย่างการปฏิบัติ ครูควรเข้าใจว่างานธุรการยังสามารถดำเนินการในช่วงโฮมรูมได้ แต่ไม่ควรใช้เวลาทั้งหมดจนไม่มีโอกาสพูดคุยส่งเสริมพัฒนาการ และติดตามนักเรียนเป็นรายบุคคล

อีกแนวทางหนึ่ง คือ การให้ครูบันทึกว่าแต่ละกิจกรรมมุ่งให้ข้อมูลข่าวสาร ส่งเสริมสัมพันธภาพ หรือพัฒนาทักษะเฉพาะด้าน เมื่อสิ้นเดือนหรือสิ้นภาคเรียน ครูจะเห็นสัดส่วนของกิจกรรมจากข้อมูลของตนเอง และสามารถพิจารณาได้ว่าเนื้อหาด้านใดควรเพิ่มหรือลด การทบทวนจากหลักฐานการปฏิบัติงานของตนอาจช่วยให้ครูปรับวิธีดำเนินงานได้ชัดเจนกว่าการรับฟังข้อเสนอแนะทั่วไป

3. ปัญหาด้านการมอบหมายและภาระงานของครูที่ปรึกษา

3.1 ครูที่ปรึกษาไม่ได้สอนนักเรียนในความรับผิดชอบ ข้อมูลจากระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษาที่นำเสนอไว้ก่อนหน้าแสดงว่า ครูหรืออาจารย์ที่ปรึกษาบางคนไม่ได้สอนผู้เรียนที่ตนรับผิดชอบ ในระดับมัธยมศึกษา ปัญหาอาจเกิดจากการมอบหมายครูที่ปรึกษาตามหน้าที่ด้านคณะสีหรือกิจการนักเรียน โดยไม่ได้พิจารณาตารางสอน ส่วนในระดับอุดมศึกษา อาจารย์ที่ปรึกษาอาจไม่ได้สอนนักศึกษากลุ่มนั้น หรือมีโอกาสสอนเพียงรายวิชาเดียวตลอดหลักสูตร

เมื่อครูที่ปรึกษาไม่ได้สอนนักเรียน ย่อมมีโอกาสสังเกตพฤติกรรม การเรียน และความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนน้อยลง เวลาโฮมรูมจึงอาจเป็นช่วงสำคัญที่ครูใช้ทำความรู้จักและติดตามนักเรียน แต่หากช่วงเวลาดังกล่าวสั้นหรือถูกใช้กับงานธุรการเป็นหลัก ครูย่อมได้รับข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนไม่เพียงพอ

นักศึกษาฝึกสอนบางคนแสดงความกังวลต่อการดูแลนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เพราะเป็นช่วงที่นักเรียนต้องตัดสินใจเกี่ยวกับการศึกษาต่อหรือการประกอบอาชีพ และอาจเผชิญความเปลี่ยนแปลงหลายด้านพร้อมกัน อย่างไรก็ตาม ข้อสังเกตดังกล่าวมาจากประสบการณ์ของนักศึกษากลุ่มหนึ่ง จึงไม่ควรใช้สรุปว่านักเรียนระดับนี้มีปัญหารุนแรงกว่าทุกระดับโดยทั่วไป

แนวทางที่เหมาะสม คือ การพิจารณาตารางสอนร่วมกับการมอบหมายครูที่ปรึกษาเมื่อสามารถดำเนินการได้ ควรเลือกครูที่มีชั่วโมงสอนหรือมีโอกาสพบนักเรียนกลุ่มนั้นเป็นประจำ วิธีนี้ช่วยให้ครูได้รับข้อมูลจากทั้งชั่วโมงเรียนและกิจกรรมโฮมรูม

หากข้อจำกัดด้านบุคลากรทำให้ไม่สามารถจัดครูตามชั่วโมงสอนได้ โรงเรียนอาจให้ครูที่ปรึกษาติดตามนักเรียนกลุ่มเดิมต่อเนื่องหลายปี เพื่อให้มีเวลาทำความรู้จักและติดตามพัฒนาการ อย่างไรก็ตาม โรงเรียนควรพิจารณาความเหมาะสมของความสัมพันธ์และภาระงานร่วมด้วย มิควรกำหนดให้ครูคนเดิมติดตามนักเรียนต่อไปโดยไม่มีช่องทางปรับเปลี่ยนเมื่อเกิดปัญหา

สถานศึกษาควรกำหนดช่องทางให้ครูที่ปรึกษาแลกเปลี่ยนข้อมูลกับครูผู้สอนรายวิชา เช่น การประชุมสั้น การรายงานเฉพาะกรณี หรือระบบบันทึกที่เข้าถึงได้ตามหน้าที่ วิธีดังกล่าวช่วยให้ครูที่ปรึกษาได้รับข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนและพฤติกรรมของนักเรียน แม้จะไม่ได้สอนนักเรียนด้วยตนเอง

3.2 ครูที่ปรึกษารับผิดชอบหลายกลุ่มหรือหลายหน้าที่ ปัญหาอีกลักษณะหนึ่ง คือ ครูหรืออาจารย์คนเดียวต้องดูแลนักเรียนหลายกลุ่มในเวลาเดียวกัน ในระดับอุดมศึกษา อาจารย์บางคนได้รับมอบหมายให้เป็นที่ปรึกษามากกว่า 1 หมู่เรียน ขณะที่โรงเรียนขนาดเล็กบางแห่งให้ครูที่ปรึกษารับผิดชอบกิจกรรมโฮมรูมและกิจกรรมแนะแนวควบคู่กัน เพราะไม่มีครูแนะแนวประจำ

ปัญหานี้มิได้เกิดจากการที่ครูขาดความตั้งใจ แต่เกิดจากเวลาและจำนวนผู้เรียนที่ต้องรับผิดชอบ เมื่อครูต้องดูแลนักเรียนจำนวนมาก โอกาสพูดคุย ติดตาม และประเมินนักเรียนแต่ละคนย่อมลดลง ครูอาจทราบข้อมูลเฉพาะนักเรียนที่แสดงปัญหาชัดเจน ขณะที่นักเรียนที่เงียบหรือไม่เข้ามาขอความช่วยเหลืออาจได้รับการติดตามน้อยกว่า

ภาระงานที่มากยังส่งผลต่อการประเมินนักเรียนเป็นรายบุคคล หากครูต้องประเมินนักเรียนจำนวนมากในหลายด้านภายในเวลาจำกัด ครูอาจใช้ความประทับใจโดยรวมแทนข้อมูลจากการสังเกตอย่างต่อเนื่อง ทำให้ผลการประเมินไม่สะท้อนความแตกต่างของนักเรียนแต่ละคนเท่าที่ควร

ระบบครูที่ปรึกษาคู่เป็นแนวทางหนึ่งที่ช่วยแบ่งภาระและเพิ่มโอกาสให้นักเรียนเลือกพูดคุยกับครูที่ตนไว้วางใจ ครูทั้ง 2 คนควรแบ่งหน้าที่ให้ชัดเจนและแลกเปลี่ยนข้อมูลกันเป็นประจำ มิฉะนั้นอาจเกิดกรณีต่างฝ่ายต่างคิดว่าอีกฝ่ายเป็นผู้รับผิดชอบ จนงานบางเรื่องไม่ได้รับการดำเนินการ

ในระดับอุดมศึกษา การมอบหมายอาจารย์คนเดียวให้รับผิดชอบหลายหมู่เรียนในเวลาเดียวกันควรได้รับการทบทวนตั้งแต่ขั้นตอนจัดภาระงาน หากหลีกเลี่ยงไม่ได้ มหาวิทยาลัยควรจัดเวลาแยกสำหรับแต่ละกลุ่ม หรือแต่งตั้งอาจารย์ร่วมดูแลเพิ่มเติม มิควรให้อาจารย์เลือกพบเพียงบางกลุ่มและปล่อยให้อีกกลุ่มขาดกิจกรรมเป็นประจำ

การแก้ไขระยะยาวต้องพิจารณาสัดส่วนครูหรืออาจารย์ที่ปรึกษาต่อจำนวนผู้เรียน รวมทั้งภาระงานด้านอื่นของบุคลากร การกำหนดหน้าที่โดยไม่จัดเวลาและทรัพยากรรองรับย่อมทำให้คุณภาพการดูแลขึ้นอยู่กับความเสียสละของครูแต่ละคน ซึ่งไม่อาจใช้เป็นหลักประกันว่าผู้เรียนทุกกลุ่มจะได้รับการดูแลอย่างทั่วถึง

4. ปัญหาด้านการประเมินผล

เอกสารจากโรงเรียนไทยที่นำมาศึกษาส่วนใหญ่บันทึกหัวข้อ จำนวนครั้ง และสาระของกิจกรรม แต่มีข้อมูลเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนค่อนข้างจำกัด ข้อสังเกตนี้ใช้เฉพาะเอกสารที่วิเคราะห์ มิได้หมายความว่าสถานศึกษาทุกแห่งไม่มีการประเมินผล การบันทึกกิจกรรมช่วยติดตามการดำเนินงานได้ แต่ยังไม่แสดงว่า นักเรียนมีสัมพันธภาพ ทักษะ หรือความรู้สึกว่าได้รับการดูแลดีขึ้นเพียงใด การประเมินจากจำนวนครั้งและความครบถ้วนของเอกสารจึงสะท้อนเพียงการดำเนินงาน มิใช่ผลที่เกิดกับนักเรียน

ปัญหานี้เกี่ยวข้องทั้งกับความเข้าใจของครูและภาระงาน หากมองโฮมรูมเป็นเพียงการตรวจสอบการมาเรียนและแจ้งข่าวสาร การประเมินย่อมเน้นความครบถ้วนของงานมากกว่าพัฒนาการของนักเรียน ขณะเดียวกัน เครื่องมือที่ละเอียดหรือมีจำนวนมากอาจถูกใช้เพียงให้ครบตามข้อกำหนด เมื่อครูดูแลนักเรียนจำนวนมากและไม่มีเวลาวิเคราะห์ข้อมูลอย่างจริงจัง

แนวทางแก้ไขควรใช้เครื่องมือที่กระชับและนำผลไปใช้ได้ โดยเพิ่มวัตถุประสงค์ รูปแบบกิจกรรม ระดับการมีส่วนร่วม และข้อควรปรับปรุงลงในแบบบันทึกเดิม พร้อมเลือกคุณลักษณะสำคัญ 3–5 ประการเพื่อติดตามช่วงต้นและปลายภาคเรียน ควรใช้ทั้งการประเมินตนเองของนักเรียนและการสังเกตของครู โดยเฉพาะเรื่องความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง ความไว้วางใจ และความสบายใจในการขอความช่วยเหลือ ข้อมูลที่ได้ควรนำไปปรับกิจกรรมและวางแผนช่วยเหลือ มิใช่ใช้จัดอันดับหรือลงโทษ สถานศึกษาจึงควรเน้นคำถามที่จำเป็นมากกว่าการเพิ่มจำนวนแบบฟอร์ม

5. การสังเคราะห์ปัญหาและแนวทางพัฒนา

5.1 สาเหตุร่วมของปัญหา เมื่อพิจารณาปัญหาทั้ง 4 กลุ่มร่วมกัน จะเห็นว่า ปัญหาเหล่านี้เกี่ยวข้องกับสถานะของกิจกรรมโฮมรูมในระบบการจัดการศึกษา แม้หลายสถานศึกษากำหนดเวลาไว้ในตารางและมอบหมายผู้รับผิดชอบอย่างเป็นทางการ แต่การคุ้มครองเวลา การเตรียมครู การจัดบุคลากร และการประเมินผลอาจยังไม่ได้รับความชัดเจนเทียบเท่าการจัดการเรียนการสอน รายวิชา เมื่อนำแนวคิดของ Eisner (1985) มาใช้พิจารณา ผู้เขียนเห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมในบางสถานศึกษามีลักษณะอยู่ระหว่างหลักสูตรที่ประกาศชัดเจน (explicit curriculum) กับหลักสูตรแฝง (implicit curriculum) กล่าวคือ มีชื่อและเวลาอยู่ในโครงสร้างอย่างเป็นทางการ แต่ความมุ่งหมาย เนื้อหา วิธีดำเนินงาน และผลที่คาดหวังขึ้นอยู่กับความเข้าใจและแนวปฏิบัติของแต่ละสถานศึกษาและครูแต่ละคนอยู่มาก

ข้อวิเคราะห์นี้มิได้หมายความว่ากิจกรรมโฮมรูมมีสถานะเช่นเดียวกันในทุกสถานศึกษา ตัวอย่างจากมหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยาและมหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม แสดงให้เห็นว่า บางสถาบันกำหนดเวลา แนวทาง และระบบติดตามไว้อย่างชัดเจน ขณะที่ข้อมูลจากสถานศึกษาอื่นแสดงความยืดหยุ่นและความแตกต่างในการดำเนินงาน

ปัญหาด้านเวลาแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมอาจถูกลดทอนเมื่อเกิดความขัดแย้งกับกิจกรรมอื่น ปัญหาด้านความเข้าใจแสดงว่า ครูอาจไม่ได้รับการเตรียมความรู้และแนวทางปฏิบัติอย่างเพียงพอ ปัญหาด้านครูที่ปรึกษาแสดงว่า การมอบหมายบุคลากรอาจไม่ได้พิจารณาความต่อเนื่องของการพบผู้เรียน ส่วนปัญหาด้านการประเมินแสดงว่า การติดตามผลยังให้ความสำคัญกับความครบถ้วนของการดำเนินงานมากกว่าความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนในบางกรณี

5.2 ความสัมพันธ์ระหว่างปัญหา ปัญหาทั้ง 4 กลุ่มสัมพันธ์กันและอาจส่งผลย้อนกลับมาตอกย้ำกัน หากเวลาโฮมรูมถูกลดลงเป็นประจำ ครูย่อมต้องเลือกทำเฉพาะภารกิจเร่งด่วน เช่น ตรวจสอบการมาเรียนและแจ้งข่าวสาร เมื่อกิจกรรมส่วนใหญ่เป็นงานธุรการ ความเข้าใจว่ากิจกรรมโฮมรูมมีหน้าที่เพียงเท่านี้ย่อมดำเนินต่อไป

เมื่อครูเข้าใจว่ากิจกรรมโฮมรูมเป็นงานธุรการ โรงเรียนอาจไม่เห็นความจำเป็นต้องจัดสื่อ อบรมครู หรือพัฒนาเครื่องมือประเมินผลด้านสัมพันธภาพและทักษะชีวิต เมื่อไม่มีข้อมูลผลที่เกิดกับนักเรียน ผู้บริหารก็ยากที่จะเห็นเหตุผลในการเพิ่มเวลาและทรัพยากรให้กิจกรรมดังกล่าว

ในทำนองเดียวกัน หากครูที่ปรึกษาต้องรับผิดชอบนักเรียนจำนวนมาก ครูย่อมมีเวลาจำกัดสำหรับการพูดคุยและประเมินนักเรียนเป็นรายบุคคล เมื่อการดูแลรายบุคคลเกิดขึ้นได้น้อย กิจกรรมโฮมรูมอาจย้อนกลับไปเน้นการแจ้งข้อมูล เพราะเป็นวิธีที่ดำเนินการได้รวดเร็วกว่า

ความสัมพันธ์ดังกล่าวแสดงว่า การแก้ปัญหาเพียงด้านเดียวอาจให้ผลจำกัด ตัวอย่างเช่น การเพิ่มเวลาโฮมรูมย่อมไม่ทำให้คุณภาพดีขึ้นโดยอัตโนมัติ หากครูยังไม่มีแนวทางจัดกิจกรรม ส่วนการจัดทำเครื่องมือประเมินอย่างละเอียดก็อาจไม่เกิดประโยชน์ หากครูมีภาระงานมากจนไม่มีเวลาเก็บและใช้ข้อมูล

5.3 แนวทางดำเนินการในระดับครูและสถานศึกษา

5.3.1 การดำเนินงานในระดับครู แม้ปัญหาบางประการต้องอาศัยการตัดสินใจของผู้บริหาร ครูสามารถเริ่มปรับปรุงการดำเนินงานของตนได้ เช่น แบ่งเวลาให้ชัดเจนระหว่างงานธุรการกับกิจกรรมพัฒนานักเรียน บันทึกกิจกรรมที่จัด รับฟังความคิดเห็นของนักเรียน และทบทวนความเหมาะสมของเนื้อหาเป็นระยะ ในกรณีที่มีครูที่ปรึกษาร่วม ควรวางแผน แลกเปลี่ยนข้อมูล และแบ่งหน้าที่ด้านการจัดกิจกรรม การติดตามนักเรียนรายบุคคล และการประสานงานให้ชัดเจน หากครูไม่ได้สอนนักเรียนในความรับผิดชอบ ควรสอบถามข้อมูลจากครูผู้สอนรายวิชาอย่างสม่ำเสมอ มิควรรอให้นักเรียนเข้ามาขอความช่วยเหลือเพียงฝ่ายเดียว

5.3.2 การดำเนินงานในระดับสถานศึกษา ผู้บริหารควรรักษาเวลาโฮมรูมมิให้ถูกใช้เพื่อกิจกรรมอื่นเป็นประจำ กำหนดแนวทางดำเนินงานที่กระชับ พัฒนาครูตามความจำเป็น และมอบหมายครูที่ปรึกษาโดยพิจารณาจำนวนผู้เรียน ภาระงาน และโอกาสที่ครูจะได้พบนักเรียน

การปรับปรุงอาจเริ่มจากปัญหาที่มีข้อมูลชัดเจนและแก้ไขได้ก่อน เช่น ควบคุมระยะเวลากิจกรรมหน้าเสาธงเมื่อเวลาโฮมรูมไม่เพียงพอ หรือทบทวนบันทึกและจัดเตรียมกิจกรรมเพิ่มเติมเมื่อเนื้อหาขาดความสมดุล อย่างไรก็ตาม การเริ่มจากจุดเล็กไม่ควรทำให้ละเลยปัญหาด้านการบริหารและนโยบาย ซึ่งครูไม่สามารถแก้ไขได้เพียงลำพัง เช่น จำนวนบุคลากร ตารางเรียน และแนวทางการประเมินของสถานศึกษา

5.4 ข้อเสนอเชิงนโยบายระยะยาว การพัฒนากิจกรรมโฮมรูมในระยะยาวควรดำเนินอย่างน้อย 4 ด้าน ดังนี้

ด้านแรก คือ **การกำหนดและคุ้มครองเวลาให้ชัดเจน** โดยมิให้กิจกรรมอื่นใช้เวลาโฮมรูมเป็นประจำ และควรกำหนดช่วงเวลาที่เพียงพอทั้งสำหรับงานประจำชั้นและการดูแลพัฒนานักเรียน

ด้านที่สอง คือ **การพัฒนาความเข้าใจและทักษะของครูที่ปรึกษา** สถานศึกษาหรือหน่วยงานต้นสังกัดควรจัดทำแนวทางที่อธิบายวัตถุประสงค์ ขอบข่าย ตัวอย่างกิจกรรม เทคนิคการสื่อสาร และขอบเขตการช่วยเหลือของครู พร้อมกำหนดระบบประสานและส่งต่อเมื่อพบปัญหาที่เกินหน้าที่ของครู

ด้านที่สาม คือ **การมอบหมายครูที่ปรึกษาโดยพิจารณาจำนวนผู้เรียน ภาระงาน โอกาสพบนักเรียน และความต่อเนื่องของการดูแล** ควรหลีกเลี่ยงการให้อาจารย์หรือครูคนเดียวรับผิดชอบหลายกลุ่มในเวลาเดียวกัน และพิจารณาใช้ระบบครูที่ปรึกษาคู่เมื่อเหมาะสม

ด้านที่สี่ คือ **การพัฒนาระบบประเมินที่ครอบคลุมทั้งการดำเนินงาน** ผลที่เกิดกับนักเรียน และการนำข้อมูลไปปรับปรุงกิจกรรม เครื่องมือควรกระชับ ใช้งานได้จริง และไม่เพิ่มภาระเอกสารโดยไม่จำเป็น ข้อมูลที่เก็บควรถูกนำกลับมาใช้วางแผนและช่วยเหลือนักเรียน มิใช่จัดทำเพื่อรายงานเพียงอย่างเดียว

การดำเนินงานทั้ง 4 ด้านจะช่วยให้กิจกรรมโฮมรูมมีความชัดเจนในด้านเวลา ผู้รับผิดชอบ วิธีดำเนินงาน และการติดตามผลมากขึ้น เมื่อครูได้รับการสนับสนุนอย่างเหมาะสม กิจกรรมโฮมรูมย่อมไม่ต้องพึ่งพาความเสียสละหรือความสามารถเฉพาะบุคคลของครูเพียงอย่างเดียว และนักเรียนแต่ละคนจะมีโอกาสได้รับการดูแลอย่างสม่ำเสมอและทั่วถึงมากขึ้น

บทสรุป

การนำกิจกรรมโฮมรูมไปปฏิบัติย่อมแตกต่างกันตามระดับการศึกษา ระดับประถมศึกษามีโครงสร้างการเรียนการสอนที่เอื้อให้ครูประจำชั้นพบนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างต่อเนื่อง ส่วนระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษาต้องกำหนดเวลาและระบบสนับสนุนเพิ่มเติม เนื่องจากครูหรืออาจารย์ที่ปรึกษาอาจไม่ได้สอนผู้เรียนในความรับผิดชอบเป็นประจำ ความแตกต่างดังกล่าวมีผลต่อโอกาสในการรู้จัก ติดตาม และช่วยเหลือผู้เรียนของครูที่ปรึกษา

การประเมินกิจกรรมโฮมรูมควรครอบคลุมทั้งกระบวนการดำเนินงาน ผลที่เกิดกับผู้เรียน และการนำข้อมูลไปปรับปรุงกิจกรรม การตรวจสอบเพียงว่าจัดกิจกรรมครบตามแผนยังไม่เพียงพอที่จะยืนยันว่าผู้เรียนได้รับประโยชน์ ขณะเดียวกัน การพิจารณาความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนโดยไม่ตรวจสอบวิธีดำเนินกิจกรรมก็อาจทำให้ไม่ทราบสาเหตุของผลที่เกิดขึ้น การประเมินทั้งสามลักษณะจึงควรนำมาใช้ร่วมกันตามจุดมุ่งหมายของแต่ละลักษณะ

ปัญหาที่ปรากฏจากหลักฐานในบทนี้เกี่ยวข้องทั้งกับเวลา ความเข้าใจของครู การมอบหมายและภาระงานของครูที่ปรึกษา ตลอดจนการประเมินผล ปัญหาเหล่านี้มิได้เกิดจากการปฏิบัติของครูเพียงฝ่ายเดียว แต่สัมพันธ์กับการจัดระบบและการสนับสนุนของสถานศึกษาด้วย การพัฒนากิจกรรมโฮมรูมจึงต้องดำเนินควบคู่กันทั้งในระดับครู ระดับสถานศึกษา และระดับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

แม้การปรับปรุงบางด้านต้องอาศัยการตัดสินใจเชิงนโยบาย แต่ครูและสถานศึกษาสามารถเริ่มจากสิ่งที่ดำเนินการได้ เช่น การรักษาเวลาโฮมรูม การจัดกิจกรรมให้ครอบคลุมหลายวัตถุประสงค์ การรับฟังความคิดเห็นของผู้เรียน การบันทึกสิ่งที่ควรปรับปรุง และการประสานความช่วยเหลือเมื่อพบปัญหา การพัฒนาทีละส่วนอย่างต่อเนื่องจะช่วยให้กิจกรรมโฮมรูมตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้เหมาะสมยิ่งขึ้น

บทที่ 4
งานวิจัยเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมจากอดีตถึงปัจจุบัน

ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาย่อมมีความเชื่อเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูม เช่น ประโยชน์ของการพบปะนักเรียนก่อนเข้าเรียน หรือความเหมาะสมของกิจกรรมกับนักเรียนแต่ละวัย ความเชื่อเหล่านี้มักเกิดจากประสบการณ์ส่วนตัวหรือแนวปฏิบัติที่สืบต่อกันมา บทนี้จึงนำข้อค้นพบจากงานวิจัยเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมในประเทศไทยมาวิเคราะห์เทียบเคียงกับความเชื่อและการปฏิบัติดังกล่าว เพื่อจำแนกประเด็นที่มีหลักฐานสนับสนุน ประเด็นที่หลักฐานยังไม่เพียงพอ และประเด็นที่ควรพิจารณาใหม่

การศึกษางานวิจัยช่วยให้ครูเลือกกิจกรรมได้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนมากกว่าการอาศัยเพียงสามัญสำนึกหรือแนวปฏิบัติเดิม อย่างไรก็ตาม งานวิจัยแต่ละชิ้นมีขอบเขตและข้อจำกัดแตกต่างกัน การนำผลมาใช้จึงต้องพิจารณาบริบท กลุ่มตัวอย่าง และวิธีการศึกษาอย่างรอบคอบ ความเข้าใจทั้งข้อค้นพบและประเด็นที่ยังขาดหลักฐานเพียงพอ จะช่วยให้ครูปรับปรุงการดำเนินงานได้อย่างมีเหตุผล

บทนี้นำเสนองานวิจัยตามช่วงเวลาของการศึกษา เริ่มจากงานที่สำรวจสภาพการดำเนินงานและความคาดหวังของนักเรียน งานที่พัฒนากิจกรรมอย่างมีวัตถุประสงค์และเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วม ตลอดจนงานที่เน้นการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลและการเชื่อมโยงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน จากนั้นจึงสังเคราะห์ความเปลี่ยนแปลง แนวคิดที่ปรากฏต่อเนื่อง และเงื่อนไขที่ทำให้แต่ละสถานศึกษาดำเนินกิจกรรมแตกต่างกัน การเรียงงานวิจัยตามช่วงเวลามิได้หมายความว่างานระยะหลังมีคุณค่ามากกว่า แต่เป็นการจัดลำดับเพื่อให้เห็นพัฒนาการของคำถามวิจัยและบริบททางการศึกษาในแต่ละช่วงอย่างชัดเจน

งานวิจัยระยะแรกด้านการจัดกิจกรรม การให้ข้อมูล และการดูแลนักเรียน

1. สาระสำคัญที่งานวิจัยระยะแรกค้นพบ

งานวิจัยในระยะแรกที่รวบรวมได้ให้ความสำคัญกับ**คำถามพื้นฐานที่ว่า โรงเรียนจัดกิจกรรมโฮมรูมในลักษณะใด** ครูที่ปรึกษาใช้ช่วงเวลาดังกล่าวทำอะไร และนักเรียนต้องการได้รับการดูแลด้านใด งานวิจัยกลุ่มนี้จึงมักศึกษาสภาพที่เกิดขึ้นจริง ความคาดหวังของผู้เรียน เวลา เนื้อหา วัตถุประสงค์ และวิธีดำเนินงาน มากกว่าการแยกทดสอบผลของกิจกรรมต่อคุณลักษณะเฉพาะด้าน โฮมรูมใน

ช่วงเวลาดังกล่าวจึงถูกมองเป็นช่วงเวลาประจำชั้นเรียนที่ต้องทำหน้าที่เชื่อมการสื่อสาร การดูแล ความพร้อม และการประสานชีวิตประจำวันของนักเรียนเข้ากับโรงเรียน

งานของโยฮัน แซ่เลี้ยง (2529) ศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 424 คน เกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมตามสภาพที่เป็นจริงและสภาพที่นักเรียนคาดหวัง โดยจำแนกกิจกรรมเป็นด้านโรงเรียนและการเรียน ด้านส่วนตัวและสังคม ด้านอาชีพ และด้านนันทนาการ ผลการศึกษาทำให้เห็นว่า นักเรียนมิได้คาดหวังเพียงการรับข่าวสารหรือการควบคุมความเรียบร้อย แต่ต้องการคำแนะนำที่เกี่ยวข้องกับการเรียน การศึกษาต่อ วิธีเรียน การเตรียมตัวสอบ การแก้ไขปัญหาในชีวิตประจำวัน การใช้เวลาว่าง สุขภาพ การเข้าสังคม และข้อมูลอาชีพด้วย งานดังกล่าวจึงขยายความเข้าใจเกี่ยวกับโฮมรูม จากกิจกรรมที่มุ่งแจ้งข่าวสาร มาเป็นช่วงเวลาที่นักเรียนคาดหวังให้ครูช่วยจัดหาข้อมูลและสนับสนุนการตัดสินใจ รวมทั้งการปรับตัวของตน

ในด้านโรงเรียนและการเรียน กิจกรรมที่ปรากฏในสภาพจริงประกอบด้วยการตรวจสอบการมาเรียน การชี้แจงนโยบาย ระเบียบ และข้อบังคับ การให้คำแนะนำเกี่ยวกับการเรียน และการช่วยเหลือนักเรียนด้านการทบทวนบทเรียน ขณะที่ความคาดหวังของนักเรียนให้น้ำหนักกับการได้รับคำแนะนำอย่างต่อเนื่อง การช่วยเหลือก่อนสอบ วิธีเรียนและวิธีจดบันทึก รวมทั้งการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียน ประเด็นเหล่านี้ชี้ว่า การกำกับและการช่วยเหลือด้านการเรียนมิได้แยกออกจากกันอย่างเด็ดขาด หากเป็นหน้าที่ที่อยู่ร่วมกันภายในช่วงเวลาเดียวกัน

ส่วนด้านส่วนตัวและสังคม นักเรียนรายงานทั้งกิจกรรมเกี่ยวกับการแต่งกาย การปฏิบัติที่ถูกต้องตามหลักศาสนา กิริยามารยาท การแบ่งเวลา การใช้เวลาว่าง หน้าที่และความรับผิดชอบต่อครอบครัว ตลอดจนคำแนะนำด้านสุขภาพและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ส่วนด้านอาชีพและนันทนาการก็ปรากฏความต้องการข้อมูลและกิจกรรมที่ช่วยให้นักเรียนเข้าใจทางเลือกของตนมากขึ้น ข้อค้นพบจึงแสดงว่า แม้งานระยะแรกจะเน้นหน้าที่ที่เป็นรูปธรรมและตรวจสอบได้ แต่ขอบเขตเนื้อหามิได้จำกัดอยู่ที่ระเบียบวินัย หากครอบคลุมการเรียน ชีวิตส่วนตัว สังคม อาชีพ และการใช้เวลาว่าง

งานของราตรี เหล่าหะเกียรติ (2542) สำรวจการจัดกิจกรรมโฮมรูมชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จากครูที่ปรึกษา 187 คน และพัฒนารูปแบบกับคู่มือการจัดกิจกรรม ผลการสำรวจพบว่า โรงเรียนส่วนใหญ่จัดกิจกรรมก่อนเข้าเรียนชั่วโมงแรกของทุกวัน แต่ใช้ระยะเวลาต่างกัน มีทั้งประมาณ 20-30 นาที และ 10-15 นาที ขณะที่บางโรงเรียนจัดสัปดาห์ละครั้ง การวางโครงการมีทั้งคณะกรรมการโรงเรียน ฝ่ายวิชาการ และการวางแผนอย่างสม่ำเสมอทุกปีหรือทุกภาคเรียน ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า แม้โรงเรียนยอมรับความสำคัญของโฮมรูม แต่ระดับการจัดระบบ เวลา และความต่อเนื่องยังขึ้นอยู่กับนโยบายและความพร้อมของแต่ละแห่ง

วัตถุประสงค์ที่ครูรายงานในงานของราตรี เหล่าหะเกียรติมีทั้งการอบรมและติดตามดูแล เรื่องระเบียบวินัย การเปิดโอกาสให้นักเรียนพบครูเพื่อสร้างความคุ้นเคยและแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การแจ้งข่าวสาร การรับทราบปัญหาและประสานผู้ปกครอง การติดตามการมาเรียน การปลูกฝังความรับผิดชอบและการใช้เวลาว่าง การสำรวจความสนใจและพัฒนาตน ตลอดจนการสร้างเจตคติที่ดีต่อเพื่อน ครู และโรงเรียน ภาพดังกล่าวชี้ว่า การจัดการความเรียบร้อยเป็นเพียงส่วนหนึ่งของหน้าที่ทั้งหมด เพราะโฮมรูมยังถูกคาดหวังให้เป็นช่วงเวลาที่ครูรับรู้ปัญหา ให้คำแนะนำ และสร้างการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนด้วย

งานของจุฑาทิพย์ บุญมี (2548) แสดงพัฒนาการอีกด้านหนึ่งของงานระยะแรก โดยใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนากิจกรรมโฮมรูมสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 22 คน ในโรงเรียนวัดโพธิ์เก้าราม อำเภออินทร์บุรี ร่วมกับผู้ปกครอง บุคลากรภายในและภายนอกสถานศึกษา 54 คน การศึกษาสภาพปัจจุบันและความต้องการพบประเด็นเกี่ยวกับความเชื่อมั่นในการแก้ปัญหาด้วยตนเอง การไม่กล้าแสดงความคิดเห็นนอกความต้องการของกลุ่มและการขาดกลุ่มเพื่อนที่มั่นคง ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องจึงร่วมคัดเลือกโครงการเพื่อพัฒนากิจกรรม เช่น โครงการศึกษาดูงานและโครงการเยี่ยมบ้าน ผลการดำเนินงานสะท้อนความพยายามนำปัญหาและความต้องการของนักเรียนมาเป็นฐานของกิจกรรม และเชื่อมชั้นเรียนกับครอบครัวและชุมชนมากขึ้น

เมื่อพิจารณาร่วมกัน งานวิจัยระยะแรกค้นพบว่า กิจกรรมโฮมรูมมีบทบาทหน้าที่หลายด้านซ้อนกันอยู่ ได้แก่ การสื่อสารข้อมูล การติดตามการเรียนและการมาเรียน การชี้แจงข้อตกลง การให้คำแนะนำ การรับรู้ปัญหา การส่งเสริมพฤติกรรมที่เหมาะสม และการเชื่อมความร่วมมือกับผู้ปกครอง **จุดเด่นของงานกลุ่มนี้คือการทำให้เห็นสภาพจริงของการดำเนินงานและความคาดหวังของผู้เกี่ยวข้องอย่างเป็นรูปธรรม จึงไม่ควรลดทอนคุณูปการของงานระยะแรกให้เหลือเพียงภาพของการควบคุมชั้นเรียน เพราะหลักฐานยังแสดงความพยายามดูแลการเรียน ชีวิตส่วนตัว สังคม และการปรับตัวของนักเรียนด้วย** ทั้งนี้ วิธีตั้งคำถามและวิธีวิจัยในช่วงดังกล่าวยังมีข้อจำกัดบางประการซึ่งต้องพิจารณาโดยสัมพันธ์กับสภาพการศึกษาในขณะนั้น

2. ข้อจำกัดของมุมมองและวิธีวิจัยในระยะแรก

การวิเคราะห์ข้อจำกัดของงานวิจัยระยะแรกควรพิจารณาควบคู่กับบริบทของช่วงเวลานั้น การสำรวจว่าโรงเรียนจัดโฮมรูมเมื่อใด มีวัตถุประสงค์อย่างไร และนักเรียนคาดหวังเนื้อหาด้านใดเป็นข้อมูลพื้นฐานที่จำเป็น อย่างไรก็ตาม งานส่วนใหญ่มุ่งศึกษาสิ่งที่รายงานหรือสังเกตได้โดยตรง เช่น ความถี่ เวลา เนื้อหา การวางแผน และความคิดเห็น มากกว่ากระบวนการที่เกิดขึ้นระหว่างครูกับนักเรียน

ข้อจำกัดประการแรก คือ **การประเมินมักเน้นว่ามีการจัดกิจกรรมหรือไม่ จัดบ่อยเพียงใด และผู้เกี่ยวข้องเห็นด้วยมากน้อยเพียงใด** ข้อมูลเหล่านี้อธิบายโครงสร้างการดำเนินงานได้ แต่ยังไม่แสดงคุณภาพของการสนทนา การมีส่วนร่วมของนักเรียน การตอบสนองต่อความแตกต่างรายบุคคล หรือการนำข้อมูลไปติดตามช่วยเหลือ การจัดโฮมรูมทุกวันจึงมิได้หมายความโดยอัตโนมัติว่านักเรียนได้รับการรับฟังและดูแลอย่างเหมาะสม (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542)

ข้อจำกัดประการที่สอง คือ **การดำเนินงานยังมีครูและโรงเรียนเป็นศูนย์กลาง** เนื้อหามักกำหนดจากระเบียบและภารกิจของสถานศึกษา ส่วนนักเรียนอยู่ในฐานะผู้รับข้อมูลหรือผู้ตอบแบบสอบถาม แม้งานของโยฮัน แซ่เลี้ยง (2529) จะสะท้อนความคาดหวังของนักเรียน และงานของจุฑาทิพย์ บุญมี (2548) จะใช้กระบวนการมีส่วนร่วม แต่ยังมีหลักฐานจำกัดเกี่ยวกับการให้นักเรียนร่วมกำหนดเป้าหมาย ออกแบบกิจกรรม และประเมินโฮมรูม

ข้อจำกัดประการที่สาม คือ **งานวิจัยยังไม่ได้ศึกษาคุณภาพของปฏิสัมพันธ์โดยตรง** แม้จะกล่าวถึงการพบครู การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการรับรู้ปัญหา แต่ไม่ได้วัดสัมพันธภาพ ความไว้วางใจ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง หรือความปลอดภัยทางจิตใจ จึงสรุปได้เพียงว่า โฮมรูมเปิดโอกาสให้ครูกับนักเรียนได้พบปะและสื่อสารกัน ส่วนคุณภาพของความสัมพันธ์ต้องอาศัยหลักฐานเพิ่มเติม

ข้อจำกัดประการที่สี่ คือ **การพึ่งพาแบบสำรวจและข้อมูลรายงานตนเอง** ซึ่งอาจได้รับอิทธิพลจากความจำ ความคาดหวัง และการตอบให้เป็นที่ยอมรับทางสังคม แม้ข้อมูลความถี่ ร้อยละ และการจัดอันดับจะช่วยให้เห็นภาพรวม แต่ยังอธิบายไม่ได้ว่า เหตุใดกิจกรรมบางรูปแบบจึงได้รับความสนใจ หรือเงื่อนไขใดทำให้ครูดำเนินงานแตกต่างกัน ข้อมูลจากการสังเกต การสนทนากลุ่ม และหลักฐานการปฏิบัติจริงยังมีไม่มากนัก

ข้อจำกัดประการที่ห้า คือ **ขอบเขตของการสรุปผล** งานแต่ละชิ้นศึกษาโรงเรียนที่มีระดับชั้น ประเภทโรงเรียน วัฒนธรรม และระบบบริหารแตกต่างกัน จึงให้ความรู้ที่มีคุณค่าต่อบริบทของตน แต่ไม่ควรนำไปใช้แทนโรงเรียนทุกประเภทโดยปราศจากการตรวจสอบเพิ่มเติม

ข้อจำกัดประการสุดท้าย คือ **งานส่วนใหญ่ยังไม่สามารถอธิบายความสัมพันธ์เชิงสาเหตุหรือความคงทนของผลลัพธ์ได้** งานสำรวจมักเก็บข้อมูลเพียงช่วงเวลาเดียว ส่วนงานของจุฑาทิพย์ บุญมี (2548) แม้ช่วยพัฒนากิจกรรมให้เหมาะกับโรงเรียน แต่ไม่มีกลุ่มเปรียบเทียบและไม่ได้ติดตามผลระยะยาว จึงยังระบุไม่ได้ว่า กิจกรรมรูปแบบใดทำให้พฤติกรรมหรือการปรับตัวของนักเรียนเปลี่ยนแปลง และผลนั้นคงอยู่เพียงใด

ข้อจำกัดเหล่านี้มิได้ลดคุณค่าของงานวิจัยระยะแรก เพราะงานกลุ่มนี้แสดงให้เห็นว่า โฮมรูมมีหน้าที่กว้างกว่าการแจ้งข่าว และนักเรียนมีความต้องการด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม รวมถึงการใช้เวลาว่างที่ควรได้รับการดูแล ข้อค้นพบดังกล่าวจึงเป็นพื้นฐานให้งานวิจัยระยะต่อมา

พัฒนาจากการสำรวจสภาพ มาเป็นการออกแบบกิจกรรมที่มีเป้าหมายและศึกษาผลที่เกิดกับนักเรียนอย่างชัดเจนขึ้น

งานวิจัยระยะต่อมาด้านกระบวนการกลุ่มและผลลัพธ์ทางพฤติกรรมและจิตวิทยา

1. สาระสำคัญที่งานวิจัยระยะนี้ค้นพบ

งานวิจัยระยะต่อมามีการปรับเปลี่ยนโจทย์วิจัยจากการสำรวจสภาพการจัดกิจกรรมโฮมรูมไปเป็นการพัฒนาและทดลองใช้ชุดกิจกรรมที่มุ่งเน้นวัตถุประสงค์เฉพาะ งานกลุ่มนี้ให้ความสำคัญกับผลลัพธ์ด้านทักษะชีวิต วินัย ความฉลาดทางอารมณ์ คุณธรรม คุณลักษณะที่พึงประสงค์ และสมรรถนะของครูที่ปรึกษา การเปลี่ยนจุดเน้นดังกล่าวทำให้โฮมรูมได้รับการพิจารณาในฐานะกระบวนการเรียนรู้ที่สามารถออกแบบเนื้อหา ลำดับกิจกรรม สื่อ และการประเมินผลได้ ไม่ใช่เพียงช่วงเวลาตามตารางเรียน

งานของกิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ (2550) เป็นตัวอย่างสำคัญของการกำหนดผลลัพธ์อย่างชัดเจน ผู้วิจัยพัฒนาชุดกิจกรรมโฮมรูม 16 กิจกรรม และทดลองกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 230 คน เป็นเวลา 1 ภาคเรียน โดยใช้แบบแผนกลุ่มเดียววัดก่อนและหลัง ผลการวิจัยพบว่าคะแนนความมีวินัยและความฉลาดทางอารมณ์หลังการใช้ชุดกิจกรรมสูงกว่าก่อนใช้กิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ งานนี้แสดงให้เห็นว่า โฮมรูมสามารถถูกออกแบบเป็นชุดประสบการณ์ที่มีเป้าหมายด้านพฤติกรรมและอารมณ์ได้ อย่างไรก็ตาม แบบแผนที่ไม่มีกลุ่มเปรียบเทียบทำให้ควรตีความว่าคะแนนเปลี่ยนแปลงภายหลังเข้าร่วมกิจกรรม มากกว่ายืนยันว่าชุดกิจกรรมเป็นสาเหตุเพียงประการเดียวของความเปลี่ยนแปลงทั้งหมด

สาระของชุดกิจกรรมในงานดังกล่าวครอบคลุมทั้งการปฐมนิเทศ เป้าหมายชีวิต ภาวะผู้นำ ความกตัญญู ความคิดสร้างสรรค์ ความสามัคคี การใฝ่เรียนรู้ การใช้จ่าย การป้องกันสิ่งเสพติด และการบริหารเวลา ความหลากหลายนี้สะท้อนการขยายบทบาทของโฮมรูมจากการสื่อสารข้อมูลให้ครอบคลุมการสร้างประสบการณ์ที่เชื่อมโยงการรู้จักตนเอง การเข้าใจผู้อื่น การอยู่ร่วมกับผู้อื่น และการรับผิดชอบต่อชีวิตประจำวัน การกำหนดกิจกรรมเป็นลำดับยังทำให้ครูมีกรอบดำเนินงานที่ชัดเจนกว่าการเลือกหัวข้อจากเหตุการณ์เฉพาะหน้าเพียงอย่างเดียว (กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550)

งานของเสาวลักษณ์ เจ่าสกุล (2552) ศึกษาการสอดแทรกคุณธรรมจริยธรรมในชั่วโมงโฮมรูมกับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 41 คน ณ โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น โดยใช้ทั้งการประเมินตนเองและการประเมินโดยเพื่อน ผลการประเมินตนเองก่อนและหลังไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ ขณะที่การประเมินโดยเพื่อนพบว่า คะแนนโดยรวมหลังจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนจัดกิจกรรม และหลายด้านเปลี่ยนแปลงอย่างมีนัยสำคัญ ยกเว้นในด้านความซื่อสัตย์สุจริตและการรักษา

สาธารณสมบัติ ความแตกต่างระหว่างผู้ประเมินชี้ว่า การศึกษาผลของกิจกรรมไม่ควรพึ่งมุมมองของนักเรียนต่อตนเองเพียงแหล่งเดียว เพราะพฤติกรรมที่เกิดขึ้นในกลุ่มเพื่อนอาจได้รับการรับรู้แตกต่างกันระหว่างเจ้าตัวกับเพื่อน

งานของกาญจนกมล สุวิทยารัตน์ และขวัญชี สุวรรณศรี (2561) ใช้กระบวนการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียนระดับประถมศึกษา จำนวน 111 คน กิจกรรมเปิดโอกาสให้นักเรียนมีประสบการณ์ ลงมือปฏิบัติ สะท้อนและอภิปราย สร้างความเข้าใจและนำสิ่งที่เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ ผลการประเมินภาพรวมเพิ่มจาก 3.48 เป็น 3.97 หลังดำเนินกิจกรรม ข้อค้นพบสนับสนุนการมองโฮมรูมเป็นกระบวนการที่นักเรียนต้องมีส่วนร่วมมากกว่ารับฟังคำสอนเพียงฝ่ายเดียว อย่างไรก็ตาม การไม่มีกลุ่มเปรียบเทียบและการประเมินภายในโรงเรียนแห่งเดียวทำให้ยังไม่สามารถแยกผลของกิจกรรมออกจากพัฒนาการตามวัย บรรยากาศชั้นเรียน หรือปัจจัยอื่นของโรงเรียนได้อย่างชัดเจน

งานของอรชญา จวนทองรักษ์ (2551) เปลี่ยนหน่วยการพัฒนาจากนักเรียนมาเป็นครูที่ปรึกษา โดยพัฒนาชุดฝึกอบรมทางการแนะแนวเพื่อเสริมสมรรถนะในการจัดกิจกรรมโฮมรูมสำหรับครูระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจำนวน 15 คน ณ โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร ผลหลังการฝึกอบรมสะท้อนการพัฒนาด้านความรู้ เจตคติ และทักษะตามที่เครื่องมือกำหนด งานนี้ทำให้เห็นว่าคุณภาพของโฮมรูมไม่ได้ขึ้นอยู่กับชุดกิจกรรมเพียงอย่างเดียว แต่สัมพันธ์กับความพร้อมของครูในการเข้าใจจุดมุ่งหมาย เลือกวิธีดำเนินงาน และใช้กิจกรรมอย่างเหมาะสมด้วย กระนั้น การประเมินหลังฝึกอบรมยังไม่เท่ากับการติดตามว่า ครูนำสมรรถนะไปใช้ในชั้นเรียนได้ต่อเนื่องและเกิดผลกับนักเรียนเพียงใด

เมื่อพิจารณาร่วมกัน งานวิจัยระยะนี้ค้นพบว่า การออกแบบกิจกรรมอย่างมีวัตถุประสงค์และเปิดให้นักเรียนมีส่วนร่วมสามารถสัมพันธ์กับการเปลี่ยนแปลงของคะแนนหรือพฤติกรรมบางด้านได้ โฮมรูมจึงเริ่มถูกใช้เป็นพื้นที่สำหรับการฝึกปฏิบัติ การแลกเปลี่ยน การสะท้อน และการประเมินตนเองหรือเพื่อนมากขึ้น ขณะเดียวกัน งานที่มุ่งพัฒนาครูก็ชี้ว่าการนำกิจกรรมไปใช้ต้องอาศัยความรู้ เจตคติ และทักษะของครูที่ปรึกษา มิใช่อาศัยคู่มือหรือแผนกิจกรรมโดยลำพัง

อย่างไรก็ตาม หลักฐานยังมีข้อจำกัดร่วมกัน งานหลายเรื่องใช้กลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนเดียวหรือกลุ่มเดียววัดก่อนและหลัง บางเรื่องมีจำนวนผู้เข้าร่วมไม่มาก และแทบไม่มีการติดตามผลระยะยาว ความเปลี่ยนแปลงที่พบจึงควรตีความตามขอบเขตของการออกแบบวิจัย นอกจากนี้ แม้งานวิจัยในระยะนี้ใช้กิจกรรมกลุ่มและการมีส่วนร่วมมากขึ้น แต่ไม่ได้วัดคุณภาพสัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียน ความไว้วางใจ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง ความปลอดภัยทางจิตใจโดยตรง สิ่งที่หลักฐานรองรับได้ชัดกว่าคือ การขยายบทบาทของนักเรียนในกระบวนการและการเพิ่มความมีโครงสร้างของกิจกรรม

ข้อค้นพบดังกล่าวทำให้มุมมองต่อโฮมรูมขยายจากการจัดการข้อมูลและความเรียบร้อย มาเป็นการพิจารณาว่านักเรียนเรียนรู้อย่างไร และครูควรจัดกิจกรรมอย่างไรให้ผู้เรียนได้คิด แลกเปลี่ยน และสะท้อนประสบการณ์ หน้าที่ด้านข้อมูลและการบริหารจัดการยังคงมีความสำคัญ แต่ควรดำเนินควบคู่กับกระบวนการที่เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมและพัฒนาตนเอง

2. การขยายมุมมองจากการบริหารจัดการให้ครอบคลุมการพัฒนาผู้เรียนผ่านการมีส่วนร่วมและสัมพันธภาพ

การเปลี่ยนแปลงที่ปรากฏในงานวิจัยระยะต่อมาไม่ควรถูกอธิบายอย่างง่ายว่าโฮมรูมแทนที่การบริหารจัดการด้วยการเน้นสัมพันธภาพโดยสมบูรณ์ เพราะหลักฐานยังคงแสดงความสำคัญของระเบียบ ความรับผิดชอบ การมาเรียน และข้อมูลที่จำเป็นต่อชีวิตในโรงเรียน สิ่งที่เปลี่ยนเด่นชัดกว่าคือการเพิ่มมุมมองว่า การพัฒนาพฤติกรรมและจิตวิทยาของนักเรียนต้องอาศัยกระบวนการที่เปิดให้นักเรียนลงมือปฏิบัติ แลกเปลี่ยน และสะท้อน มิใช่การรับคำสั่งหรือคำอธิบายจากครูเพียงฝ่ายเดียว

ในงานของกิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ (2550) ระเบียบวินัยยังเป็นเป้าหมายสำคัญ แต่การพัฒนามิได้อาศัยเพียงการชี้แจงกฎหรือตักเตือน หากใช้กิจกรรมเกี่ยวกับเป้าหมายชีวิต ความสามัคคี การใช้จ่าย และการบริหารเวลา เพื่อให้นักเรียนได้คิด ตัดสินใจ และพิจารณาผลของการกระทำ ระเบียบวินัยจึงได้รับการพัฒนาผ่านความเข้าใจและการฝึกปฏิบัติ มิใช่การควบคุมพฤติกรรมจากครูเพียงฝ่ายเดียว

บทบาทของนักเรียนในงานระยะนี้มีความหลากหลายกว่างานสำรวจสภาพการดำเนินงาน นักเรียนไม่ได้เป็นเพียงผู้รับข้อมูล แต่เป็นผู้ทำกิจกรรม แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ประเมินตนเองหรือเพื่อน และสะท้อนประสบการณ์ของตน การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมในงานของกาญจนกมล สุวิทยารัตน์ และขวัญชี สุวรรณศรี (2561) แสดงให้เห็นว่า การพัฒนาคุณลักษณะต้องอาศัยการเชื่อมประสบการณ์กับการอภิปรายและการประยุกต์ใช้ ส่วนงานของเสาวลักษณ์ เจ่าสกุล (2552) ทำให้มุมมองของเพื่อนเข้ามามีบทบาทในการประเมินพฤติกรรม การมีส่วนร่วมในที่นี้จึงครอบคลุมทั้งการลงมือทำและการเป็นแหล่งข้อมูลเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในกลุ่ม

เมื่อบทบาทของนักเรียนเพิ่มขึ้น บทบาทของครูก็เปลี่ยนจากการแจ้งข้อมูลและกำกับพฤติกรรมมาเป็นการจัดประสบการณ์ ตั้งคำถาม ส่งเสริมการแลกเปลี่ยน และช่วยให้นักเรียนสรุปสิ่งที่เรียนรู้ อย่างไรก็ตาม งานที่รวบรวมมิได้สังเกตพฤติกรรมของครูในชั้นเรียนอย่างละเอียด จึงยังไม่อาจสรุปได้ว่าครูทุกคนทำหน้าที่ดังกล่าวได้อย่างสมบูรณ์ งานของอรชญา จวนทองรักษ์ (2551) สนับสนุนเพียงว่า การจัดโฮมรูมลักษณะนี้ต้องอาศัยการพัฒนาความรู้ เจตคติ และทักษะของครู โดยครูที่ผ่านการฝึกอบรมมีคะแนนตามเครื่องมือสูงขึ้นภายหลังการอบรม

ในด้านสัมพันธภาพ กิจกรรมที่เปิดให้นักเรียนแลกเปลี่ยน ประเมินเพื่อน และทำงานร่วมกันอาจเปิดเงื่อนไขให้ครูกับนักเรียนหรือสมาชิกในกลุ่มรู้จักกันมากขึ้น แต่หลักฐานไม่ได้วัดสัมพันธภาพ ความไว้วางใจ หรือความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งโดยตรง จึงควรใช้แนวคิดด้านสัมพันธภาพเป็นกรอบช่วยตีความกระบวนการ ไม่ใช่ใช้แทนผลการวิจัย สิ่งที่กล่าวได้อย่างมั่นคงกว่าคือ งานระยะนี้เพิ่มโอกาสของการสื่อสารสองทางและการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างสมาชิก เมื่อเปรียบเทียบกับกิจกรรมที่เน้นการบอกข้อมูลหรืออบรมฝ่ายเดียว

ความแตกต่างระหว่างการประเมินตนเองกับการประเมินโดยเพื่อนในงานของเสาวลักษณ์ เจ่าสกุล (2552) ยังชี้ให้เห็นว่า พฤติกรรมของนักเรียนมีมิติทางสังคมและอาจถูกรับรู้ต่างกันตามตำแหน่งของผู้ประเมิน นักเรียนอาจไม่รับรู้ความเปลี่ยนแปลงของตนในลักษณะเดียวกับที่เพื่อนสังเกตเห็น ข้อค้นพบนี้ไม่ได้ยืนยันว่าความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนดีขึ้น แต่แสดงคุณค่าของการใช้ข้อมูลหลายมุมมองและการพิจารณาพลวัตภายในกลุ่มเพื่อนในการประเมินผลกิจกรรม

การขยายมุมมองให้ครอบคลุมการมีส่วนร่วมยังทำให้คุณภาพการนำกิจกรรมไปใช้มีความสำคัญมากขึ้น ชุดกิจกรรมเดียวกันอาจให้ประสบการณ์แตกต่างกันตามวิธีตั้งคำถาม การจัดเวลา ความพร้อมของครู บรรยากาศของห้อง และระดับการมีส่วนร่วมของนักเรียน แต่งานวิจัยในช่วงนี้ยังมีข้อมูลจำกัดเกี่ยวกับความครบถ้วนในการดำเนินกิจกรรม ความแตกต่างระหว่างครูผู้จัด และเงื่อนไขที่ทำให้นักเรียนบางกลุ่มมีส่วนร่วมมากหรือน้อย การศึกษาเพียงคะแนนก่อนและหลังจึงยังไม่เพียงพอสำหรับอธิบายกลไกที่เชื่อมกิจกรรมกับผลลัพธ์

โดยสรุป **งานวิจัยระยะต่อมาขยายมุมมองต่อโฮมรูมจากการจัดการข้อมูลและความเรียบร้อย มาเป็นการจัดกิจกรรมที่ให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้มากขึ้น ระเบียบและข้อมูลยังคงมีความจำเป็น แต่ถูกเชื่อมโยงกับประสบการณ์ การแลกเปลี่ยน และการสะท้อนคิด ขณะที่ครูมีบทบาทเพิ่มขึ้นในการออกแบบและดำเนินกิจกรรม** แม้หลักฐานด้านสัมพันธภาพยังไม่เพียงพอสำหรับการสรุปโดยตรงแต่พัฒนาการดังกล่าวได้เปิดประเด็นให้การวิจัยร่วมสมัยพิจารณาความแตกต่างรายบุคคล สุขภาวะ และระบบสนับสนุนนักเรียนที่ซับซ้อนยิ่งขึ้น

งานวิจัยร่วมสมัยด้านการดูแลรายบุคคล สุขภาวะ และระบบสนับสนุนนักเรียน

1. สาระสำคัญที่งานวิจัยร่วมสมัยค้นพบ

งานวิจัยร่วมสมัยที่รวบรวมได้ขยายความสนใจจากการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาผลลัพธ์ระดับกลุ่ม ให้ครอบคลุมการพิจารณาความแตกต่างระหว่างบุคคล ระดับความเสี่ยง ปัญหาเฉพาะ และความเชื่อมโยงระหว่างโฮมรูมกับระบบสนับสนุนของโรงเรียน การขยายดังกล่าวมิได้ทำให้กิจกรรมสำหรับนักเรียนทั้งห้องหมดความสำคัญ แต่ทำให้ครูใช้การพบปะและกิจกรรมระดับกลุ่มเพื่อ

รู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล คัดกรอง ส่งเสริม ติดตาม ประสานผู้ปกครอง และส่งต่อนักเรียนได้เหมาะสมยิ่งขึ้น

งานด้านระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนวางโฮมรูมไว้เป็นจุดเชื่อมระหว่างชีวิตประจำวันในชั้นเรียนกับกระบวนการดูแลที่กว้างกว่า งานของพระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ (2567) พบว่าโรงเรียนที่ศึกษาจัดโฮมรูมทุกเช้าและมีการคัดกรองนักเรียนเป็นกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง และกลุ่มมีปัญหา พร้อมทั้งเสนอแนวทางพัฒนาด้านมาตรฐานการคัดกรอง ความรู้ของครู และการกำกับติดตาม ส่วนงานของชุติมา เจริญผล และคณะ (2568) ศึกษาระบบดูแลของโรงเรียนมัธยมศึกษาที่ได้รับรางวัล และเสนอแนวทางที่เชื่อมการรู้จักนักเรียน การส่งเสริม การป้องกัน การประสานผู้ปกครอง และการส่งต่อ ทั้งสองงานช่วยให้เห็นตำแหน่งของโฮมรูมภายในระบบ แต่ต้องแยกสิ่งที่โรงเรียนดำเนินการจริงออกจากแนวทางที่ผู้วิจัยเสนอให้พัฒนาเพิ่มเติม

การพัฒนาความรู้และประสบการณ์ของครูยังปรากฏในลักษณะที่ใช้กิจกรรมประจำของโรงเรียนเป็นเวทีถ่ายทอดระหว่างครูด้วยกันเอง งานของภากร ดงเจริญ (2565) ซึ่งมีวัตถุประสงค์หลักเพื่อศึกษาสภาพและแนวทางพัฒนาครูในการเสริมสร้างวินัยในตนเองของนักเรียนโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา เสนอแนวทางให้ครูหรือผู้รับผิดชอบแต่ละกิจกรรมในสถานศึกษาช่วยจัดกิจกรรมให้ความรู้และประสบการณ์แก่ครูด้วยกัน โดยกิจกรรมโฮมรูมเป็นหนึ่งในหลายกิจกรรมที่ถูกเสนอให้ใช้เป็นเวทีดังกล่าว ร่วมกับกิจกรรมเขตพื้นที่รับผิดชอบ กิจกรรมเวรประจำวัน กิจกรรมหน้าเสาธง กิจกรรมออมเงิน และกิจกรรมออกกำลังกายตอนเย็น งานวิจัยนี้มิได้ศึกษากิจกรรมโฮมรูมโดยตรง แต่แสดงให้เห็นว่า โรงเรียนสามารถใช้ช่วงเวลาและกิจกรรมประจำที่มีอยู่ รวมทั้งกิจกรรมโฮมรูม เพื่อพัฒนาครูควบคู่กับการพัฒนานักเรียน มิใช่ใช้เพียงเพื่อการพบปะและดูแลนักเรียนเท่านั้น

การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลได้รับความสำคัญในฐานะฐานของการช่วยเหลือ งานของปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ (2568) ศึกษาการบริหารจัดการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนในโรงเรียน 22 แห่ง พบว่า ด้านการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลมีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุดเมื่อเปรียบเทียบกับด้านอื่นของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แม้ภาพรวมอยู่ในระดับมาก ผู้วิจัยเสนอให้ใช้แบบประเมินพฤติกรรมจากหลายมุมมอง โดยให้นักเรียน ครู และผู้ปกครองร่วมให้ข้อมูล รวมถึงวางแผนการเยี่ยมบ้านและปรับข้อมูลให้เป็นปัจจุบัน ข้อค้นพบแสดงว่า การมีระบบมิได้หมายความว่าโรงเรียนรู้จักนักเรียนได้เพียงพอแล้ว และการเก็บข้อมูลหลายแหล่งยังเป็นแนวทางที่เสนอ มากกว่าหลักฐานว่าทุกโรงเรียนดำเนินการครบถ้วน ทั้งข้อมูลหลักของงานยังมาจากการรายงานของครูและมีอัตราตอบกลับไม่ครบทั้งหมด จึงต้องระมัดระวังในการขยายผล

หลักฐานร่วมสมัยอีกทิศทางหนึ่ง คือ การพัฒนาโฮมรูมจากกิจกรรมรายครั้งให้เป็นหลักสูตรที่มีโครงสร้างและความต่อเนื่อง งานของทัชชา ปาลกะวงศ์ ณ อยุธยา และปรณัฐ กิจรุ่งเรือง (2568) พัฒนาหลักสูตรกิจกรรมโฮมรูมแบบมีส่วนร่วมจำนวน 45 ชั่วโมง โดยให้ผู้เกี่ยวข้องร่วมกำหนดจุดมุ่งหมาย สาระ กิจกรรม และการประเมินผล แนวทางนี้แตกต่างจากงานส่วนใหญ่ที่จัดกิจกรรมเป็นรายครั้งหรือรายภาคเรียน เพราะช่วยให้การดำเนินงานมีทิศทางและความต่อเนื่องชัดเจนขึ้น

อย่างไรก็ตาม งานดังกล่าวมุ่งพัฒนาและตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรเป็นสำคัญ และยังมิได้รายงานผลที่เกิดกับนักเรียนภายหลังการใช้หลักสูตรในลักษณะเดียวกับงานทดลองกิจกรรมโดยตรง จึงควรใช้เป็นหลักฐานสนับสนุนการจัดโฮมรูมในรูปแบบหลักสูตร มากกว่าการยืนยันผลลัพธ์ที่เกิดกับผู้เรียน

การคัดกรองทำให้โฮมรูมเชื่อมกับการช่วยเหลือหลายระดับชัดขึ้น ข้อมูลจากการสังเกตแบบประเมิน การสัมภาษณ์ การเยี่ยมบ้าน และผู้ปกครองอาจช่วยให้ครูพิจารณาว่า นักเรียนคนใดควรได้รับการส่งเสริมทั่วไป การติดตามเพิ่มเติม หรือการส่งต่อ อย่างไรก็ตาม การคัดกรองเป็นกระบวนการระบุสัญญาณหรือความเป็นไปได้เบื้องต้น มิใช่การวินิจฉัย และการจัดนักเรียนอยู่ในกลุ่มเสี่ยงหรือกลุ่มมีปัญหาไม่ควรกลายเป็นการติดป้ายถาวร ความหมายของผลคัดกรองต้องได้รับการตีความร่วมกับสภาพแวดล้อมของนักเรียนแต่ละคนและข้อมูลอื่น รวมทั้งต้องมีเส้นทางการช่วยเหลือที่เหมาะสมตามมา (พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567; ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ, 2568)

งานร่วมสมัยยังยืนยันว่า การส่งเสริมไม่ควรจำกัดเฉพาะนักเรียนที่ถูกจำแนกว่ามีความเสี่ยง งานของปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ (2568) เสนอให้จัดกิจกรรมกีฬา ลูกเสือ โฮมรูม ประชุมผู้ปกครอง และกิจกรรมเสริมสำหรับนักเรียนทุกกลุ่ม ส่วนงานของพระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ (2567) รายงานการจัดโฮมรูมแก่นักเรียนทุกคนควบคู่กับการคัดกรอง ภาพดังกล่าวสะท้อนระบบที่มีทั้งฐานส่งเสริมสำหรับทุกคนและความช่วยเหลือเพิ่มเติมสำหรับบางกลุ่ม อย่างไรก็ดี เนื่องจากโฮมรูมดำเนินร่วมกับกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน การทำงานกับผู้ปกครอง การเยี่ยมบ้าน และการส่งต่อ จึงไม่สามารถแยกผลของโฮมรูมออกจากกิจกรรมเหล่านี้ได้โดยตรง

งานของกานดา ผาวงศ์ และคณะ (2566) ศึกษาโปรแกรมเฉพาะกลุ่มที่จัดในช่วงกิจกรรมส่งเสริมนักเรียนหรือโฮมรูม โดยคัดเลือกนักเรียนที่มีคะแนนความฉลาดทางอารมณ์ต่ำ แบ่งเป็นกลุ่มทดลอง 28 คน และกลุ่มเปรียบเทียบ 10 คน เข้าร่วมโปรแกรมเสริมสร้างทุนชีวิตจำนวน 8 กิจกรรม และติดตามผลหลังสิ้นสุดโปรแกรม 1 เดือน ผลการศึกษาสนับสนุนประสิทธิผลของโปรแกรมภายใต้เงื่อนไขที่กำหนด แต่ไม่อาจใช้ยืนยันผลของกิจกรรมโฮมรูมทั่วไปได้ เพราะมีการคัดเลือกกลุ่มเป้าหมาย กำหนดเนื้อหา และใช้ผู้ดำเนินการเฉพาะ นอกจากนี้ กลุ่มทดลองกับกลุ่มเปรียบเทียบมีขนาดไม่เท่ากัน มาจากต่างโรงเรียน และติดตามผลในระยะสั้น จึงควรศึกษาซ้ำในบริบทและกลุ่มนักเรียนอื่น

ปัญหาการกลั่นแกล้งและการรังแกเป็นอีกประเด็นที่ทำให้โฮมรูมถูกวางไว้ภายในมาตรการที่มีหลายฝ่ายร่วมดำเนินงาน งานของณัฏฐ์ธฌานนท์ ข้ามสาม และคณะ (2564) พัฒนารูปแบบการบริหารกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนเพื่อป้องกันการกลั่นแกล้ง โดยมีโฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินงานร่วมกับกิจกรรมและบุคลากรอื่น ส่วนงานของจิราพร สุขศรีและวันพิชิต ศรีสุข (2567) ออกแบบกิจกรรมเพื่อแก้ไขพฤติกรรมการรังแก โดยเสนอการใช้โฮมรูมร่วมกับบทบาทสมมติ การปรับเจตคติ และกิจกรรมนอกหลักสูตร งานทั้งสองช่วยแสดงแนวทางการออกแบบมาตรการ แต่ยังไม่มีหลักฐานผลหลังนำรูปแบบไปใช้ที่เพียงพอจะยืนยันว่า การกลั่นแกล้งหรือการรังแกลดลงจริง

ด้านสุขภาพจิต งานของรวิพรรดิ พูลลาภ และคณะ (2560) ใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนารูปแบบสร้างเสริมสุขภาพจิตระหว่างโรงเรียนกับภาคีเครือข่าย จากแบบคัดกรองที่มีข้อมูลสมบูรณ์ 393 คน มีนักเรียน 156 คน หรือร้อยละ 39.4 ได้คะแนนถึงเกณฑ์ตามแบบคัดกรองอาการซึมเศร้า ตัวเลขดังกล่าวต้องตีความว่าเป็นสัดส่วนผู้ที่ผ่านจุดตัดของเครื่องมือในกลุ่มที่ตอบครบ มิใช่อัตราการวินิจฉัยหรือความชุกของโรคซึมเศร้าในนักเรียนทั้งหมด อีกทั้งจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่รายงานในส่วนต่างๆ ของบทความไม่สอดคล้องกัน รูปแบบที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วยการคัดกรอง โฮมรูม การให้คำปรึกษา การทำงานกับผู้ปกครอง และการส่งต่อ จึงใช้สนับสนุนการมองโฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของเส้นทางดูแล มิใช่การบำบัดสุขภาพจิตโดยครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา

เมื่อปัญหามีความซับซ้อนมากขึ้น งานวิจัยจึงให้ความสำคัญกับผู้ปกครอง เครือข่าย และขอบเขตบทบาทครูมากขึ้น ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามีโอกาสสังเกต รับฟัง บันทึกข้อมูล ให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น และประสานผู้เกี่ยวข้อง แต่ไม่ควรถูกคาดหวังให้วินิจฉัยหรือบำบัดปัญหาสุขภาพจิตหรือการรังแกโดยลำพัง การระบุรายชื่อบุคลากรหลายฝ่ายไว้ในรูปแบบยังไม่เพียงพอจะยืนยันว่าเครือข่ายทำงานได้อย่างต่อเนื่อง จำเป็นต้องพิจารณาความชัดเจนของบทบาท การสื่อสารระหว่างหน่วยงาน และการติดตามผลหลังส่งต่อด้วย (ณัฏฐ์ธฌานนท์ ข้ามสาม และคณะ, 2564; ชุติมา เจริญผล และคณะ, 2568)

บริบทการแพร่ระบาดของโรคไวรัสโคโรนา 2019 ทำให้สถานศึกษาต้องปรับวิธีการพบปะระหว่างครูกับนักเรียน งานของกัลยา ยังสุขยิ่ง (2564) สะท้อนการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมในรูปแบบออนไลน์ เพื่อรักษาการติดต่อ การติดตามความเป็นอยู่ และการให้ความช่วยเหลือนักเรียนในช่วงที่ไม่สามารถพบกันตามปกติ หลักฐานดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมสามารถปรับเปลี่ยนช่องทางการดำเนินงานตามข้อจำกัดของสถานการณ์ได้ โดยยังคงหน้าที่พื้นฐานด้านการพบปะ การสื่อสาร และการดูแลนักเรียน อย่างไรก็ตาม งานดังกล่าวควรใช้เป็นหลักฐานเกี่ยวกับการปรับวิธีดำเนินกิจกรรมตามบริบท มิใช่หลักฐานยืนยันว่ากิจกรรมโฮมรูมออนไลน์ให้ผลเทียบเท่าหรือดีกว่าการพบกันโดยตรง

เทคโนโลยียังเริ่มได้รับการพิจารณาในฐานะเครื่องมือสนับสนุนระบบข้อมูลและการประสานงาน งานของอภิวันท์ จักรคำ และพระมหาสกุล มหาวีโร (2568) เสนอให้ใช้เครือข่ายสังคม ระบบคลาวด์ อุปกรณ์สื่อสารพกพา และแอปพลิเคชันในการบันทึก รายงาน และสื่อสารกับผู้ปกครอง อย่างไรก็ตาม งานดังกล่าวเป็นการพัฒนาแนวทางเชิงคุณภาพ มิใช่การทดลองที่ยืนยันว่าเทคโนโลยีช่วยให้นักเรียนมีผลลัพธ์ดีขึ้น เมื่อพิจารณางานทั้งสองเรื่องร่วมกัน เทคโนโลยีจึงมีบทบาทอย่างน้อยสองลักษณะ ได้แก่ การเป็นช่องทางรักษาความต่อเนื่องของการพบปะในสถานการณ์ที่ครูกับนักเรียนไม่สามารถพบกันตามปกติ และการเป็นเครื่องมือสนับสนุนการจัดเก็บข้อมูลกับการประสานงาน เทคโนโลยีควรช่วยให้การดูแลดำเนินงานได้ต่อเนื่องและเป็นระบบมากขึ้น แต่ไม่อาจทดแทนการรับฟัง การทำความเข้าใจสภาพของนักเรียน และการใช้ดุลยพินิจทางวิชาชีพของครูได้

โดยสรุป งานวิจัยร่วมสมัยสะท้อนว่าโฮมรูมเชื่อมโยงกิจกรรมในห้องเรียนกับการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรอง การส่งเสริม การป้องกันปัญหา โปรแกรมเฉพาะ การประสานผู้ปกครองและเครือข่าย ตลอดจนการส่งต่อมากขึ้น อย่างไรก็ตาม ยังยากที่จะแยกผลของโฮมรูมออกจากระบบสนับสนุนอื่น งานจำนวนมากยังอยู่ในขั้นศึกษาสภาพหรือพัฒนารูปแบบ ขณะที่หลักฐานด้านผลระยะยาว คุณภาพการประสานงาน และประสบการณ์ของนักเรียนยังมีจำกัด ข้อค้นพบเหล่านี้จึงชวนให้พิจารณาต่อว่า งานวิจัยร่วมสมัยกำลังขยายประเด็นการศึกษาในด้านใด และยังมีช่องว่างใดที่ควรศึกษาเพิ่มเติม

2. แนวโน้มของทิศทางการวิจัยในปัจจุบัน

เมื่อพิจารณาหลักฐานร่วมสมัยที่รวบรวมได้ จะเห็นว่า การศึกษากิจกรรมโฮมรูมกำลังขยายทั้งในด้านคำถามวิจัย หน่วยวิเคราะห์ วิธีเก็บข้อมูล และความคาดหวังต่อบทบาทของกิจกรรม อย่างไรก็ตาม คำว่า "**แนวโน้ม**" ในที่นี้หมายถึงลักษณะร่วมที่ปรากฏในงานวิจัยชุดที่นำมาวิเคราะห์ มิใช่ข้อสรุปแทนงานวิจัยโฮมรูมทั้งหมดในประเทศไทย และมิได้หมายความว่าโรงเรียนทุกแห่งดำเนินงานไปในทิศทางเดียวกัน งานบางส่วนยังคงมุ่งศึกษากิจกรรมหรือผลลัพธ์เฉพาะด้าน ขณะที่งานอีกกลุ่มเริ่มพิจารณากิจกรรมโฮมรูมภายในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนที่มีทั้งด้านการรู้จักนักเรียน การคัดกรอง การส่งเสริม การป้องกัน และการส่งต่อ ซึ่งเกี่ยวข้องกับผู้ปฏิบัติงานหลายฝ่ายมากขึ้น พัฒนาการดังกล่าวจึงควรเข้าใจว่าเป็นการขยายมุมมอง มิใช่การแทนที่หน้าที่หรือรูปแบบเดิมทั้งหมด

แนวโน้มประการแรก คือ งานวิจัยขยายหน่วยวิเคราะห์จากกิจกรรมโฮมรูมโดยตรง มาเป็นการพิจารณาโฮมรูมในระบบดูแลนักเรียน งานของพระครูสิริมหาเจติยานุกูลและคณะ (2567) ชุติมา เจริญผล และคณะ (2568) และปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ (2568) เชื่อมโฮมรูมกับการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรอง การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันปัญหา การประสานผู้ปกครอง และ

การส่งต่อ งานวิจัยจึงสนใจความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับกระบวนการดูแลส่วนอื่นของโรงเรียน มากกว่าศึกษาเฉพาะกิจกรรมครั้งใดครั้งหนึ่ง

อย่างไรก็ตาม การรวมกิจกรรมหลายด้านไว้ในระบบยังไม่เพียงพอที่จะยืนยันว่ามีประสิทธิผลมากกว่าการดำเนินกิจกรรมเฉพาะด้าน เพราะงานส่วนใหญ่ยังมิได้เปรียบเทียบผลของทั้งสองแนวทางโดยตรง และบางงานเป็นเพียงการศึกษาสภาพหรือเสนอรูปแบบการพัฒนา

แนวโน้มที่สอง คือ การใช้ข้อมูลรายบุคคลเพื่อกำหนดความช่วยเหลือให้เหมาะกับนักเรียนแต่ละกลุ่ม งานร่วมสมัยเสนอให้นำข้อมูลจากการสังเกต การสัมภาษณ์ แบบประเมินพฤติกรรม การเยี่ยมบ้าน และผู้ปกครองมาประกอบการวางแผนกิจกรรม ผลการคัดกรองอาจใช้พิจารณาว่า นักเรียนกลุ่มใดควรได้รับการส่งเสริมทั่วไป การติดตามเพิ่มเติม หรือโปรแกรมเฉพาะ เช่น งานของกานดา ผาวงศ์และคณะ (2566) ซึ่งคัดเลือกนักเรียนที่มีคะแนนความฉลาดทางอารมณ์ต่ำเข้าร่วมโปรแกรมเสริมสร้างทุนชีวิต แนวทางนี้มิได้ยกเลิกกิจกรรมร่วมกันทั้งห้อง แต่เพิ่มความช่วยเหลือให้สอดคล้องกับข้อมูลรายบุคคล อย่างไรก็ตาม การคัดกรองเป็นเพียงข้อมูลเบื้องต้น มิใช่การวินิจฉัย และยังไม่มีหลักฐานเพียงพอว่าการจำแนกกลุ่มให้ผลดีกว่าโฮมรูมทั่วไปเสมอไป (พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567; กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566; ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ, 2568)

แนวโน้มที่สาม คือ การศึกษาปัญหาและความต้องการเฉพาะของนักเรียนในบริบทที่หลากหลายมากขึ้น ทั้งการกลั่นแกล้ง การกีดกันทางสังคม ความต้องการด้านอารมณ์ ทุนชีวิต และอาการซึมเศร้า แทนการเน้นเฉพาะวินัย คุณธรรม หรือคุณลักษณะที่พึงประสงค์โดยรวม ประเด็นเหล่านี้ทำให้ต้องกำหนดขอบเขตของโฮมรูมให้ชัดเจน เพราะบางปัญหาอาจใช้โฮมรูมเพื่อสื่อสารส่งเสริม หรือช่วยเหลือเบื้องต้นได้ แต่ไม่อาจแก้ไขด้วยกิจกรรมทั่วไปหรือครูเพียงคนเดียว งานด้านการกลั่นแกล้งจึงเน้นความร่วมมือของหลายฝ่าย ส่วนงานด้านสุขภาพจิตกำหนดให้โฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของการติดตามและส่งต่อ มิใช่การวินิจฉัยหรือบำบัด (รวิพรรดิ พูลลาภ และคณะ, 2560; ณัฏฐ์ธณานนท์ ข้ามสาม และคณะ, 2564; กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566; จิราพร สุขศรี และวันพิชิต ศรีสุข, 2567)

แนวโน้มที่สี่ คือ การกำหนดบทบาทของเครือข่ายสนับสนุนและความต่อเนื่องของการดูแลให้ชัดขึ้น งานร่วมสมัยกล่าวถึงการแบ่งหน้าที่ระหว่างครูที่ปรึกษา ครูแนะแนว ผู้บริหาร ผู้ปกครอง นักจิตวิทยา บุคลากรสาธารณสุข และหน่วยงานภายนอก ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามีบทบาทในการพบปะ สังเกต รับฟัง และช่วยเหลือเบื้องต้น ส่วนปัญหาที่เกินความสามารถต้องประสานและส่งต่อ ข้อมูลจากโฮมรูมยังนำมาใช้ประกอบการติดตาม การเยี่ยมบ้าน การประชุมผู้ปกครอง และการวางแผนช่วยเหลือ อย่างไรก็ตาม หลักฐานส่วนใหญ่ยังเน้นขั้นตอนของระบบ มากกว่าประเมินคุณภาพการประสานงาน ความต่อเนื่องของบริการ และผลหลังการส่งต่อ (ณัฏฐ์ธณานนท์ ข้ามสาม และคณะ, 2564; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567; ชุติมา เจริญผล และคณะ, 2568)

นอกจากนี้ งานวิจัยร่วมสมัยเริ่มกล่าวถึงเทคโนโลยีในสองบทบาทที่แตกต่างกัน บทบาทแรก คือ **การเป็นช่องทางรักษาความต่อเนื่องของการพบปะและการดูแลนักเรียนเมื่อไม่สามารถดำเนินกิจกรรมในสถานศึกษาได้ตามปกติ** ดังปรากฏในงานของกัลยา ยังสุขยิ่ง (2564) ที่กล่าวถึงการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมในสภาพออนไลน์ช่วงการแพร่ระบาดของโรคไวรัสโคโรนา 2019 บทบาทที่สองคือ **การสนับสนุนการจัดเก็บข้อมูล การรายงานผล และการประสานงานระหว่างโรงเรียนกับผู้ปกครอง** ดังข้อเสนอของอภิวันท์ จักรคำ และพระมหาสกุล มหาวีโร (2568) อย่างไรก็ตาม หลักฐานเกี่ยวกับเทคโนโลยียังมีจำกัดและส่วนใหญ่เป็นการศึกษาสภาพหรือการพัฒนาแนวทาง จึงยังไม่อาจสรุปได้ว่า การใช้เทคโนโลยีช่วยเพิ่มคุณภาพของกิจกรรมโฮมรูม ทำให้ครูรู้จักนักเรียนดีขึ้น หรือช่วยให้ผู้เรียนได้รับผลลัพธ์ที่ดีกว่าวิธีดำเนินงานตามปกติ แก่นของกิจกรรมโฮมรูมยังคงอยู่ที่ความต่อเนื่องของการพบปะ การรับฟัง การทำความเข้าใจข้อมูลตามสภาพแวดล้อมของนักเรียน และการใช้ดุลยพินิจทางวิชาชีพของครู

ในด้านวิธีวิจัย ชุดหลักฐานร่วมสมัยที่รวบรวมได้ใช้วิธีการหลายลักษณะ ทั้งการสำรวจ การวิจัยเชิงคุณภาพ การวิจัยแบบผสม การวิจัยและพัฒนา การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม เทคนิคเดลฟาย และการวิจัยกึ่งทดลองที่มีกลุ่มเปรียบเทียบ ความแตกต่างของวิธีวิจัยสัมพันธ์กับคำถามที่ซับซ้อนขึ้น งานเชิงคุณภาพและแบบมีส่วนร่วมช่วยให้เข้าใจสภาพแวดล้อมและมุมมองของผู้เกี่ยวข้อง งานวิจัยและพัฒนาช่วยสร้างรูปแบบหรือโปรแกรม ขณะที่งานกึ่งทดลองช่วยประเมินผลของโปรแกรมเฉพาะได้เข้มแข็งกว่าการวัดก่อนและหลังในกลุ่มเดียว อย่างไรก็ตาม ยังไม่ควรสรุปว่าวิธีวิจัยมีความหลากหลายเพิ่มขึ้นตามเวลาอย่างแน่นอน เพราะยังไม่มีการนับหรือเปรียบเทียบสัดส่วนของวิธีวิจัยในแต่ละช่วงอย่างเป็นระบบ สิ่งที่กล่าวได้คือ งานร่วมสมัยชุดนี้ใช้วิธีวิจัยหลายลักษณะ แต่หลักฐานที่มีกลุ่มเปรียบเทียบ การควบคุมตัวแปร และการติดตามระยะยาวยังมีจำกัด จึงยังไม่สามารถยืนยันผลเชิงสาเหตุของโฮมรูมได้อย่างมั่นคง (ณัฏฐ์ธณานนท์ ข้ามสาม และคณะ, 2564; กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566; จิราพร สุขศรี และวันพิชิต ศรีสุข, 2567; อภิวันท์ จักรคำ และพระมหาสกุล มหาวีโร, 2568)

งานร่วมสมัยยังคงและขยายการใช้ข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย โดยเฉพาะในปัญหาที่แต่ละฝ่ายอาจรับรู้แตกต่างกัน เช่น การรังแก สุขภาพจิต และพฤติกรรมของนักเรียน การเก็บข้อมูลจากนักเรียน ครู ผู้ปกครอง ผู้บริหาร และผู้เชี่ยวชาญช่วยให้การอธิบายปัญหาไม่ขึ้นอยู่กับมุมมองของบุคคลเพียงฝ่ายเดียว อย่างไรก็ตาม การที่นักเรียนตอบแบบสอบถามหรือให้สัมภาษณ์มิได้หมายความว่านักเรียนมีส่วนร่วมกำหนดคำถาม ออกแบบกิจกรรม ตีความผล หรือประเมินคุณภาพของระบบ งานระยะแรกบางเรื่องเคยเปิดให้นักเรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนากิจกรรมมาแล้ว ดังนั้น สิ่งที่ควรสังเคราะห์จึงมิใช่ว่าเสียงของนักเรียนเพิ่งปรากฏในงานร่วมสมัย แต่คือ แม้การใช้ข้อมูลจากนักเรียนจะยังคงมีอยู่ นักเรียนในหลายงานยังมีสถานะเป็นผู้ให้ข้อมูลมากกว่าผู้ร่วมสร้างความรู้และ

ร่วมตัดสินใจเกี่ยวกับระบบที่มีผลต่อชีวิตของตน ประเด็นนี้ยังเป็นพื้นที่สำคัญสำหรับการวิจัยแบบมีส่วนร่วมในอนาคต (จุฑาทิพย์ บุญมี, 2548; จิราพร สุขศรี และวันพิชิต ศรีสุข, 2567; ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ, 2568)

แม้งานร่วมสมัยจะมีความก้าวหน้าในการออกแบบระบบและกำหนดความช่วยเหลือให้ละเอียดขึ้น แต่ช่องว่างด้านประสิทธิผล การนำไปใช้จริง กลไกการเปลี่ยนแปลง และจริยธรรมยังคงปรากฏอยู่ งานจำนวนมากสิ้นสุดที่การศึกษาสภาพ การพัฒนารูปแบบ หรือการประเมินความเหมาะสม โดยยังไม่ติดตามว่าครูนำรูปแบบไปใช้อย่างครบถ้วนและตรงตามแนวทางเพียงใด ผลการคัดกรองถูกนำไปกำหนดกิจกรรมจริงหรือไม่ และผลที่เกิดขึ้นคงอยู่ได้นานเพียงใด นอกจากนี้ยังมีหลักฐานจำกัดเกี่ยวกับกลไกที่เชื่อมกิจกรรมกับผลลัพธ์ เช่น การมีส่วนร่วม การรับรู้การสนับสนุน คุณภาพสัมพันธภาพ หรือความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง ขณะเดียวกัน การใช้ข้อมูลรายบุคคลและระบบดิจิทัลทำให้ต้องพิจารณาความถูกต้องและความเป็นธรรมของการคัดกรอง ความเสี่ยงต่อการตีตรา และสิทธิในการเข้าถึงข้อมูล ประเด็นเหล่านี้เป็นข้อสังเคราะห์จากพัฒนาการของงานวิจัย มิใช่หลักฐานว่าการละเมิดได้เกิดขึ้นแล้ว แต่ชี้ว่า การประเมินคุณภาพของระบบในอนาคตต้องพิจารณาทั้งผลลัพธ์ ความครบถ้วนในการนำไปใช้ และการคุ้มครองนักเรียนควบคู่กัน

โดยสรุป หลักฐานร่วมสมัยสะท้อนแนวโน้มสำคัญ ได้แก่ การพิจารณาโฮมรูมในฐานะส่วนหนึ่งของระบบดูแลนักเรียน การใช้ข้อมูลรายบุคคลเพื่อจัดความช่วยเหลือที่แตกต่าง การศึกษาปัญหาเฉพาะและการกำหนดบทบาทของเครือข่ายกับการส่งต่อให้ชัดเจนขึ้น ส่วนการใช้เทคโนโลยียังเป็นแนวทางที่เริ่มปรากฏและต้องการหลักฐานเพิ่มเติม

แม้งานวิจัยมีรูปแบบหลากหลายและใช้ข้อมูลจากหลายฝ่ายมากขึ้น แต่หลักฐานด้านผลเชิงสาเหตุ การติดตามระยะยาว การนำรูปแบบไปใช้จริง เสียงของนักเรียน และจริยธรรมในการใช้ข้อมูลยังมีจำกัด พัฒนาการดังกล่าวมิได้ทำให้หน้าที่เดิมของโฮมรูมหายไป แต่เพิ่มการเชื่อมโยงการให้ข้อมูล การพบปะ และการติดตามนักเรียนกับระบบดูแลช่วยเหลือที่มีหลายฝ่ายร่วมดำเนินงาน การทำความเข้าใจพัฒนาการของโฮมรูมจึงต้องพิจารณาทั้งสิ่งที่เปลี่ยนแปลงและแก่นความคิดที่ปรากฏอย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะสังเคราะห์ในหัวข้อต่อไป

พัฒนาการและหลักคิดร่วมของกิจกรรมโฮมรูมจากงานวิจัย

1. ความเปลี่ยนแปลงของกิจกรรมโฮมรูมตามช่วงเวลา

เมื่อพิจารณาหลักฐานในแต่ละช่วงเวลา จะเห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมเปลี่ยนแปลงทั้งด้านจุดมุ่งหมาย รูปแบบ และวิธีดำเนินงาน อย่างไรก็ตาม ไม่ควรตีความว่าเป็นพัฒนาการจากรูปแบบที่ด้อยกว่ามาเป็นรูปแบบที่ดีกว่าอย่างเป็นลำดับ เพราะงานวิจัยแต่ละช่วงเกิดขึ้นภายใต้สภาพสังคมและ

ปัญหาการศึกษาที่แตกต่างกัน ความเปลี่ยนแปลงที่พบจึงเป็นการขยายขอบเขตและเพิ่มภารกิจใหม่โดยหน้าที่เดิมยังคงดำเนินต่อไป

1.1 การเปลี่ยนแปลงด้านจุดมุ่งหมาย งานวิจัยระยะแรกให้ความสำคัญกับโฮมรูมในฐานะกิจกรรมประจำชั้นเรียนที่ช่วยให้ครูกับนักเรียนได้พบปะ สื่อสาร และเตรียมความพร้อมสำหรับการเรียนและการใช้ชีวิตในโรงเรียน หน้าที่สำคัญ ได้แก่ การแจ้งข้อมูล ตรวจสอบการมาเรียน ชี้แจงระเบียบ ให้คำแนะนำ และดูแลปัญหาเบื้องต้น ขณะเดียวกัน งานเหล่านี้ยังศึกษาความคาดหวังและความต้องการของนักเรียน จึงไม่ควรสรุปว่าโฮมรูมระยะแรกมีไว้เพื่อควบคุมความเรียบร้อยเท่านั้น (โยฮัน แซ่เล้ียง, 2529; ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542)

งานวิจัยระยะต่อมากำหนดผลที่ต้องการให้เกิดกับนักเรียนอย่างเฉพาะเจาะจงขึ้น เช่น ความมีวินัย ความฉลาดทางอารมณ์ คุณธรรม และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ โฮมรูมจึงได้รับการศึกษาในฐานะกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนมากขึ้น อย่างไรก็ตาม งานจำนวนหนึ่งวัดผลก่อนและหลังในกลุ่มเดียว จึงแสดงได้เพียงว่าเกิดความเปลี่ยนแปลงภายหลังเข้าร่วมกิจกรรม แต่ยังไม่อาจยืนยันว่ากิจกรรมเป็นสาเหตุเพียงประการเดียว (กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; เสาวลักษณ์ เจ่าสกุล, 2552; กาญจนกมล สุวิทยารัตน์ และขวัญชี สุวรรณศรี, 2561)

งานร่วมสมัยเพิ่มความสำคัญของความแตกต่างรายบุคคล ระดับความเสี่ยง และปัญหาเฉพาะ กิจกรรมสำหรับนักเรียนทั้งห้องยังคงดำเนินอยู่ แต่เชื่อมโยงกับการคัดกรอง การติดตาม โปรแกรมเฉพาะ และการส่งต่อมากขึ้น ความเปลี่ยนแปลงจึงอยู่ที่การเพิ่มความช่วยเหลือให้เหมาะกับข้อมูลของนักเรียน มิใช่การเปลี่ยนโฮมรูมให้เป็นกิจกรรมสำหรับกลุ่มเสี่ยงหรือกลุ่มมีปัญหาเท่านั้น (ณัฏฐ์ธณานนท์ ข้ามสาม และคณะ, 2564; กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567)

1.2 การเปลี่ยนแปลงด้านรูปแบบกิจกรรม งานระยะแรกสะท้อนการดำเนินงานด้วยการพบปะ พูดคุย แจ้งข้อมูล ตรวจสอบ และให้คำแนะนำ ซึ่งเหมาะกับภารกิจด้านการสื่อสารและการดูแลประจำวัน งานระยะต่อมาเพิ่มชุดกิจกรรมที่กำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหา ขั้นตอน ระยะเวลา และการประเมินผลชัดเจน รวมทั้งนำการลงมือปฏิบัติ การแลกเปลี่ยน และการสะท้อนคิดมาใช้มากขึ้น (กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; อรชญา จวนทองรักษ์, 2551; กาญจนกมล สุวิทยารัตน์ และขวัญชี สุวรรณศรี, 2561)

รูปแบบที่มีขั้นตอนละเอียดมิได้มีคุณค่ามากกว่าการพูดคุยหรือแจ้งข้อมูลเสมอไป การเลือกรูปแบบต้องพิจารณาจากจุดมุ่งหมาย การให้ข้อมูลทั่วไปอาจไม่ต้องใช้กิจกรรมที่ซับซ้อน ขณะที่การพัฒนาทักษะและคุณลักษณะควรเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติและทบทวนประสบการณ์ งานร่วมสมัยยังแสดงรูปแบบการดูแลหลายระดับ นักเรียนทั้งห้องได้รับกิจกรรมส่งเสริมร่วมกัน ส่วนนักเรียนบางกลุ่มได้รับการติดตามหรือโปรแกรมเพิ่มเติมตามข้อมูล อย่างไรก็ตาม

หลักฐานที่รวบรวมได้มีทั้งการดำเนินงานที่พบในโรงเรียน โปรแกรมที่ผ่านการทดลอง และกิจกรรมที่ยังอยู่ในขั้นออกแบบ จึงยังไม่อาจสรุปว่าสถานศึกษาทั่วไปดำเนินการดูแลหลายระดับอย่างครบถ้วนแล้ว (กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567; จิราพร สุขศรี และวันพิชิต ศรีสุข, 2567)

1.3 การเปลี่ยนแปลงด้านการมีส่วนร่วมและบทบาทของครู การมีส่วนร่วมของนักเรียนมีความหลากหลายขึ้น งานระยะแรกเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็นและระบุความคาดหวัง ส่วนงานระยะต่อมานำข้อมูลเกี่ยวกับปัญหา ความต้องการ และประสบการณ์ของนักเรียนมาใช้พัฒนากิจกรรม พร้อมเพิ่มการลงมือปฏิบัติ การแลกเปลี่ยน และการประเมินตนเอง งานร่วมสมัยยังใช้ข้อมูลของนักเรียนประกอบการคัดกรองและวางแผนช่วยเหลือมากขึ้น อย่างไรก็ตาม นักเรียนส่วนใหญ่ยังอยู่ในฐานะผู้เข้าร่วม ผู้ตอบแบบสอบถาม หรือผู้ให้ข้อมูล มากกว่าผู้ร่วมกำหนดและตัดสินใจเกี่ยวกับการดำเนินงานอย่างเต็มที่ (จุฑาทิพย์ บุญมี, 2548; เสาวลักษณ์ เจ่าสกุล, 2552; กาญจนกมล สุวิทยารัตน์ และขวัญชี สุวรรณศรี, 2561; ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ, 2568)

บทบาทของครูขยายตามจุดมุ่งหมายและรูปแบบกิจกรรม ครูยังคงแจ้งข้อมูล ตรวจสอบ ให้คำแนะนำ และช่วยเหลือเบื้องต้น แต่ต้องเพิ่มความรู้ เจตคติ และทักษะในการจัดกิจกรรม การตั้งคำถาม การติดตามนักเรียน การประสานผู้ปกครอง และการส่งต่อ อรชญา จวนทองรักษ์ (2551) พบผลด้านความรู้ เจตคติ และทักษะภายหลังการฝึกอบรม แต่ยังไม่อาจสรุปว่าครูทุกคนมีความพร้อมหรือสามารถปฏิบัติหน้าที่เหล่านี้ได้ครบถ้วนในสถานการณ์จริง (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; อรชญา จวนทองรักษ์, 2551; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567)

1.4 การเปลี่ยนแปลงด้านข้อมูลและระดับการดูแล ข้อมูลที่ใช้ในการดำเนินงานมีทั้งประเภทและหน้าที่หลากหลายขึ้น งานระยะแรกใช้ความคิดเห็น ความคาดหวัง และข้อมูลเกี่ยวกับสภาพกิจกรรมเพื่ออธิบายการดำเนินงาน งานระยะต่อมาเพิ่มคะแนนก่อนและหลัง รวมถึงการประเมินตนเองและเพื่อนเพื่อศึกษาความเปลี่ยนแปลงภายหลังกิจกรรม ส่วนงานร่วมสมัยเพิ่มข้อมูลจากการคัดกรอง การสังเกต การสัมภาษณ์ การเยี่ยมบ้าน และผู้ปกครอง เพื่อใช้วางแผนดูแลนักเรียน (โยฮัน แซ่เลี้ยง, 2529; เสาวลักษณ์ เจ่าสกุล, 2552; ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ, 2568)

การมีข้อมูลจำนวนมากหรือมาจากหลายแหล่งมิได้รับประกันความถูกต้อง หากขาดเครื่องมือที่เหมาะสม การตรวจสอบความสอดคล้อง และการตีความโดยคำนึงถึงสภาพจริงของนักเรียน ข้อมูลจึงควรใช้เป็นส่วนประกอบในการพิจารณา มิใช่ข้อสรุปตายตัวเกี่ยวกับนักเรียนแต่ละคน

หน่วยของการดูแลก็ละเอียดขึ้นเช่นกัน จากเดิมที่มักพิจารณาระดับห้องเรียนหรือกลุ่มนักเรียน งานระยะต่อมาเพิ่มกลุ่มผู้เข้าร่วมกิจกรรมหรือกลุ่มทดลอง ส่วนงานร่วมสมัยจำแนกการดูแลเป็นนักเรียนทั่วไป กลุ่มเสี่ยง กลุ่มมีปัญหา และผู้ที่ควรได้รับโปรแกรมเฉพาะหรือการส่งต่อ การดูแลรายบุคคลมิได้เข้ามาแทนกิจกรรมระดับห้องเรียน แต่เพิ่มช่องทางให้ความช่วยเหลือ

แตกต่างกันตามความจำเป็น โฮมรูมจึงควรทำหน้าที่เชื่อมข้อมูลและการดูแลภายในโรงเรียน มิใช่รับผิดชอบภารกิจของทุกระบบหรือแก้ปัญหาทุกประเภทเพียงลำพัง (กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567; ชุติมา เจริญผล และคณะ, 2568)

1.5 ภาพรวมของความเปลี่ยนแปลง โดยสรุป จุดมุ่งหมายของโฮมรูมครอบคลุมภารกิจมากขึ้นและกำหนดผลที่ต้องการให้เกิดกับนักเรียนชัดเจนขึ้น รูปแบบกิจกรรมมีขั้นตอนและระดับการช่วยเหลือที่เป็นระบบ นักเรียนมีส่วนร่วมและแสดงความคิดเห็นมากขึ้น ขณะที่ครูมีภารกิจเพิ่มด้านการจัดกิจกรรม การใช้ข้อมูล การติดตาม และการประสานงาน การดูแลจึงครอบคลุมทั้งระดับห้องเรียน กลุ่มเฉพาะ และรายบุคคล

อย่างไรก็ตาม รูปแบบหรือวิธีดำเนินงานที่ซับซ้อนขึ้นมิได้หมายถึงคุณภาพหรือประสิทธิผลที่สูงขึ้นโดยอัตโนมัติ ความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวสะท้อนการเพิ่มภารกิจของโฮมรูม ขณะที่หน้าที่ด้านการพบปะ การให้ข้อมูล การเตรียมความพร้อม และการดูแลประจำวันยังคงมีความสำคัญ การทำความเข้าใจโฮมรูมอย่างครบถ้วนจึงต้องพิจารณาทั้งสิ่งที่เปลี่ยนแปลงและหลักคิดที่ปรากฏอย่างต่อเนื่อง ซึ่งจะนำเสนอในหัวข้อต่อไป

2. หลักคิดที่ปรากฏอย่างต่อเนื่องในงานวิจัยกิจกรรมโฮมรูม

แม้จุดมุ่งหมาย รูปแบบ และวิธีดำเนินกิจกรรมโฮมรูมจะเปลี่ยนแปลงไปตามสภาพการศึกษาในแต่ละยุคสมัย แต่เมื่อพิจารณาหลักฐานข้ามช่วงเวลา ยังพบ**หลักคิดบางประการที่ปรากฏต่อเนื่องภายใต้รูปแบบที่แตกต่างกัน** คำว่า "คงอยู่" ในที่นี้จึงมิได้หมายความว่า วิธีปฏิบัติของโฮมรูมไม่มีการเปลี่ยนแปลง หากหมายถึงการที่หน้าที่พื้นฐานบางด้านยังคงได้รับการรักษาไว้และตีความใหม่ให้สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนและระบบโรงเรียนในแต่ละช่วงเวลา การสกัดแก่นความคิดจึงต้องมองผ่านเครื่องมือและกิจกรรมที่เปลี่ยนไป เพื่อพิจารณาว่าหลักคิดใดทำให้การดำเนินงานเหล่านั้นยังคงมีลักษณะร่วมในฐานะกิจกรรมโฮมรูม

ประการแรกคือ **การจัดให้ครูกับนักเรียนมีโอกาสพบปะและสื่อสารกันอย่างต่อเนื่อง** งานที่มีจุดเน้นในระยะแรกสะท้อนการใช้ช่วงโฮมรูมเพื่อแจ้งข้อมูล ตรวจสอบความพร้อม รับรู้ปัญหาและให้คำแนะนำ งานระยะต่อมาใช้ช่วงเวลาดังกล่าวสำหรับดำเนินกิจกรรมที่มีเป้าหมายและลำดับขั้น ส่วนงานร่วมสมัยเชื่อมการพบปะกับการสังเกต การติดตาม และการดูแลช่วยเหลือนักเรียน แม้วิธีใช้ช่วงเวลานี้จะแตกต่างกัน แต่แก่นร่วมคือ การมีโครงสร้างเวลาที่เปิดโอกาสให้การสื่อสารระหว่างครูกับนักเรียนเกิดขึ้นอย่างสม่ำเสมอ มากกว่าการรอให้ปัญหาเกิดขึ้นแล้วจึงพบกันเป็นครั้งคราว อย่างไรก็ตาม การมีเวลาโฮมรูมตามตารางมิได้ทำให้การสื่อสารมีคุณภาพโดยอัตโนมัติ เพราะคุณค่าของช่วงเวลาดังกล่าวยังขึ้นอยู่กับเนื้อหา วิธีดำเนินกิจกรรม การรับฟัง และการนำข้อมูลที่ได้รับไปใช้ต่อด้วย (โยฮัน

แซ่เลี้ยง, 2529; ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567)

ประการที่สองคือ **การรู้จักนักเรียนผ่านข้อมูล การรับฟัง และเสียงของนักเรียน** งานแต่ละช่วงใช้ข้อมูลในลักษณะแตกต่างกัน ตั้งแต่ความคิดเห็นและความคาดหวังของนักเรียน ข้อมูลจากการสังเกตและการพูดคุย การประเมินตนเองหรือเพื่อน ไปจนถึงข้อมูลจากการคัดกรอง การเยี่ยมบ้าน และผู้ปกครอง แต่ภายใต้ความแตกต่างดังกล่าวยังมีหลักคิดร่วมว่า การกำหนดกิจกรรมและความช่วยเหลือควรอาศัยความเข้าใจสภาพ ความต้องการ และประสบการณ์ของนักเรียน มิใช่อาศัยความเคยชินหรือข้อคาดหมายของครูเพียงฝ่ายเดียว การรู้จักนักเรียนจึงไม่ควรถูกลดทอนให้เหลือเพียงการสะสมข้อมูลหรือกรอกเอกสาร หากต้องประกอบด้วยการรับฟัง การสังเกต การพิจารณาข้อมูลจากหลายแหล่ง และการตีความให้สอดคล้องกับสภาพจริงของนักเรียนแต่ละคน ขณะเดียวกัน การเปิดให้นักเรียนตอบแบบสอบถาม แสดงความคิดเห็น หรือบอกเล่าปัญหายังไม่เท่ากับการให้นักเรียนมีอำนาจร่วมตัดสินใจอย่างเต็มรูปแบบ แต่เป็นเงื่อนไขพื้นฐานที่ทำให้เสียงของนักเรียนได้รับการนำมาใช้ในกระบวนการดูแลของโรงเรียนได้ (โยฮัน แซ่เลี้ยง, 2529; จุฑาทิพย์ บุญมี, 2548; เสาวลักษณ์ เจ่าสกุล, 2552; ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ, 2568)

ประการที่สามคือ **การสนับสนุนความพร้อมและการปรับตัวของนักเรียน** แม้เนื้อหาของความพร้อมจะเปลี่ยนแปลงไปตามช่วงเวลา แต่โฮมรูมยังคงมีหน้าที่ช่วยให้นักเรียนสามารถดำเนินชีวิต เรียนรู้ และอยู่ร่วมกับผู้อื่นในโรงเรียนได้อย่างเหมาะสม ระยะแรกให้ความสำคัญกับข้อมูล ระเบียบการเรียน และการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวัน ระยะต่อมาเพิ่มการพัฒนาพฤติกรรม อารมณ์ คุณธรรม และคุณลักษณะ ส่วนงานร่วมสมัยขยายขอบเขตให้ครอบคลุมสุขภาวะ ความเสี่ยง และการเข้าถึงความช่วยเหลือที่เหมาะสม แก่นร่วมจึงมิใช่การทำให้นักเรียนปรับตามกฎหรือสภาพแวดล้อมของโรงเรียนเพียงฝ่ายเดียว แต่เป็นการจัดการสนับสนุนที่ช่วยให้นักเรียนพร้อมต่อการเรียนรู้และการดำเนินชีวิต ขณะเดียวกัน โรงเรียนก็ควรปรับวิธีดูแลและความช่วยเหลือให้สอดคล้องกับความแตกต่างของนักเรียนด้วย (โยฮัน แซ่เลี้ยง, 2529; ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566)

ประการที่สี่คือ **การเชื่อมการดูแลระดับกลุ่มกับความช่วยเหลือรายบุคคล** โฮมรูมเกิดขึ้นภายในห้องเรียน จึงมีลักษณะเป็นกิจกรรมกลุ่มโดยพื้นฐาน นักเรียนได้รับข้อมูล ทำกิจกรรม และแลกเปลี่ยนประสบการณ์ร่วมกัน แต่การพบปะในระดับกลุ่มยังเปิดโอกาสให้ครูสังเกตความแตกต่าง รับรู้ปัญหา และพิจารณาว่านักเรียนคนใดควรได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติม งานระยะแรกสะท้อนการให้คำแนะนำและการดูแลปัญหาเบื้องต้น งานระยะต่อมาใช้ข้อมูลความต้องการและผลการประเมินประกอบการพัฒนากิจกรรม ส่วนงานร่วมสมัยทำให้ความเชื่อมโยงดังกล่าวชัดขึ้นผ่านการคัดกรอง การติดตาม โปรแกรมเฉพาะ และการส่งต่อ โฮมรูมจึงทำหน้าที่เชื่อมโยงระหว่างการดูแลนักเรียนทั้งห้องกับ

การมองเห็นนักเรียนแต่ละคน โดยการดูแลรายบุคคลมิได้เข้ามาแทนกิจกรรมระดับกลุ่ม และกิจกรรมกลุ่มก็ไม่ควรถูกใช้แทนความช่วยเหลือเฉพาะที่นักเรียนบางคนจำเป็นต้องได้รับ (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; จุฑาทิพย์ บุญมี, 2548; กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567)

ประการที่ห้าคือ **บทบาทของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาในฐานะผู้ประสานงาน** แม้รายละเอียดของบทบาทครูจะขยายจากการแจ้งข้อมูล ตรวจสอบ และให้คำแนะนำ ให้ครอบคลุมการจัดกระบวนการใช้ข้อมูล ติดตาม ประสานผู้ปกครอง และส่งต่อ แต่ในทุกช่วง ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษายังคงเป็นบุคคลที่มีโอกาสพบเห็นนักเรียนในชีวิตประจำวันของโรงเรียน ตำแหน่งดังกล่าวทำให้ครูสามารถรับรู้ความเปลี่ยนแปลง สังเกตสัญญาณของปัญหา ให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น และประสานไปยังผู้รับผิดชอบที่เหมาะสมได้ แก่นของบทบาทครูจึงไม่ใช่การเป็นผู้เชี่ยวชาญที่วินิจฉัยหรือแก้ไขปัญหาทุกด้านด้วยตนเอง แต่เป็นการทำหน้าที่เชื่อมข้อมูล ความต้องการของนักเรียน และระบบสนับสนุนเข้าด้วยกัน อย่างไรก็ตาม การมีโอกาสพบเห็นนักเรียนอย่างต่อเนื่องไม่ได้ยืนยันว่า ครูทุกคนจะมีสัมพันธภาพที่ดีหรือได้รับความไว้วางใจจากนักเรียนโดยอัตโนมัติ คุณภาพของการสื่อสาร สมรรถนะของครู และขอบเขตทางวิชาชีพยังเป็นเงื่อนไขสำคัญของการดำเนินบทบาทดังกล่าว (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; อรชญา จวนทองรักษ์, 2551; ณัฏฐ์ธณานนท์ ข้ามสาม และคณะ, 2564; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567)

ประการที่หกคือ **ความสอดคล้องของกิจกรรมกับวัย ความต้องการ สภาพของผู้เรียน และระบบโรงเรียน** หลักฐานข้ามช่วงเวลาแสดงให้เห็นว่า โฮมรูมไม่ควรเป็นชุดกิจกรรมสำเร็จรูปที่นำไปใช้เหมือนกันทุกห้องโดยไม่พิจารณาสภาพของนักเรียน งานระยะแรกสะท้อนความสำคัญของความคิดเห็นและความคาดหวัง งานระยะต่อมาออกแบบกิจกรรมตามคุณลักษณะหรือผลลัพธ์ที่ต้องการพัฒนา ส่วนงานร่วมสมัยเพิ่มการใช้ข้อมูลเกี่ยวกับความเสี่ยงและความต้องการเฉพาะ ความเหมาะสมของกิจกรรมจึงขึ้นอยู่กับความสอดคล้องระหว่างจุดมุ่งหมาย เนื้อหา วิธีดำเนินงาน วัย และสภาพของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม มากกว่าความซับซ้อนหรือความทันสมัยของรูปแบบเพียงอย่างเดียว ขณะเดียวกัน โฮมรูมยังคงเชื่อมชีวิตประจำวันของนักเรียนกับภารกิจของโรงเรียน ตั้งแต่การเรียน การดูแลทั่วไป และการพัฒนาผู้เรียน ไปจนถึงผู้ปกครอง ระบบดูแล และการส่งต่อ การเชื่อมโยงดังกล่าวหมายถึงการรับรู้ ประสาน และจัดเส้นทางความช่วยเหลือ มิใช่การมอบภารกิจทุกด้านของโรงเรียนให้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษารับผิดชอบเพียงลำพัง (จุฑาทิพย์ บุญมี, 2548; กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566; ชุติมา เจริญผล และคณะ, 2568)

จากหลักฐานชุดนี้ อาจสังเคราะห์คุณลักษณะร่วมของกิจกรรมโฮมรูมได้ว่า เป็นช่วงเวลาการพบปะและสื่อสารอย่างต่อเนื่องระหว่างครูกับนักเรียน ซึ่งใช้ข้อมูล การรับฟัง และการสังเกตเพื่อทำความเข้าใจผู้เรียน สนับสนุนความพร้อมและการปรับตัว เชื่อมการดูแลระดับห้องเรียนกับความช่วยเหลือรายบุคคล และประสานชีวิตประจำวันของนักเรียนเข้ากับระบบสนับสนุนของโรงเรียน โดยมีครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาเป็นผู้เชื่อมต่อสำคัญ คุณลักษณะร่วมดังกล่าวเป็นข้อสังเคราะห์จากหน้าที่และกระบวนการที่ปรากฏซ้ำในหลักฐานที่เลือกศึกษา มิใช่คำจำกัดความสากลหรือผลของการทดสอบลักษณะเหล่านี้ทั้งหมดร่วมกันโดยตรง นอกจากนี้ การมีช่วงเวลาโฮมรูมอยู่ในตารางเรียนเพียงอย่างเดียวก็ไม่เพียงพอที่จะทำให้คุณลักษณะดังกล่าวเกิดขึ้น หากยังต้องอาศัยจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน การใช้ข้อมูลอย่างเหมาะสม การรับฟังนักเรียน สมรรถนะของครู และการสนับสนุนจากโรงเรียนประกอบกัน ข้อค้นพบเกี่ยวกับสิ่งที่เปลี่ยนแปลงและแก่นความคิดที่คงอยู่ของกิจกรรมโฮมรูมจากหลักฐานข้ามช่วงเวลา สามารถสรุปเป็นภาพรวมได้ดังภาพที่ 4

ภาพที่ 4 การเปลี่ยนแปลงและสาระสำคัญที่คงอยู่ของกิจกรรมโฮมรูมจากการสังเคราะห์งานวิจัย

ดังนั้น เมื่อพิจารณาร่วมกับสิ่งที่เปลี่ยนแปลงในหัวข้อก่อนหน้า จะเห็นว่า พัฒนาการของกิจกรรมโฮมรูมมิได้อยู่ที่การเลือกระหว่างรูปแบบเดิมกับรูปแบบใหม่ แต่เป็นการเลือกจุดมุ่งหมาย รูปแบบ และวิธีดำเนินงานให้เหมาะกับสถานการณ์ โดยยังรักษาสาระสำคัญของการพบปะ การสื่อสาร การรู้จัก และการดูแลนักเรียนอย่างต่อเนื่องไว้ การให้ข้อมูลยังมีความจำเป็นเมื่อมีสาระที่นักเรียนต้องรับรู้ กิจกรรมที่มีโครงสร้างเหมาะกับการพัฒนาทักษะหรือคุณลักษณะบางประการ ส่วนการคัดกรอง โปรแกรมเฉพาะ และการส่งต่อมีความสำคัญเมื่อปัญหามีความละเอียดและซับซ้อนมากขึ้น รูปแบบเหล่านี้จึงมิใช่ทางเลือกที่ขัดแย้งกัน หากเป็นวิธีดำเนินงานที่ควรถูกเชื่อมโยงตามข้อมูลและความต้องการของนักเรียน ภายใต้ขอบเขตบทบาทของครูและระบบสนับสนุนที่เหมาะ สม การสังเคราะห์ทั้งสิ่งที่เปลี่ยนแปลงและแก่นที่คงอยู่จึงทำให้มองเห็นโฮมรูมในฐานะพื้นที่ทางการศึกษาที่เชื่อมการดูแลในชีวิตประจำวัน การพัฒนาผู้เรียน และความช่วยเหลือที่จำเป็นเข้าด้วยกันอย่างต่อเนื่อง

การวิเคราะห์เงื่อนไขการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมด้วยแนวคิดกรอบความคิดเติบโต

หัวข้อก่อนหน้าแสดงให้เห็นทั้งสิ่งที่เปลี่ยนแปลงไปตามช่วงเวลาและแก่นความคิดที่คงอยู่ต่อเนื่องของกิจกรรมโฮมรูม แต่**คำถาม**ที่ยังรอคำตอบ**คือ เหตุใดสถานศึกษาบางแห่งจึงสามารถใช้ศักยภาพของกิจกรรมโฮมรูมได้อย่างเต็มที่ ขณะที่บางแห่งยังใช้ศักยภาพของกิจกรรมได้ไม่เต็มที่** ทั้งที่ต่างมีช่วงเวลาโฮมรูมอยู่ในตารางเรียนเหมือนกัน คำถามดังกล่าวมิใช่คำถามว่ารูปแบบใดดีกว่ารูปแบบใด เพราะดังที่วิเคราะห์มาแล้วว่าความแตกต่างของรูปแบบสัมพันธ์กับสภาพทางการศึกษาและจุดมุ่งหมายที่ต่างกันในแต่ละช่วงเวลา คำอธิบายแบบเส้นเวลาจึงมิอาจตอบคำถามนี้ได้ เพราะสถานศึกษาสองแห่งอาจใช้รูปแบบโฮมรูมแบบเดียวกัน อยู่ในช่วงเวลาเดียวกัน และมีทรัพยากรใกล้เคียงกัน แต่กลับใช้ศักยภาพของกิจกรรมได้ต่างกัน คำถามที่แท้จริงจึงมิใช่ว่ารูปแบบใดทันสมัยกว่ากัน หากเป็นคำถามว่า ภายใต้รูปแบบใดก็ตาม มีเงื่อนไขใดที่ทำให้สถานศึกษาแห่งหนึ่งใช้ศักยภาพของกิจกรรมโฮมรูมได้มากกว่าอีกแห่งหนึ่ง

แนวคิดกรอบความคิดเติบโตอธิบายความเชื่อว่า ความสามารถของบุคคลสามารถพัฒนาได้ผ่านการเรียนรู้ การฝึกฝนอย่างมีจุดมุ่งหมาย การปรับวิธีการ การใช้ข้อมูลย้อนกลับ และการขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น (Dweck & Yeager, 2019) ในบทนี้ ผู้เขียนนำหลักการดังกล่าวมาประยุกต์เป็นกรอบวิเคราะห์มุมมองของครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาและสถานศึกษาต่อคุณภาพของกิจกรรมโฮมรูม มิได้หมายความว่าแนวคิดกรอบความคิดเติบโตได้รับการพัฒนาขึ้นเพื่ออธิบายการดำเนินงานของสถานศึกษาโดยตรง หากเป็นการใช้สาระสำคัญของแนวคิดเพื่อพิจารณาว่า ผู้เกี่ยวข้องมองคุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมเป็นสิ่งที่สามารถเรียนรู้ ทบทวน และปรับปรุงได้หรือไม่ สถานศึกษาที่เชื่อว่า

คุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมสามารถพัฒนาได้ ย่อมให้ความสำคัญกับการพัฒนาครู การออกแบบกิจกรรม และการเชื่อมโยงกับระบบสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง เมื่อกิจกรรมไม่เกิดผลตามที่คาดหวัง ข้อมูลที่ได้รับจะถูกนำมาใช้ทบทวนวิธีดำเนินงานและปรับปรุงกิจกรรม มิใช่ใช้เป็นข้อยืนยันว่ากิจกรรมโฮมรูมไม่มีประโยชน์

ในทางตรงกันข้าม สถานศึกษาที่มองโฮมรูมด้วยกรอบความคิดตายตัวอาจถือว่าเป็นเพียงกิจวัตรตามตาราง และเชื่อว่าความสามารถในการจัดกิจกรรมเป็นคุณสมบัติที่ครูมีหรือไม่มีอยู่แล้ว เมื่อผลไม่เป็นไปตามที่คาดหวัง จึงอาจสรุปว่าเป็นข้อจำกัดของกิจกรรม มากกว่าพิจารณาความพร้อมของครู รูปแบบกิจกรรม หรือระบบสนับสนุนที่ควรปรับปรุง

ความแตกต่างดังกล่าวมิใช่ปัจจัยที่งานวิจัยในชุดนี้ทดสอบโดยตรง แต่ใช้เป็นกรอบอธิบายว่าเหตุใดเงื่อนไขที่เอื้อต่อการจัดโฮมรูมจึงมักปรากฏร่วมกันในบางสถานศึกษา ขณะที่สถานศึกษาอีกบางแห่งขาดเงื่อนไขหลายด้านพร้อมกัน เงื่อนไขเหล่านี้จะวิเคราะห์ในหัวข้อต่อไป

1. เงื่อนไขที่เอื้อต่อการใช้ศักยภาพของกิจกรรมโฮมรูม

เงื่อนไขประการแรก คือ **การพัฒนาคุณภาพของช่วงเวลาโฮมรูม มิใช่เพียงกำหนดไว้ในตารางเรียน** งานของราตรี เหล่าหะเกียรติ (2542) พบว่า แม้โรงเรียนส่วนใหญ่จัดโฮมรูมก่อนเข้าเรียนคาบแรก แต่ระยะเวลาและความสม่ำเสมอในการวางแผนแตกต่างกัน บางแห่งวางแผนทุกปีหรือทุกภาคเรียนโดยคณะกรรมการโรงเรียนและฝ่ายวิชาการ ขณะที่บางแห่งดำเนินการตามความสะดวก ความแตกต่างดังกล่าวสะท้อนว่า โรงเรียนให้ความสำคัญต่อการออกแบบและทบทวนกิจกรรมไม่เท่ากัน การมีเวลาโฮมรูมตามตารางจึงมิได้รับประกันคุณภาพของการสื่อสารหรือการดูแลนักเรียน สถานศึกษาที่ดำเนินงานได้อย่างมีคุณภาพควรวางแผนเนื้อหา วิธีจัดกิจกรรม และการติดตามผลอย่างต่อเนื่อง ระยะเวลาเป็นเพียงเงื่อนไขพื้นฐาน ส่วนการวางแผนและทบทวนงานอย่างสม่ำเสมอเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้โรงเรียนซึ่งมีเวลาใกล้เคียงกันดำเนินกิจกรรมได้แตกต่างกัน (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567)

เงื่อนไขประการที่สอง คือ **ความพร้อมของครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาด้านความรู้ เจตคติ และทักษะ** ซึ่งปรากฏในหลักฐานหลายชิ้น อรชญา จวนทองรักษ์ (2551) พบว่า ครูที่ผ่านการฝึกอบรมทางการแนะแนวมีคะแนนความรู้ เจตคติ และทักษะสูงขึ้นตามเครื่องมือที่ใช้วัด ส่วนงานของกิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ (2550) แสดงให้เห็นประโยชน์ของชุดกิจกรรมที่กำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหา และขั้นตอนไว้ชัดเจน ข้อค้นพบเหล่านี้สะท้อนว่า ความพร้อมของครูต้องอาศัยการพัฒนาอย่างมีเป้าหมาย ทั้งการฝึกอบรมและเครื่องมือที่นำไปใช้ได้จริง มิใช่อาศัยประสบการณ์สอนเพียงอย่างเดียว อย่างไรก็ตาม การมีคู่มือหรือผ่านการอบรมยังไม่รับประกันว่า ครูจะสามารถปรับกิจกรรมให้เหมาะกับสถานการณ์จริงได้ทุกกรณี (กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; อรชญา จวนทองรักษ์, 2551)

เงื่อนไขประการที่สาม คือ **การมีส่วนร่วมของนักเรียนในกระบวนการ** มิใช่เพียงการเข้าร่วมกิจกรรม งานของจุฑาทิพย์ บุญมี (2548) นำปัญหาและความต้องการของนักเรียนมาใช้พัฒนากิจกรรม ส่วนกาญจนกมล สุวิทยารัตน์ และขวัญชี สุวรรณศรี (2561) ใช้กระบวนการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมที่ให้นักเรียนลงมือปฏิบัติ แลกเปลี่ยน และสะท้อนประสบการณ์ งานทั้งสองชี้ว่า ข้อมูลและประสบการณ์ของนักเรียนช่วยให้ครูออกแบบกิจกรรมได้สอดคล้องกับสภาพจริงมากขึ้น สถานศึกษาจึงควรเปิดโอกาสให้นักเรียนร่วมเสนอปัญหา ความต้องการ และความคิดเห็น มิใช่กำหนดเนื้อหาจากมุมมองของครูฝ่ายเดียว (จุฑาทิพย์ บุญมี, 2548; กาญจนกมล สุวิทยารัตน์ และขวัญชี สุวรรณศรี, 2561)

เงื่อนไขประการที่สี่ คือ **การเชื่อมกิจกรรมโฮมรูมกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน** งานของชุติมา เจริญผล และคณะ (2568) ซึ่งศึกษาโรงเรียนที่ได้รับรางวัลด้านระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน พบการเชื่อมโยงระหว่างการรู้จักนักเรียน การส่งเสริม การป้องกัน การประสานผู้ปกครอง และการส่งต่อ ขณะที่ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ (2568) พบว่า ด้านการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลมีค่าเฉลี่ยต่ำกว่าด้านอื่นในกลุ่มโรงเรียนที่ศึกษา แม้งานทั้งสองมีบริบทและวิธีวิจัยแตกต่างกัน แต่สะท้อนร่วมกันว่าการกำหนดระบบไว้ในนโยบายยังไม่เพียงพอ โฮมรูมจะสนับสนุนการดูแลนักเรียนได้เมื่อข้อมูลจากการพบปะถูกนำมาใช้คัดกรอง ส่งเสริม ติดตาม และประสานความช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง (ชุติมา เจริญผล และคณะ, 2568; ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ, 2568)

เงื่อนไขประการที่ห้า คือ ความชัดเจนของบทบาทระหว่างครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษากับเครือข่ายสนับสนุน งานของณัฏฐ์ธณานนท์ ข้ามสาม และคณะ (2564) แสดงให้เห็นว่า การระบุบุคลากรหลายฝ่ายไว้ในรูปแบบการป้องกันการกลั่นแกล้งยังไม่เพียงพอ หากขาดการกำหนดหน้าที่และการสื่อสารที่ชัดเจน ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาควรทำหน้าที่พบปะ สังเกต รับฟัง ให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น และประสานข้อมูล มิใช่วินิจฉัยหรือแก้ปัญหาทุกด้านด้วยตนเอง สถานศึกษาจึงควรกำหนดว่า เรื่องใดอยู่ในขอบเขตของครู และเรื่องใดต้องปรึกษาหรือส่งต่อผู้รับผิดชอบที่เหมาะสม

เมื่อพิจารณาร่วมกัน เงื่อนไขทั้งห้าประการมีความสัมพันธ์กัน การใช้เวลาโฮมรูมอย่างมีคุณภาพต้องอาศัยครูที่มีความพร้อม ความพร้อมดังกล่าวช่วยให้ครูรับฟังและเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมได้อย่างเหมาะสม ข้อมูลที่ได้รับจึงนำมาใช้ประกอบการติดตามและวางแผนช่วยเหลือได้ขณะเดียวกัน การดำเนินงานอย่างต่อเนื่องต้องมีระบบประสานงานและขอบเขตบทบาทที่ชัดเจน สถานศึกษาจึงไม่ควรพัฒนาเพียงด้านใดด้านหนึ่ง แต่ควรทำให้เวลา ครู การมีส่วนร่วมของนักเรียน ระบบดูแล และเครือข่ายสนับสนุนทำงานสอดคล้องกัน

2. เงื่อนไขที่เป็นอุปสรรคต่อการใช้ศักยภาพของกิจกรรมโฮมรูม

เมื่อเงื่อนไขที่เอื้อต่อการดำเนินงานไม่ครบถ้วน กิจกรรมโฮมรูมอาจดำเนินได้เพียงบางส่วน มิได้หมายความว่าสถานศึกษาละเลยโฮมรูมโดยสิ้นเชิง แต่การขาดเงื่อนไขด้านหนึ่งอาจกระทบต่อการดำเนินงานด้านอื่นที่เกี่ยวข้องกัน

2.1 การจัดโฮมรูมให้ครบตามตาราง อุปสรรคประการแรก คือ **การมองโฮมรูมเป็นกิจวัตรที่ต้องดำเนินการให้ครบตามตาราง** โดยให้ความสำคัญกับการมีหรือไม่มี และจำนวนครั้งที่จัดมากกว่าคุณภาพของการสนทนาและการดูแลนักเรียน การจัดโฮมรูมทุกวันจึงมิได้รับประกันว่านักเรียนจะได้รับการรับฟังหรือความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม หากขาดการวางแผนและทบทวนกิจกรรมอาจดำเนินซ้ำในรูปแบบเดิม แม้ความต้องการของนักเรียนเปลี่ยนแปลงไปแล้ว

2.2 การขาดการพัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง การให้ครูดำเนินกิจกรรมโดยอาศัยเพียงคู่มือหรือแผนที่จัดเตรียมไว้ อาจทำให้ครูปฏิบัติตามขั้นตอนโดยไม่สามารถปรับกิจกรรมให้เหมาะกับนักเรียนและสถานการณ์จริง งานของอรชญา จวนทองรักษ์ (2551) แสดงผลด้านความรู้ เจตคติ และทักษะภายหลังการฝึกอบรม แต่ยังมิได้ติดตามการนำความรู้ไปใช้อย่างต่อเนื่องในชั้นเรียน สถานศึกษาจึงควรพัฒนาครูควบคู่กับการติดตาม แลกเปลี่ยนประสบการณ์ และให้คำปรึกษาระหว่างปฏิบัติงาน มิใช่จัดอบรมเพียงครั้งเดียวแล้วให้ครูดำเนินงานตามลำพัง

2.3 การจำกัดบทบาทของนักเรียน อุปสรรคอีกประการหนึ่ง คือ **การให้นักเรียนเป็นเพียงผู้รับฟัง** ผู้เข้าร่วม หรือผู้ตอบแบบสอบถาม โดยไม่มีโอกาสเสนอความต้องการ ร่วมกำหนดเนื้อหา หรือประเมินกิจกรรม เมื่อครูกำหนดทุกอย่างจากมุมมองของตน โฮมรูมอาจเหลือเพียงการสื่อสารทางเดียวและไม่สอดคล้องกับสภาพจริงของนักเรียน ปัญหานี้อาจเกี่ยวข้องกับความพร้อมของครูด้านการตั้งคำถาม การรับฟัง และการจัดการความคิดเห็นที่แตกต่าง มิใช่เกิดจากความตั้งใจที่จะปิดกั้นนักเรียนเสมอไป

2.4 การแยกโฮมรูมออกจากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แม้สถานศึกษาจะมีทั้งกิจกรรมโฮมรูมและระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แต่ทั้งสองส่วนอาจดำเนินงานแยกจากกัน งานของปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ (2568) พบว่า ด้านการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลมีค่าเฉลี่ยต่ำกว่าด้านอื่นในกลุ่มโรงเรียนที่ศึกษา ข้อค้นพบนี้สะท้อนความจำเป็นของการพัฒนากระบวนการรวบรวม บันทึก และใช้ข้อมูลให้ชัดเจน หากครูสังเกตพบความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนระหว่างโฮมรูม แต่ไม่มีช่องทางนำข้อมูลไปใช้ติดตามหรือประสานความช่วยเหลือ ข้อมูลดังกล่าวย่อมไม่ก่อประโยชน์เท่าที่ควร

2.5 การมอบภาระให้ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาเกินขอบเขต การคาดหวังให้ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาจัดการปัญหาที่ซับซ้อน เช่น การกลั่นแกล้ง สุขภาพจิต หรือปัญหาครอบครัวเพียงลำพัง เป็นอุปสรรคสำคัญ ครูมีบทบาทในการสังเกต รับฟัง และให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น แต่ไม่ควรทำหน้าที่วินิจฉัยหรือบำบัด เมื่อขาดผู้รับผิดชอบและแนวทางส่งต่อที่ชัดเจน ครูอาจรับภาระเกินความสามารถ หรือหลีกเลี่ยงการเปิดประเด็นที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะทาง สถานศึกษาจึงต้องกำหนดขอบเขตหน้าที่และการประสานงานระหว่างครูแนะแนว ผู้บริหาร ผู้ปกครอง ผู้เชี่ยวชาญ และหน่วยงานภายนอกให้ชัดเจน

2.6 ภาพรวมของอุปสรรค อุปสรรคทั้งห้าประการมิใช่ความบกพร่องของครูเป็นรายบุคคล แต่สะท้อนเงื่อนไขการดำเนินงานของสถานศึกษา ทั้งด้านเวลา การพัฒนาครู การมีส่วนร่วมของนักเรียน การใช้ข้อมูล และการประสานความช่วยเหลือ ปัจจัยเหล่านี้สัมพันธ์กัน เช่น เมื่อครูขาดความพร้อม การเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมย่อมทำได้ยาก และเมื่อข้อมูลจากนักเรียนไม่เชื่อมกับระบบดูแล การติดตามช่วยเหลือก็ขาดความต่อเนื่อง สถานศึกษาจึงควรพิจารณาอุปสรรคเหล่านี้ร่วมกัน มากกว่ามุ่งแก้ไขเพียงด้านใดด้านหนึ่ง

ข้อเสนอเชิงหลักการจากการวิเคราะห์เงื่อนไขการดำเนินกิจกรรมโฮมรูม

ข้อเสนอในหัวข้อนี้สังเคราะห์จากการวิเคราะห์เงื่อนไขที่เอื้อและเงื่อนไขที่เป็นอุปสรรคต่อการดำเนินกิจกรรมโฮมรูม โดยใช้แนวคิดกรอบความคิดเติบโตเป็นกรอบพิจารณา มิได้นำประสบการณ์ส่วนตัวของผู้เขียนหรือแหล่งข้อมูลอื่นมาเพิ่มเติม เนื้อหาจึงเป็นข้อเสนอเชิงหลักการสำหรับผู้เกี่ยวข้องแต่ละระดับ มิใช่แนวปฏิบัติที่ระบุขั้นตอนหรือกรณีตัวอย่างโดยละเอียด ซึ่งจะนำเสนอในบทถัดไป

1. ข้อเสนอเชิงหลักการระดับชั้นเรียน

ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษาควรถือว่าความสามารถในการจัดกิจกรรมโฮมรูมเป็นสิ่งที่พัฒนาได้ มิใช่ความสามารถที่เกิดขึ้นเองจากประสบการณ์สอน งานของอรชญา จวนทองรักษ์ (2551) รายงานว่าครูที่ผ่านการฝึกอบรมทางการแนะแนวมีคะแนนความรู้ เจตคติ และทักษะสูงขึ้นตามเครื่องมือที่ใช้วัด ครูจึงควรพัฒนาตนอย่างต่อเนื่องผ่านการฝึกอบรม การแลกเปลี่ยนกับเพื่อนครู และการทบทวนผลหลังจัดกิจกรรม

ครูควรเปิดโอกาสให้นักเรียนเสนอปัญหา ความต้องการ และความคิดเห็นตั้งแต่ขั้นวางแผน มิใช่ให้มีบทบาทเฉพาะในฐานะผู้เข้าร่วม งานของจุฑาทิพย์ บุญมี (2548) นำปัญหาและความต้องการของนักเรียนมาใช้พัฒนากิจกรรม ขณะที่กาญจนกมล สุวิทยารัตน์ และขวัญชี สุวรรณศรี

(2561) ใช้กระบวนการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมที่ให้นักเรียนลงมือปฏิบัติ แลกเปลี่ยน และสะท้อนประสบการณ์ หลักฐานดังกล่าวสนับสนุนการจัดกิจกรรมโดยรับฟังข้อมูลจากนักเรียนและปรับให้สอดคล้องกับสภาพจริงของแต่ละห้องเรียน

2. ข้อเสนอเชิงหลักการระดับสถานศึกษา

สถานศึกษาควรกำหนดให้กิจกรรมโฮมรูมได้รับการวางแผนและทบทวนอย่างสม่ำเสมอ มิใช่ปล่อยให้ครูแต่ละคนดำเนินการตามความสะดวก งานของราตรี เหล่าหะเกียรติ (2542) แสดงให้เห็นว่าโรงเรียนที่ศึกษามีความแตกต่างกันทั้งด้านระยะเวลาและความสม่ำเสมอในการวางแผน ข้อค้นพบนี้สนับสนุนความจำเป็นของการกำหนดจุดมุ่งหมาย เนื้อหา และแนวทางติดตามผลให้ชัดเจน โดยปรับตามความต้องการของนักเรียนในแต่ละช่วงเวลา (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567)

สถานศึกษาควรกำหนดขอบเขตหน้าที่ของครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษา รวมทั้งผู้รับผิดชอบและแนวทางส่งต่อ เมื่อพบปัญหาที่เกินความรู้หรือความสามารถของครู การระบุรายชื่อบุคลากรหลายฝ่ายไว้ในรูปแบบการดำเนินงานยังไม่เพียงพอ หากขาดการแบ่งหน้าที่และการสื่อสารที่ชัดเจน (ณัฏฐ์ธณานนท์ ข้ามสาม และคณะ, 2564) การกำหนดบทบาทอย่างเหมาะสมจะช่วยให้ครูทำหน้าที่สังเกต รับฟัง ช่วยเหลือเบื้องต้น และประสานงานได้ โดยไม่ต้องรับผิดชอบปัญหาที่ซับซ้อนเพียงลำพัง

3. ข้อเสนอเชิงหลักการด้านการเชื่อมโยงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

ข้อมูลที่ครูได้รับจากกิจกรรมโฮมรูมควรนำมาใช้ประกอบการรู้จักนักเรียน การคัดกรอง การติดตาม และการวางแผนช่วยเหลือ มิควรสิ้นสุดอยู่เพียงในชั้นเรียน งานของปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ (2568) พบว่าการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลมีค่าเฉลี่ยต่ำกว่าด้านอื่นของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนในกลุ่มโรงเรียนที่ศึกษา ข้อค้นพบดังกล่าวชี้ให้เห็นความจำเป็นของการพัฒนาวิธีบันทึกและใช้ข้อมูลจากการพบปะนักเรียนให้ชัดเจนขึ้น

สถานศึกษาควรเชื่อมข้อมูลจากโฮมรูมกับการส่งเสริม การป้องกัน การประสานผู้ปกครอง และการส่งต่อ โดยกำหนดช่องทาง ผู้รับผิดชอบ และขอบเขตการใช้ข้อมูลอย่างเหมาะสม งานของชุติมา เจริญผล และคณะ (2568) แสดงให้เห็นการเชื่อมกระบวนการเหล่านี้ในโรงเรียนที่ได้รับการยอมรับด้านระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน อย่างไรก็ตาม การใช้ข้อมูลต้องคำนึงถึงความจำเป็น ความถูกต้อง และการรักษาความลับของนักเรียน รายละเอียดของการดำเนินงานและตัวอย่างที่เป็นรูปธรรมจะนำเสนอในหัวข้อว่าด้วยตำแหน่งของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนต่อไป

บทสรุป

การทบทวนงานวิจัยเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมในประเทศไทยแสดงให้เห็นว่า บทบาทของโฮมรูมขยายจากการพบปะ แจ้งข้อมูล และดูแลความพร้อมในชีวิตประจำวัน มาเป็นการจัดกิจกรรมที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะ และการเชื่อมโยงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน หน้าที่เดิมมิได้หายไป แต่ดำเนินการควบคู่กับการพัฒนาพฤติกรรม จิตใจ และการให้ความช่วยเหลือที่คำนึงถึงความแตกต่างของนักเรียนมากขึ้น

คุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมมิได้ขึ้นอยู่กับการกำหนดเวลาไว้ในตารางหรือการมีชุดกิจกรรมเพียงอย่างเดียว แต่เกี่ยวข้องกับการวางแผนและทบทวนงานอย่างสม่ำเสมอ ความพร้อมของครู การมีส่วนร่วมของนักเรียน การใช้ข้อมูลอย่างเหมาะสม ตลอดจนความชัดเจนของบทบาทและการประสานงานภายในสถานศึกษา ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษามีหน้าที่สำคัญในการรู้จัก รับฟัง สังเกต และช่วยเหลือเบื้องต้น รวมทั้งประสานหรือส่งต่อเมื่อปัญหาเกินขอบเขตความสามารถ มิใช่รับผิดชอบแก้ปัญหาทุกเรื่องเพียงลำพัง

อย่างไรก็ตาม การนำข้อค้นพบไปใช้ต้องพิจารณาขอบเขตและข้อจำกัดของงานวิจัยแต่ละชิ้น งานจำนวนมากเป็นการศึกษาสภาพ การพัฒนารูปแบบ หรือการวัดผลก่อนและหลังโดยไม่มีกลุ่มเปรียบเทียบและการติดตามระยะยาว จึงยังไม่อาจยืนยันได้ว่า ความเปลี่ยนแปลงทั้งหมดเกิดจากกิจกรรมโฮมรูมเพียงประการเดียว ข้อเสนอที่ได้จากการสังเคราะห์จึงควรนำไปพิจารณาร่วมกับสภาพนักเรียน บุคลากร ทรัพยากร และระบบบริหารของแต่ละสถานศึกษา

องค์ความรู้จากบทนี้จึงเป็นกรอบสำหรับทบทวนการดำเนินงานว่า สถานศึกษามีเงื่อนไขใดที่สนับสนุนกิจกรรมโฮมรูม มีอุปสรรคด้านใดที่ควรแก้ไข และควรพัฒนาการทำงานของครูกับระบบสนับสนุนให้สอดคล้องกันอย่างไร เพื่อให้ช่วงเวลาโฮมรูมมีความหมายต่อการเรียนรู้และการดูแลนักเรียนมากกว่าการดำเนินกิจกรรมให้ครบตามตารางการดำเนินการ

บทที่ 5
การนำความรู้ไปใช้และการยืนยันคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูม

ความรู้จากการวิเคราะห์แนวคิด หลักการ และงานวิจัยเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมในบทที่ผ่านมา จะเกิดประโยชน์แก่การจัดการศึกษาก็ต่อเมื่อครูและสถานศึกษานำมาใช้ประกอบการตัดสินใจในสถานการณ์จริงได้อย่างเหมาะสม การนำความรู้ไปใช้มิใช่การหยิบกิจกรรมจากคู่มือมาดำเนินการตามขั้นตอนโดยละเลยสภาพของนักเรียนแต่ละคน หากแต่เป็นการนำหลักคิดที่ได้จากการวิเคราะห์มากำหนดแนวทางปฏิบัติ กำหนดบทบาทของกิจกรรมให้สอดคล้องกับระบบการดำเนินงานของสถานศึกษา และแบ่งขอบเขตความรับผิดชอบระหว่างครูกับบุคลากรที่เกี่ยวข้องให้ชัดเจน กิจกรรมโฮมรูมจึงมิใช่เพียงชั่วโมงกิจกรรมตามตารางเรียน หากเป็นปัจจัยสำคัญที่สถานศึกษาควรให้ความสำคัญและนำไปใช้อย่างจริงจัง เพราะโฮมรูมเป็นช่องเวลาสำคัญที่ครูประจำชั้นได้พบปะนักเรียนทุกคนอย่างสม่ำเสมอ

ดังนั้น การนำเสนอเนื้อหาบทนี้จะไม่กล่าวซ้ำถึงรูปแบบและเทคนิคการจัดกิจกรรมที่เคยนำเสนอไว้ แต่มุ่งพิจารณาประเด็นที่เกี่ยวข้องกับการตัดสินใจและการจัดการดำเนินงาน ได้แก่ การใช้หลักฐานประกอบการดูแลนักเรียน บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แนวทางการดำเนินกิจกรรมเชิงป้องกัน แก้ไข และพัฒนา การออกแบบการดำเนินงานระดับสถานศึกษา ตลอดจนความสำคัญของกระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครูต่อคุณภาพการปฏิบัติงาน ก่อนสรุปคุณค่าและบทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบการศึกษาไทยตามขอบเขตของหลักฐานที่มีอยู่

การประยุกต์ใช้ผลการวิเคราะห์ในการปฏิบัติงาน

การประยุกต์ใช้ผลการวิเคราะห์ไม่ใช่การเลือกรูปแบบจากงานวิจัยเรื่องหนึ่งมาใช้กับทุกห้องเรียนโดยตรง เนื่องจากงานวิจัยแต่ละช่วงมีคำถามการวิจัย กลุ่มตัวอย่าง จุดมุ่งหมาย และเงื่อนไขการดำเนินงานแตกต่างกัน งานระยะแรกให้ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการดำเนินงานและความคาดหวังที่มีต่อกิจกรรมโฮมรูม งานระยะต่อมาศึกษาชุดกิจกรรมที่กำหนดจุดมุ่งหมายเฉพาะ ขณะที่งานวิจัยร่วมสมัยให้ความสำคัญกับข้อมูลรายบุคคล การคัดกรองเบื้องต้น และการประสานความช่วยเหลือกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ครูและสถานศึกษาจึงควรใช้ข้อค้นพบนี้ประกอบการตัดสินใจโดยพิจารณาสถานการณ์จริง มิใช่ใช้เป็นสูตรสำเร็จสำหรับทุกสถานการณ์ (โยฮัน แซ่เล้ียง, 2529; ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566)

การประยุกต์ใช้ที่เหมาะสมต้องแยกหลักคิดออกจากรูปแบบการดำเนินกิจกรรม หลักคิดกำหนดเหตุผลและหน้าที่ที่กิจกรรมต้องรักษาไว้ ส่วนรูปแบบปรับได้ตามสภาพของนักเรียนและสถานศึกษา เช่น ระยะเวลา ลำดับกิจกรรม สื่อ ภาษา ขนาดกลุ่ม และวิธีติดตามผล การยึดขั้นตอนตามคู่มือโดยไม่พิจารณาจุดมุ่งหมายอาจทำให้ครูจัดกิจกรรมครบถ้วนแต่มิได้ตอบสนองปัญหาหรือความต้องการของนักเรียน การรักษาหลักคิดควบคู่กับการปรับวิธีดำเนินงานจึงช่วยให้ครูใช้หลักฐานโดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างผู้เรียนไปพร้อมกัน

ตัวอย่างเช่น ครูอาจเลือกกิจกรรมฝึกการฟังจากคู่มือและดำเนินการตามขั้นตอนทั้งหมดโดยไม่ได้พิจารณาว่านักเรียนในห้องกำลังมีความขัดแย้งเรื่องใด กิจกรรมอาจดำเนินไปตามแผน แต่นักเรียนจะไม่สามารถเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนรู้กับสถานการณ์ที่กำลังเผชิญเพราะความสัมพันธ์ในห้องมีความขัดแย้งใดสูง ครูที่พิจารณาหลักคิดของกิจกรรมจะเริ่มจากการกำหนดว่า นักเรียนในห้องนั้นจำเป็นต้องพัฒนาการฟังในลักษณะใด แล้วจึงปรับเนื้อหา ตัวอย่าง คำถาม และวิธีฝึกให้สัมพันธ์กับสถานการณ์จริง แม้กิจกรรมจะใช้ชื่อเดียวกัน แต่รายละเอียดและผลที่เกิดขึ้นอาจแตกต่างกันตามการตัดสินใจของครู

ข้อสังเคราะห์จากงานวิจัยแต่ละช่วงแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมมีคุณค่าเมื่อครูไม่ได้ใช้เวลาพบปะกับนักเรียนเพื่อแจ้งข้อมูลเท่านั้น แต่ใช้โอกาสดังกล่าวเพื่อรับรู้สภาพและความเปลี่ยนแปลง ติดตามข้อมูลที่จำเป็น วางแผนการส่งเสริมและป้องกันในระดับห้องเรียน และพิจารณาความช่วยเหลือรายบุคคลตามความเหมาะสม (จุฑาทิพย์ บุญมี, 2548; กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566; ชุติมา เจริญผล และคณะ, 2568) การประยุกต์ใช้จึงต้องครอบคลุมการเตรียมการก่อนจัดกิจกรรม การสังเกตและรับฟังระหว่างกิจกรรม ตลอดจนการติดตามประสานงาน และให้ความช่วยเหลือภายหลังการจัดกิจกรรม

1. หลักการประยุกต์หลักคิดในการปฏิบัติงาน

ประการแรกคือ **การให้ความสำคัญกับบทบาทหน้าที่ของกิจกรรมมากกว่ารูปแบบภายนอก** ครูควรเริ่มจากการพิจารณาว่า กิจกรรมครั้งนั้นต้องทำหน้าที่ใด เช่น ให้ข้อมูลที่จำเป็น รับรู้ความพร้อมของนักเรียน พัฒนาทักษะ ป้องกันปัญหา หรือติดตามความช่วยเหลือ เมื่อกำหนดหน้าที่ได้ชัดเจนแล้วจึงเลือกวิธีดำเนินงานที่เหมาะสม การเริ่มจากความต้องการใช้เกม ใบงาน หรือสื่อชนิดใดชนิดหนึ่ง แล้วจึงกำหนดจุดมุ่งหมายให้สอดคล้องกับรูปแบบนั้น อาจทำให้กิจกรรมไม่สัมพันธ์กับปัญหาและความต้องการที่แท้จริงของนักเรียน

ประการที่สองคือ **การใช้ข้อมูลจริงของนักเรียนเป็นพื้นฐานในการตัดสินใจ** ไม่อาศัยเพียงความคุ้นเคยหรือข้อสันนิษฐานของครู ข้อมูลอาจได้จากการสังเกต การมาเรียน ผลการเรียน ความคิดเห็นของนักเรียน เหตุการณ์ในห้องเรียน ข้อมูลจากครูรายวิชา ผู้ปกครอง และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การใช้ข้อมูลไม่ได้หมายถึงการเก็บรายละเอียดส่วนบุคคลให้ได้มากที่สุด แต่เป็นการรวบรวมข้อมูลเท่าที่จำเป็นและเพียงพอต่อการพิจารณาว่า ประเด็นใดเป็นความต้องการร่วมของนักเรียนทั้งห้อง ประเด็นใดควรติดตามเป็นรายบุคคล และเรื่องใดจำเป็นต้องประสานบุคลากรหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

ประการที่สามคือ **การใช้ความต่อเนื่องของกิจกรรมเพื่อเพิ่มความเข้าใจเกี่ยวกับนักเรียน** คุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมไม่ได้ขึ้นอยู่กับกิจกรรมครั้งใดครั้งหนึ่ง แต่เกิดจากการพบปะอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งช่วยให้ครูสามารถเตรียมการ สังเกต ติดตาม และทบทวนสิ่งที่เกิดขึ้นได้ กิจกรรมที่ใช้เวลานานอาจเหมาะสำหรับการสร้างประสบการณ์หรือฝึกทักษะ ส่วนกิจกรรมระยะสั้นอาจใช้รับรู้ความพร้อม ติดตามการเปลี่ยนแปลง หรือทบทวนการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ การออกแบบกิจกรรมทั้งสองลักษณะให้สัมพันธ์กันช่วยให้การเรียนรู้และการติดตามไม่สิ้นสุดเมื่อหมดเวลาโฮมรูมในแต่ละครั้ง

ประการที่สี่คือ **การเชื่อมโยงการดูแลนักเรียนทั้งกลุ่มกับการช่วยเหลือรายบุคคล** แม้กิจกรรมโฮมรูมจะดำเนินการกับนักเรียนทั้งห้อง แต่ข้อมูลที่ปรากฏระหว่างกิจกรรมอาจแสดงว่านักเรียนบางคนต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม ครูจึงต้องพิจารณาให้ได้ว่า เรื่องใดสามารถดำเนินการกับนักเรียนทั้งห้อง เรื่องใดควรพูดคุยเป็นการส่วนตัว และเรื่องใดจำเป็นต้องประสานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การนำปัญหาเฉพาะบุคคลมาอภิปรายต่อหน้ากลุ่ม หรือใช้กิจกรรมทั้งห้องแทนการช่วยเหลือรายบุคคล อาจละเมิดความเป็นส่วนตัวและทำให้นักเรียนไม่ได้รับความช่วยเหลือที่ตรงกับความต้องการ

ความผิดพลาดที่อาจเกิดขึ้นไม่ได้มีสาเหตุจากการไม่รู้หลักการเสมอไป แต่อาจเกิดจากการประเมินระดับของปัญหาไม่เหมาะสมในช่วงเวลาที่ต้องตัดสินใจอย่างรวดเร็ว ตัวอย่างเช่น เมื่อนักเรียนคนหนึ่งแสดงความไม่พอใจอย่างฉับพลันระหว่างกิจกรรมกลุ่ม ครูอาจนำเรื่องนี้มาอภิปรายต่อหน้าทั้งห้องด้วยความตั้งใจแก้ปัญหาให้เสร็จในทันที วิธีดังกล่าวอาจไม่ช่วยให้เข้าใจสาเหตุที่แท้จริง และยังทำให้นักเรียนรู้สึกว่าตนถูกเปิดเผยต่อหน้าเพื่อน ครูควรยุติประเด็นในระดับกลุ่มด้วยถ้อยคำที่เป็นกลาง และนัดพูดคุยกับนักเรียนเป็นการส่วนตัวภายหลัง

ประการที่ห้าคือ **การให้นักเรียนมีส่วนร่วมทั้งในฐานะผู้ให้ข้อมูลและผู้ร่วมดำเนินกิจกรรม** นักเรียนควรมีโอกาสเสนอความต้องการ อธิบายประสบการณ์ แสดงความคิดเห็น เลือกวิธีเข้าร่วมกิจกรรม สะท้อนสิ่งที่เรียนรู้ และเสนอแนวทางปรับปรุงกิจกรรม การมีส่วนร่วมไม่ได้หมายความว่าครูต้องยอมรับข้อเสนอทุกประการ แต่ช่วยให้ครูออกแบบกิจกรรมโดยคำนึงถึงสภาพชีวิตและประสบการณ์จริงของนักเรียนมากขึ้น และลดการกำหนดเนื้อหาจากมุมมองของผู้ใหญ่เพียงฝ่ายเดียว

ประการที่หกคือ **การรักษาขอบเขตบทบาทของครูและประสานระบบสนับสนุนที่เกี่ยวข้อง** ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามีหน้าที่สังเกต รับฟัง ให้ข้อมูล ให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น ติดตาม ประสานงาน และส่งต่อ แต่ไม่ควรวินิจฉัย ให้คำปรึกษาเชิงลึก หรือรับผิดชอบปัญหาที่ซับซ้อนเกินขอบเขตความรู้และหน้าที่ การตระหนักถึงข้อจำกัดของตนและส่งต่อนักเรียนอย่างเหมาะสมเป็นการดูแลอย่างรับผิดชอบ ไม่ใช่การทอดทิ้งนักเรียน (พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567; ชุติมา เจริญผล และคณะ, 2568)

อย่างไรก็ตาม ในสถานการณ์จริง ครูอาจตัดสินใจได้ยากว่า ควรให้ความช่วยเหลือเบื้องต้นด้วยตนเองหรือควรประสานและส่งต่อ ครูจึงควรพิจารณาคำถามสำคัญสามประการ ได้แก่ ปัญหานั้นเกี่ยวข้องกับความปลอดภัยของนักเรียนหรือไม่ ครูมีความรู้และทักษะเพียงพอที่จะให้ความช่วยเหลือโดยไม่ทำให้สถานการณ์รุนแรงขึ้นหรือไม่ และครูสามารถติดตามผลได้อย่างต่อเนื่องหรือไม่ หากปัญหาเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย หรือครูไม่สามารถให้ความช่วยเหลือและติดตามได้ภายในขอบเขตหน้าที่ ควรประสานบุคลากรที่เกี่ยวข้องหรือส่งต่อนักเรียนโดยไม่รอให้ปัญหารุนแรงขึ้น

2. ขั้นตอนการประยุกต์ใช้ในสถานการณ์จริง

จากหลักการข้างต้น ผู้เขียนเสนอขั้นตอนการประยุกต์ใช้กระบวนการแนะแนว 6 ขั้นหรือช่วงที่สัมพันธ์กัน ขั้นตอนเหล่านี้ไม่ได้เป็นแบบแผนตายตัว แต่เป็นแนวทางที่ช่วยให้ครูและสถานศึกษาตัดสินใจตามลำดับ และสามารถทบทวนการดำเนินงานได้เมื่อได้รับข้อมูลเพิ่มเติมหรือเมื่อสภาพของนักเรียนเปลี่ยนแปลง

ช่วงแรกคือ การพิจารณาสภาพจริงและระบุประเด็น ครูรวบรวมข้อมูลเท่าที่จำเป็น แยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความ และพิจารณาว่า สิ่งที่พบเป็นความต้องการของนักเรียนทั้งห้อง กลุ่มย่อยหรือบุคคล การระบุประเด็นให้ชัดเจนช่วยลดการเลือกกิจกรรมตามความเคยชินหรือกระแส โดยไม่พิจารณาความสัมพันธ์กับสภาพของนักเรียน

ข้อผิดพลาดที่พบได้ในช่วงนี้คือการปะปนข้อเท็จจริงกับการตีความ เช่น การบันทึกว่า “นักเรียนขาดความรับผิดชอบ” แทนการบันทึกว่านักเรียนขาดเรียนกี่ครั้ง ในช่วงเวลาใด และมีพฤติการณ์ประกอบอย่างไร แม้ความแตกต่างระหว่างข้อความทั้งสองอาจดูไม่มาก แต่มีผลต่อการกำหนดจุดมุ่งหมายและการเลือกวิธีดำเนินงานในช่วงต่อไป เพราะการตัดสินใจทั้งหมดอาศัยข้อมูลที่ระบุไว้ตั้งแต่ช่วงแรก

ช่วงที่สองคือ การพิจารณาระดับความต้องการและขอบเขตการดำเนินงาน ครูต้องตัดสินใจว่าประเด็นนั้นเหมาะกับการส่งเสริมนักเรียนทั่วไป การป้องกันสำหรับกลุ่มที่มีความต้องการร่วม การช่วยเหลือเบื้องต้นเป็นรายบุคคล หรือการประสานและส่งต่อ การตัดสินใจดังกล่าวมีผลต่อการ

กำหนดกลุ่มเป้าหมาย ระดับความลึกของเนื้อหา วิธีดำเนินงาน และการรักษาความเป็นส่วนตัวของนักเรียน

ช่วงที่สามคือ การกำหนดจุดมุ่งหมายและผลที่คาดหวัง จุดมุ่งหมายควรระบุให้ชัดว่าภายหลังการดำเนินงาน นักเรียนควรเข้าใจเรื่องใด สามารถปฏิบัติหรือตัดสินใจอย่างไร หรือรู้วิธีขอความช่วยเหลือและใช้บริการที่เกี่ยวข้องอย่างไร การกำหนดเพียงว่า “เพื่อให้นักเรียนตระหนัก” หรือ “เพื่อแก้ปัญหา” ยังไม่ชัดเจนพอสำหรับการเลือกกิจกรรมและประเมินผล ทั้งนี้ ผลที่คาดหวังต้องสอดคล้องกับระยะเวลา วิธีดำเนินงาน และข้อมูลที่สามารถเก็บรวบรวมได้

ช่วงที่สี่คือ การเลือกและปรับวิธีดำเนินงาน ครูพิจารณาระยะเวลา วัยของนักเรียน ภาษาสื่อ รูปแบบการมีส่วนร่วม และข้อพึงระวัง กิจกรรมไม่จำเป็นต้องซับซ้อน แต่ต้องสอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย และช่วยให้ครูรับรู้การตอบสนองของนักเรียนระหว่างการดำเนินงาน ครูไม่ควรบังคับให้นักเรียนเปิดเผยเรื่องส่วนตัว หรือใช้กิจกรรมกลุ่มเพื่อตัดสิน ตำหนิ หรือตีตรานักเรียนคนใดคนหนึ่ง

ช่วงที่ห้าคือ การดำเนินงานควบคู่กับการสังเกตและรับฟัง ครูควรปรับจังหวะ คำถาม เนื้อหา และระดับความลึกตามการตอบสนองของนักเรียน ข้อมูลที่ปรากฏระหว่างกิจกรรมอาจทำให้ครูต้องเปลี่ยนจากการดำเนินงานกับนักเรียนทั้งห้องเป็นการติดตามนักเรียนบางคนเป็นรายบุคคล หรืออาจแสดงให้เห็นว่าแผนเดิมไม่สอดคล้องกับความต้องการและควรปรับปรุงในการดำเนินงานครั้งต่อไป

ช่วงสุดท้ายคือ การติดตาม ประสาน และปรับปรุง ครูตรวจสอบว่านักเรียนนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ได้เพียงใด พิจารณากรณีที่ต้องได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติม บันทึกเฉพาะข้อมูลที่จำเป็น และใช้ข้อมูลดังกล่าวปรับแผนการดำเนินงาน การติดตามช่วยให้การดูแลไม่สิ้นสุดเมื่อจบกิจกรรม ส่วนการประสานช่วยให้นักเรียนได้รับความช่วยเหลือจากบุคลากรที่เหมาะสม และทำให้ครูไม่ต้องรับผิดชอบปัญหาทุกเรื่องเพียงลำพัง

ขั้นตอนทั้งหกช่วงแสดงให้เห็นว่า การประยุกต์ใช้ไม่ได้หมายถึงการดำเนินกิจกรรมตามแผนให้ครบถ้วนเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการที่ครูใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ ตรวจสอบสิ่งที่เกิดขึ้นระหว่างการดำเนินงาน และใช้ข้อมูลใหม่ในการติดตามหรือปรับปรุงครั้งต่อไป สถานศึกษาจึงควรกำหนดให้กิจกรรมโฮมรูมเชื่อมโยงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน เพื่อให้การติดตาม การประสาน และการส่งต่อดำเนินได้อย่างต่อเนื่อง

เมื่อครูดำเนินขั้นตอนดังกล่าวซ้ำกับนักเรียนกลุ่มเดิม ข้อมูลจากการพบปะแต่ละครั้งจะช่วยเพิ่มความเข้าใจเกี่ยวกับนักเรียนทั้งในระดับกลุ่มและรายบุคคล ครูที่เชื่อมโยงข้อมูลระหว่างกิจกรรมจึงสามารถตัดสินใจได้เหมาะสมกว่าการจัดกิจกรรมแต่ละครั้งแยกออกจากกัน แม้จะใช้เวลาในตารางเรียนเท่ากันก็ตาม

บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

การจัดกิจกรรมโฮมรูมให้เกิดประโยชน์ต้องอาศัยทั้งการเลือกเนื้อหาและวิธีดำเนินงานที่เหมาะสม ตลอดจนการปฏิบัติของครูระหว่างกิจกรรม เพราะแม้ใช้แผนเดียวกัน นักเรียนอาจได้รับประสบการณ์แตกต่างกันตามวิธีที่ครูสื่อสาร รับฟัง และตอบสนองต่อสิ่งที่เกิดขึ้น ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาอาจสังเกตความเปลี่ยนแปลงจากการมาเรียน การสนทนา การเขียนสะท้อนความคิด และการมีส่วนร่วมของนักเรียน อย่างไรก็ตาม ข้อมูลเหล่านี้จะใช้ประโยชน์ได้จำกัด หากสถานศึกษาไม่มีแนวทางตรวจสอบข้อมูล พิจารณาระดับความช่วยเหลือ ประสานผู้เกี่ยวข้อง และติดตามผลอย่างต่อเนื่อง

ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนเป็นกระบวนการที่สถานศึกษารวบรวมและใช้ข้อมูลจากการเรียนและชีวิตประจำวันของนักเรียน เพื่อพิจารณาความต้องการ กำหนดวิธีช่วยเหลือ ประสานผู้เกี่ยวข้องและติดตามผล ระบบดังกล่าวประกอบด้วยการรวบรวมและพิจารณาข้อมูล การกำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง การตัดสินใจให้ความช่วยเหลือ และการประสานความร่วมมือระหว่างครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง บุคลากรเฉพาะด้าน ตลอดจนหน่วยงานภายนอกเมื่อจำเป็น จึงไม่ใช่กิจกรรมเฉพาะครั้งและไม่ใช่ความรับผิดชอบของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาเพียงคนเดียว

กิจกรรมโฮมรูมสัมพันธ์กับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน เพราะเป็นช่วงเวลาที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาได้พบปะ สังเกต สื่อสาร และติดตามนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ ความสัมพันธ์ดังกล่าวไม่ได้หมายความว่า กิจกรรมโฮมรูมครอบคลุมการดำเนินงานทั้งหมดของระบบ หรือทุกขั้นตอนต้องเกิดขึ้นในเวลาโฮมรูม บทบาทที่เหมาะสมของกิจกรรมโฮมรูมคือการช่วยให้ครูรับรู้ข้อมูลเบื้องต้น ส่งเสริมนักเรียนทั้งห้อง เริ่มให้ความช่วยเหลือเมื่อพบปัญหา และประสานกรณีที่ต้องได้รับการดูแลเพิ่มเติมกับบุคลากรหรือกระบวนการที่สถานศึกษากำหนด

การกำหนดบทบาทเช่นนี้สอดคล้องกับขอบเขตหน้าที่ เวลา และความรู้ของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูเพียงคนเดียวไม่สามารถตัดสินใจแทนสถานศึกษาในทุกเรื่อง ดูแลนักเรียนทุกกรณีอย่างลึกซึ้ง หรือรับผิดชอบปัญหาที่ต้องอาศัยความรู้เฉพาะด้านได้ การกำหนดให้กิจกรรมโฮมรูมรับผิดชอบทุกขั้นตอนของระบบจึงอาจทำให้ครูรับภาระเกินขอบเขต และทำให้นักเรียนไม่ได้รับความช่วยเหลือจากบุคลากรที่เหมาะสมในเวลาที่ควรได้รับ

ในทางตรงกันข้าม หากสถานศึกษาใช้เวลาโฮมรูมเพียงเพื่อแจ้งข่าวสาร โดยไม่นำข้อมูลที่ครูสังเกตหรือได้รับจากนักเรียนมาพิจารณา ติดตาม และประสานความช่วยเหลือตามระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน กิจกรรมย่อมไม่สามารถทำหน้าที่ด้านการดูแลนักเรียนได้ตามที่กำหนดไว้

ข้อมูลเกี่ยวกับความเปลี่ยนแปลง ความต้องการ และปัญหาของนักเรียนก็อาจไม่ได้รับการติดตาม บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมจึงควรอยู่ที่การเชื่อมการพบปะในชีวิตประจำวันกับการดูแลของสถานศึกษา ทำให้ครูใช้ข้อมูลที่ได้รับเพื่อส่งเสริม ช่วยเหลือเบื้องต้น ประสานงาน และส่งต่อตามขอบเขตหน้าที่ โดยไม่ต้องรับผิดชอบปัญหาทุกเรื่องเพียงลำพัง

1. องค์ประกอบของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

งานวิจัยเกี่ยวกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนกล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญที่สอดคล้องกันห้าประการ ได้แก่ การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรองนักเรียน การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันและแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ (ชุติมา เจริญผล และคณะ, 2568; ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน และคณะ, 2568) แม้องค์ประกอบเหล่านี้จะแยกอธิบายเนื้อหาได้ตามหน้าที่ แต่การดำเนินงานจริงต้องใช้ข้อมูลร่วมกันและทบทวนแนวทางดูแลเมื่อสภาพของนักเรียนเปลี่ยนแปลง

การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล ไม่ได้จำกัดอยู่ที่การจำชื่อหรือการมีข้อมูลทะเบียน แต่หมายถึง การมีข้อมูลเพียงพอที่จะช่วยให้ครูเข้าใจสภาพ จุดแข็ง ความต้องการ ข้อจำกัด และความเปลี่ยนแปลงของนักเรียน ข้อมูลควรมาจากหลายแหล่งและหลายช่วงเวลา โดยแยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความอย่างชัดเจน ทั้งนี้ การเก็บข้อมูลต้องมีจุดมุ่งหมายและจำกัดเฉพาะข้อมูลที่จำเป็นต่อการส่งเสริมหรือช่วยเหลือนักเรียน

การคัดกรอง เป็นการใช้ข้อมูลเบื้องต้นเพื่อพิจารณาระดับความต้องการและกำหนดแนวทางดูแล ไม่ใช่การวินิจฉัยหรือการกำหนดตัวตนของนักเรียน ผลการคัดกรองควรใช้เพื่อวางแผนความช่วยเหลือ และต้องทบทวนเมื่อมีข้อมูลใหม่ ครูควรหลีกเลี่ยงการใช้คำเรียกที่ตีตรานักเรียน การเปิดเผยผลแก่ผู้ที่ไม่เกี่ยวข้อง และการลดความคาดหวังต่อความสามารถของนักเรียนจากผลการคัดกรองเพียงครั้งเดียว

ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาจำเป็นต้องแยกความแตกต่างระหว่างการคัดกรองเบื้องต้นกับการประเมินโดยผู้ประกอบวิชาชีพเฉพาะด้าน การคัดกรองเบื้องต้นที่ครูสามารถดำเนินการได้ ได้แก่ การสังเกตและบันทึกสัญญาณที่ควรตรวจสอบเพิ่มเติม เช่น ความถี่ของการขาดเรียนที่เพิ่มขึ้น หรือการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนที่ลดลงอย่างต่อเนื่อง ครูไม่ควรสรุปจากข้อมูลดังกล่าวว่านักเรียนมีภาวะใดภาวะหนึ่ง หรือจัดประเภทนักเรียนตามระดับความเสี่ยงโดยไม่มีการประเมินที่เหมาะสม

การเรียกนักเรียนว่าเป็น “**กลุ่มเสี่ยง**” ต่อหน้าเพื่อนหรือบุคคลที่ไม่เกี่ยวข้องอาจมีผลต่อความรู้สึกของนักเรียน และมีอิทธิพลต่อความคาดหวังที่ครูและเพื่อนมีต่อนักเรียนคนนั้น แม้สภาพปัญหาจะเปลี่ยนแปลงไปแล้วก็ตาม การคัดกรองจึงต้องดำเนินควบคู่กับการทบทวนข้อมูล การรักษา

ความลับ และการใช้ผลเฉพาะเพื่อกำหนดแนวทางส่งเสริมหรือช่วยเหลือ ไม่ใช้เป็นคำเรียกติดตัวนักเรียน

การส่งเสริมและพัฒนา แสดงให้เห็นว่าระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนไม่ได้จัดไว้เฉพาะสำหรับนักเรียนที่ประสบปัญหา นักเรียนทุกคนควรได้รับโอกาสพัฒนาทักษะ คุณลักษณะ ความสามารถในการปรับตัว และศักยภาพตามวัย การกำหนดประเด็นและวิธีส่งเสริมควรพิจารณาข้อมูล ความต้องการ ความคิดเห็น และประสบการณ์ของนักเรียน ไม่กำหนดจากมุมมองของผู้ใหญ่เพียงฝ่ายเดียว

การป้องกันและแก้ไขปัญหาครอบคลุมทั้งการดำเนินงานก่อนที่ปัญหาจะเกิดขึ้นหรือรุนแรงขึ้น และการให้ความช่วยเหลือเมื่อพบปัญหาแล้ว วิธีดำเนินงานต้องเหมาะกับระดับความรุนแรงของปัญหาและขอบเขตหน้าที่ของผู้ให้ความช่วยเหลือ ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถให้ข้อมูล รับฟัง ติดตาม และช่วยเหลือเบื้องต้นได้ ส่วนกรณีที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัย สุขภาพ ความรุนแรง การละเมิด หรือปัญหาที่ซับซ้อน ต้องประสานบุคลากรหรือหน่วยงานที่มีหน้าที่เฉพาะโดยไม่รอช้า

การส่งต่อเป็นการประสานให้นักเรียนได้รับความช่วยเหลือจากบุคคลหรือหน่วยงานที่มีความรู้ หน้าที่ และทรัพยากรเหมาะสมกับปัญหา การส่งต่อที่มีคุณภาพต้องประกอบด้วยข้อมูลที่จำเป็น การพิจารณาความเร่งด่วน การติดต่อผู้รับผิดชอบ การอธิบายแก่นักเรียนและผู้ปกครองตามความเหมาะสม และการติดตามภายหลัง การส่งชื่อหรือเอกสารเพียงอย่างเดียวยังไม่ถือว่าการดูแลเสร็จสิ้น

องค์ประกอบทั้งห้าดำเนินต่อเนื่องและสัมพันธ์กัน การส่งเสริมอาจทำให้ครูพบความต้องการเฉพาะของนักเรียน การช่วยเหลืออาจทำให้ต้องทบทวนผลการคัดกรอง และการติดตามภายหลังการส่งต่ออาจแสดงให้เห็นว่า สถานศึกษาควรปรับวิธีดูแลนักเรียนในห้องเรียน คุณภาพของระบบจึงขึ้นอยู่กับการกำหนดให้ชัดว่า ใครมีหน้าที่รับรู้ข้อมูล ใครร่วมพิจารณา ใครให้ความช่วยเหลือ และใครติดตามผล

2. บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในแต่ละองค์ประกอบ

กิจกรรมโฮมรูมมีบทบาทแตกต่างกันในแต่ละองค์ประกอบของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ในด้านการส่งเสริมและพัฒนา ครูสามารถใช้กิจกรรมโฮมรูมดำเนินงานกับนักเรียนทั้งห้องได้โดยตรง ส่วนการรู้จักและการคัดกรองนักเรียน กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูได้รับข้อมูลเบื้องต้น ซึ่งต้องตรวจสอบร่วมกับข้อมูลจากแหล่งอื่น สำหรับการแก้ไขปัญหาที่ซับซ้อนและการส่งต่อ กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูสังเกตพบปัญหา เริ่มติดตาม และประสานบุคลากรหรือหน่วยงานที่รับผิดชอบ แต่ไม่ครอบคลุมการช่วยเหลือทุกขั้นตอน

ในด้าน**การรู้จักนักเรียน** กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสังเกตการมาเรียน ความพร้อม การมีส่วนร่วม ความสัมพันธ์กับผู้อื่น ความสนใจ และความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในช่วงเวลาต่าง ๆ การสนทนา แบบสำรวจสั้น การเขียนสะท้อนความคิด และกิจกรรมกลุ่มอาจให้ข้อมูลที่ไม่ปรากฏในทะเบียนประวัติ อย่างไรก็ตาม ครูยังต้องพิจารณาข้อมูลเหล่านี้ร่วมกับผลการเรียน ข้อมูลจากครูรายวิชา ผู้ปกครอง และแหล่งข้อมูลอื่นตามความจำเป็น

ในด้าน**การคัดกรอง** กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูสังเกตสัญญาณและระบุกรณีที่ควรตรวจสอบเพิ่มเติม ครูอาจบันทึกความถี่ของการขาดเรียน การเปลี่ยนแปลงของการมีส่วนร่วม หรือข้อความที่นักเรียนสื่อสารโดยตรง ข้อมูลดังกล่าวเป็นข้อมูลเบื้องต้นสำหรับพิจารณาความต้องการของนักเรียน ไม่ใช่ผลการวินิจฉัย ครูจึงไม่ควรใช้เครื่องมือเฉพาะทางโดยไม่มีความรู้เพียงพอ และสถานศึกษาต้องมีแนวทางรองรับเมื่อตรวจพบกรณีที่ควรได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติม

ในด้าน**การส่งเสริมและพัฒนา** ครูสามารถใช้กิจกรรมโฮมรูมจัดประสบการณ์สำหรับนักเรียนทั้งห้องได้อย่างต่อเนื่อง เนื้อหาอาจครอบคลุมการปรับตัว การเรียน การจัดการเวลา การสื่อสาร การตัดสินใจ การจัดการอารมณ์ การใช้สื่อ และการวางแผนอนาคต ข้อได้เปรียบของกิจกรรมโฮมรูม คือ ครูสามารถปรับเนื้อหาให้สัมพันธ์กับเหตุการณ์ที่นักเรียนกำลังเผชิญ และติดตามการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในครั้งต่อมา

ในด้าน**การป้องกันและแก้ไข** กิจกรรมโฮมรูมมีบทบาททั้งในการจัดกิจกรรมเชิงป้องกันสำหรับนักเรียนทั่วไปและช่วยให้ครูพบปัญหาในระยะแรก งานวิจัยระยะแรกสะท้อนว่า ครูใช้กิจกรรมโฮมรูมเพื่อรับทราบปัญหา ให้คำแนะนำ ติดตามการมาเรียน และประสานผู้ปกครอง อย่างไรก็ตาม หลักฐานดังกล่าวยังไม่เพียงพอที่จะยืนยันผลระยะยาวหรือคุณภาพของการแก้ไขปัญหาโดยตรง (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; จุฑาทิพย์ บุญมี, 2548)

การช่วยแก้ไขปัญหาต้องแยกระหว่างปัญหาที่เหมาะกับกิจกรรมระดับกลุ่ม ปัญหาที่ครูสามารถพูดคุยและติดตามเป็นรายบุคคล และปัญหาที่ต้องประสานผู้มีความรู้เฉพาะด้าน ครูควรหลีกเลี่ยงการนำปัญหาของนักเรียนคนใดคนหนึ่งมาใช้เป็นหัวข้อกิจกรรมทั้งห้องในลักษณะที่เปิดเผยตัวบุคคลหรือทำให้เพื่อนคาดเดาได้

ความเสี่ยงดังกล่าวอาจเกิดขึ้นโดยที่ครูไม่ได้ตั้งใจ ตัวอย่างเช่น ภายหลังการพูดคุยกับนักเรียนคนหนึ่ง ครูอาจพบว่านักเรียนหลายคนมีพฤติกรรมใกล้เคียงกันและตัดสินใจจัดกิจกรรมเกี่ยวกับประเด็นนั้นทันที แม้ครูจะไม่เอ่ยชื่อ แต่ช่วงเวลา น้ำเสียง หรือรายละเอียดของตัวอย่างอาจทำให้เพื่อนเชื่อมโยงกับนักเรียนคนนั้นได้ เนื้อหาที่ใช้กับนักเรียนทั้งห้องจึงควรเป็นเนื้อหาทั่วไปและไม่อ้างอิงรายละเอียดของกรณีรายบุคคล ครูอาจเว้นช่วงเวลาระหว่างการพูดคุยรายบุคคลกับการจัดกิจกรรมกลุ่ม และใช้สถานการณ์สมมติที่แตกต่างจากเหตุการณ์จริงอย่างชัดเจน

ในด้าน**การส่งต่อ** กิจกรรมโฮมรูมอาจเป็นช่วงเวลาที่ครูสังเกตพบความต้องการของนักเรียนเป็นครั้งแรก ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถรวบรวมข้อเท็จจริง รับฟัง ตรวจสอบข้อมูลเท่าที่จำเป็น และประสานบุคคลหรือฝ่ายที่เหมาะสม ครูควรอธิบายให้นักเรียนเข้าใจว่า การส่งต่อเป็นการเพิ่มความช่วยเหลือจากผู้ที่มีความรู้และหน้าที่เหมาะสม ไม่ใช่การผลักภาระให้ผู้อื่น หลังการส่งต่อครูยังคงติดตามการเรียน การมาเรียน และการปรับตัวของนักเรียนในโรงเรียนตามขอบเขตหน้าที่

โดยสรุป กิจกรรมโฮมรูมมีบทบาทสำคัญสามประการ ได้แก่ การช่วยให้ครูรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียน การส่งเสริมและป้องกันปัญหาในระดับห้องเรียน และการเริ่มติดตาม ประสาน และส่งต่อเมื่อพบกรณีที่ต้องได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติม บทบาททั้งสามประการทำให้กิจกรรมโฮมรูมสัมพันธ์กับองค์ประกอบทุกด้านของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แต่ไม่ได้หมายความว่ากิจกรรมโฮมรูมครอบคลุมการดำเนินงานทั้งหมดของระบบ

บทบาทดังกล่าวสอดคล้องกับหลักการเกื้อหนุนโดยไม่ทับซ้อนบทบาท ซึ่งผู้เขียนใช้เพื่ออธิบายความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับงานแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถรับรู้ข้อมูล ส่งเสริม และให้ความช่วยเหลือเบื้องต้นแก่นักเรียนได้ตามหน้าที่ โดยไม่ต้องรอให้ครูแนะแนวเข้ามาดำเนินการทุกกรณี ขณะเดียวกัน ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาไม่ควรรับผิดชอบทุกขั้นตอนของระบบด้วยตนเอง เพราะปัญหาบางลักษณะต้องอาศัยความรู้เฉพาะด้านและความร่วมมือจากบุคลากรอื่น การเข้าใจบทบาทของกิจกรรมโฮมรูมอย่างถูกต้องจึงช่วยให้ครูปฏิบัติหน้าที่ได้เหมาะสมกับขอบเขตความรับผิดชอบ ใช้ข้อมูลที่ได้รับให้เกิดประโยชน์ และประสานความช่วยเหลือได้ทันเวลาเมื่อจำเป็น

แนวทางและกรณีตัวอย่างการจัดกิจกรรมโฮมรูมเพื่อป้องกัน แก้ไข และพัฒนาผู้เรียน

การป้องกัน การแก้ไข และการพัฒนาเป็นภารกิจที่สัมพันธ์กัน แต่มีจุดเริ่มต้น กลุ่มเป้าหมาย และระดับการช่วยเหลือแตกต่างกัน การป้องกันมุ่งลดโอกาสเกิดปัญหาและป้องกันไม่ให้สัญญาณเบื้องต้นรุนแรงขึ้น การแก้ไขมุ่งให้ความช่วยเหลือเมื่อปัญหาหรือผลกระทบปรากฏแล้ว ส่วนการพัฒนามุ่งส่งเสริมศักยภาพ ทักษะ และคุณลักษณะของนักเรียนทุกคน

การจำแนกภารกิจทั้งสามมีผลโดยตรงต่อการกำหนดจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย และวิธีดำเนินงาน หากครูใช้กิจกรรมเชิงพัฒนากับนักเรียนที่กำลังเผชิญปัญหาเฉพาะหน้า นักเรียนอาจไม่ได้รับความช่วยเหลือที่จำเป็นอย่างทันท่วงที ในทางกลับกัน การใช้วิธีแก้ไขปัญหากับนักเรียนทั้งห้องโดยยังไม่มีข้อมูลแสดงถึงปัญหา อาจทำให้เนื้อหาไม่สอดคล้องกับความต้องการและก่อให้เกิดความกังวลโดยไม่จำเป็น ครูจึงควรกำหนดให้ชัดก่อนดำเนินกิจกรรมว่า กำลังมุ่งป้องกัน แก้ไข หรือพัฒนานักเรียน เพื่อให้การตัดสินใจในขั้นต่อไปสอดคล้องกับภารกิจนั้น

กิจกรรมหัวข้อเดียวกันอาจทำหน้าที่แตกต่างกันตามข้อมูล กลุ่มเป้าหมาย และจุดมุ่งหมาย ตัวอย่างเช่น กิจกรรมการจัดการเวลาเป็นกิจกรรมเชิงพัฒนาเมื่อจัดให้นักเรียนทุกคนฝึกวางแผนการเรียนและการใช้ชีวิต เป็นกิจกรรมเชิงป้องกันเมื่อจัดก่อนช่วงที่นักเรียนมีภาระงานจำนวนมาก และเป็นส่วนหนึ่งของการแก้ไขเมื่อใช้ประกอบแผนช่วยเหลือนักเรียนที่มีงานค้างหรือไม่สามารถจัดการภาระงานได้ หน้าที่ของกิจกรรมจึงไม่ได้พิจารณาจากชื่อกิจกรรมเพียงอย่างเดียว แต่ต้องพิจารณาจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย และสภาพปัญหาที่ครูต้องการดำเนินการ

กรณีตัวอย่างนี้เป็นกรณีเชิงสังเคราะห์ที่ผู้เขียนสร้างขึ้นเพื่ออธิบายกระบวนการตัดสินใจ การกำหนดระดับความช่วยเหลือ และการประสานผู้เกี่ยวข้อง กรณีเหล่านี้ไม่ใช่รายงานเหตุการณ์จริง และยังไม่มีหลักฐานจากการทดลองที่ยืนยันประสิทธิผลของกิจกรรมตามรายละเอียดที่นำเสนอ

1. แนวทางและกรณีตัวอย่างเชิงป้องกัน

การดำเนินงานเชิงป้องกันควรเริ่มก่อนที่ปัญหาจะปรากฏชัดเจน หรือเมื่อพบสัญญาณเบื้องต้นที่ยังไม่รุนแรง กิจกรรมโฮมรูมเหมาะสำหรับภารกิจนี้ เพราะครูสามารถดำเนินกิจกรรมกับนักเรียนทั้งห้องและปรับเนื้อหาให้สอดคล้องกับสถานการณ์ที่นักเรียนกำลังจะเผชิญ เช่น การปรับตัวในช่วงเปิดภาคเรียน การเตรียมสอบ การใช้สื่อดิจิทัล ความปลอดภัย และการรู้วิธีขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น การป้องกันอาจดำเนินการในระดับทั่วไปสำหรับนักเรียนทุกคนหรือมุ่งเฉพาะกลุ่มที่มีปัจจัยเสี่ยงบางประการแต่ยังไม่เกิดปัญหารุนแรง การเลือกกิจกรรมต้องอาศัยข้อมูลและกำหนดให้ชัดว่าต้องการป้องกันปัญหาใด ปัจจัยใดสามารถปรับเปลี่ยนได้ด้วยกิจกรรม และผลในด้านใดสามารถติดตามได้

งานวิจัยระยะแรกพบว่า นักเรียนคาดหวังคำแนะนำเกี่ยวกับการเรียน วิธีเรียน การเตรียมสอบ ปัญหาชีวิต สุขภาพ การเข้าสังคม การใช้เวลาว่าง และอาชีพ ข้อค้นพบดังกล่าวสนับสนุนให้ครูออกแบบกิจกรรมเชิงป้องกันจากความต้องการที่สัมพันธ์กับชีวิตจริงของนักเรียน ไม่จำกัดเพียงการเตือนหรือห้ามพฤติกรรม (โยฮัน แซ่เลี้ยง, 2529)

กิจกรรมเชิงป้องกันควรประกอบด้วยข้อมูลที่จำเป็น โอกาสให้นักเรียนฝึกคิดหรือทดลองตัดสินใจ และแนวทางนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์จริง การประเมินควรพิจารณาว่า นักเรียนเข้าใจประเด็นนั้น สามารถระบุทางเลือก และรู้ว่าควรขอความช่วยเหลือจากใครหรือหน่วยงานใด มากกว่าสรุปว่ากิจกรรมสามารถป้องกันไม่ให้ปัญหาเกิดขึ้นได้ เนื่องจากพฤติกรรมของนักเรียนยังได้รับอิทธิพลจากปัจจัยอื่นหลายประการ

กรณีตัวอย่างเชิงสังเคราะห์ด้านการป้องกัน

ในช่วงต้นภาคเรียน ครูที่ปรึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ใช้แบบสำรวจสั้นและพบว่านักเรียนจำนวนหนึ่งกังวลเกี่ยวกับการเรียนหลายวิชา การจดจำกำหนดส่งงาน และการขอคำแนะนำเมื่อไม่เข้าใจบทเรียน ขณะนั้นยังไม่พบการขาดเรียนหรือการส่งงานล่าช้าอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลจึงแสดงถึงความต้องการร่วมที่เหมาะสำหรับการจัดกิจกรรมเชิงป้องกันในระดับห้องเรียน

ครูกำหนดจุดมุ่งหมายให้นักเรียนสามารถรวบรวมภารกิจประจำสัปดาห์ จัดลำดับความเร่งด่วน และระบุบุคคลที่สามารถขอคำแนะนำได้ กิจกรรมเริ่มจากการสำรวจภารกิจของตน ทดลองจัดตาราง วิเคราะห์อุปสรรค และแลกเปลี่ยนวิธีเตือนตนเอง โดยไม่บังคับให้นักเรียนเปิดเผยข้อมูลส่วนบุคคลต่อเพื่อนในห้อง

ในสัปดาห์ต่อมา ครูใช้กิจกรรมระยะสั้นเพื่อติดตามว่านักเรียนใช้วิธีใดได้ผลและพบอุปสรรคอะไร นักเรียนที่ยังไม่สามารถจัดการภาระงานได้ได้รับการพูดคุยเพิ่มเติมเป็นรายบุคคล ส่วนกรณีที่เกี่ยวข้องกับความไม่เข้าใจบทเรียน ภาระของครอบครัว หรือข้อจำกัดอื่น ครูที่ปรึกษาประสานครูรายวิชาหรือผู้เกี่ยวข้องเพื่อพิจารณาความช่วยเหลือต่อไป

กรณีนี้เป็นการดำเนินงานเชิงป้องกัน เพราะครูเริ่มดำเนินการก่อนที่ปัญหาการขาดเรียนหรือการส่งงานล่าช้าจะเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง กิจกรรมระดับห้องช่วยให้นักเรียนมีความพร้อมในการวางแผน ส่วนการติดตามช่วยให้ครูจำแนกนักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม ผลที่ควรประเมินจึงเป็นความสามารถในการวางแผนภารกิจ การจัดลำดับความเร่งด่วน และการรู้วิธีขอความช่วยเหลือ ไม่ควรสรุปว่ากิจกรรมเพียงครั้งเดียวสามารถป้องกันปัญหาด้านการเรียนได้ทั้งหมด

หลักการจากกรณีนี้สามารถใช้กับประเด็นอื่นได้ โดยเริ่มจากข้อมูลก่อนที่ปัญหาจะรุนแรง จัดกิจกรรมระดับห้องเพื่อพัฒนาความรู้หรือทักษะที่จำเป็น และติดตามเพื่อพิจารณาว่านักเรียนคนใดต้องได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติม แนวทางดังกล่าวอาจใช้กับการปรับตัวด้านสังคม การใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัย หรือการเตรียมความพร้อมก่อนช่วงเวลาที่นักเรียนมีภาระงานและความกดดันเพิ่มขึ้น

2. แนวทางและกรณีตัวอย่างเชิงแก้ไข

การดำเนินงานเชิงแก้ไขเริ่มต้นเมื่อปัญหาปรากฏชัดเจนแล้วและส่งผลต่อนักเรียนรายบุคคลหรือกลุ่มย่อย ต่างจากการป้องกันที่มุ่งดำเนินการก่อนปัญหาเกิด และต่างจากการพัฒนาที่มุ่งเสริมศักยภาพของนักเรียนทุกคนโดยไม่จำกัดเฉพาะผู้มีปัญหา กิจกรรมโฮมรูมเหมาะสำหรับการแก้ไขในระยะเริ่มต้น เพราะครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามีโอกาสพบนักเรียนอย่างสม่ำเสมอและสามารถให้ความช่วยเหลือเบื้องต้นได้ทันเวลา ก่อนที่ปัญหาจะลุกลามจนต้องอาศัยการช่วยเหลือเฉพาะทาง

การแก้ไขที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาดำเนินการได้ควรอยู่ในระดับความช่วยเหลือเบื้องต้น ได้แก่ การรับรู้ปัญหา การให้ข้อมูลที่จำเป็น การช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือก และการติดตามผล ครูควรใช้กระบวนการแนะแนวหกขั้นที่นำเสนอไว้ในหัวข้อก่อนหน้าเป็นแนวทางประกอบการพิจารณา หากปัญหาเกี่ยวข้องกับความรู้เฉพาะทาง ความปลอดภัย หรือเกินขอบเขตหน้าที่ของครู ควรประสานครูแนะแนวหรือบุคลากรที่เกี่ยวข้องแทนการแก้ไขด้วยตนเองทั้งหมด

หลักฐานระยะแรกสะท้อนว่า ครูใช้กิจกรรมโฮมรูมเพื่อรับทราบปัญหา ให้คำแนะนำ ติดตามการมาเรียน และประสานผู้ปกครองเมื่อพบนักเรียนที่มีความต้องการเฉพาะ อย่างไรก็ตาม หลักฐานดังกล่าวยังไม่เพียงพอที่จะยืนยันผลระยะยาวหรือคุณภาพของการแก้ไขปัญหาโดยตรง จึงควรใช้ประกอบการออกแบบแนวทางเบื้องต้น มากกว่านำมาใช้ยืนยันว่าวิธีใดได้ผลดีที่สุดในทุกกรณี (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; จุฑาทิพย์ บุญมี, 2548)

การแก้ไขที่มีคุณภาพต้องแยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความ พิจารณาสาเหตุที่เป็นไปได้หลายด้านก่อนสรุป และกำหนดแนวทางช่วยเหลือที่นักเรียนสามารถปฏิบัติได้จริง การประเมินผลควรพิจารณาว่านักเรียนเข้าใจสถานการณ์ของตน มีแนวทางที่ชัดเจน และทราบว่าจะขอความช่วยเหลือเพิ่มเติมจากใครเมื่อจำเป็น มากกว่าสรุปว่าปัญหาได้รับการแก้ไขเสร็จสิ้นเพียงเพราะนักเรียนมิได้กล่าวถึงเรื่องนั้นอีก เนื่องจากปัญหาบางลักษณะอาจกลับมาปรากฏใหม่หรือแสดงออกในรูปแบบอื่น

กรณีตัวอย่างเชิงสังเคราะห์ด้านการแก้ไข

ครูที่ปรึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 สังเกตว่านักเรียนคนหนึ่งส่งงานล่าช้าติดต่อกัน 4 ครั้งภายใน 2 สัปดาห์ ทั้งที่ก่อนหน้านี้ส่งงานตรงเวลาสม่ำเสมอ ครูจึงพูดคุยกับนักเรียนเป็นการส่วนตัวในช่วงพัก โดยเริ่มจากข้อเท็จจริงที่สังเกตได้ มิใช่การตำหนิ นักเรียนเล่าว่าที่บ้านมีปัญหาผู้ปกครองต้องทำงานต่างจังหวัด ตนต้องดูแลน้องหลังเลิกเรียนจนไม่มีเวลาทำการบ้านตอนกลางคืน

ครูรับฟังโดยไม่รีบให้คำแนะนำทันที และช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือกที่ปฏิบัติได้ในสถานการณ์ปัจจุบัน เช่น การใช้เวลาว่างระหว่างวันทำงานบางส่วน การขอขยายเวลาส่งงานกับครูรายวิชาเมื่อจำเป็น และการจัดลำดับความสำคัญของงานแต่ละวิชา นักเรียนเลือกที่จะลองปรับตารางเวลาของตนก่อน และครูนัดพูดคุยติดตามผลอีกครั้งภายในหนึ่งสัปดาห์

เมื่อถึงวันนัด นักเรียนแจ้งว่าสามารถส่งงานได้ตรงเวลามากขึ้น แต่ยังมีบางวิชาที่ค้างอยู่ ครูจึงประสานครูรายวิชาที่เกี่ยวข้องเพื่อชี้แจงสถานการณ์และขอความเข้าใจเรื่องกำหนดส่งงานในบางกรณี พร้อมทั้งแจ้งให้ผู้ปกครองทราบผ่านช่องทางที่สถานศึกษากำหนด ครูยังคงติดตามความคืบหน้าต่อเนื่องในสัปดาห์ถัดมา โดยไม่เปิดเผยรายละเอียดสถานการณ์ครอบครัวของนักเรียนต่อเพื่อนในห้อง

กรณีนี้เป็นการดำเนินงานเชิงแก้ไข เพราะเริ่มต้นจากปัญหาที่ปรากฏแล้วกับนักเรียนรายบุคคล ครูใช้กระบวนการสังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ทาง และติดตามตามลำดับ ก่อนตัดสินใจประสานครูรายวิชาเมื่อพบว่าเรื่องดังกล่าวเกี่ยวข้องกับผู้อื่นเกินขอบเขตที่ครูที่ปรึกษาจะจัดการเพียงลำพัง ผลที่ควรประเมินคือความสามารถของนักเรียนในการจัดการสถานการณ์ของตนและความต่อเนื่องของการส่งงาน มากกว่าการตัดสินว่านักเรียนมีความรับผิดชอบหรือไม่จากพฤติกรรมในช่วงเวลาสั้น ๆ เพียงอย่างเดียว

หลักการจากกรณีนี้สามารถปรับใช้กับสถานการณ์อื่นที่มีลักษณะคล้ายกัน โดยเริ่มจากการสังเกตความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นแล้ว รับฟังสาเหตุจากมุมมองของนักเรียนก่อนสรุป ช่วยกำหนดแนวทางที่ปฏิบัติได้จริงในเงื่อนไขของนักเรียน และประสานผู้เกี่ยวข้องเมื่อปัญหาเกี่ยวข้องกับหลายฝ่ายหรือเกินขอบเขตหน้าที่ของครูที่ปรึกษาเพียงคนเดียว แนวทางดังกล่าวอาจใช้กับกรณีความขัดแย้งระหว่างเพื่อน ปัญหาด้านการเรียนที่เกิดจากสาเหตุเฉพาะ หรือความเปลี่ยนแปลงทางอารมณ์ที่ยังไม่ถึงระดับต้องส่งต่อทันที

3. แนวทางและกรณีตัวอย่างเชิงพัฒนา

การดำเนินงานเชิงพัฒนามุ่งส่งเสริมศักยภาพ ทักษะ และคุณลักษณะของนักเรียนทุกคนโดยไม่ต้องรอให้เกิดปัญหาก่อน เนื้อหาอาจครอบคลุมการรู้จักตนเอง การกำหนดเป้าหมาย การจัดการเวลา การตัดสินใจ การสื่อสาร การจัดการอารมณ์ การแก้ปัญหา และการทำงานร่วมกัน กิจกรรมเชิงพัฒนาควรยอมรับความแตกต่างในการมีส่วนร่วมของนักเรียน นักเรียนบางคนเรียนรู้ได้ดีจากการพูด บางคนเรียนรู้ผ่านการเขียน การลงมือปฏิบัติ หรือการสังเกต ครูจึงไม่ควรกำหนดให้นักเรียนทุกคนแสดงการมีส่วนร่วมในลักษณะเดียวกัน และไม่ควรใช้ความกล้าแสดงออกเป็นเกณฑ์ตัดสินการเรียนรู้ทั้งหมด

งานวิจัยระยะต่อมาสะท้อนความพยายามออกแบบกิจกรรมเพื่อพัฒนาวินัย ความฉลาดทางอารมณ์ คุณธรรม และคุณลักษณะของนักเรียน อย่างไรก็ตาม งานวิจัยหลายเรื่องศึกษากลุ่มเดียวโดยวัดก่อนและหลัง หรือดำเนินการในโรงเรียนเพียงแห่งเดียว ผลการศึกษาจึงเหมาะสำหรับใช้ประกอบการออกแบบกิจกรรมในสถานการณ์ใกล้เคียง มากกว่านำมาใช้ยืนยันความสัมพันธ์เชิงสาเหตุในนักเรียนทั่วไป (กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; เสาวลักษณ์ เจ่าสกุล, 2552; กาญจนกมล สุวิทยารัตน์ และขวัญชี สุวรรณศรี, 2561)

การพัฒนาทักษะและคุณลักษณะต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่อง กิจกรรมเพียงครั้งเดียวอาจช่วยให้นักเรียนเข้าใจแนวคิดหรือทดลองใช้ทักษะ แต่การเปลี่ยนแปลงต้องอาศัยการฝึกการนำไปใช้ในสถานการณ์จริง การสะท้อนผล และข้อมูลย้อนกลับ การประเมินจึงต้องสอดคล้องกับ

จุดมุ่งหมาย และควรใช้ข้อมูลจากหลายแหล่งเมื่อประเมินพฤติกรรมหรือคุณลักษณะที่ต้องสังเกตต่อเนื่อง

กรณีตัวอย่างเชิงสังเคราะห์ด้านการพัฒนา

ครูที่ปรึกษาชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ต้องการพัฒนาการสื่อสารและการทำงานร่วมกันของนักเรียนทั้งห้อง หลังจากสังเกตว่า นักเรียนมักทำงานกับเพื่อนกลุ่มเดิม บางคนไม่กล้าเสนอความคิดเห็น และการแบ่งงานยังขาดการวางแผนร่วม ครูจึงกำหนดจุดมุ่งหมายให้นักเรียนสามารถรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น เสนอความคิดเห็นพร้อมเหตุผล แบ่งบทบาทในการทำงาน และสะท้อนผลการทำงานร่วมกันได้

ครูจัดกิจกรรมต่อเนื่องหลายครั้ง โดยเริ่มจากสถานการณ์ที่นักเรียนต้องตัดสินใจร่วมกัน ต่อด้วยภารกิจกลุ่มที่มีการสลับสมาชิก และการสะท้อนว่า พฤติกรรมใดช่วยให้กลุ่มทำงานได้ดี หรือเป็นอุปสรรคต่อการทำงาน จากนั้น นักเรียนร่วมกันกำหนดข้อตกลงเพื่อนำไปใช้กับงานกลุ่มในรายวิชาอื่น และนำประสบการณ์กลับมาทบทวนในกิจกรรมโฮมรูมครั้งถัดไป

การประเมินพิจารณาจากการแบ่งบทบาท การรับฟัง การเสนอความคิดเห็น การมีส่วนร่วม และการสะท้อนตนเอง ไม่ควรสรุปว่านักเรียนมีความสามัคคีจากความรู้สึกของครูเพียงฝ่ายเดียว หากพบการกีดกัน ความขัดแย้ง หรือปัญหาเฉพาะบุคคล ครูควรแยกติดตามและให้ความช่วยเหลือตามความเหมาะสม โดยไม่นำกรณีดังกล่าวมาเปิดเผยต่อกลุ่ม

กรณีนี้เป็นการดำเนินงานเชิงพัฒนา เพราะมุ่งเพิ่มความสามารถของนักเรียนทุกคน ไม่ได้เริ่มจากการควบคุมความเสี่ยงหรือแก้ไขปัญหาเฉพาะบุคคล ผลที่ควรพิจารณาคือคุณภาพของการใช้ทักษะ และความสามารถในการนำทักษะไปใช้กับงานจริง มากกว่าความสนุกหรือความพึงพอใจที่เกิดขึ้นระหว่างกิจกรรมเพียงอย่างเดียว

การป้องกัน การแก้ไข และการพัฒนาไม่ได้แยกออกจากกันอย่างเด็ดขาด กิจกรรมเชิงพัฒนาอาจช่วยลดปัจจัยเสี่ยง กิจกรรมเชิงป้องกันอาจทำให้ครูพบนักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะราย และการแก้ไขปัญหารายบุคคลอาจทำให้เห็นความต้องการร่วมของนักเรียนทั้งห้อง ครูจึงควรพิจารณาให้ชัดว่า กิจกรรมจัดขึ้นสำหรับใคร ใช้ข้อมูลใดเป็นพื้นฐาน ต้องการให้เกิดผลในระดับใด และจะติดตามหรือดำเนินการต่ออย่างไร

กรณีตัวอย่างทั้งสามไม่ได้กำหนดรูปแบบตายตัวสำหรับแต่ละภารกิจ แต่แสดงกระบวนการตัดสินใจของครู ตั้งแต่การพิจารณาข้อมูลเบื้องต้น การกำหนดระดับการดำเนินงาน การเลือกวิธีช่วยเหลือ และการติดตามผล ความแตกต่างระหว่างการป้องกัน การแก้ไข และการพัฒนาจึงไม่ได้พิจารณาจากชื่อหรือเนื้อหาของกิจกรรมเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับช่วงเวลาที่ดำเนินการ กลุ่มเป้าหมาย จุดมุ่งหมาย และระดับความช่วยเหลือ ครูที่เข้าใจหลักดังกล่าวสามารถปรับกิจกรรม

หัวข้อเดียวกันให้ทำหน้าที่แตกต่างกันตามสภาพของนักเรียน โดยไม่จำเป็นต้องจัดทำกิจกรรมแยกสำหรับทุกภารกิจ

การออกแบบการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมในสถานศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ

การดำเนินกิจกรรมโฮมรูมให้เกิดคุณค่ามิอาจอาศัยความตั้งใจและความสามารถเฉพาะตัวของครูแต่ละคนเพียงลำพัง คุณภาพยังขึ้นอยู่กับนโยบาย การจัดเวลา ความเข้าใจร่วม ระบบข้อมูล การสนับสนุนบุคลากร และช่องทางประสานความช่วยเหลือ หากสถานศึกษามิได้จัดโครงสร้างสนับสนุน ครูอาจต้องเลือกเนื้อหาและแก้ปัญหาตามลำพัง ส่งผลให้แต่ละห้องมีคุณภาพแตกต่างกันมาก ข้อเสนอนี้มิได้ปฏิเสธความสำคัญของครูแต่ละคน หากชี้ให้เห็นข้อจำกัดของการพึ่งพาบุคคลเพียงอย่างเดียว ครูที่มีความสามารถสูงอาจดำเนินกิจกรรมได้ดีแม้ปราศจากระบบสนับสนุน แต่เมื่อครูคนนั้นย้ายสถานศึกษาหรือมีภาระงานเพิ่มขึ้น คุณภาพของกิจกรรมในห้องนั้นย่อมเปลี่ยนแปลงไปพร้อมกัน ระบบสนับสนุนจึงมีหน้าที่รักษาคุณภาพให้มั่นคงข้ามเวลาและข้ามตัวบุคคล มิใช่เพียงช่วยครูที่ยังขาดประสบการณ์

หลักฐานแสดงว่าโรงเรียนจัดเวลาและวางแผนโฮมรูมแตกต่างกัน บางแห่งจัดทุกวัน บางแห่งสัปดาห์ละครั้ง บางแห่งกำหนดแผนโดยคณะกรรมการ ขณะที่บางแห่งให้ครูตัดสินใจเอง ความแตกต่างนี้สะท้อนว่าการมีเวลาในตารางมิได้หมายความว่ามีระบบสนับสนุนที่ชัดเจนเสมอไป (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542)

การออกแบบที่เหมาะสมต้องกำหนดกรอบร่วมของสถานศึกษาควบคู่กับการให้อิสระแก่ครูในการปรับการดำเนินงาน สถานศึกษาควรกำหนดจุดมุ่งหมาย มาตรฐานขั้นต่ำ เวลา บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง และการสนับสนุนที่จำเป็น ขณะเดียวกันควรให้ครูปรับเนื้อหา วิธีดำเนินงาน และระดับความช่วยเหลือให้สอดคล้องกับข้อมูลและสภาพของนักเรียนแต่ละห้อง

1. การกำหนดกรอบการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมระดับสถานศึกษา

กรอบการดำเนินงานในระดับสถานศึกษาควรระบุว่ากิจกรรมโฮมรูมจัดขึ้นเพื่ออะไร ต้องทำหน้าที่ใด ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามีขอบเขตความรับผิดชอบเพียงใด และเมื่อพบความต้องการที่เกินขอบเขตหน้าที่ควรดำเนินการต่ออย่างไร การกำหนดกรอบร่วมช่วยลดความแตกต่างในการตีความ และทำให้ครูดำเนินงานตามจุดมุ่งหมายและหลักการเดียวกัน

ประการแรก สถานศึกษาควรศึกษาสภาพและความต้องการของนักเรียนจากข้อมูลหลายแหล่ง เช่น การมาเรียน ผลการเรียน พฤติกรรม ความคิดเห็นของนักเรียน ข้อมูลจากครูประจำรายวิชา ผู้ปกครอง และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การวิเคราะห์ควรครอบคลุมทั้งปัญหา จุดแข็ง ความสนใจ และศักยภาพของนักเรียน เพื่อไม่ให้กิจกรรมมุ่งควบคุมพฤติกรรมหรือแก้ไขปัญหาเพียงด้านเดียว

ประการที่สอง สถานศึกษาควรกำหนดจุดมุ่งหมายร่วมของกิจกรรมโฮมรูม เช่น การพบปะและติดตามนักเรียนอย่างต่อเนื่อง การส่งเสริมการปรับตัว การรับรู้ความต้องการ และการประสานความช่วยเหลือ จุดมุ่งหมายร่วมช่วยกำหนดขอบเขตของกิจกรรมให้ชัดเจน งานธุรการอาจเป็นส่วนหนึ่งของเวลาโฮมรูมได้ แต่ไม่ควรใช้เวลาทั้งหมดจนไม่เหลือโอกาสสำหรับการส่งเสริมและดูแลนักเรียน

ประการที่สาม สถานศึกษาควรกำหนดเวลาให้สม่ำเสมอ และไม่ควรนำเวลาโฮมรูมไปใช้กับภารกิจอื่นเป็นประจำ รูปแบบเวลาอาจเป็นช่วงสั้นทุกวัน หรือใช้ทั้งช่วงสั้นและช่วงยาวตามความเหมาะสม ประเด็นสำคัญคือ การจัดเวลาต้องช่วยให้ครูพบปะ ติดตาม และดำเนินกิจกรรมต่อเนื่องได้

ประการที่สี่ สถานศึกษาควรกำหนดบทบาทและวิธีประสานงานของผู้เกี่ยวข้องให้ชัดเจน ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษารับผิดชอบการดำเนินกิจกรรม การสังเกต และการติดตามนักเรียนในชีวิตประจำวัน ฝ่ายวิชาการสนับสนุนการจัดเวลาและการวางแผน ครูแนะแนวหรือทีมดูแลช่วยเหลือนักเรียนให้คำปรึกษาและร่วมพิจารณากรณีที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะ ผู้บริหารกำหนดนโยบายและจัดสรรทรัพยากร ส่วนครูรายวิชาและผู้ปกครองร่วมให้ข้อมูลและช่วยเหลือตามบทบาทของตน

ประการที่ห้า สถานศึกษาควรกำหนดขอบเขตที่ครูสามารถปรับการดำเนินงานได้ โรงเรียนอาจกำหนดประเด็นร่วมบางส่วนที่ทุกห้องควรดำเนินการ ขณะเดียวกันควรให้ครูและนักเรียนเลือกประเด็นเพิ่มเติมจากข้อมูลและสภาพของแต่ละห้อง การกำหนดเนื้อหาเหมือนกันทุกสัปดาห์อาจไม่สอดคล้องกับความต้องการที่แตกต่างกัน ส่วนการปล่อยให้ครูแต่ละคนกำหนดทุกอย่างโดยไม่มีกรอบร่วม อาจทำให้จุดมุ่งหมายและคุณภาพของกิจกรรมแตกต่างกันมาก

สถานศึกษาจึงควรกำหนดทั้งส่วนที่ทุกห้องดำเนินร่วมกันและส่วนที่ครูสามารถปรับได้ตามสภาพของแต่ละห้อง แนวทางหนึ่งคือการกำหนดประเด็นสำคัญร่วมสำหรับบางช่วงของปีการศึกษาและจัดเวลาอีกส่วนหนึ่งสำหรับประเด็นที่ครูเลือกจากข้อมูลของนักเรียน สัดส่วนของทั้งสองส่วนไม่จำเป็นต้องเหมือนกันทุกระดับการศึกษาหรือทุกสถานศึกษา แต่ควรมีทั้งกรอบร่วมและความยืดหยุ่นในการปฏิบัติงานอย่างชัดเจน

ประการสุดท้าย สถานศึกษาควรกำหนดวิธีใช้ข้อมูลจากกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน เมื่อครูพบข้อมูลที่ควรติดตาม ต้องมีแนวทางสำหรับการพูดคุยกับนักเรียน การประสานผู้ปกครอง การหารือกับทีมที่เกี่ยวข้อง และการส่งต่อในกรณีที่จำเป็น พร้อมทั้งกำหนดหลักการบันทึก จัดเก็บ และเปิดเผยข้อมูลเฉพาะเท่าที่จำเป็นต่อการช่วยเหลือ คุณภาพของกรอบการดำเนินงานจึงพิจารณาจากความชัดเจนและความเป็นไปได้ในการนำไปปฏิบัติ ไม่ได้ขึ้นอยู่กับความละเอียดของคู่มือเพียงอย่างเดียว

2. การออกแบบโครงสร้างเนื้อหาและแผนดำเนินงานตลอดปีการศึกษา

เมื่อสถานศึกษากำหนดกรอบการดำเนินงานร่วมกันแล้ว ขั้นต่อไปคือการจัดทำโครงสร้างเนื้อหาและแผนดำเนินงานรายปีหรือรายภาคเรียน การวางแผนช่วยให้การดำเนินกิจกรรมครอบคลุมการให้ข้อมูล การสร้างสัมพันธภาพ การติดตามนักเรียน การส่งเสริม การป้องกัน และการตอบสนองต่อสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในสัดส่วนที่เหมาะสม

กรอบการดำเนินงานเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอที่จะกำหนดว่า ครูควรจัดกิจกรรมใดในแต่ละช่วงเวลา หากไม่มีแผนที่กำหนดลำดับเนื้อหาและการดำเนินงานให้ชัดเจน ครูแต่ละคนอาจตีความจุดมุ่งหมายร่วมแตกต่างกัน บางคนอาจเน้นกิจกรรมด้านสัมพันธภาพตลอดภาคเรียนจนละเลยการติดตามข้อมูล ขณะที่บางคนอาจใช้เวลาส่วนใหญ่กับงานธุรการจนเหลือเวลาสำหรับการพบปะและดูแลนักเรียนน้อยเกินไป แผนรายปีหรือรายภาคเรียนจึงช่วยกำหนดว่า จุดมุ่งหมายของสถานศึกษาจะปรากฏในการดำเนินงานแต่ละช่วงอย่างไร

หลักฐานจากการพัฒนาชุดกิจกรรมจำนวน 16 กิจกรรมแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมสามารถออกแบบให้มีจุดมุ่งหมาย ลำดับการดำเนินงาน และการประเมินที่ชัดเจนได้ อย่างไรก็ตาม ผลการศึกษาดังกล่าวต้องพิจารณาภายใต้ข้อจำกัดของการวิจัยที่ศึกษากลุ่มเดียวและวัดผลก่อนกับหลังการทดลอง (กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550) สถานศึกษาจึงอาจนำหลักการจัดลำดับกิจกรรมมาใช้ประกอบการวางแผน แต่ไม่ควรใช้ชุดกิจกรรมเดียวกันกับทุกสถานศึกษาโดยไม่พิจารณาความแตกต่างของนักเรียนและสภาพแวดล้อม

โครงสร้างเนื้อหาควรประกอบด้วยส่วนที่กำหนดล่วงหน้าและส่วนที่ครูสามารถปรับตามสถานการณ์ ส่วนที่กำหนดล่วงหน้าอาจสัมพันธ์กับช่วงเปิดภาคเรียน ช่วงสอบ ประเด็นด้านความปลอดภัย และการทบทวนเป้าหมายของนักเรียน ส่วนที่ปรับได้ควรใช้สำหรับตอบสนองความต้องการหรือเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริงในแต่ละห้อง เนื้อหาโดยรวมควรครอบคลุมอย่างน้อยหกด้าน ได้แก่ การให้ข้อมูล การสร้างสัมพันธภาพ การรู้จักนักเรียน การส่งเสริม การป้องกัน และการตอบสนองต่อสถานการณ์

การจัดลำดับเนื้อหาและกิจกรรมอาจแตกต่างกันตามระดับการศึกษา ระยะเวลาที่สถานศึกษากำหนด และความต้องการของนักเรียน ตารางต่อไปนี้เป็นตัวอย่างแผนดำเนินกิจกรรมโฮมรูมตลอดหนึ่งภาคเรียน โดยจัดกิจกรรมช่วงสั้นควบคู่กับกิจกรรมที่ใช้เวลามากขึ้นและการติดตามภายหลัง ทั้งนี้ สถานศึกษาสามารถปรับช่วงเวลา จุดเน้น และรายละเอียดของกิจกรรมให้เหมาะกับบริบทของตน

ตารางที่ 1 ตัวอย่างโครงสร้างเนื้อหาและแผนดำเนินกิจกรรมโฮมรูมตลอดหนึ่งภาคเรียน

ช่วงเวลา	จุดเน้น	กิจกรรมแบบสั้น	กิจกรรมแบบยาว	การติดตาม
สัปดาห์ที่ 1–3	การปรับตัวและการรู้จักนักเรียน	ทักทาย ตรวจสอบความพร้อม และสำรวจประเด็นที่ต้องการความช่วยเหลือ	การรู้จักตนเอง เพื่อน และแหล่งช่วยเหลือในโรงเรียน	ทบทวนข้อมูลที่จำเป็นและพูดคุยเพิ่มเติม
สัปดาห์ที่ 4–6	การเรียนและการจัดการเวลา	ตรวจแผนงานประจำสัปดาห์และติดตามงาน	การวางแผนการเรียนและจัดลำดับความสำคัญ	ติดตามการใช้แผนและนักเรียนที่มีงานค้าง
สัปดาห์ที่ 7–9	ความสัมพันธ์และการสื่อสาร	สำรวจบรรยากาศและความร่วมมือในห้อง	การสื่อสารเมื่อความคิดเห็นแตกต่างกัน	สังเกตการทำงานกลุ่มและติดตามกรณีเฉพาะ
สัปดาห์ที่ 10–12	สุขภาวะและความปลอดภัย	ตรวจสอบความพร้อมและช่องทางขอความช่วยเหลือ	การดูแลตนเองในช่วงภาระงานสูง	ประสานผู้เกี่ยวข้องในกรณีที่ต้องการความช่วยเหลือ
สัปดาห์ที่ 13–15	เป้าหมายและการพัฒนาตน	ติดตามเป้าหมายรายสัปดาห์	การทบทวนจุดแข็งและกำหนดเป้าหมายระยะต่อไป	ติดตามความก้าวหน้าและปรับเป้าหมาย
สัปดาห์ที่ 16–18	การสรุปและความต่อเนื่อง	สะท้อนสิ่งที่เรียนรู้และประเด็นคงค้าง	การทบทวนการเปลี่ยนแปลงและแผนภาคเรียนต่อไป	สรุปข้อมูลที่จำเป็นต่อการดูแลต่อเนื่อง

ตารางนี้แสดงให้เห็นว่า การวางแผนกิจกรรมโฮมรูมไม่ควรกำหนดเฉพาะหัวข้อที่จะดำเนินการในแต่ละสัปดาห์ แต่ควรกำหนดวิธีติดตามควบคู่กันด้วย กิจกรรมช่วงสั้นเหมาะสำหรับรับรู้ความพร้อมและติดตามความเปลี่ยนแปลงของนักเรียน ส่วนกิจกรรมช่วงยาวเหมาะสำหรับการสร้างประสบการณ์ ฝึกทักษะ และทบทวนการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม ครูสามารถปรับลำดับหรือเนื้อหาได้เมื่อข้อมูลแสดงว่า นักเรียนมีความต้องการหรือประเด็นเร่งด่วนที่ควรดำเนินการก่อนแผนเดิม

ตารางดังกล่าวเป็นตัวอย่างการประยุกต์ใช้ ไม่ใช่กำหนดการมาตรฐานสำหรับทุกสถานศึกษา โรงเรียนควรปรับจำนวนสัปดาห์ เนื้อหา และระดับความลึกให้สอดคล้องกับปฏิทิน ระดับชั้น และข้อมูลของนักเรียน ลำดับของจุดเน้นในตารางจัดตามช่วงเวลาของภาคเรียน ไม่ได้เรียงตามความสำคัญ การรู้จักนักเรียนจัดไว้ในช่วงต้นเพื่อให้ครูมีข้อมูลประกอบการดูแลในช่วงต่อมา ส่วนประเด็นสุขภาวะและความปลอดภัยจัดไว้ในช่วงกลางภาคเรียนเพื่อรองรับช่วงที่ภาระการเรียน

และกิจกรรมของนักเรียนอาจเพิ่มขึ้น การจัดลำดับจึงควรพิจารณาสถานการณ์ที่นักเรียนคาดว่าจะเผชิญ ไม่ควรกระจายหัวข้อเพียงเพื่อให้ครบตามแผน

แผนรายภาคเรียนควรกำหนดช่วงเวลาสำหรับประเด็นหรือเหตุการณ์ที่ไม่ได้คาดการณ์ไว้ หากกำหนดกิจกรรมตายตัวทุกสัปดาห์ ครูอาจไม่สามารถตอบสนองต่อความต้องการเร่งด่วนของนักเรียนได้ การจัดเวลาไว้บางส่วนสำหรับการปรับแผนช่วยให้ครูดำเนินการกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นจริง โดยยังรักษาจุดมุ่งหมายและความต่อเนื่องของแผนตลอดภาคเรียน

3. การออกแบบแผนการจัดกิจกรรมโฮมรูมแบบสั้นและแบบยาว

แผนการจัดกิจกรรมโฮมรูมควรมีรายละเอียดเท่าที่จำเป็นต่อการดำเนินงาน การสังเกต และการติดตาม โดยไม่ซับซ้อนจนเพิ่มภาระด้านเอกสารแก่ครู แผนที่เหมาะสมควรระบุว่า กิจกรรมกำหนดขึ้นจากข้อมูลใด ต้องการให้เกิดผลอะไร จะดำเนินการอย่างไร ครูควรสังเกตประเด็นใด และเมื่อพบข้อมูลที่ควรติดตามแล้วจะดำเนินการต่ออย่างไร

กิจกรรมแบบสั้นและกิจกรรมแบบยาวแตกต่างกันทั้งด้านเวลา ขอบเขตของจุดมุ่งหมาย และวิธีดำเนินงาน การจำแนกกิจกรรมทั้งสองแบบช่วยให้ครูเลือกใช้ให้เหมาะกับหน้าที่ที่ต้องการ กิจกรรมแบบสั้นเหมาะสำหรับการรับรู้ความพร้อม ติดตามความเปลี่ยนแปลง ทบทวนสิ่งที่ได้ดำเนินการ และรักษาความต่อเนื่องของการพบปะ จึงควรใช้เวลาน้อยและสามารถจัดได้บ่อย ส่วนกิจกรรมแบบยาวเหมาะสำหรับการสร้างประสบการณ์ การฝึกทักษะ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการสะท้อนผล ซึ่งต้องใช้เวลามากกว่าเพื่อให้นักเรียนมีโอกาสคิดและลงมือปฏิบัติอย่างเพียงพอ

การวางแผนตลอดปีการศึกษาจึงควรใช้กิจกรรมทั้งสองแบบร่วมกัน กิจกรรมแบบสั้นช่วยให้ครูติดตามนักเรียนได้สม่ำเสมอ ขณะที่กิจกรรมแบบยาวช่วยให้นักเรียนได้เรียนรู้และฝึกทักษะในประเด็นที่ต้องใช้เวลา การใช้กิจกรรมเพียงแบบใดแบบหนึ่งตลอดปีอาจทำให้การดำเนินงานไม่ครอบคลุมทั้งการติดตามอย่างต่อเนื่องและการพัฒนาที่ต้องอาศัยการฝึกปฏิบัติ

3.1 ลักษณะและองค์ประกอบของแผนการจัดกิจกรรมโฮมรูมแบบสั้น แผนการจัดกิจกรรมโฮมรูมแบบสั้นเหมาะสำหรับการสำรวจความพร้อมของนักเรียน การสื่อสารข้อมูลที่จำเป็น การติดตามผลจากกิจกรรมครั้งก่อน การรับฟังประเด็นทั่วไป และการฝึกทักษะย่อย โดยทั่วไปใช้เวลาประมาณ 10–20 นาที และควรกำหนดจุดมุ่งหมายเพียงหนึ่งหรือสองข้อให้สอดคล้องกับเวลาที่มี

องค์ประกอบของแผนควรประกอบด้วยชื่อกิจกรรม ที่มาและข้อมูลประกอบการจัดกิจกรรม จุดมุ่งหมาย ระยะเวลา สื่อหรืออุปกรณ์ ขั้นดำเนินงาน ประเด็นที่ครูควรสังเกต วิธีประเมิน และแนวทางติดตามภายหลัง ทั้งนี้ รายละเอียดของแต่ละองค์ประกอบควรกระชับและเพียงพอต่อการนำไปใช้ โดยไม่เพิ่มภาระด้านเอกสารเกินความจำเป็น

3.2 แผนตัวอย่างเชิงประยุกต์แบบสั้น

ชื่อกิจกรรม การสำรวจความพร้อมและประเด็นที่ต้องติดตามประจำสัปดาห์

กลุ่มเป้าหมาย นักเรียนระดับมัธยมศึกษา ทั้งนี้ สามารถปรับภาษาและคำถามให้เหมาะกับนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนปลายได้

ระยะเวลา 15 นาที

ที่มา

กิจกรรมนี้จัดในช่วงต้นสัปดาห์เพื่อให้นักเรียนทบทวนภารกิจด้านการเรียน สำรวจความพร้อมของตน และแจ้งประเด็นที่ต้องการให้ครูรับรู้ ข้อมูลที่ได้รับช่วยให้ครูพิจารณาความต้องการร่วมของนักเรียนทั้งห้อง ตลอดจนระบุกรณีที่ควรพูดคุยหรือติดตามเพิ่มเติมเป็นรายบุคคล

จุดมุ่งหมาย

1) นักเรียนสามารถระบุภารกิจสำคัญและประเมินความพร้อมเบื้องต้นของตนได้

2) นักเรียนสามารถแจ้งความต้องการหรือประเด็นที่กังวลแก่ครูได้โดยไม่ต้องเปิดเผยต่อเพื่อนในห้อง

สื่อและอุปกรณ์

แบบสำรวจความพร้อมในรูปกระดาษหรือระบบออนไลน์ที่สถานศึกษาอนุมัติ หากใช้แบบกระดาษ ควรจัดภาชนะสำหรับรับแบบสำรวจเพื่อรักษาความเป็นส่วนตัวของนักเรียน

ภายหลังจากกำหนดที่มา จุดมุ่งหมาย และสื่อแล้ว ครูควรวางลำดับการดำเนินกิจกรรมให้สอดคล้องกับระยะเวลาที่กำหนด ตารางที่ 2 แสดงตัวอย่างการจัดกิจกรรมระยะเวลา 15 นาที โดยระบุการดำเนินงาน บทบาทของครู และประเด็นที่ควรสังเกตในแต่ละช่วง

ตารางที่ 2 ตัวอย่างขั้นดำเนินกิจกรรมการสำรวจความพร้อมและประเด็นที่ต้องติดตามประจำสัปดาห์

เวลา	การดำเนินงาน	บทบาทของครูและประเด็นที่ควรสังเกต
2 นาที	ครูทักทายนักเรียนและอธิบายว่า กิจกรรมนี้ใช้เพื่อช่วยวางแผนและรับรู้ความต้องการ ไม่ได้ใช้เพื่อตรวจหาความผิด	สังเกตความพร้อม อารมณ์ และบรรยากาศโดยรวมของห้อง
5 นาที	นักเรียนตอบคำถามเกี่ยวกับภารกิจสำคัญ ระดับความพร้อม อุปสรรคที่คาดว่าจะพบ และความช่วยเหลือที่ต้องการ	จัดให้นักเรียนสามารถตอบคำถามส่วนบุคคลได้โดยไม่ต้องเปิดเผยต่อกลุ่ม
4 นาที	นักเรียนแลกเปลี่ยนเฉพาะประเด็นทั่วไปที่ตนสมัครใจสื่อสาร	หลีกเลี่ยงการซักถามเรื่องส่วนตัวต่อหน้ากลุ่ม และพิจารณาประเด็นที่เป็นความต้องการร่วม
2 นาที	ครูสรุปประเด็นร่วมและแจ้งแนวทางที่จะดำเนินการต่อ	แยกประเด็นที่สามารถดำเนินการกับนักเรียนทั้งห้องออกจากกรณีที่ควรติดตามเป็นรายบุคคล
2 นาที	นักเรียนกำหนดสิ่งหนึ่งที่ตนจะเริ่มดำเนินการในสัปดาห์นั้น และส่งแบบสำรวจ	พิจารณาข้อมูลที่ควรติดตามหรือดำเนินการเร่งด่วน โดยไม่สรุปหรือวินิจฉัยจากข้อมูลเพียงครั้งเดียว

ลำดับในตารางกำหนดให้กิจกรรมเริ่มจากการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของกิจกรรม แล้วจึงให้นักเรียนสำรวจความพร้อม แลกเปลี่ยนเฉพาะประเด็นที่สมัครใจ และกำหนดสิ่งที่จะดำเนินการในสัปดาห์นั้น บทบาทของครูไม่ได้จำกัดอยู่ที่การดำเนินกิจกรรมตามเวลา แต่ครอบคลุมการสังเกต การรักษาความเป็นส่วนตัว การจำแนกประเด็นระดับห้องออกจากกรณีรายบุคคล และการพิจารณาว่าข้อมูลใดควรได้รับการติดตามเพิ่มเติม

ระยะเวลาที่ระบุเป็นแนวทางสำหรับการนำแผนไปใช้ ครูสามารถปรับเวลาในแต่ละช่วงตามวัย จำนวนของนักเรียน และสถานการณ์ของห้องเรียน แต่ควรรักษาจุดมุ่งหมายและขั้นตอนสำคัญของกิจกรรมไว้

คำถามในแบบสำรวจอาจครอบคลุมภารกิจสำคัญประจำสัปดาห์ ระดับความพร้อม อุปสรรคที่คาดว่าจะพบ ความช่วยเหลือที่ต้องการ และความประสงค์ที่จะพูดคุยกับครูเป็นการส่วนตัว คำถามควรกระชับ ใช้ภาษาที่เหมาะกับวัย และไม่บังคับให้นักเรียนเปิดเผยรายละเอียดส่วนบุคคลเกินความจำเป็น

การประเมินพิจารณาว่า นักเรียนสามารถระบุภารกิจ ประเมินความพร้อม และบอกวิธีขอความช่วยเหลือได้เพียงใด ครูไม่ควรนำคำตอบมาให้คะแนนความรับผิดชอบหรือใช้เปรียบเทียบนักเรียนระหว่างกัน

ภายหลังกิจกรรม ครูพิจารณาข้อมูลโดยจำแนกเป็นประเด็นที่สามารถดำเนินการกับนักเรียนทั้งห้อง ประเด็นที่ควรพูดคุยเป็นรายบุคคล และประเด็นที่ต้องประสานบุคลากรในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน หากพบข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัยของนักเรียน ครูต้องดำเนินการตามแนวทางของสถานศึกษาโดยไม่ชักช้า ทั้งนี้ ครูต้องรักษาความลับ ไม่นำข้อความส่วนบุคคลมาอ่านต่อหน้าห้อง และไม่เปรียบเทียบระดับความพร้อมของนักเรียน

3.3 ลักษณะและองค์ประกอบของแผนการจัดกิจกรรมโฮมรูมแบบยาว แผนการจัดกิจกรรมโฮมรูมแบบยาวเหมาะสำหรับกิจกรรมที่ต้องให้นักเรียนได้รับประสบการณ์ ฝึกปฏิบัติ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น สะท้อนสิ่งที่เรียนรู้ และวางแผนนำไปใช้ในสถานการณ์จริง โดยทั่วไปใช้เวลาประมาณ 40–60 นาที ทั้งนี้ สามารถปรับระยะเวลาให้เหมาะกับระดับชั้น จุดมุ่งหมาย และลักษณะของกิจกรรมได้

องค์ประกอบของแผนควรครอบคลุมชื่อกิจกรรม กลุ่มเป้าหมาย ที่มา จุดมุ่งหมาย สาระสำคัญ สื่อและอุปกรณ์ การเตรียมการ ขั้นดำเนินกิจกรรม วิธีประเมิน แนวทางติดตาม และข้อพึงระวัง รายละเอียดแต่ละส่วนควรเพียงพอให้ครูดำเนินกิจกรรม สังเกตการตอบสนองของนักเรียน และติดตามผลภายหลังได้อย่างเหมาะสม

แม้กิจกรรมแบบยาวจะใช้เวลามากกว่า แต่ควรรักษาลักษณะของกิจกรรมโฮมรูมที่สัมพันธ์กับประสบการณ์และสภาพจริงของนักเรียน ไม่ควรจัดในลักษณะการบรรยายเนื้อหาเช่นเดียวกับรายวิชา กิจกรรมควรให้นักเรียนได้คิด ลงมือปฏิบัติ แลกเปลี่ยน และสะท้อนผล โดยครูทำหน้าที่ดำเนินกิจกรรม สังเกต รับฟัง และติดตามประเด็นที่ควรได้รับการดูแลเพิ่มเติม

3.4 แผนตัวอย่างเชิงประยุกต์แบบยาว

ชื่อกิจกรรม การสื่อสารเมื่อความคิดเห็นแตกต่างกัน

กลุ่มเป้าหมาย นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ทั้งนี้ สามารถปรับสถานการณ์ ภาษา และระดับความซับซ้อนให้เหมาะกับนักเรียนระดับอื่นได้

ระยะเวลา 50 นาที

ที่มา

กิจกรรมนี้เหมาะสำหรับห้องเรียนที่ข้อมูลจากการสังเกต การทำงานกลุ่ม หรือความคิดเห็นของนักเรียนแสดงว่า นักเรียนยังมีข้อจำกัดในการรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง การอธิบายความต้องการโดยไม่กล่าวโทษผู้อื่น และการร่วมกันตัดสินใจ การจัดกิจกรรมต้องใช้สถานการณ์ทั่วไปที่ไม่อ้างอิงถึงเหตุการณ์หรือบุคคลจริงในห้องเรียน

จุดมุ่งหมาย

1. นักเรียนสามารถแยกข้อเท็จจริงออกจากถ้อยคำที่ตัดสินบุคคลได้

2. นักเรียนสามารถแสดงความคิดเห็นและความต้องการได้โดยไม่ใช้ถ้อยคำก้าวร้าวหรือกล่าวโทษผู้อื่น

3. นักเรียนสามารถเสนอแนวทางดำเนินงานเมื่อสมาชิกในกลุ่มมีความคิดเห็นแตกต่างกันได้

สาระสำคัญ

ความคิดเห็นที่แตกต่างเป็นเรื่องปกติของการอยู่ร่วมกัน มิใช่สิ่งที่ต้องขจัดให้หมดไป ความขัดแย้งที่เกิดขึ้นจึงอาจเพิ่มขึ้นหรือลดลงได้ ขึ้นอยู่กับวิธีรับฟังและถ้อยคำที่ใช้สื่อสารระหว่างกัน การสนทนาที่กล่าวถึงข้อเท็จจริงที่เกิดขึ้นจริงโดยไม่เติมการตีความ ผลกระทบที่เกิดขึ้นกับตนเองหรือผู้อื่นอย่างเป็นรูปธรรม ความต้องการที่แท้จริงเบื้องหลังความไม่พอใจ และข้อเสนอที่สามารถนำไปปฏิบัติได้จริง ย่อมช่วยให้คู่สนทนามีจุดร่วมที่ชัดเจนสำหรับพิจารณาประเด็น มากกว่าการกล่าวโทษหรือตัดสินลักษณะนิสัยของบุคคล เพราะการกล่าวถึงข้อเท็จจริงและผลกระทบทำให้คู่สนทนาเห็นภาพเดียวกันของสิ่งที่เกิดขึ้น ในขณะที่การกล่าวโทษหรือตัดสินบุคคลมักทำให้อีกฝ่ายรู้สึกถูกตำหนิและหันไปตั้งรับแทนที่จะร่วมแก้ปัญหา

สื่อและการเตรียมการ

ครูเตรียมบัตรสถานการณ์ กระดาษสำหรับสะท้อนความคิด และจัดนักเรียนเป็นกลุ่มละ 4–5 คน สถานการณ์ควรใกล้เคียงกับประสบการณ์ของนักเรียน แต่ต้องไม่ใช้รายละเอียดที่ทำให้คาดเดาได้ว่าอ้างถึงบุคคลหรือเหตุการณ์จริงในห้องเรียน

ภายหลังจากกำหนดจุดมุ่งหมาย สาระสำคัญ และการเตรียมการแล้ว ครูควรวางลำดับกิจกรรมให้มีทั้งการได้รับประสบการณ์ การวิเคราะห์ การทดลองใช้วิธีสื่อสาร และการวางแผนนำไปใช้ ตารางที่ 3 แสดงตัวอย่างขั้นดำเนินกิจกรรมระยะเวลา 50 นาที พร้อมบทบาทของครูในแต่ละช่วง

ตารางที่ 3 ตัวอย่างขั้นดำเนินกิจกรรมการสื่อสารเมื่อความคิดเห็นแตกต่างกัน

เวลา	ขั้นกิจกรรม	การดำเนินงาน	บทบาทของครูและประเด็นที่ควรสังเกต
5 นาที	ขั้นนำ	นักเรียนเปรียบเทียบข้อความที่กล่าวถึงข้อเท็จจริงกับข้อความที่ตัดสินบุคคล	ช่วยให้นักเรียนพิจารณาความแตกต่างระหว่างการบอกสิ่งที่เกิดขึ้นกับการใช้คำประเมินลักษณะของบุคคล
8 นาที	การได้รับประสบการณ์	นักเรียนแต่ละกลุ่มทดลองสนทนาจากสถานการณ์ที่สมาชิกมีความคิดเห็นแตกต่างกัน	สังเกตการรับฟัง การใช้ถ้อยคำ และการมีส่วนร่วม โดยยังไม่รีบสรุปหรือตัดสินพฤติกรรม
10 นาที	การสะท้อนและวิเคราะห์	นักเรียนวิเคราะห์ว่า ถ้อยคำหรือพฤติกรรมใดทำให้ความขัดแย้งเพิ่มขึ้นหรือลดลง และสมาชิกแต่ละคนมีโอกาสแสดงความคิดเห็นเพียงใด	ใช้คำถามปลายเปิด ควบคุมการอภิปรายไม่ให้พาดพิงบุคคลจริง และช่วยให้นักเรียนอธิบายเหตุผลของข้อสังเกต
12 นาที	การทดลองใช้วิธีใหม่	นักเรียนปรับบทสนทนาโดยกล่าวถึงข้อเท็จจริง ผลกระทบความต้องการ และข้อเสนอที่สามารถปฏิบัติได้	ให้ข้อมูลย้อนกลับเกี่ยวกับถ้อยคำและพฤติกรรมที่สังเกตได้ โดยไม่ตัดสินลักษณะส่วนบุคคล
8 นาที	การสรุปหลักการ	แต่ละกลุ่มสรุปหลักการสื่อสารเมื่อมีความคิดเห็นแตกต่างกัน	รวบรวมข้อเสนอของนักเรียน จัดหมวดหมู่และเพิ่มเติมประเด็นที่จำเป็น
5 นาที	การวางแผนนำไปใช้	นักเรียนเลือกสถานการณ์ทั่วไปที่ตนอาจพบ และเขียนถ้อยคำหรือวิธีสื่อสารที่ต้องการทดลองใช้	ให้นักเรียนเลือกว่าจะเขียนในระดับใด โดยไม่บังคับให้เปิดเผยรายละเอียดส่วนบุคคล
2 นาที	การปิดกิจกรรม	ครูสรุปสาระสำคัญและแจ้งวิธีติดตามผลในกิจกรรมโฮมรูมแบบสั้นครั้งต่อไป	แจ้งวิธีที่นักเรียนสามารถขอพูดคุยเพิ่มเติมกับครูเป็นการส่วนตัว

ลำดับกิจกรรมเริ่มจากการช่วยให้นักเรียนจำแนกลักษณะของถ้อยคำ ก่อนทดลองสนทนา วิเคราะห์ผล และฝึกใช้วิธีสื่อสารแบบใหม่ การวางแผนนำไปใช้ในช่วงท้ายช่วยให้นักเรียนพิจารณาว่าจะใช้สิ่งที่เรียนรู้กับสถานการณ์ของตนอย่างไร โดยไม่ต้องเปิดเผยรายละเอียดต่อกลุ่ม ครูสามารถปรับระยะเวลาในแต่ละช่วงได้ แต่ควรรักษาลำดับที่ให้นักเรียนได้รับประสบการณ์ วิเคราะห์ ทดลอง และวางแผนนำไปใช้

การประเมิน

การประเมินพิจารณาจากความสามารถของนักเรียนในการแยกข้อเท็จจริงออกจากถ้อยคำที่ตัดสินบุคคล การใช้ถ้อยคำที่ไม่โจมตีผู้อื่น และการเสนอทางเลือกที่เปิดโอกาสให้สมาชิกได้ร่วมพิจารณา ครูควรประเมินจากการปฏิบัติระหว่างกิจกรรม ผลงานที่นักเรียนเขียน และการสะท้อนความคิด ไม่ควรพิจารณาเฉพาะความกล้าแสดงออกหรือความคล่องแคล่วในการพูด

การติดตาม

ครูใช้กิจกรรมโฮมรูมแบบสั้นในครั้งต่อไปเพื่อติดตามว่า นักเรียนได้ทดลองใช้วิธีสื่อสารหรือไม่ พบอุปสรรคใด และต้องการคำแนะนำเพิ่มเติมเรื่องใด การติดตามควรใช้คำถามทั่วไปสำหรับนักเรียนทั้งห้อง และจัดการพูดคุยเป็นรายบุคคลเมื่อพบกรณีที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะ

หากระหว่างกิจกรรมพบข้อมูลเกี่ยวกับการกลั่นแกล้ง ความรุนแรง การข่มขู่ หรือความไม่ปลอดภัย ครูไม่ควรอภิปรายรายละเอียดต่อหน้ากลุ่ม แต่ควรยุติประเด็นด้วยถ้อยคำที่เป็นกลาง พูดคุยกับนักเรียนที่เกี่ยวข้องเป็นการส่วนตัว และดำเนินการตามแนวทางของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนโดยไม่รอช้า

แผนแบบสั้นและแบบยาวควรใช้สนับสนุนกันตามหน้าที่ กิจกรรมแบบสั้นช่วยให้ครูสำรวจความพร้อม รับรู้ข้อมูล และติดตามการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ ส่วนกิจกรรมแบบยาวช่วยให้นักเรียนได้รับประสบการณ์ วิเคราะห์สถานการณ์ และฝึกทักษะที่ต้องใช้เวลามากขึ้น คุณภาพของแผนจึงขึ้นอยู่กับการใช้ข้อมูลและการติดตามต่อเนื่อง ไม่ได้พิจารณาจากความครบถ้วนของแบบฟอร์มเพียงอย่างเดียว แผนตัวอย่างทั้งสองแสดงลำดับการดำเนินงานที่ต่อเนื่องกัน ข้อมูลจากกิจกรรมแบบสั้นอาจทำให้ครูพบว่า นักเรียนหลายคนยังมีข้อจำกัดในการรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง และใช้ข้อมูลดังกล่าวประกอบการจัดกิจกรรมแบบยาว เมื่อกิจกรรมแบบยาวสิ้นสุดลง ครูใช้กิจกรรมแบบสั้นในครั้งต่อไปเพื่อติดตามการนำทักษะไปใช้และพิจารณาความช่วยเหลือเพิ่มเติม การใช้กิจกรรมทั้งสองแบบในลักษณะนี้ทำให้ข้อมูลจากการพบปะแต่ละครั้งได้รับการนำมาวางแผน ดำเนินกิจกรรม และติดตามผลอย่างต่อเนื่อง

4. การนำแผนไปใช้ การติดตาม และการปรับปรุงการดำเนินงาน

ก่อนเริ่มดำเนินงาน สถานศึกษาควรทำความเข้าใจร่วมกับครูเกี่ยวกับหน้าที่และจุดมุ่งหมายของกิจกรรมโฮมรูม ขอบเขตบทบาทของครู และแนวทางดำเนินการเมื่อพบกรณีที่ต้องได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติม การเตรียมครูไม่ควรจำกัดเพียงการแจกคู่มือ แต่ควรเปิดโอกาสให้ครูทดลองกิจกรรม วิเคราะห์สถานการณ์ และหารือเกี่ยวกับการรับฟัง การรักษาความเป็นส่วนตัว การช่วยเหลือเบื้องต้น การประสานงาน และการส่งต่อ

คู่มือช่วยให้ครูทราบลำดับและวิธีดำเนินกิจกรรม แต่ไม่เพียงพอสำหรับเตรียมครูให้ตัดสินใจในสถานการณ์ที่ต่างจากแผน เช่น นักเรียนแสดงอารมณ์รุนแรงระหว่างกิจกรรม หรือเปิดเผยข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัยและต้องดำเนินการทันที ครูจึงควรได้ฝึกวิเคราะห์และตัดสินใจจากสถานการณ์จำลอง เพื่อพิจารณาว่าควรดำเนินกิจกรรมต่อ ยุติการอภิปราย พูดคุยเป็นรายบุคคล หรือประสานผู้รับผิดชอบในกรณีใด

งานพัฒนาชุดฝึกอบรมสะท้อนว่า ครูควรได้รับการพัฒนาทั้งด้านความรู้ เจตคติ และทักษะ ไม่ควรคาดหวังว่า การมีแผนหรือคู่มือเพียงอย่างเดียวจะทำให้ครูดำเนินกิจกรรมได้เหมาะสมทุกสถานการณ์ อย่างไรก็ตาม ผลที่เกิดขึ้นภายหลังการอบรมแสดงถึงการเรียนรู้ของครูในช่วงเวลานั้น ยังไม่สามารถใช้แทนผลการดำเนินกิจกรรมกับนักเรียนได้ จึงควรติดตามทั้งการนำความรู้ไปใช้และผลที่เกิดขึ้นภายหลังอย่างต่อเนื่อง (อรชญา จวนทองรักษ์, 2551)

ระหว่างการดำเนินงาน สถานศึกษาควรกำหนดวิธีให้ครูขอคำปรึกษาและแลกเปลี่ยนประสบการณ์ เช่น การประชุมครูระดับชั้นหรือการหารือกับทีมดูแลช่วยเหลือนักเรียน การหารือดังกล่าวช่วยให้ครูร่วมกันพิจารณาสถานการณ์และกำหนดความช่วยเหลือที่เหมาะสม โดยต้องเปิดเผยข้อมูลเฉพาะส่วนที่จำเป็นต่อการดำเนินงาน การติดตามควรพิจารณาทั้งความสม่ำเสมอของกิจกรรม ความสอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน การมีส่วนร่วม การนำข้อมูลมาใช้ภายหลัง และผลที่สัมพันธ์กับจุดมุ่งหมายของกิจกรรม

สถานศึกษาไม่ควรใช้จำนวนแผนหรือแบบบันทึกเป็นตัวชี้วัดหลัก เพราะความครบถ้วนของเอกสารยังไม่เพียงพอที่จะยืนยันว่า กิจกรรมตอบสนองความต้องการของนักเรียน การติดตามควรใช้ข้อมูลจากหลายแหล่ง เช่น บันทึกของครู ความคิดเห็นของนักเรียน การสังเกตการดำเนินกิจกรรม การหารือของทีม และข้อมูลจากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ความพึงพอใจของนักเรียนเป็นข้อมูลที่มีประโยชน์ แต่ไม่สามารถใช้แทนผลด้านความรู้ ทักษะ หรือพฤติกรรมได้

การประเมินจากเอกสารเพียงอย่างเดียวอาจทำให้ครูให้ความสำคัญกับการจัดทำและส่งแบบบันทึก มากกว่าการปรับกิจกรรมให้เหมาะกับนักเรียน ตัวอย่างเช่น หากสถานศึกษาตรวจสอบเพียงว่าครูส่งแผนครบตามกำหนด ครูอาจมุ่งจัดทำเอกสารให้ครบถ้วนโดยที่การดำเนินกิจกรรมจริงไม่ได้สัมพันธ์กับสภาพของนักเรียน การประเมินจึงควรพิจารณาทั้งแผน เอกสารประกอบ สิ่งที่เกิดขึ้นระหว่างกิจกรรม และการติดตามภายหลัง แม้วิธีดังกล่าวจะต้องใช้เวลาและการพิจารณามากกว่าการนับจำนวนแบบฟอร์มก็ตาม

เมื่อสิ้นภาคเรียน สถานศึกษาควรทบทวนทั้งกรอบการดำเนินงาน โครงสร้างเนื้อหา และกิจกรรมที่นำมาใช้ บางกิจกรรมอาจคงไว้แต่ปรับช่วงเวลา บางกิจกรรมควรเปลี่ยนวิธีดำเนินงาน บางประเด็นอาจเหมาะกับการดำเนินงานในส่วนอื่นของสถานศึกษา และบางกิจกรรมควรยุติเมื่อข้อมูลแสดงว่าไม่สอดคล้องกับความต้องการหรือไม่สามารถใช้ประโยชน์ได้ตามจุดมุ่งหมาย

การปรับปรุงควรอาศัยข้อมูลจากการดำเนินงาน ไม่ใช้เพียงกระแส ความนิยม หรือความคิดเห็นของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง

การออกแบบการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมให้มีคุณภาพต้องพิจารณากรอบร่วม ความยืดหยุ่น แผนกิจกรรม การสนับสนุนครู การใช้ข้อมูล และการติดตามควบคู่กัน สถานศึกษามีหน้าที่กำหนดแนวทาง จัดเวลา สนับสนุนบุคลากร และกำหนดวิธีประสานความช่วยเหลือ ส่วนครูใช้ข้อมูลของนักเรียนเพื่อเลือก ปรับ และติดตามกิจกรรมให้เหมาะกับสถานการณ์

การกำหนดกรอบระดับสถานศึกษา การจัดโครงสร้างเนื้อหาตลอดปี การจัดทำแผนแบบสั้นและแบบยาว ตลอดจนการนำแผนไปใช้และติดตามผล เป็นกระบวนการที่ต้องทบทวนเมื่อสิ้นภาคเรียนและเมื่อข้อมูลของนักเรียนเปลี่ยนแปลง คุณภาพของการดำเนินงานจึงไม่ควรวัดจากความสมบูรณ์ของแผนในวันที่จัดทำเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาว่า สถานศึกษาสามารถใช้ข้อมูลเพื่อปรับกิจกรรม สนับสนุนครู และจัดความช่วยเหลือให้เหมาะกับนักเรียนได้เพียงใด

กระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครูในฐานะปัจจัยความสำเร็จของกิจกรรมโฮมรูม

การมีกรอบการดำเนินงานที่ชัดเจน การจัดเวลาอย่างเหมาะสม แผนกิจกรรมที่ผ่านการออกแบบ และการสนับสนุนจากสถานศึกษาล้วนมีความสำคัญต่อกิจกรรมโฮมรูม อย่างไรก็ตาม ปัจจัยเหล่านี้เพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอที่จะทำให้กิจกรรมเกิดคุณค่าต่อนักเรียน ครูสองคนอาจใช้แผนเดียวกัน มีเวลาเท่ากัน และได้รับทรัพยากรใกล้เคียงกัน แต่นักเรียนอาจได้รับประสบการณ์แตกต่างกัน ความแตกต่างดังกล่าวไม่ได้ขึ้นอยู่กับการดำเนินกิจกรรมครบทุกขั้นตอนเท่านั้น แต่ยังเกี่ยวข้องกับวิธีที่ครูรับรู้ข้อมูล สื่อสาร รับฟัง และตอบสนองต่อนักเรียนในสถานการณ์จริง

ผลการวิเคราะห์งานวิจัยในแต่ละช่วงเวลาแสดงให้เห็นว่า บทบาทของครูที่ปรึกษาขยายจากการแจ้งข้อมูล ตรวจสอบการมาเรียน กำกับความเรียบร้อย และให้คำแนะนำ มาเป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้ การใช้ข้อมูลประกอบการดูแล การติดตามนักเรียน การประสานผู้ปกครอง และการส่งต่อกรณีที่ต้องได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติม ขณะเดียวกัน งานวิจัยที่มุ่งพัฒนาครูสะท้อนว่าความรู้ เจตคติ และทักษะของครูมีความสัมพันธ์กับคุณภาพของการดำเนินกิจกรรม คู่มือหรือชุดกิจกรรมเพียงอย่างเดียวจึงยังไม่เพียงพอ อย่างไรก็ตาม ผลที่เกิดขึ้นภายหลังการฝึกอบรมยังไม่สามารถยืนยันได้ว่า ครูจะนำความรู้และทักษะไปใช้ได้อย่างต่อเนื่อง หากขาดการติดตามและการสนับสนุนจากสถานศึกษา (ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542; อรชญา จวนทองรักษ์, 2551)

ผู้เขียนเสนอว่า คุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมขึ้นอยู่กับองค์ประกอบสามส่วนที่สนับสนุนกัน ได้แก่ โครงสร้างการสนับสนุนของสถานศึกษา กระบวนการแนะแนว และจิตวิญญาณความเป็นครู โครงสร้างการสนับสนุนช่วยให้ครูมีเวลา ข้อมูล ทรัพยากร และวิธีประสานความช่วยเหลือที่ชัดเจน กระบวนการแนะแนวช่วยให้ครูมีลำดับในการสังเกต รับฟัง ทำความเข้าใจ ให้ข้อมูล ช่วยพิจารณาทางเลือก ติดตาม และส่งต่อ ส่วนจิตวิญญาณความเป็นครูสะท้อนผ่านความเอาใจใส่ ความรับผิดชอบ ความสม่ำเสมอ และการเคารพศักดิ์ศรีของนักเรียน

คำว่า “**กระบวนการแนะแนว**” ในที่นี้ไม่ได้หมายความว่า ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาต้องทำหน้าที่แทนครูแนะแนว ผู้ให้คำปรึกษา หรือผู้ประกอบวิชาชีพด้านการบำบัด แต่หมายถึงการใช้หลักการและทักษะพื้นฐานที่เหมาะกับบทบาทของครู เพื่อช่วยให้การสื่อสาร การทำความเข้าใจนักเรียน และการให้ความช่วยเหลือเบื้องต้นมีความรอบคอบมากขึ้น ส่วนคำว่า “**จิตวิญญาณความเป็นครู**” ไม่ได้หมายถึงการเสียสละโดยไม่มีขอบเขต หรือการกำหนดให้ครูรับผิดชอบชีวิตของนักเรียนทุกด้าน แต่หมายถึงท่าทีทางวิชาชีพที่ปรากฏในการปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเอาใจใส่ รับผิดชอบ และเคารพขอบเขตหน้าที่ของตน

การดำเนินงานด้านการแนะแนวจำเป็นต้องมีลำดับที่ช่วยให้ครูตรวจสอบการปฏิบัติของตนได้ว่าขณะนั้นกำลังดำเนินการในขั้นใด มีข้อมูลเพียงพอหรือไม่ และควรดำเนินการต่ออย่างไร หากไม่มีลำดับในการพิจารณา ครูอาจตัดสินใจจากความคุ้นเคยหรือความรู้สึกเฉพาะหน้า ทำให้ยากต่อการทบทวนว่า เหตุใดจึงเลือกวิธีช่วยเหลือนั้นและมีขั้นตอนใดถูกละเลย การใช้กระบวนการที่ชัดเจนจึงช่วยให้ครูพิจารณาข้อมูล การตัดสินใจ และผลที่เกิดขึ้นได้รอบคอบขึ้น

ความจำเป็นดังกล่าวเห็นได้ชัดในการดำเนินกิจกรรมโฮมรูม เนื่องจากครูมักมีเวลาจำกัดและอาจต้องตัดสินใจเมื่อพบข้อมูลหรือเหตุการณ์ที่ไม่ได้คาดการณ์ไว้ การมีลำดับในการดำเนินงานช่วยให้ครูไม่รีบตีความ ไม่ให้คำแนะนำก่อนเข้าใจปัญหา และไม่ละเลยการติดตามหรือการส่งต่อเมื่อจำเป็น ทั้งนี้ การใช้กระบวนการไม่ได้หมายถึงการปฏิบัติตามขั้นตอนอย่างตายตัว แต่เป็นแนวทางที่ช่วยให้ครูปรับการตัดสินใจโดยยังรักษาหลักการสำคัญไว้

กระบวนการแนะแนวที่ใช้เป็นแนวทางในหนังสือเล่มนี้ประกอบด้วยหกขั้น ได้แก่ สังเกต เปิดใจรับฟัง ให้ทาง ติดตาม และส่งต่อ ขั้นสังเกตเป็นการรับรู้ความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนโดยแยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความ ขั้นเปิดใจเป็นการแสดงท่าทีและจัดบรรยากาศที่ช่วยให้นักเรียนรู้สึกไว้วางใจและพร้อมสื่อสาร ขั้นรับฟังเป็นการทำความเข้าใจทั้งเนื้อหา ความคิด และความรู้สึกของนักเรียนก่อนให้ความช่วยเหลือ ขั้นให้ทางเป็นการให้ข้อมูลและช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือกโดยไม่ตัดสินใจแทน ขั้นติดตามเป็นการตรวจสอบความก้าวหน้าและปรับแนวทางตามข้อมูลที่ได้รับ ส่วนขั้นส่งต่อเป็นการประสานบุคคลหรือหน่วยงานที่เหมาะสม เมื่อปัญหาเกินขอบเขตความรู้ หน้าที่ หรือ

ทรัพยากรของครู รายละเอียดของแต่ละขั้นจะนำเสนอในหัวข้อถัดไป ส่วนหลักคิดที่สนับสนุนกระบวนการดังกล่าวจะอธิบายเพิ่มเติมในบทส่งท้าย

1. การนำเสนอที่มาและขั้นตอนของกระบวนการแนะแนวหกขั้น

เมื่อพิจารณาเนื้อหาด้านแนวคิดและทฤษฎีพื้นฐานร่วมกับเนื้อหาด้านการปฏิบัติงาน พบว่า คำว่า "กระบวนการแนะแนว" ปรากฏในหลายส่วนของหนังสือ ตั้งแต่บทนำ บทที่ 2 บทที่ 3 จนถึงบทที่ 5 แต่ยังไม่มีหัวข้อใดรวบรวมความหมายและลำดับการปฏิบัติไว้โดยเฉพาะ บทที่ 5 จึงเสนอกระบวนการแนะแนวหกขั้น ได้แก่ สังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ทาง ติดตาม และส่งต่อ เพื่ออธิบายว่า เมื่อครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษารับรู้ข้อมูลหรือความเปลี่ยนแปลงของนักเรียน ควรพิจารณาและดำเนินการอย่างไรภายในขอบเขตหน้าที่ของตน

กระบวนการแนะแนวหกขั้นสัมพันธ์กับสูตรสำเร็จการแนะแนว **2:3:3:5** ที่ผู้เขียนนำเสนอไว้ในบทที่ 2 แต่ทั้งสองส่วนใช้ตอบคำถามต่างระดับกัน สูตรสำเร็จการแนะแนว **2:3:3:5** ใช้สรุปองค์ประกอบของงานแนะแนวในสถานศึกษาประกอบด้วยรูปแบบการดำเนินงานสองรูปแบบ ขอบข่ายสามด้าน จุดมุ่งหมายสามประการ และบริการแนะแนวห้าบริการ สูตรดังกล่าวช่วยให้เห็นว่างานแนะแนวประกอบด้วยส่วนใดบ้าง ส่วนกระบวนการหกขั้นอธิบายลำดับที่ครูควรใช้พิจารณาและให้ความช่วยเหลือเบื้องต้นเมื่อพบข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนรายบุคคล สูตรสำเร็จการแนะแนว **2:3:3:5** จึงใช้ทำความเข้าใจองค์ประกอบและขอบเขตของงานแนะแนวระดับสถานศึกษา ส่วนกระบวนการหกขั้นใช้เป็นแนวทางประกอบการตัดสินใจของครูในสถานการณ์เฉพาะ ทั้งสองส่วนสามารถใช้ประกอบกันได้ แต่ไม่ควรนำมาใช้แทนกัน นอกจากนี้ ลำดับหกขั้นมิได้หมายความว่า ทุกกรณีต้องดำเนินการครบทุกขั้นในคราวเดียว บางกรณีอาจยุติเมื่อครูให้ข้อมูลหรือช่วยนักเรียนกำหนดแนวทางได้แล้ว ขณะที่บางกรณีต้องติดตามหรือส่งต่อทันทีตามลักษณะและความเร่งด่วนของสถานการณ์ ครูอาจกลับไปพิจารณาขั้นก่อนหน้าได้เมื่อได้รับข้อมูลเพิ่มเติม

ผู้เขียนพัฒนากระบวนการหกขั้นจากการทบทวนประสบการณ์วิชาชีพในการทำงานร่วมกับครูประจำชั้น ครูที่ปรึกษา และครูแนะแนวตลอดระยะเวลาหลายปี จากประสบการณ์ดังกล่าว ผู้เขียนสังเกตลักษณะการปฏิบัติที่เกิดซ้ำในกรณีที่ครูให้ความช่วยเหลือนักเรียนอย่างรอบคอบ ได้แก่ การสังเกตข้อมูลก่อนสรุป การสร้างความไว้วางใจ การรับฟังก่อนให้คำแนะนำ การช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือก การกลับมาติดตาม และการประสานผู้เกี่ยวข้องเมื่อกรณีเกินขอบเขตหน้าที่ ผู้เขียนจึงนำลักษณะการปฏิบัติเหล่านี้มาจัดลำดับและกำหนดชื่อ เพื่อให้ครูใช้ทบทวนการดำเนินงานของตนได้ชัดเจนขึ้น

กระบวนการหกขั้นจึงมีสถานะเป็นข้อสังเคราะห์ทางวิชาการจากประสบการณ์วิชาชีพของผู้เขียน มิใช่หลักฐานเชิงประจักษ์ และยังไม่ควรถือเป็นแบบจำลองมาตรฐานที่ได้รับการตรวจสอบแล้ว การนำเสนอในหนังสือเล่มนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อรวบรวมและจัดลำดับหลักปฏิบัติที่ผู้เขียนพบจากประสบการณ์ภาคสนาม เพื่อให้สามารถอธิบาย นำไปพิจารณาใช้ และทบทวนผลการปฏิบัติได้ส่วนความเหมาะสม ความครบถ้วน และผลที่เกิดจากการใช้กระบวนการดังกล่าวยังควรได้รับการศึกษาด้วยระเบียบวิธีวิจัยที่เหมาะสมต่อไป

กระบวนการหกขั้นแตกต่างจากบริการแนะแนวห้าบริการ ทั้งด้านระดับและขอบเขตการใช้ บริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้คำปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล เป็นองค์ประกอบของการจัดงานแนะแนวในระดับสถานศึกษา แต่ละบริการมีจุดมุ่งหมายและวิธีดำเนินงานเฉพาะ ส่วนกระบวนการหกขั้นเป็นลำดับประกอบการพิจารณาของครูเมื่อรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับนักเรียนคนหนึ่งระหว่างการปฏิบัติหน้าที่

จำนวนหกขั้นมิได้กำหนดขึ้นเพื่อให้แตกต่างจากบริการแนะแนวห้าบริการ แต่เกิดจากการจำแนกหน้าที่ที่ครูต้องพิจารณาในการช่วยเหลือนักเรียน โดยเฉพาะขั้นติดตามและขั้นส่งต่อซึ่งมีความหมายต่างกัน การติดตามเป็นการตรวจสอบความก้าวหน้า อุปสรรค และความเหมาะสมของแนวทางที่ตกลงกัน ส่วนการส่งต่อเป็นการประสานบุคคลหรือหน่วยงานที่มีความรู้และหน้าที่เหมาะสม เมื่อข้อมูลแสดงว่า กรณีนั้นเกินขอบเขตความรู้ หน้าที่ หรือทรัพยากรของครู การแยกสองขั้นนี้ช่วยให้ครูไม่ยุติการดูแลหลังการพูดคุยครั้งแรก และไม่ดำเนินการเกินขอบเขตหน้าที่ของตน

กระบวนการแนะแนวหกขั้นจึงมิใช่สูตรตายตัวสำหรับช่วยเหลือนักเรียน แต่เป็นแนวทางที่ช่วยให้ครูพิจารณาข้อมูล วิธีสื่อสาร ทางเลือกในการช่วยเหลือ การติดตาม และการส่งต่ออย่างรอบคอบ การนำกระบวนการไปใช้ต้องพิจารณาร่วมกับข้อมูลของนักเรียน จริยธรรมวิชาชีพ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และการสนับสนุนจากสถานศึกษา เพื่อให้ครูสามารถอธิบายเหตุผลของการตัดสินใจและทบทวนการดำเนินงานของตนได้

กระบวนการแนะแนวหกขั้นมิได้เกิดจากการนำสูตรสำเร็จการแนะแนว **2:3:3:5** มาเปลี่ยนเป็นขั้นตอนโดยตรง เพราะทั้งสองส่วนใช้ตอบคำถามต่างกัน สูตรสำเร็จการแนะแนว **2:3:3:5** ช่วยให้เข้าใจองค์ประกอบของงานแนะแนวในระดับสถานศึกษา ส่วนกระบวนการหกขั้นช่วยจัดลำดับการพิจารณาและการปฏิบัติของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา เมื่อรับรู้ข้อมูลหรือความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนรายบุคคล

กระบวนการนี้ประกอบด้วยหกขั้น ได้แก่ สังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ทาง ติดตาม และส่งต่อ ลำดับดังกล่าวแสดงแนวทางทั่วไปที่มักปรากฏในการช่วยเหลือนักเรียน แต่มิได้หมายความว่า ทุกกรณีต้องดำเนินการครบทุกขั้นตามลำดับตายตัว ครูอาจกลับมาทบทวนขั้นก่อนหน้าเมื่อได้รับข้อมูล

เพิ่มเติม บางกรณีอาจดำเนินการเพียงการให้ข้อมูลและติดตาม ขณะที่กรณีซึ่งเกี่ยวข้องกับความปลอดภัยอาจต้องประสานหรือส่งต่อโดยไม่ชักช้า รายละเอียดของแต่ละขั้นมีดังนี้

1) ขั้นสังเกต เป็นการรับรู้และบันทึกความเปลี่ยนแปลงที่ปรากฏในชีวิตประจำวันของนักเรียน ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาซึ่งพบนักเรียนกลุ่มเดิมเป็นประจำย่อมมีโอกาสรับรู้ลักษณะและพฤติกรรมที่นักเรียนแต่ละคนแสดงอยู่เสมอ ข้อมูลดังกล่าวช่วยให้ครูสังเกตเห็นความเปลี่ยนแปลงได้ชัดกว่าการใช้มาตรฐานเดียวในการพิจารณานักเรียนทั้งห้อง

การสังเกตควรครอบคลุมนักเรียนทุกคน ไม่จำกัดเฉพาะนักเรียนที่มีพฤติกรรมเด่นหรือเรียกร้องความสนใจ นักเรียนที่เงียบ มีผลการเรียนดี หรือดูแลตนเองได้อาจมีความต้องการที่ครูยังไม่รับรู้ ครูจึงควรสังเกตทั้งการมาเรียน การส่งงาน การมีส่วนร่วมในกิจกรรม ความสัมพันธ์กับเพื่อน การแสดงอารมณ์ และความเปลี่ยนแปลงอื่นที่เกี่ยวข้องกับการเรียนและการใช้ชีวิตในโรงเรียน

หลักสำคัญของขั้นนี้คือการแยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความ ครูควรบันทึกสิ่งที่สังเกตได้ เช่น นักเรียนส่งงานล่าช้าสามครั้งในช่วงสองสัปดาห์ พูดคุยกับเพื่อนน้อยลง หรือเริ่มมาโรงเรียนสายบ่อยกว่าช่วงก่อน มากกว่าบันทึกว่านักเรียนไม่รับผิดชอบ ไม่สนใจเรียน หรือมีปัญหาทางอารมณ์ ข้อความลักษณะหลังเป็นข้อสรุปที่ต้องอาศัยข้อมูลเพิ่มเติมและอาจทำให้ครูเริ่มการช่วยเหลือจากความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน

การสังเกตมิได้มีจุดมุ่งหมายเพื่อค้นหาสาเหตุที่แท้จริงจากพฤติกรรมที่ปรากฏ แต่ช่วยกำหนดว่า ประเด็นใดควรได้รับการตรวจสอบเพิ่มเติม ข้อมูลจากขั้นนี้เป็นจุดเริ่มต้นของการสนทนาและการพิจารณาความช่วยเหลือ หากครูนำการตีความมาใช้แทนข้อเท็จจริงตั้งแต่ต้น คำถาม วิธีรับฟัง และแนวทางช่วยเหลือในขั้นต่อมาอาจได้รับอิทธิพลจากข้อสรุปที่ยังไม่มีข้อมูลเพียงพอ

2) ขั้นเปิดใจ คำว่า "เปิดใจ" ในกระบวนการนี้หมายถึง การแสดงท่าทีและจัดสภาพการสนทนาที่ช่วยให้นักเรียนสามารถสื่อสารเมื่อมีความพร้อม มิได้หมายถึงการทำให้นักเรียนต้องเปิดเผยเรื่องส่วนตัว ความพร้อมในการสื่อสารขึ้นอยู่กับความไว้วางใจที่นักเรียนมีต่อครู ซึ่งเกิดจากประสบการณ์ที่นักเรียนได้รับจากการปฏิบัติของครูอย่างต่อเนื่อง มิได้ขึ้นอยู่กับรูปแบบของคำถามเพียงอย่างเดียว นักเรียนย่อมสังเกตได้ว่า ครูรับฟังผู้อื่นโดยไม่ล้อเลียนหรือด่วนตัดสินหรือไม่ รักษาข้อมูลส่วนบุคคลเพียงใด ปฏิบัติตามสิ่งที่รับปากไว้หรือไม่ และกลับมาติดตามเรื่องที่เคยพูดคุยกันหรือไม่ การปฏิบัติเหล่านี้ช่วยให้นักเรียนพิจารณาได้ว่า ครูเป็นบุคคลที่ตนสามารถพูดคุยด้วยได้เพียงใด

ครูควรเริ่มการสนทนาจากข้อเท็จจริงที่สังเกตได้ และใช้ถ้อยคำที่ไม่กล่าวโทษ เช่น กล่าวว่าช่วงสองสัปดาห์ที่ผ่านมา นักเรียนขาดเรียนสามวันหรือมีส่วนร่วมในกิจกรรมน้อยลง แล้วถามว่านักเรียนต้องการอธิบายหรือให้ครูช่วยเหลือเรื่องใดหรือไม่ คำถามควรเปิดโอกาสให้นักเรียนอธิบายสถานการณ์ตามความเข้าใจของตน ไม่ชี้นำให้ตอบตามข้อสันนิษฐานของครู หากนักเรียนยังไม่พร้อม

สื่อสาร ครูไม่ควรเร่งเร้า คาดคั้น หรือใช้สถานะของตนบังคับให้เปิดเผยข้อมูล ครูอาจแจ้งให้นักเรียนทราบว่า สามารถกลับมาพูดคุยภายหลังได้ พร้อมกำหนดวิธีติดต่อที่เหมาะสม การเคารพความพร้อมของนักเรียนในขั้นนี้ช่วยรักษาความไว้วางใจและลดความรู้สึกว่ากำลังถูกสอบสวน

ขั้นเปิดใจจึงมิได้มุ่งทำให้นักเรียนเล่าข้อมูลให้ได้มากที่สุด แต่ทำให้นักเรียนทราบว่าครูรับรู้ความเปลี่ยนแปลง พร้อมรับฟัง และจะใช้ข้อมูลด้วยความระมัดระวัง นักเรียนอาจตัดสินใจสื่อสารในครั้งนั้นหรือในโอกาสต่อมา ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับความพร้อมและประสบการณ์ที่นักเรียนมีต่อครู

3) ขั้นรับฟัง เป็นการทำความเข้าใจเหตุการณ์ ความคิด และความรู้สึกที่นักเรียนสื่อสารก่อนพิจารณาวิธีช่วยเหลือ ครูควรให้ความสำคัญกับเนื้อหาที่นักเรียนกล่าว รวมทั้งน้ำเสียง สีหน้า และจังหวะการพูดที่ช่วยประกอบความเข้าใจ อย่างไรก็ตาม ข้อมูลที่มิได้แสดงออกด้วยถ้อยคำไม่ควรถูกนำมาตีความเป็นข้อสรุปโดยไม่มีการตรวจสอบกับนักเรียน

การรับฟังมิได้หมายถึงการนิ่งเงียบตลอดเวลาที่นักเรียนพูด ครูอาจทวนสาระ สรุปประเด็น หรือถามเพื่อตรวจสอบว่าตนเข้าใจตรงกับสิ่งที่นักเรียนต้องการสื่อหรือไม่ ควรเว้นจังหวะให้นักเรียนคิดและอธิบายโดยไม่รีบให้คำแนะนำ คำถามเพิ่มเติมมีจุดมุ่งหมายเพื่อทำความเข้าใจสถานการณ์ มิใช่ค้นหาความผิดหรือทำให้นักเรียนยอมรับข้อสรุปของครู

เมื่อผู้เรียนกล่าวถึงความรู้สึก ครูควรรับรู้ความรู้สึกดังกล่าวโดยไม่รีบปฏิเสธ เปรียบเทียบ หรือตัดสินว่าเหมาะสมหรือไม่ ครูอาจกล่าวทวนสิ่งที่ได้ยินเพื่อให้นักเรียนตรวจสอบและแก้ไขความเข้าใจของครูได้ การรับฟังในลักษณะนี้ช่วยให้นักเรียนอธิบายสิ่งที่เผชิญได้ชัดขึ้น และช่วยให้ครูพิจารณาความช่วยเหลือจากข้อมูลที่ครบถ้วนกว่าเดิม

ทักษะบางประการในขั้นรับฟังเป็นทักษะพื้นฐานที่ใช้ในงานให้คำปรึกษา แต่การนำมาใช้โดยครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษายังอยู่ภายในขอบเขตการรับฟังและการช่วยเหลือเบื้องต้น ครูมิได้ทำหน้าที่วิเคราะห์ วินิจฉัย หรือบำบัดปัญหาทางจิตใจ หากพบว่าประเด็นที่นักเรียนกล่าวถึงมีความซับซ้อนหรือเกินขอบเขตหน้าที่ ครูควรปรึกษาหรือประสานบุคลากรที่เกี่ยวข้อง พฤติกรรมที่มีลักษณะคล้ายกันอาจสัมพันธ์กับเงื่อนไขต่างกัน เช่น การไม่ดูแลของใช้ส่วนตัวอาจเกี่ยวข้องกับความเหนื่อยล้า ความกังวล ภาระในครอบครัว หรือการเปลี่ยนแปลงของกิจวัตร หากครูให้คำแนะนำทันทีโดยยังมิได้รับฟังข้อมูลที่จำเป็น วิธีช่วยเหลืออาจมิได้สอดคล้องกับสิ่งที่นักเรียนกำลังเผชิญ

4) ขั้นให้ทาง เป็นการให้ข้อมูลและช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือกภายหลังจากที่ครูมีข้อมูลเพียงพอในระดับหนึ่ง คำว่า "ให้ทาง" มิได้หมายถึงการกำหนดคำตอบให้นักเรียน หรือการตัดสินใจแทนในเรื่องที่นักเรียนมีสิทธิและความสามารถตัดสินใจด้วยตนเอง แต่หมายถึงการช่วยให้นักเรียนเข้าใจสถานการณ์ เห็นทางเลือก ทราบผลที่อาจเกิดขึ้น และรู้ว่ามีบุคคลหรือแหล่งช่วยเหลือใดบ้าง

ข้อมูลที่ครูให้ควรถูกต้อง เหมาะกับวัย สอดคล้องกับสถานการณ์ และอยู่ภายในขอบเขตความรู้ของครู ในกรณีทั่วไป ข้อมูลเกี่ยวกับระเบียบ วิธีติดต่อบุคลากร หรือแหล่งข้อมูลที่เชื่อถือได้อาจเพียงพอต่อความต้องการของนักเรียน หากเป็นกรณีมีรายละเอียดเฉพาะ ครูอาจช่วยนักเรียนระบุข้อมูลที่ต้องการ ตรวจสอบแหล่งที่มา และพิจารณาว่าข้อมูลใดเหมาะกับสถานการณ์ของตน

ครูไม่ควรนำข้อมูลจำนวนมากให้นักเรียนพิจารณาโดยไม่มีคำอธิบาย แต่ควรช่วยจัดประเด็นให้ชัดว่า นักเรียนกำลังตัดสินใจเรื่องใด มีทางเลือกใดบ้าง แต่ละทางเลือกอาจมีผลอย่างไร และต้องขอความช่วยเหลือจากใคร การช่วยในลักษณะนี้ทำให้นักเรียนใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจได้ดีขึ้น โดยครูยังคงเคารพสิทธิและความรับผิดชอบของนักเรียน

เมื่อเลือกแนวทางแล้ว ครูกับนักเรียนควรกำหนดวิธีปฏิบัติให้ชัดเจน เช่น จะเริ่มทำสิ่งใด เมื่อใด ต้องติดต่อใคร และจะดำเนินการอย่างไรหากพบอุปสรรค การกำหนดเพียงให้นักเรียน "ปรับปรุงตนเอง" หรือ "พยายามให้มากขึ้น" ยังไม่เพียงพอสำหรับการปฏิบัติและติดตามผล ในกรณีที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัยหรือมีข้อกำหนดที่ครูต้องดำเนินการ ครูอาจไม่สามารถให้นักเรียนเป็นผู้ตัดสินใจเพียงลำพังได้ แต่ควรอธิบายเหตุผลและขั้นตอนแก่นักเรียนอย่างตรงไปตรงมาเท่าที่สถานการณ์เอื้ออำนวย

5) ขั้นติดตาม เป็นการกลับมาตรวจสอบสิ่งที่ครูกับนักเรียนได้ตกลงกันไว้ มิใช่การรอให้นักเรียนกลับมาแจ้งผลด้วยตนเองเพียงฝ่ายเดียว ครูควรกำหนดช่วงเวลาสำหรับพูดคุยครั้งต่อไปให้เหมาะกับลักษณะและความเร่งด่วนของเรื่อง เช่น ภายในสองหรือสามวัน ภายในหนึ่งสัปดาห์ หรือภายหลังเหตุการณ์ที่กำหนดไว้

การติดตามควรพิจารณาอย่างน้อยสามด้าน ได้แก่ นักเรียนดำเนินการตามที่ตกลงไว้ได้เพียงใด วิธีที่เลือกยังเหมาะกับสถานการณ์หรือไม่ และมีอุปสรรคหรือข้อมูลใหม่ใดเกิดขึ้น การพิจารณาทั้งสามด้านช่วยให้ครูทราบว่า ควรใช้แนวทางเดิมต่อ ปรับวิธีดำเนินการ หรือประสานความช่วยเหลือเพิ่มเติม

หากนักเรียนยังไม่สามารถดำเนินการตามที่ตกลงไว้ ครูไม่ควรสรุปทันทีว่านักเรียนไม่ร่วมมือหรือขาดความรับผิดชอบ แต่ควรทบทวนว่า แนวทางที่กำหนดชัดเจนและสามารถปฏิบัติได้หรือไม่ นักเรียนมีความพร้อมเพียงใด และได้รับการสนับสนุนที่จำเป็นหรือยัง การปรับแนวทางตามข้อมูลที่ได้รับมิใช่การลดความคาดหวัง แต่เป็นการทำให้ความช่วยเหลือสอดคล้องกับสถานการณ์มากขึ้น ครูไม่จำเป็นต้องรอถึงวันนัด หากพบข้อมูลที่แสดงว่าสถานการณ์เปลี่ยนแปลง มีความเสี่ยงเพิ่มขึ้น หรือแนวทางเดิมไม่เหมาะสม ควรพูดคุยหรือประสานผู้เกี่ยวข้องก่อนกำหนด การติดตามจึงต้องมีทั้งความต่อเนื่องและความยืดหยุ่นตามข้อมูลที่ปรากฏ ขั้นติดตามมิได้หมายถึงการควบคุมหรือเฝ้าดูนักเรียนทุกด้าน ครูควรติดตามเฉพาะข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่ตกลงกันและจำเป็นต่อการช่วยเหลือ พร้อมรักษาความเป็นส่วนตัวของนักเรียนตามขอบเขตหน้าที่

6) ขั้นส่งต่อ ใช้เมื่อข้อมูลแสดงว่า เรื่องที่นักเรียนกำลังเผชิญเกินขอบเขตความรู้ หน้าที่ หรือทรัพยากรของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา รวมทั้งกรณีที่เกี่ยวข้องกับชีวิต ความปลอดภัย ความรุนแรง การละเมิด หรือความต้องการความช่วยเหลือเฉพาะด้าน การส่งต่อมิได้หมายถึงการส่งนักเรียนออกจากความรับผิดชอบของครู แต่เป็นการประสานให้บุคคลที่มีความรู้และหน้าที่เหมาะสมเข้ามารับผิดชอบในส่วนที่เกินขอบเขตของครู การพิจารณาส่งต่อไม่ควรใช้คำถามเพียงไม่กี่ข้อเป็นเกณฑ์ตัดสินตายตัว แต่ควรพิจารณาข้อมูลอย่างน้อยสี่ด้าน ได้แก่ ระดับความเสี่ยงและความเร่งด่วน ความซับซ้อนของปัญหา ความรู้และหน้าที่ของครู และความพร้อมของบุคลากรหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง หากข้อมูลเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย ครูต้องดำเนินการตามระเบียบและวิธีปฏิบัติของสถานศึกษาโดยไม่ชักช้า

การส่งต่ออาจมีหลายระดับตามลักษณะของกรณี บางเรื่องอาจประสานครูรายวิชา ครูแนะแนว หรือทีมดูแลช่วยเหลือนักเรียน บางเรื่องต้องแจ้งผู้บริหารหรือผู้ปกครอง และบางกรณีอาจต้องประสานหน่วยงานภายนอก เช่น สถานพยาบาลหรือหน่วยงานคุ้มครองเด็ก การเลือกผู้รับผิดชอบต้องพิจารณาจากหน้าที่และความรู้ที่เหมาะกับเรื่องนั้น ไม่ใช้ความสะดวกของผู้ส่งต่อเป็นเกณฑ์หลัก

ครูควรติดต่อผู้รับผิดชอบโดยตรง ไม่ควรบอกให้นักเรียนไปขอความช่วยเหลือด้วยตนเองแล้วถือว่าการส่งต่อเสร็จสิ้น ข้อมูลที่ส่งควรจำกัดเฉพาะส่วนที่จำเป็นต่อการช่วยเหลือ และส่งตามวิธีที่สถานศึกษากำหนด ครูไม่ควรส่งต่อความคิดเห็นส่วนตัว ข้อสันนิษฐาน หรือข้อมูลที่ไม่เกี่ยวข้องกับกรณี ก่อนดำเนินการ ครูควรอธิบายให้นักเรียนทราบว่า เหตุใดจึงต้องประสานบุคคลอื่น จะประสานใคร และขั้นตอนต่อไปเป็นอย่างไร รวมทั้งให้นักเรียนและผู้ปกครองมีส่วนรับรู้ตามความเหมาะสมกับวัย ลักษณะของกรณี และข้อกำหนดที่เกี่ยวข้อง หากเป็นกรณีที่ต้องดำเนินการทันทีเพื่อคุ้มครองความปลอดภัย ครูต้องปฏิบัติตามระบบที่กำหนด และอธิบายแก่นักเรียนเท่าที่สามารถทำได้โดยไม่เพิ่มความเสี่ยง ภายหลังการส่งต่อ ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษายังสามารถติดตามการมาเรียน การเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อน และการปรับตัวในห้องเรียนตามขอบเขตหน้าที่ โดยไม่จำเป็นต้องสอบถามรายละเอียดของการช่วยเหลือเฉพาะด้านทั้งหมด การส่งต่อจึงเป็นการแบ่งความรับผิดชอบตามบทบาท มิใช่การยุติการดูแลนักเรียน

การตระหนักว่าเรื่องใดเกินขอบเขตของตนเป็นความรับผิดชอบทางวิชาชีพ ครูไม่ควรพยายามแก้ปัญหาทุกด้านด้วยตนเอง เพราะอาจทำให้นักเรียนมิได้รับความช่วยเหลือที่เหมาะสมหรือได้รับความช่วยเหลือล่าช้า

กระบวนการแนะแนวหกขั้นมิใช่สิ่งที่ใช้แทนสูตรสำเร็จการแนะแนว **2:3:3:5** และไม่ควรได้รับการกำหนดให้มีสถานะเทียบเท่ากันโดยไม่มีหลักฐานรองรับ สูตรสำเร็จการแนะแนว **2:3:3:5** ใช้จัดระบบความเข้าใจเกี่ยวกับองค์ประกอบของงานแนะแนวในสถานศึกษา ส่วน

กระบวนการหกขั้นเป็นข้อสังเคราะห์จากประสบการณ์วิชาชีพของผู้เขียน ซึ่งช่วยให้ครูพิจารณาการปฏิบัติงานกับนักเรียนรายบุคคลได้เป็นลำดับมากขึ้น ทั้งสองส่วนสามารถใช้ประกอบกันได้ โดยสถานศึกษาใช้สูตรสำเร็จการแนะแนว **2:3:3:5** พิจารณาความครบถ้วนของงานแนะแนว ส่วนครูใช้กระบวนการหกขั้นเป็นแนวทางในการสังเกต สื่อสาร ให้ความช่วยเหลือ ติดตาม และส่งต่อ กระบวนการดังกล่าวยังควรได้รับการศึกษาและตรวจสอบเพิ่มเติม จึงควรใช้เป็นแนวทางประกอบการพิจารณา มิใช่สูตรตายตัวหรือแบบจำลองที่รับประกันผลของการช่วยเหลือนักเรียน

ความเปลี่ยนแปลงด้านความสัมพันธ์กับเพื่อนเป็นสถานการณ์ที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาอาจพบได้ทั้งในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา นักเรียนบางคนอาจลดการพูดคุยกับเพื่อน แยกตัวจากกลุ่ม หรือมีส่วนร่วมในกิจกรรมน้อยลง พฤติกรรมเหล่านี้อาจเกี่ยวข้องกับความขัดแย้ง การปรับเปลี่ยนกลุ่มเพื่อน ความกังวลส่วนตัว เหตุการณ์ในครอบครัว หรือสาเหตุอื่น ครูจึงไม่ควรสรุปว่าเป็นปัญหาความสัมพันธ์หรือการกลั่นแกล้งจากพฤติกรรมที่สังเกตเห็นเพียงบางส่วน

กรณีต่อไปนี้เป็น**กรณีตัวอย่างเชิงสังเคราะห์ที่ผู้เขียนสร้างขึ้นเพื่อแสดงการใช้กระบวนการแนะแนวหกขั้นในสถานการณ์ของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา** มิใช่รายงานเหตุการณ์จริงและมิได้กล่าวถึงนักเรียนคนใดโดยเฉพาะ รายละเอียดของกรณีจัดทำขึ้นเพื่อแสดงการพิจารณาของครูตั้งแต่เริ่มรับรู้ความเปลี่ยนแปลง การพูดคุยและให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น จนถึงการประสานผู้เกี่ยวข้องเมื่อพบข้อมูลที่เกินขอบเขตหน้าที่ของครู

1) ขั้นสังเกต ครูที่ปรึกษาสังเกตว่า นักเรียนคนหนึ่งซึ่งเคยใช้เวลาช่วงพักกับเพื่อนกลุ่มเดิมเป็นประจำ เริ่มนั่งตามลำพังและมีส่วนร่วมในกิจกรรมกลุ่มระหว่างเวลาโฮมรูมน้อยลง พฤติกรรมดังกล่าวปรากฏต่อเนื่องประมาณสองสัปดาห์ ครูจึงบันทึกวันที่นักเรียนนั่งคนเดียว ลักษณะการมีส่วนร่วมในกิจกรรม และการพูดคุยกับเพื่อนที่ลดลง โดยยังไม่สรุปว่า ความเปลี่ยนแปลงดังกล่าวเกิดจากสาเหตุใด การที่ครูพบนักเรียนคนเดิมอย่างสม่ำเสมอช่วยให้ครูมีข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะและพฤติกรรมที่นักเรียนแสดงเป็นประจำ จึงสังเกตเห็นความเปลี่ยนแปลงได้ชัดขึ้น อย่างไรก็ตาม ความคุ้นเคยกับนักเรียนไม่อาจใช้แทนข้อมูลได้ ครูยังต้องพิจารณาว่า พฤติกรรมนั้นเกิดขึ้นต่อเนื่องเพียงใด ปรากฏเฉพาะในบางสถานการณ์หรือหลายสถานการณ์ และมีข้อมูลอื่นที่ควรตรวจสอบเพิ่มเติมหรือไม่ ในขั้นนี้ ครูควรแยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความ เช่น บันทึกว่า "นักเรียนนั่งตามลำพังในช่วงพักติดต่อกันห้าวัน" แทนข้อความว่า "นักเรียนถูกเพื่อนทอดทิ้ง" หรือบันทึกว่า "นักเรียนไม่ร่วมแสดงความคิดเห็นในกิจกรรมกลุ่มสามครั้ง" แทนการสรุปว่า "นักเรียนไม่มีความมั่นใจ" ข้อมูลที่สังเกตได้มีหน้าที่ระบุประเด็นที่ควรสอบถามเพิ่มเติม มิใช่ใช้วินิจฉัยสาเหตุหรือกำหนดความหมายของพฤติกรรมนั้นทันที

2) ขั้นเปิดใจ ครูเลือกพูดคุยกับนักเรียนเป็นการส่วนตัวในบริเวณที่ผู้อื่นมิได้ยินเนื้อหาการสนทนา แต่ยังเป็นสถานที่ที่เหมาะสมและปลอดภัย ครูกล่าวถึงสิ่งที่สังเกตเห็นโดยไม่กล่าวโทษ เช่น "ช่วงสองสัปดาห์ที่ผ่านมา ครูสังเกตว่าเธอใช้เวลาช่วงพักคนเดียวและร่วมกิจกรรมกับเพื่อนน้อยลง มีเรื่องใดที่อยากเล่าหรืออยากให้ครูช่วยหรือไม่" นักเรียนตอบในครั้งแรกว่าไม่มีอะไร ครูไม่คาดคั้นและไม่แสดงท่าทีว่าไม่เชื่อคำตอบ แต่แจ้งให้นักเรียนทราบว่า หากต้องการพูดคุยในภายหลังสามารถมาพบครูได้ วันต่อมา นักเรียนจึงเข้ามาหาครูในช่วงพักและเริ่มกล่าวว่า ระยะหลังเพื่อนกลุ่มเดิมไม่ค่อยชวนตนเข้าร่วมกิจกรรมเหมือนที่ผ่านมา ขั้นเปิดใจมิได้มีจุดมุ่งหมายบังคับให้นักเรียนเปิดเผยเรื่องส่วนตัว แต่เป็นการทำให้นักเรียนรับรู้ว่า ครูสังเกตเห็นความเปลี่ยนแปลง พร้อมรับฟัง และจะใช้ข้อมูลด้วยความระมัดระวัง ความไว้วางใจของนักเรียนมิได้เกิดจากคำถามเพียงประโยคเดียว แต่เกิดจากการที่ครูรับฟังโดยไม่ล้อเลียน ไม่ด่วนตัดสิน รักษาข้อมูลตามสมควร และกลับมาติดตามเรื่องที่เคยพูดคุยกัน หากนักเรียนยังไม่พร้อมสื่อสาร ครูควรเคารพความพร้อมนั้น พร้อมกำหนดช่องทางให้นักเรียนกลับมาพูดคุยในภายหลัง การไม่เร่งเร้ามิได้หมายถึงการละเลย เพราะครูยังคงสังเกตและติดตามความเป็นอยู่ของนักเรียนตามความเหมาะสม

3) ขั้นรับฟัง นักเรียนเล่าว่า เพื่อนกลุ่มเดิมนัดรับประทานอาหารและเล่นเกมร่วมกันโดยไม่ชวนตน จึงไม่แน่ใจว่าตนทำสิ่งใดให้เพื่อนไม่พอใจ ครูรับฟังโดยไม่รีบสรุปว่าเพื่อนจงใจกีดกันและไม่ตัดสินว่าฝ่ายใดเป็นผู้กระทำผิด ครูถามเพิ่มเติมเพื่อทำความเข้าใจเหตุการณ์ เช่น ความเปลี่ยนแปลงเริ่มขึ้นเมื่อใด ก่อนหน้านั้นมีเหตุการณ์ใดเกิดขึ้นหรือไม่ นักเรียนเคยสอบถามเพื่อนเกี่ยวกับเรื่องนี้แล้วหรือยัง และพฤติกรรมดังกล่าวเกิดขึ้นกับเพื่อนทุกคนหรือเฉพาะบางคน คำถามเหล่านี้ใช้เพื่อให้ครูมีข้อมูลชัดเจนขึ้น มิใช่เพื่อค้นหาความผิดหรือทำให้นักเรียนตอบตามข้อสันนิษฐานของครู เมื่อนักเรียนกล่าวว่ารู้สึกน้อยใจและกังวลว่าเพื่อนอาจไม่ชอบตน ครูรับรู้ความรู้สึกดังกล่าวโดยไม่รีบกล่าวว่าเป็นเรื่องเล็กหรือบอกให้นักเรียนหยุดคิดมาก ครูอาจกล่าวทวนว่า "เธอรู้สึกไม่สบายใจเพราะยังไม่ทราบว่าเหตุใดเพื่อนจึงปฏิบัติต่อตนเปลี่ยนไป" เพื่อให้นักเรียนตรวจสอบว่า ครูเข้าใจตรงกับสิ่งที่ตนต้องการสื่อหรือไม่ ครูควรแยกระหว่างความรู้สึกของนักเรียนกับข้อเท็จจริงเกี่ยวกับเหตุการณ์ นักเรียนอาจรู้สึกว่าตนถูกกีดกัน แต่ข้อมูลเกี่ยวกับเจตนาของเพื่อนอาจยังไม่เพียงพอ ทั้งสองส่วนต้องได้รับการรับฟังและพิจารณา แต่ไม่ควรนำความรู้สึกมาใช้ยืนยันข้อเท็จจริง หรือใช้ข้อมูลบางส่วนปฏิเสธความรู้สึกของนักเรียน การรับฟังในกรณีนี้อยู่ภายในขอบเขตการช่วยเหลือเบื้องต้นของครูที่ปรึกษา ครูมิได้ทำหน้าที่วิเคราะห์หรือบำบัดปัญหาทางจิตใจ แต่ใช้การรับฟังเพื่อทำความเข้าใจเหตุการณ์ ความต้องการ และความพร้อมของนักเรียนก่อนพิจารณาวิธีช่วยเหลือ

4) ขั้นให้ทาง จากการพูดคุย ครูทราบว่า นักเรียนยังไม่เคยสอบถามเพื่อนโดยตรงและยังไม่มีข้อมูลชัดเจนว่าเหตุใดความสัมพันธ์จึงเปลี่ยนแปลง ครูจึงช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือก เช่น พูดคุยกับเพื่อนที่ไว้วางใจเป็นการส่วนตัว ขอให้ครูช่วยสังเกตสถานการณ์เพิ่มเติม หรือเข้าร่วม

กิจกรรมกับเพื่อนกลุ่มอื่นโดยยังไม่ตัดความสัมพันธ์กับกลุ่มเดิม ครูอธิบายข้อควรพิจารณาของแต่ละทางเลือก โดยไม่กำหนดให้นักเรียนเลือกตามความคิดเห็นของครู นักเรียนตัดสินใจว่าจะลองพูดคุยกับเพื่อนที่ตนสนิทที่สุดในกลุ่ม ครูจึงช่วยนักเรียนเตรียมวิธีเริ่มต้นการสนทนา เช่น กล่าวถึงสิ่งที่ตนสังเกตเห็นและความรู้สึกของตน แทนการกล่าวหาว่าเพื่อนตั้งใจกีดกัน ครูกับนักเรียนร่วมกันพิจารณาว่าควรเลือกเวลาที่เพื่อนไม่เร่งรีบและพูดคุยในสถานที่ที่เหมาะสม หากเพื่อนตอบโต้ด้วยถ้อยคำรุนแรงหรือสถานการณ์ทำให้นักเรียนรู้สึกไม่ปลอดภัย นักเรียนควรยุติการสนทนาและกลับมาแจ้งครู ขั้นให้ทางจึงมิได้หมายถึงการบอกคำตอบหรือสั่งให้นักเรียนปฏิบัติตาม แต่เป็นการช่วยให้นักเรียนเห็นทางเลือก พิจารณาผลที่อาจเกิดขึ้น และเตรียมวิธีดำเนินการที่เหมาะสม ครูยังต้องระวังไม่ผลักภาระให้นักเรียนจัดการเรื่องที่มีความเสี่ยงหรือเกินความสามารถของตนเพียงลำพัง เมื่อนักเรียนเลือกแนวทางแล้ว ครูกับนักเรียนควรกำหนดรายละเอียดให้ชัดว่า จะเริ่มดำเนินการเมื่อใด ใช้วิธีใด และจะกลับมาพูดคุยกันอีกครั้งเมื่อใด การกำหนดให้นักเรียนเพียง "ลองปรับตัว" หรือ "พยายามเข้ากับเพื่อน" ยังไม่ชัดเจนพอสำหรับการปฏิบัติและติดตามผล

5) ขั้นติดตาม ครูนัดนักเรียนกลับมาพูดคุยอีกครั้งภายในสามวัน เมื่อถึงกำหนดนักเรียนแจ้งว่า ได้ลองพูดคุยกับเพื่อนแล้ว แต่เพื่อนตอบเพียงว่าไม่มีอะไร คำตอบดังกล่าวมิได้ช่วยให้นักเรียนเข้าใจสถานการณ์ชัดเจนขึ้น ครูสอบถามถึงเวลา สถานที่ และลักษณะการสนทนา พบว่านักเรียนเลือกพูดในช่วงที่เพื่อนกำลังรีบเข้าร่วมกิจกรรม ครูจึงยังไม่สรุปว่า เพื่อนปฏิเสธการพูดคุยหรือมีเจตนาปิดบัง แต่ช่วยนักเรียนพิจารณาว่า ช่วงเวลาดังกล่าวอาจไม่เหมาะกับการสนทนาเรื่องความสัมพันธ์ ครูกับนักเรียนตกลงว่าจะยังไม่เร่งพูดคุยซ้ำทันที แต่จะสังเกตสถานการณ์ต่ออีกระยะหนึ่ง ขณะเดียวกันครูจะสังเกตการปฏิบัติต่อนักเรียนระหว่างกิจกรรมกลุ่ม โดยไม่ทำให้เพื่อนในชั้นทราบว่านักเรียนได้มาปรึกษาเรื่องดังกล่าว และกำหนดเวลาพูดคุยครั้งต่อไปให้ชัดเจน การติดตามมิได้มีจุดมุ่งหมายเพื่อตรวจสอบว่านักเรียนเชื่อฟังหรือทำตามคำแนะนำของครูเพียงใด แต่ใช้พิจารณาว่าแนวทางที่ตกลงกันเหมาะสมหรือไม่ นักเรียนพบอุปสรรคอะไร และมีข้อมูลใหม่ที่ควรนำมาปรับวิธีดำเนินการหรือไม่ หากนักเรียนยังไม่สามารถดำเนินการตามที่ตกลงไว้ ครูไม่ควรสรุปทันทีว่านักเรียนไม่ร่วมมือหรือขาดความรับผิดชอบ แต่ควรทบทวนว่า แนวทางที่กำหนดสามารถปฏิบัติได้จริงหรือไม่ นักเรียนมีความพร้อมเพียงใด และต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติมด้านใด

6) ขั้นส่งต่อ ในการติดตามครั้งต่อมา นักเรียนให้ข้อมูลเพิ่มเติมว่า เพื่อนบางคนเริ่มกล่าวถ้อยคำเหน็บแนมต่อหน้าผู้อื่นและส่งข้อความล้อเลียนในกลุ่มสนทนา ครูยังไม่สรุปทันทีว่าเป็นการกลั่นแกล้ง แต่เห็นว่า ข้อมูลดังกล่าวควรได้รับการตรวจสอบเพิ่มเติม เนื่องจากพฤติกรรมอาจเกิดขึ้นซ้ำ มีบุคคลหลายคนเกี่ยวข้อง และอาจส่งผลต่อความปลอดภัยและความเป็นอยู่ของนักเรียน ครูอธิบายแก่นักเรียนว่า เรื่องนี้ไม่ควรให้ฝ่ายใดฝ่ายหนึ่งจัดการเพียงลำพัง และจำเป็นต้องประสานครูแนะแนวหรือบุคลากรในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนเพื่อรวบรวมข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้องและพิจารณา

วิธีดำเนินการที่เหมาะสม ครูแจ้งให้นักเรียนทราบว่า จะประสานใคร ข้อมูลส่วนใดจำเป็นต้องแจ้ง และขั้นตอนต่อไปอาจดำเนินการอย่างไร ในกรณีที่ยังไม่มีความเสี่ยงเร่งด่วน ครูควรรับฟังความคิดเห็นของนักเรียนและให้นักเรียนมีส่วนรับรู้ในการประสานความช่วยเหลือ หากข้อมูลเกี่ยวข้องกับความรุนแรง ความปลอดภัย การละเมิด หรือกรณีที่สถานศึกษามีหน้าที่ต้องดำเนินการ ครูต้องปฏิบัติตามระบบที่กำหนดโดยไม่รอช้า และอธิบายแก่นักเรียนเท่าที่สามารถทำได้โดยไม่เพิ่มความเสี่ยง ครูควรส่งเฉพาะข้อมูลที่จำเป็น ได้แก่ พฤติกรรมที่สังเกตได้ ข้อมูลที่นักเรียนรายงาน การช่วยเหลือที่ดำเนินการแล้ว และเหตุผลที่ควรมีผู้รับผิดชอบเพิ่มเติม ข้อมูลที่ส่งต้องแยกข้อเท็จจริงออกจากความคิดเห็นและข้อสันนิษฐานส่วนตัวของครู การส่งข้อมูลเบื้องต้นช่วยลดภาระการเล่าเรื่องซ้ำโดยไม่จำเป็น แต่ผู้รับผิดชอบยังอาจต้องสอบถามนักเรียนเพิ่มเติม เพื่อให้นักเรียนยืนยัน แก้ไข หรือเพิ่มเติมข้อมูลด้วยตนเอง ครูจึงไม่ควรรับรองแทนนักเรียนว่า ข้อมูลที่ตนสรุปไว้ครอบคลุมเหตุการณ์ทั้งหมดแล้ว ภายหลังการประสาน ครูที่ปรึกษายังคงติดตามการมาเรียน การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อน และความเป็นอยู่โดยทั่วไปตามขอบเขตหน้าที่ โดยไม่จำเป็นต้องสอบถามรายละเอียดของการให้คำปรึกษาหรือการช่วยเหลือเฉพาะด้านทั้งหมด การส่งต่อเป็นการแบ่งความรับผิดชอบตามความรู้และหน้าที่ มิใช่การยุติการดูแลนักเรียน

กรณีตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นว่า **กระบวนการแนะแนวหกขั้นช่วยจัดลำดับการพิจารณาของครู แต่มิได้กำหนดให้ครูต้องดำเนินการตามขั้นอย่างตายตัว** การสังเกตช่วยให้ครูระบุความเปลี่ยนแปลงที่ควรสอบถาม ขั้นเปิดใจช่วยให้นักเรียนรับรู้ว่าครูพร้อมรับฟัง ขั้นรับฟังช่วยให้ครูเข้าใจเหตุการณ์และความรู้สึกโดยไม่รีบสรุป ขั้นให้ทางช่วยให้นักเรียนพิจารณาวิธีดำเนินการ ขั้นติดตามช่วยตรวจสอบความเหมาะสมของแนวทาง และขั้นส่งต่อช่วยให้กรณีที่เกินขอบเขตของครูได้รับการดูแลจากผู้รับผิดชอบที่เหมาะสม

แต่ละขั้นอาศัยข้อมูลจากการดำเนินงานก่อนหน้า แต่ครูสามารถย้อนกลับมาทบทวนข้อมูลหรือปรับวิธีดำเนินการได้เมื่อสถานการณ์เปลี่ยนแปลง บางกรณีอาจยุติได้ภายหลังการให้ข้อมูลและติดตาม ขณะที่กรณีที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัยอาจต้องประสานหรือส่งต่อทันทีโดยไม่จำเป็นต้องดำเนินการครบทุกขั้น

ตลอดกระบวนการ ครูมิได้ทำหน้าที่แก้ไขความสัมพันธ์ของนักเรียนทั้งหมด แต่ทำหน้าที่รับรู้ข้อมูล รับฟัง ช่วยพิจารณาทางเลือก ติดตาม และประสานความช่วยเหลือตามความจำเป็น การช่วยเหลือที่เหมาะสมจึงมิได้พิจารณาจากความรวดเร็วในการยุติปัญหาเพียงอย่างเดียว แต่พิจารณาจากความเพียงพอของข้อมูล ความปลอดภัยของนักเรียน การเคารพความคิดเห็นและความเป็นส่วนตัว ตลอดจนการไม่ดำเนินการเกินขอบเขตความรู้และหน้าที่ของครู

สูตรสำเร็จการแนะแนว 2:3:3:5 และกระบวนการแนะแนวหกขั้นมีหน้าที่แตกต่างกัน แต่สามารถใช้ประกอบกันในการดำเนินงานแนะแนวและกิจกรรมโฮมรูม สูตรสำเร็จการแนะแนว 2:3:3:5 ใช้จัดระบบความเข้าใจเกี่ยวกับองค์ประกอบของงานแนะแนวในสถานศึกษา ส่วนกระบวนการหกขั้นเป็นข้อสังเคราะห์จากประสบการณ์วิชาชีพของผู้เขียนที่เสนอเป็นแนวทางประกอบการพิจารณาและการปฏิบัติของครู กระบวนการดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า ครูอาจนำหลักการแนะแนวพื้นฐานมาใช้ในการรับรู้ข้อมูล ให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น ติดตาม และส่งต่อนักเรียนภายในขอบเขตหน้าที่ โดยไม่กำหนดให้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาทำหน้าที่แทนบุคลากรที่มีความรู้และหน้าที่เฉพาะด้าน

2. ข้อควรระวังในการใช้กระบวนการแนะแนวหกขั้น

กรณีตัวอย่างเชิงสังเคราะห์ในหัวข้อที่ผ่านมามีหน้าที่แสดงลำดับการพิจารณาและข้อควรระวังในการปฏิบัติ มิใช่หลักฐานเชิงประจักษ์ที่ใช้ยืนยันประสิทธิผลของกระบวนการ ความเหมาะสมและผลที่เกิดจากการใช้กระบวนการแนะแนวหกขั้นจึงควรได้รับการศึกษาด้วยระเบียบวิธีวิจัยที่เหมาะสม ก่อนสรุปว่ากระบวนการดังกล่าวเหมาะกับนักเรียน ระดับชั้น หรือสถานการณ์ประเภทใดบ้าง

กระบวนการแนะแนวหกขั้นช่วยให้ครูจัดลำดับการพิจารณาและการช่วยเหลือนักเรียนได้ชัดเจนขึ้น แต่การดำเนินงานแต่ละขั้นยังอาจคลาดเคลื่อนได้จากความรีบช่วยเหลือ ข้อมูลที่ไม่เพียงพอ ข้อจำกัดด้านเวลา หรือความไม่ชัดเจนของระบบสนับสนุนในสถานศึกษา การทราบข้อควรระวังจึงช่วยให้ครูตรวจสอบการปฏิบัติของตนและลดผลกระทบที่อาจเกิดแก่นักเรียน

1) ข้อควรระวังในขั้นสังเกต ข้อควรระวังสำคัญคือการสรุปความหมายของพฤติกรรมจากเหตุการณ์เพียงครั้งเดียว เช่น เห็นนักเรียนใช้โทรศัพท์ในช่วงพักแล้วสรุปว่าเป็นผู้หมกมุ่นกับโทรศัพท์ ทั้งที่อาจเป็นเหตุการณ์เฉพาะหน้า ครูควรพิจารณาความถี่ ระยะเวลา สถานการณ์แวดล้อม และความแตกต่างจากพฤติกรรมที่นักเรียนเคยแสดงเป็นประจำ ครูต้องแยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความ เช่น บันทึกว่า "นักเรียนปฏิเสธการเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่มสามครั้งในสัปดาห์เดียว" แทนคำว่า "นักเรียนเอาแต่ใจ" หรือบันทึกว่า "นักเรียนส่งงานล่าช้าสี่ครั้งภายในสองสัปดาห์" แทนคำว่า "นักเรียนไม่มีความรับผิดชอบ" ข้อมูลจากการสังเกตมีไว้ระบุประเด็นที่ควรตรวจสอบเพิ่มเติม มิใช่ใช้สรุปสาเหตุหรือตัดสินลักษณะของนักเรียน

2) ข้อควรระวังในขั้นเปิดใจ ครูไม่ควรคาดหวังให้นักเรียนเปิดเผยข้อมูลทันทีที่เริ่มสนทนา ความไว้วางใจเกิดจากการปฏิบัติของครูอย่างต่อเนื่อง ทั้งการรับฟังโดยไม่ล้อเลียน การไม่ด่วนตัดสิน การรักษาข้อมูลส่วนบุคคล และการกลับมาติดตามเรื่องที่เคยพูดคุยกัน การเริ่มสนทนาควรกล่าวถึงสิ่งที่สังเกตได้อย่างเป็นกลาง เลือกเวลาและสถานที่ที่เหมาะสม และเปิดโอกาสให้นักเรียน

ตัดสินใจว่าจะกล่าวถึงเรื่องนั้นเพียงใด คำถามที่มีลักษณะคาดคั้นหรือแสดงว่าครูมีข้อสรุปไว้แล้ว อาจทำให้นักเรียนรู้สึกว่ากำลังถูกสอบสวน หากนักเรียนยังไม่พร้อมสื่อสาร ครูควรแจ้งช่องทางสำหรับการพูดคุยในภายหลังและติดตามความเป็นอยู่ตามความเหมาะสม อย่างไรก็ตาม หากข้อมูลเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย ความรุนแรง หรือการละเมิด ครูต้องดำเนินการตามระบบของสถานศึกษาโดยไม่รอให้นักเรียนเปิดเผยข้อมูลทั้งหมด

3) ข้อควรระวังในขั้นรับฟัง ข้อควรระวังที่พบได้บ่อยคือการรีบให้คำแนะนำก่อนเข้าใจสถานการณ์ เช่น เมื่อนักเรียนกล่าวว่ากังวลเรื่องการสอบ ครูรีบเสนอวิธีจัดตารางอ่านหนังสือ โดยยังไม่ทราบว่า ความกังวลเกิดจากการเตรียมสอบ ความคาดหวังของครอบครัว หรือความกลัวว่าจะล้มเหลว คำแนะนำจึงอาจมิได้ตรงกับสิ่งที่นักเรียนกำลังเผชิญ ครูควรรับฟังเหตุการณ์ ความคิด ความรู้สึก และความต้องการของนักเรียน พร้อมใช้การทวนความ การสรุปประเด็น และการถามเพิ่มเติมเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ การสังเกตน้ำเสียง สีหน้า และท่าทางช่วยให้ครูทราบว่ามีประเด็นใดควรถามเพิ่มเติม แต่ไม่ควรใช้เป็นหลักฐานสรุปว่านักเรียนโกหก ปิดบัง หรือไม่มีความรู้สึกต่อเหตุการณ์ การรับฟังต้องไม่เปลี่ยนเป็นการซักถามเพื่อหาผู้กระทำผิด คำถามควรใช้เพื่อทำความเข้าใจและพิจารณาความช่วยเหลือ มิใช่เพื่อให้นักเรียนยอมรับข้อสันนิษฐานของครู

4) ข้อควรระวังในขั้นให้ทาง ข้อควรระวังในขั้นนี้คือการตัดสินใจแทนนักเรียนโดยใช้คำแนะนำที่มีลักษณะเป็นคำสั่ง แม้ครูมีความปรารถนาดี แต่นักเรียนอาจเข้าใจว่าต้องปฏิบัติตามความเห็นของครู ในเรื่องที่นักเรียนมีสิทธิและความสามารถตัดสินใจได้ ครูควรช่วยให้เห็นข้อมูลทางเลือก ผลที่อาจเกิดขึ้น และข้อจำกัดของแต่ละทางเลือก โดยไม่กำหนดคำตอบแทน ข้อมูลที่ให้ต้องตรงกับสถานการณ์ เหมาะกับวัย และนำไปใช้ได้ การบอกเพียงว่า "มีหลายช่องทางให้ขอความช่วยเหลือ" หรือ "ควรพยายามปรับตัว" ยังไม่เพียงพอ ครูควรช่วยให้นักเรียนกำหนดให้ชัดว่า จะทำอะไร เมื่อใด ติดต่อใคร และจะดำเนินการอย่างไรหากพบอุปสรรค หากเรื่องนั้นเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย ระเบียบของสถานศึกษา หรือหน้าที่ตามกฎหมาย ครูอาจต้องดำเนินการบางประการโดยไม่ให้นักเรียนเป็นผู้ตัดสินใจเพียงลำพัง แต่ควรอธิบายเหตุผลและขั้นตอนให้นักเรียนเข้าใจเท่าที่สถานการณ์เอื้ออำนวย

5) ข้อควรระวังในขั้นติดตาม การสนทนาครั้งแรกไม่ควรสิ้นสุดด้วยคำว่า "ลองทำดูก่อนแล้วค่อยมาบอกครู" โดยไม่กำหนดเวลาติดตาม เพราะทำให้ภาระการกลับมาแจ้งผลอยู่ที่นักเรียนเพียงฝ่ายเดียว ครูควรกำหนดวันหรือช่วงเวลาพูดคุยครั้งต่อไปให้เหมาะกับลักษณะและความเร่งด่วนของเรื่อง พร้อมแจ้งวิธีติดต่อหากสถานการณ์เปลี่ยนแปลงก่อนถึงกำหนด การติดตามไม่ควรพิจารณาเพียงว่านักเรียนทำตามที่ตกลงไว้หรือไม่ หากนักเรียนยังไม่ได้ดำเนินการ ครูควรตรวจสอบว่าแนวทางนั้นชัดเจนและปฏิบัติได้จริงหรือไม่ นักเรียนมีความพร้อมเพียงใด พบอุปสรรคอะไร และได้รับความช่วยเหลือที่จำเป็นหรือยัง การสรุปว่านักเรียนไม่ร่วมมือโดยไม่ตรวจสอบเงื่อนไขเหล่านี้อาจ

ทำให้ครูมองข้ามสาเหตุที่แท้จริง ครูควรติดตามเฉพาะข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับเรื่องที่กำลังช่วยเหลือ ไม่ใช้การติดตามเป็นการควบคุมหรือตรวจสอบชีวิตส่วนตัวของนักเรียนเกินความจำเป็น

6) ข้อควรระวังในขั้นส่งต่อ ครูไม่ควรชะลอการส่งต่อเพราะเห็นว่าเป็นการยอมรับความล้มเหลว หากเรื่องนั้นเกินขอบเขตความรู้ หน้าที่ หรือทรัพยากรของครู การพยายามช่วยเหลือต่อด้วยตนเองอาจทำให้นักเรียนได้รับการดูแลที่จำเป็นล่าช้า อย่างไรก็ตาม ครูไม่ควรวินิจฉัยปัญหาจากพฤติกรรมที่สังเกตได้ การพิจารณาส่งต่อควรอาศัยข้อมูลเกี่ยวกับความเสี่ยง ความเร่งด่วน ความซับซ้อนของเรื่อง และความจำเป็นต้องได้รับความช่วยเหลือเฉพาะด้าน การส่งต่อมิใช่การบอกให้นักเรียนไปพบผู้เกี่ยวข้องด้วยตนเองแล้วถือว่าหน้าที่ของครูสิ้นสุดลง ครูควรประสานผู้รับผิดชอบ อธิบายเหตุผลและขั้นตอนแก่นักเรียน และส่งเฉพาะข้อมูลที่จำเป็น โดยแยกข้อเท็จจริงออกจากความคิดเห็นหรือข้อสันนิษฐานส่วนตัว ในกรณีทั่วไป ครูควรให้นักเรียนมีส่วนรับรู้และแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับการประสานความช่วยเหลือ แต่หากเกี่ยวข้องกับความรุนแรง การละเมิด การทำร้ายตนเอง หรือความเสี่ยงต่อชีวิตและความปลอดภัย ครูต้องดำเนินการตามหน้าที่โดยไม่รอความยินยอม และแจ้งให้นักเรียนทราบเท่าที่สามารถทำได้โดยไม่เพิ่มความเสี่ยง ภายหลังการส่งต่อ ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษายังคงติดตามการเรียน การมาเรียน การปรับตัว และความเป็นอยู่ในห้องเรียนตามขอบเขตหน้าที่ โดยไม่จำเป็นต้องรับรู้รายละเอียดของการให้คำปรึกษาหรือการดูแลเฉพาะด้านทั้งหมด

ข้อควรระวังทั้งหกขั้นมิได้มีไว้เพื่อตำหนิครู แต่ใช้ตรวจสอบว่า การช่วยเหลือนักเรียนควรดำเนินโดยอาศัยข้อมูลที่เพียงพอ เคารพสิทธิและความเป็นส่วนตัว คำนึงถึงความปลอดภัย และไม่เกินขอบเขตหน้าที่ของครูหรือไม่ ความปรารถนาดีเป็นพื้นฐานสำคัญของการดูแลนักเรียน แต่ต้องประกอบด้วยวิธีปฏิบัติที่รอบคอบ การติดตามอย่างต่อเนื่อง และระบบสนับสนุนจากสถานศึกษา

3. จิตวิญญาณความเป็นครูที่ปรากฏในการปฏิบัติงานจริง

คำว่า “จิตวิญญาณความเป็นครู” มักใช้กล่าวถึงความรัก ความเมตตา ความเสียสละ และความผูกพันที่ครูมีต่อนักเรียน อย่างไรก็ตาม หากกล่าวถึงคุณค่าเหล่านี้โดยไม่อธิบายว่าปรากฏในการปฏิบัติอย่างไร ความหมายอาจคงอยู่เพียงในระดับคำยกย่องและยากต่อการนำมาใช้พัฒนาครู การบอกว่าครูควรมีจิตวิญญาณความเป็นครูมากขึ้นไม่ได้ระบุว่า ครูควรปรับพฤติกรรมด้านใดแตกต่างจากการกำหนดว่า ครูควรสังเกตความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอ รับฟังก่อนให้คำแนะนำ รักษาความลับ และกลับมาติดตามเรื่องที่ได้รับรู้ ซึ่งเป็นพฤติกรรมที่สามารถฝึกฝน ทบทวน และพัฒนาได้

หนังสือเล่มนี้จึงใช้คำว่า “**จิตวิญญาณความเป็นครู**” ในความหมายของท่าทีทางวิชาชีพที่ปรากฏผ่านวิธีที่ครูมองนักเรียน รับฟังข้อมูล ตัดสินใจให้ความช่วยเหลือ ติดตามผล และรับผิดชอบ

ต่อสิ่งที่ตนได้รับรู้ ท่าทีดังกล่าวไม่ได้ขึ้นอยู่กับความรู้สึกปรารถนาดีเพียงอย่างเดียว แต่ต้องปรากฏเป็นการปฏิบัติที่สม่ำเสมอ มีขอบเขต และเคารพศักดิ์ศรีของนักเรียน

ลักษณะพื้นฐานประการแรกคือ **การมองนักเรียนในฐานะบุคคล** ไม่จำกัดการรับรู้ไว้เพียงผลการเรียน การมาเรียน หรือความประพฤติ นักเรียนแต่ละคนมีประสบการณ์ ความสัมพันธ์ ความกังวล จุดแข็ง และเงื่อนไขชีวิตแตกต่างกัน การมองนักเรียนในฐานะบุคคลช่วยให้ครูไม่ลดความเป็นตัวตนของนักเรียนลงเหลือเพียงคำเรียก เช่น เด็กเก่ง เด็กอ่อน เด็กมีปัญหา หรือเด็กไม่รับผิดชอบ

การมองนักเรียนในลักษณะนี้ไม่ได้หมายความว่า ครูต้องรู้เรื่องส่วนตัวทุกด้าน แต่เป็นการยอมรับว่าพฤติกรรมที่ปรากฏเป็นเพียงข้อมูลส่วนหนึ่งและอาจยังไม่เพียงพอสำหรับสรุปสาเหตุ ครูจึงควรพิจารณาสถานการณ์เพิ่มเติมก่อนกำหนดแนวทางช่วยเหลือ และใช้ข้อมูลเพื่อทำความเข้าใจนักเรียน ไม่ใช้ข้อมูลเพื่อกำหนดคุณค่าหรือติดคำเรียกที่อาจมีผลต่อนักเรียนในระยะยาว

ลักษณะประการที่สองคือ **ความเอาใจใส่ที่ปรากฏอย่างสม่ำเสมอ** ความเอาใจใส่ไม่ได้วัดจากการกล่าวว่ารักหรือห่วงใยนักเรียนเท่านั้น แต่แสดงผ่านการสังเกตความเปลี่ยนแปลง การจดจำสิ่งที่นักเรียนเคยสื่อสาร การตอบสนองเมื่อพบความต้องการ และการกลับมาติดตามเรื่องที่ได้พูดคุยกัน นักเรียนอาจไม่ได้คาดหวังให้ครูแก้ปัญหาได้ทุกเรื่อง แต่ต้องการรับรู้ว่า เรื่องที่ตนสื่อสารได้รับความสนใจและมีการดำเนินการตามความเหมาะสม

ความสม่ำเสมอจึงมีความสำคัญกว่าการแสดงความห่วงใยอย่างมากเพียงบางครั้ง ครูที่พูดคุยกับนักเรียนอย่างจริงจังในวันหนึ่ง แต่ไม่กลับมาติดตาม อาจทำให้นักเรียนไม่แน่ใจว่า ครูเห็นความสำคัญของเรื่องนั้นเพียงใด ในทางกลับกัน การถามถึงความคืบหน้าเพียงสั้น ๆ การจดจำข้อตกลง หรือการแจ้งนักเรียนว่าครูได้ประสานเรื่องใดแล้ว อาจแสดงถึงความรับผิดชอบได้ชัดเจนกว่า

ลักษณะประการที่สามคือ **ความอดทนในการรับฟังและการไม่ด่วนตัดสิน** ครูทำงานภายใต้ข้อจำกัดด้านเวลาและภาระหน้าที่ จึงอาจต้องการสรุปปัญหาและให้คำแนะนำโดยเร็ว อย่างไรก็ตาม ข้อมูลในระยะแรกอาจยังไม่ครบถ้วน และนักเรียนบางคนต้องใช้เวลากว่าจะสามารถอธิบายสิ่งที่ตนกำลังเผชิญ ความอดทนในที่นี้ไม่ได้หมายถึงการละเลยหรือชะลอการช่วยเหลือ แต่หมายถึงการไม่ใช้ข้อสรุปของครูแทนคำอธิบายของนักเรียนก่อนมีข้อมูลเพียงพอ

การไม่ด่วนตัดสินยังหมายถึงการแยกพฤติกรรมออกจากตัวบุคคล ครูสามารถระบุได้ว่าพฤติกรรมใดไม่เป็นไปตามข้อตกลงหรือส่งผลกระทบต่อผู้อื่น โดยไม่กล่าวว่านักเรียนเป็นคนไม่ดี ไม่มีวินัย หรือไม่มีอนาคต การกล่าวถึงพฤติกรรมและผลที่เกิดขึ้นอย่างตรงไปตรงมาช่วยให้นักเรียนเข้าใจสิ่งที่ต้องปรับปรุง โดยยังคงได้รับการปฏิบัติในฐานะบุคคลที่สามารถเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงได้

ลักษณะประการที่สี่คือ **การเคารพศักดิ์ศรีและความเป็นส่วนตัว** ความปรารถนาดีไม่ได้ให้อำนาจครูเปิดเผยข้อมูลส่วนบุคคลโดยไม่มีความจำเป็น ครูต้องพิจารณาว่า ข้อมูลใดจำเป็นต่อการช่วยเหลือ บุคคลใดมีหน้าที่ต้องรับรู้ และควรสื่อสารข้อมูลด้วยวิธีใด การนำเรื่องของนักเรียนมาใช้

เป็นตัวอย่างต่อหน้าชั้น แม้ไม่ระบุชื่อแต่มีรายละเอียดที่ทำให้เพื่อนคาดเดาได้ อาจทำให้นักเรียนรู้สึกอับอาย สูญเสียความไว้วางใจ และได้รับผลกระทบต่อความสัมพันธ์กับเพื่อน

การเคารพศักดิ์ศรียังปรากฏในวิธีที่ครูใช้ภาษา ครูสามารถกำหนดขอบเขต ตักเตือน หรือดำเนินการตามระเบียบได้โดยไม่ใช้ถ้อยคำดูหมิ่น ประชดประชัน หรือตำหนิต่อหน้าผู้อื่นจนทำให้นักเรียนอับอาย การดูแลนักเรียนไม่ได้ขัดกับการกำกับพฤติกรรม แต่การกำกับต้องมุ่งให้เข้าใจผลของการกระทำและรับผิดชอบต่อสิ่งที่เกิดขึ้น ไม่ใช้การลดคุณค่าของบุคคลเป็นวิธีควบคุมพฤติกรรม

ลักษณะประการที่ห้าคือ **ความรับผิดชอบต่อเนื่อง** ความรับผิดชอบไม่ได้หมายความว่าครูต้องแก้ปัญหาด้วยตนเองทุกกรณี แต่หมายถึงการไม่ละเลยข้อมูลที่ตนได้รับ เมื่อครูรับรู้ความต้องการหรือปัญหาของนักเรียนแล้ว ควรพิจารณาว่าต้องดำเนินการใด ควรติดตามเมื่อใด และต้องประสานบุคคลใด หากเรื่องนั้นเกินขอบเขตความรู้หรือหน้าที่ ครูควรส่งต่อโดยไม่เก็บปัญหาไว้กับตนหรือคาดหวังว่าสถานการณ์จะคลี่คลายเอง

ความรับผิดชอบต่อเนื่องยังหมายถึงการไม่ยุติการดูแลภายหลังการส่งต่อ ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาอาจไม่จำเป็นต้องรับรู้รายละเอียดของการช่วยเหลือเฉพาะด้าน แต่ยังสามารถติดตามการมาเรียน การเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อน และการปรับตัวในห้องเรียนได้ การส่งต่อจึงเป็นการแบ่งหน้าที่ให้บุคลากรที่มีความรู้และความรับผิดชอบเหมาะสมเข้ามาช่วยเหลือ ไม่ใช่การถอนความสนใจออกจากนักเรียน

ลักษณะประการที่หกคือ **ความเป็นธรรมที่คำนึงถึงความแตกต่าง** การปฏิบัติอย่างเป็นธรรมไม่ได้หมายความว่า ครูต้องปฏิบัติต่อนักเรียนทุกคนเหมือนกันทุกประการ นักเรียนบางคนอาจต้องการเวลาเพิ่มเติม วิธีสื่อสารที่แตกต่าง หรือการสนับสนุนเฉพาะด้าน ความเป็นธรรมจึงพิจารณาจากการใช้หลักเกณฑ์ที่เหมาะกับความต้องการ อธิบายเหตุผลได้ และไม่ใช้ความชอบหรือความใกล้ชิดส่วนตัวเป็นเกณฑ์ตัดสิน

ครูต้องระมัดระวังไม่ให้ความสนิทสนมกับนักเรียนบางคนทำให้ละเลยนักเรียนที่ไม่ค่อยแสดงปัญหาหรือไม่เรียกร้องความสนใจ นักเรียนที่ดูแลตนเองได้หรือมีผลการเรียนดี อาจยังมีความต้องการ เพียงแต่ไม่ได้สื่อสารอย่างชัดเจน กิจกรรมโฮมรูมจึงควรจัดวิธีให้นักเรียนทุกคนสามารถแจ้งความต้องการ แสดงความคิดเห็น หรือขอพูดคุยเป็นการส่วนตัวได้ โดยไม่ขึ้นอยู่กับความกล้าแสดงออกเพียงอย่างเดียว

ลักษณะประการที่เจ็ดคือ **ความถ่อมตนทางวิชาชีพและการยอมรับขอบเขตของตน** ครูที่เอาใจใส่อาจปรารถนาจะช่วยเหลือนักเรียนทุกเรื่อง แต่ความตั้งใจดังกล่าวอาจทำให้ครูให้คำแนะนำเกินความรู้ รับภาระที่ไม่สามารถติดตามได้ หรือเข้าไปตัดสินใจแทนนักเรียนและครอบครัว การยอมรับว่าเรื่องใดเกินขอบเขตความสามารถและต้องประสานผู้อื่นเป็นความรับผิดชอบทางวิชาชีพ ไม่ใช่ข้อบกพร่องของครู

ความถ่อมตนทางวิชาชีพยังรวมถึงการพร้อมขอคำปรึกษา รับฟังข้อคิดเห็นจากผู้ร่วมงาน ทบทวนการตัดสินใจ และยอมรับว่าวิธีที่ใช้ในครั้งแรกอาจไม่เหมาะกับสถานการณ์ ประสบการณ์ช่วยให้ครูสังเกตแบบแผนบางประการได้รวดเร็วขึ้น แต่ไม่ได้รับประกันว่า การตีความนักเรียนทุกครั้งจะถูกต้อง ครูจึงต้องตรวจสอบข้อสันนิษฐานของตนกับข้อมูลที่ได้รับเพิ่มเติมอยู่เสมอ

ลักษณะประการสุดท้ายคือ **การดูแลตนเองและรักษาความพร้อมในการปฏิบัติงาน** จิตวิญญาณความเป็นครูไม่ได้หมายถึงการทำงานจนละเลยสุขภาวะของตน หรือยอมรับภาระทุกอย่างโดยไม่มีขอบเขต ครูที่มีภาระเกินกำลังอาจมีความอดทนน้อยลง รีบตัดสินใจ หรือไม่สามารถติดตามนักเรียนได้ตามที่ตกลงไว้ การขอคำปรึกษา การแบ่งหน้าที่ การประสานทีม และการใช้การสนับสนุนจากสถานศึกษาจึงเป็นส่วนหนึ่งของความรับผิดชอบที่ครูมีต่อนักเรียน

สถานศึกษาไม่ควรใช้จิตวิญญาณความเป็นครูเป็นเหตุผลในการละเลยการจัดเวลา บุคลากร ทรัพยากร และวิธีให้ความช่วยเหลือแก่ครู การกล่าวว่าครูที่มีจิตวิญญาณย่อมดำเนินงานได้ดีแม้ไม่ได้รับการสนับสนุน อาจทำให้ข้อจำกัดของสถานศึกษาถูกกำหนดให้เป็นความรับผิดชอบของครูแต่ละคน ทั้งที่คุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมยังขึ้นอยู่กับเวลา ภาระงาน การให้คำปรึกษา และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนที่สถานศึกษาจัดไว้ด้วย

เมื่อพิจารณาในระดับการปฏิบัติ จิตวิญญาณความเป็นครูจึงปรากฏผ่านลักษณะสำคัญแปดประการ ได้แก่ การมองนักเรียนในฐานะบุคคล ความเอาใจใส่อย่างสม่ำเสมอ ความอดทนในการรับฟังและไม่ด่วนตัดสิน การเคารพศักดิ์ศรีและความเป็นส่วนตัว ความรับผิดชอบต่อเนื่อง ความเป็นธรรมที่คำนึงถึงความแตกต่าง ความถ่อมตนทางวิชาชีพ และการดูแลตนเองเพื่อรักษาความพร้อมในการปฏิบัติงาน ลักษณะเหล่านี้สามารถพัฒนาได้จากการฝึกปฏิบัติ การสะท้อนตนเอง การได้รับคำปรึกษา และวัฒนธรรมของสถานศึกษาที่ให้ความสำคัญกับการดูแลนักเรียน

ลักษณะทั้งแปดประการกำกับวิธีที่ครูใช้กระบวนการแนะแนวในแต่ละขั้น ครูอาจรู้วิธีสังเกต เปิดใจ และรับฟัง แต่หากขาดความอดทนหรือไม่เคารพศักดิ์ศรีของนักเรียน การใช้ขั้นตอนเดียวกันอาจทำให้นักเรียนรู้สึกถูกสอบสวนหรือถูกตัดสิน กระบวนการแนะแนวจึงระบุสิ่งที่ครูควรดำเนินการ ส่วนจิตวิญญาณความเป็นครูกำหนดท่าทีและคุณภาพของการปฏิบัติ ความสัมพันธ์ระหว่างสองส่วนนี้จะพิจารณาในหัวข้อถัดไป

4. การประสานกระบวนการแนะแนวกับจิตวิญญาณความเป็นครูในการปฏิบัติงาน

กระบวนการแนะแนวกับจิตวิญญาณความเป็นครูมีหน้าที่แตกต่างกัน แต่ต้องใช้ร่วมกันในการปฏิบัติงาน กระบวนการแนะแนวช่วยให้ครูมีลำดับในการรับรู้ข้อมูล ทำความเข้าใจ ให้ความช่วยเหลือ ติดตาม และส่งต่อภายในขอบเขตหน้าที่ ส่วนจิตวิญญาณความเป็นครูกำหนดท่าทีที่ครูใช้ดำเนินกระบวนการดังกล่าวด้วยความเอาใจใส่ ความเคารพ และความรับผิดชอบ หากครูปฏิบัติตาม

ขั้นตอนโดยขาดท่าทีที่เหมาะสม การดำเนินงานอาจเหลือเพียงการเก็บข้อมูลและจัดทำเอกสาร ในทางกลับกัน ความปรารถนาดีที่ขาดกระบวนการอาจทำให้ครูรีบตัดสินใจ ให้ความช่วยเหลือไม่ตรงกับสาเหตุ เกินขอบเขตหน้าที่ หรือไม่ได้ติดตามผลภายหลัง

ครูที่มีความปรารถนาดีแต่ขาดลำดับในการพิจารณาอาจรีบให้คำแนะนำ สรุปสาเหตุจากประสบการณ์ของตน หรือจัดการสถานการณ์แทนนักเรียนทั้งหมด แม้การกระทำดังกล่าวเกิดจากความห่วงใย แต่ก็อาจลดโอกาสที่นักเรียนจะได้พิจารณาทางเลือกและตัดสินใจด้วยตนเอง ทั้งยังอาจทำให้วิธีช่วยเหลือไม่สอดคล้องกับสาเหตุที่แท้จริง ความปรารถนาดีจึงควรดำเนินควบคู่กับการตรวจสอบข้อมูล การรับฟัง การช่วยพิจารณาทางเลือก การติดตาม และการยอมรับขอบเขตของครู

ในอีกด้านหนึ่ง ครูอาจมีความรู้เกี่ยวกับขั้นตอนการดำเนินงาน สามารถใช้แบบประเมิน ตั้งคำถาม และบันทึกข้อมูลได้ครบถ้วน แต่หากขาดความเอาใจใส่และการเคารพศักดิ์ศรี นักเรียนอาจถูกปฏิบัติในฐานะกรณีที่ต้องจัดการมากกว่าบุคคลที่ควรได้รับความเข้าใจ ข้อมูลที่รวบรวมได้อาจถูกใช้เพียงเพื่อจัดทำรายงาน โดยไม่ได้รับการนำมาพิจารณาความช่วยเหลือหรือติดตามผลอย่างเหมาะสม

การใช้ทั้งสองส่วนร่วมกันเริ่มจากความเอาใจใส่ที่ทำให้ครูไม่ละเลยความเปลี่ยนแปลงของนักเรียน ขณะที่กระบวนการแนะแนวช่วยให้ครูไม่รีบตีความ แทรกแซงเกินความจำเป็น หรือให้ความช่วยเหลือเกินขอบเขต ส่วนกระบวนการทำให้ครูมีแนวทางดำเนินงานที่ชัดเจน จิตวิญญาณความเป็นครูทำให้แนวทางนั้นได้รับการใช้โดยคำนึงถึงความรู้สึก สิทธิ และความแตกต่างของนักเรียนแต่ละคน

ตัวอย่างเช่น เมื่อครูพบว่านักเรียนขาดเรียนหลายครั้ง ความเอาใจใส่ทำให้ครูไม่ละเลยข้อมูลดังกล่าวและไม่เริ่มต้นด้วยการลงโทษทันที ส่วนกระบวนการแนะแนวช่วยให้ครูรวบรวมข้อเท็จจริง เริ่มการสนทนาด้วยถ้อยคำเป็นกลาง รับฟังสาเหตุ ช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือก และกำหนดวิธีติดตาม หากปัญหาเกินขอบเขตหน้าที่ ครูประสานบุคลากรที่เหมาะสมและยังคงติดตามการเรียนกับการปรับตัวของนักเรียนในโรงเรียน

การใช้ทั้งสองส่วนร่วมกันยังปรากฏในการจัดกิจกรรมระดับห้อง ครูที่เคารพนักเรียนจะไม่บังคับให้เปิดเผยข้อมูลส่วนตัว ไม่ใช้เรื่องของนักเรียนมาเป็นตัวอย่างในลักษณะที่ทำให้คาดเดาบุคคลได้ และไม่ใช้กิจกรรมเพื่อทำให้นักเรียนอับอาย ความรู้เกี่ยวกับกระบวนการช่วยให้ครูกำหนดคำถาม ข้อตกลง และวิธีมีส่วนร่วมให้เหมาะสม รวมทั้งแยกประเด็นที่ดำเนินการกับนักเรียนทั้งห้องออกจากกรณีที่ต้องติดตามเป็นรายบุคคล

อย่างไรก็ตาม กระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครูเพียงสองส่วนยังไม่เพียงพอที่จะทำให้การดำเนินงานมีคุณภาพในทุกสถานการณ์ หากสถานศึกษาไม่มีเวลา ไม่มีบุคลากรให้คำปรึกษา ไม่มีวิธีประสานและส่งต่อ หรือให้ความสำคัญกับเอกสารมากกว่าการดูแลนักเรียน แม้ครูจะมีความรู้และความเอาใจใส่ก็อาจปฏิบัติงานได้จำกัด คุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมจึงขึ้นอยู่กับสามส่วนที่สนับสนุนกัน ได้แก่ การสนับสนุนจากสถานศึกษา กระบวนการแนะแนว และท่าทีทางวิชาชีพของครู

ในระดับสถานศึกษา ควรมีกรอบการดำเนินงาน เวลา การพัฒนาครู ระบบข้อมูล และวิธีประสานความช่วยเหลือที่ชัดเจน ในระดับกระบวนการ ครูควรสามารถสังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ทางติดตาม และส่งต่อ ส่วนในระดับท่าที ครูควรมองนักเรียนในฐานะบุคคล เคารพศักดิ์ศรี ไม่ด่วนตัดสิน และรับผิดชอบต่อสิ่งที่ตนได้รับรู้ การขาดส่วนใดส่วนหนึ่งย่อมจำกัดการดำเนินงานของส่วนอื่น

สถานศึกษาที่กำหนดกรอบและเวลาไว้อย่างชัดเจน แต่ครูยังขาดทักษะในการรับฟังและใช้ข้อมูล อาจจัดกิจกรรมได้ตรงตามตารางแต่ไม่สอดคล้องกับความต้องการของนักเรียน ครูที่มีทักษะในการดำเนินกระบวนการ แต่ขาดความอดทนหรือการเคารพศักดิ์ศรี อาจใช้คำถามและแบบประเมินในลักษณะที่ทำให้นักเรียนรู้สึกถูกสอบสวน ส่วนครูที่มีทั้งทักษะและท่าทีที่เหมาะสม แต่ปฏิบัติงานในสถานศึกษาที่ไม่มีเวลา บุคลากร หรือวิธีส่งต่อ อาจต้องรับผิดชอบปัญหาเกินขอบเขตหน้าที่ของตน

ข้อเสนอข้างต้นไม่ได้หมายความว่า ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาต้องมีความเชี่ยวชาญด้านการแนะแนวครบถ้วนก่อนจึงจะจัดกิจกรรมโฮมรูมได้ ครูสามารถเริ่มจากหน้าที่ที่มีอยู่แล้ว ได้แก่ การพบปะ สังเกต รับฟัง ให้ข้อมูล ช่วยเหลือเบื้องต้น ติดตาม และประสานผู้เกี่ยวข้อง สิ่งที่ควรพัฒนาคือคุณภาพของวิธีดำเนินงานและความชัดเจนของขอบเขตหน้าที่ ไม่ใช่การเปลี่ยนครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาให้ทำหน้าที่แทนครูแนะแนวหรือผู้ประกอบวิชาชีพเฉพาะด้าน

การที่ครูทุกคนมีบทบาทพื้นฐานดังกล่าวไม่ได้หมายความว่า ครูไม่จำเป็นต้องได้รับการเตรียมความพร้อม การฝึกอบรมเพื่อพัฒนาความรู้ เจตคติ และทักษะยังมีความสำคัญ แต่ควรสัมพันธ์กับสถานการณ์ที่ครูพบในการปฏิบัติงาน มีโอกาสให้ครูทดลองใช้ สะท้อนผล และขอคำปรึกษาเมื่อพบกรณีที่ซับซ้อน การให้ความรู้หรือแจกคู่มือเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอที่จะทำให้ครูสามารถตัดสินใจได้เหมาะสมในทุกสถานการณ์ (อรชญา จวนทองรักษ์, 2551)

การใช้กระบวนการแนะแนวควบคู่กับจิตวิญญาณความเป็นครูยังช่วยให้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษารักษาขอบเขตบทบาทของตนได้ ครูสามารถรับฟัง ตั้งคำถาม ให้ข้อมูล และช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือกภายในขอบเขตหน้าที่ แต่เมื่อกรณีต้องการการประเมิน การให้คำปรึกษาเชิงลึกหรือความช่วยเหลือเฉพาะด้าน ต้องประสานผู้ที่มีความรู้และหน้าที่เหมาะสม การพิจารณาว่าเรื่องใดครูสามารถช่วยเหลือเบื้องต้น เรื่องใดต้องร่วมมือกับผู้อื่น และเรื่องใดควรส่งต่อ เป็นส่วนหนึ่งของความรับผิดชอบทางวิชาชีพ

ผู้เขียนเสนอว่า **คุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมไม่ได้ขึ้นอยู่กับชื่อกิจกรรม รูปแบบ หรือระยะเวลาเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับวิธีที่ครูใช้การพบปะอย่างต่อเนื่องเพื่อรับรู้ ทำความเข้าใจและตอบสนองต่อสภาพของนักเรียน กระบวนการแนะแนวช่วยให้การดำเนินงานมีลำดับและขอบเขต ส่วนจิตวิญญาณความเป็นครูทำให้ครูปฏิบัติต่อนักเรียนด้วยความเอาใจใส่ เคารพ และรับผิดชอบ โดยไม่ยุติหน้าที่เพียงเมื่อจัดกิจกรรมครบตามแผน**

ทัศนะนี้เป็นผลจากการสังเคราะห์เชิงวิชาการของผู้เขียน ไม่ใช่ข้อสรุปว่า กระบวนการแนะแนวกับจิตวิญญาณความเป็นครูสามารถรับประกันผลที่เกิดกับนักเรียนได้ทุกกรณี งานวิจัยที่มีอยู่ยังมีข้อจำกัดด้านสถานที่ศึกษา กลุ่มตัวอย่าง แบบแผนการวิจัย และการติดตามระยะยาว หลักฐานสนับสนุนได้ว่า ความรู้ เจตคติ และทักษะของครู ตลอดจนการใช้ข้อมูล การติดตาม และการประสานผู้เกี่ยวข้อง มีความสัมพันธ์กับคุณภาพการดำเนินงาน แต่ยังจำเป็นต้องมีงานวิจัยที่ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยเหล่านี้กับผลที่เกิดแก่นักเรียนโดยตรงมากขึ้น

โดยสรุป **กระบวนการแนะแนวช่วยให้ครูมีวิธีรับรู้และให้ความช่วยเหลือนักเรียน จิตวิญญาณความเป็นครูกำหนดท่าทีที่ครูใช้ในการรับฟัง ตัดสินใจ และติดตาม** ส่วนการสนับสนุนจากสถานศึกษาช่วยให้ครูมีเวลา ข้อมูล บุคลากร และวิธีประสานความช่วยเหลือ เมื่อทั้งสามส่วนได้รับการดำเนินการร่วมกัน กิจกรรมโฮมรูมย่อมมีโอกาสทำหน้าที่ได้มากกว่าการแจ้งข่าวสารและกำกับความเรียบร้อย โดยเป็นช่วงเวลาที่ครูใช้ทำความรู้จัก ส่งเสริม ติดตาม และช่วยเหลือนักเรียนตามขอบเขตหน้าที่อย่างต่อเนื่อง

ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาไม่จำเป็นต้องมีวุฒิเฉพาะด้านหรือทำหน้าที่แทนครูแนะแนว จึงจะสามารถพัฒนาคุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมได้ แต่ควรใช้หน้าที่ที่มีอยู่ด้วยกระบวนการที่รอบคอบ ท่าทีทางวิชาชีพที่เหมาะสม และการสนับสนุนจากสถานศึกษา ทั้งสามส่วนสามารถพัฒนาและปรับปรุงได้จากการฝึกปฏิบัติ การทบทวนผล และการทำงานร่วมกับบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

การยืนยันคุณค่าและบทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบการศึกษาไทย

การพิจารณาคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมในระบบการศึกษาไทยไม่ควรอาศัยเพียงการมีชื่อกิจกรรมในตารางเรียน จำนวนครั้งที่จัด หรือความครบถ้วนของแผนและแบบบันทึก แต่ควรพิจารณาว่าครูใช้ช่วงเวลาดังกล่าวทำหน้าที่ใดในการดูแลนักเรียน ข้อมูลที่ได้รับจากการพบปะได้รับการพิจารณาและติดตามอย่างไร และสถานศึกษานำข้อมูลนั้นมาใช้ในการส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ หรือประสานผู้เกี่ยวข้องเพียงใด การกำหนดเวลาโฮมรูมจึงเป็นการจัดโอกาสให้ครูกับนักเรียนได้พบปะ ส่วนคุณค่าของกิจกรรมขึ้นอยู่กับวิธีใช้โอกาสนั้นและการดำเนินงานภายหลังการพบปะด้วย

หลักฐานที่วิเคราะห์ในบทก่อนหน้าแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมได้รับการใช้ในหลายหน้าที่และเปลี่ยนแปลงตามสภาพการศึกษา งานวิจัยระยะแรกให้ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพการดำเนินงานและความคาดหวังของนักเรียน งานระยะต่อมาให้ความสำคัญกับการออกแบบชุดกิจกรรมที่มีจุดมุ่งหมายเฉพาะ ส่วนงานร่วมสมัยเพิ่มการใช้ข้อมูลรายบุคคล การคัดกรองเบื้องต้น การประสานผู้ปกครอง และการส่งต่อ การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวไม่ได้หมายความว่า งานในช่วงหลังมีคุณค่ามากกว่างาน

ระยะแรก แต่แสดงให้เห็นว่า คำถามวิจัย วิธีดำเนินงาน และขอบเขตการดูแลนักเรียนได้รับการปรับตามสภาพปัญหาและความต้องการของแต่ละช่วงเวลา

การยืนยันคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมจึงต้องพิจารณาทั้งสิ่งที่หลักฐานสนับสนุน ข้อสังเคราะห์ที่ผู้เขียนเสนอจากหลักฐาน และข้อจำกัดที่ยังไม่อาจสรุปได้ชัดเจน การพิจารณาในลักษณะนี้ช่วยกำหนดบทบาทของกิจกรรมโฮมรูมให้เหมาะสม โดยไม่ลดความสำคัญลงเหลือเพียงงานธุรการ และไม่เพิ่มความคาดหวังจนเกินขอบเขตความรู้และหน้าที่ของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา

1. หลักฐานที่รองรับคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูม

งานวิจัยระยะแรกแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมทำหน้าที่หลายด้าน ทั้งการให้ข้อมูล การติดตามการเรียนและการมาเรียน การรับทราบปัญหา การให้คำแนะนำ การดูแลความประพฤติ และการประสานผู้ปกครอง ขณะเดียวกัน นักเรียนคาดหวังคำแนะนำเกี่ยวกับวิธีเรียน การเตรียมสอบ การแก้ปัญหาในชีวิตประจำวัน สุขภาพ การเข้าสังคม การใช้เวลาว่าง และการวางแผนอนาคต ข้อค้นพบเหล่านี้แสดงว่า การแจ้งข่าวสารและการกำกับความเรียบร้อยเป็นหน้าที่ส่วนหนึ่งของกิจกรรมโฮมรูม แต่ไม่ได้ครอบคลุมความต้องการทั้งหมดที่นักเรียนคาดหวังจากการพบปะกับครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา (โยฮัน แซ่เลี้ยง, 2529; ราตรี เหล่าหะเกียรติ, 2542)

คุณค่าของหลักฐานระยะแรกอยู่ที่การทำให้เห็นสภาพการดำเนินงานและความต้องการของนักเรียนในบริบทที่ศึกษา หลักฐานดังกล่าวสนับสนุนว่า กิจกรรมโฮมรูมเกี่ยวข้องกับการให้ข้อมูล การติดตาม และการรับรู้ปัญหาของนักเรียน ไม่ได้จำกัดอยู่เฉพาะการควบคุมความเรียบร้อย อย่างไรก็ตาม งานกลุ่มนี้ยังไม่ให้หลักฐานเพียงพอสำหรับสรุปว่า การดำเนินกิจกรรมในลักษณะดังกล่าวทำให้นักเรียนเปลี่ยนแปลงในระยะยาวเพียงใด การใช้ข้อค้นพบจึงควรจำกัดอยู่ที่การอธิบายหน้าที่ สภาพการปฏิบัติ และความคาดหวังในบริบทที่ศึกษา

งานวิจัยระยะต่อมาให้ความสำคัญกับการออกแบบชุดกิจกรรมเพื่อพัฒนาทักษะ พฤติกรรม อารมณ์ และคุณลักษณะของนักเรียน หลักฐานกลุ่มนี้แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมโฮมรูมสามารถกำหนดจุดมุ่งหมาย เนื้อหา ลำดับการดำเนินงาน และวิธีประเมินได้อย่างชัดเจน ครูจึงสามารถวางแผนกิจกรรมให้สัมพันธ์กับผลที่ต้องการให้เกิดแก่นักเรียน แทนการเลือกกิจกรรมตามความคุ้นเคยหรือดำเนินการเป็นครั้งคราวโดยไม่มีจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยหลายเรื่องใช้แบบแผนกลุ่มเดียววัดก่อนและหลัง ดำเนินการในสถานศึกษาเพียงแห่งเดียว หรือประเมินผลในระยะเวลาไม่ยาวนัก ผลการศึกษาจึงต้องพิจารณาตามแบบแผนการวิจัย กลุ่มตัวอย่าง บริบทของสถานศึกษา และวิธีวัดผล ไม่ควรนำผลจากชุดกิจกรรมเฉพาะเรื่องมาสรุปว่า กิจกรรมทุกแบบจะทำให้นักเรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงในลักษณะเดียวกัน

หลักฐานกลุ่มนี้เหมาะสำหรับใช้ประกอบการออกแบบกิจกรรมในบริบทใกล้เคียง มากกว่านำมาใช้ยืนยันความสัมพันธ์เชิงสาเหตุทั่วไป (กิตติคุณ รุ่งเรือง และคณะ, 2550; เสาวลักษณ์ เจ่าสกุล, 2552)

งานวิจัยร่วมสมัยให้ความสำคัญกับการใช้ข้อมูลรายบุคคลมากขึ้น ทั้งการคัดกรองเบื้องต้น การพิจารณาความต้องการเฉพาะ การจัดโปรแกรมสนับสนุน การประสานผู้ปกครอง และการส่งต่อ กิจกรรมโฮมรูมจึงได้รับการพิจารณาร่วมกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนที่มีบุคลากรหลายฝ่ายรับผิดชอบ การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวทำให้การพิจารณาความต้องการและวิธีให้ความช่วยเหลือละเอียดขึ้น แต่ไม่ได้ลดความสำคัญของหน้าที่พื้นฐาน หรือกำหนดให้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษารับผิดชอบการดำเนินงานทั้งหมดของระบบเพียงลำพัง (กานดา ผาวงศ์ และคณะ, 2566; พระครูสิริมหาเจติยานุกูล และคณะ, 2567; ชุติมา เจริญผล และคณะ, 2568)

เมื่อพิจารณางานวิจัยทั้งสามช่วงร่วมกัน สิ่งที่เปลี่ยนแปลงได้ชัดเจนคือจุดมุ่งหมาย เนื้อหา รูปแบบ เครื่องมือ และวิธีประสานกับการดำเนินงานส่วนอื่นของสถานศึกษา ส่วนหลักคิดที่ปรากฏอย่างต่อเนื่องคือ การจัดให้ครูกับนักเรียนได้พบปะและสื่อสาร การใช้การพบปะเพื่อรับรู้สภาพและความเปลี่ยนแปลงของนักเรียน การนำข้อมูลมาติดตาม และการประสานความช่วยเหลือเมื่อพบกรณีที่เกินขอบเขตของกิจกรรมระดับห้อง

ข้อสังเคราะห์ดังกล่าวสอดคล้องกับการวิเคราะห์นิยามในบทต้นของหนังสือ ซึ่งแสดงว่ารูปแบบของกิจกรรมอาจเปลี่ยนแปลงตามช่วงเวลา ระดับการศึกษา และสภาพของสถานศึกษา แต่หน้าที่ด้านการพบปะ การรับรู้ การส่งเสริม และการดูแลยังคงปรากฏในหลักฐานหลายช่วงเวลา คุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมจึงไม่ได้ขึ้นอยู่กับการใช้รูปแบบใดรูปแบบหนึ่ง แต่ขึ้นอยู่กับการรักษาหน้าที่พื้นฐานและปรับวิธีดำเนินงานให้เหมาะกับนักเรียนและสถานศึกษา

2. คุณค่าของการพบปะและการรู้จักนักเรียนอย่างต่อเนื่อง

กิจกรรมโฮมรูมมีลักษณะเฉพาะตรงที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามีโอกาสพบปะนักเรียนในชีวิตประจำวัน ทั้งในช่วงที่นักเรียนมีความพร้อมและช่วงที่เริ่มแสดงความเปลี่ยนแปลง การพบปะเป็นประจำช่วยให้ครูสะสมข้อมูลจากหลายช่วงเวลา และเปรียบเทียบสิ่งที่เกิดขึ้นกับลักษณะตามปกติของนักเรียนแต่ละคนได้ ครูจึงอาจรับรู้ความเปลี่ยนแปลงบางประการก่อนที่นักเรียน ผู้ปกครอง หรือบุคลากรอื่นจะขอรับความช่วยเหลืออย่างเป็นทางการ

ข้อมูลที่ครูได้รับจากการพบปะอาจมาจากการมาเรียน การมีส่วนร่วม การส่งงาน การสนทนา การเขียนสะท้อนความคิด ความสัมพันธ์กับเพื่อน หรือการแสดงอารมณ์ ข้อมูลเหล่านี้ยังไม่ใช่ผลการวินิจฉัย แต่ช่วยให้ครูพิจารณาว่า เรื่องใดเป็นความต้องการร่วมของนักเรียนทั้งห้อง เรื่องใดควรพูดคุยเพิ่มเติมเป็นรายบุคคล และเรื่องใดควรประสานบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

อย่างไรก็ตาม จำนวนครั้งของการพบปะไม่ได้ยืนยันว่า ครูจะรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล หรือมีสัมพันธภาพที่ดีเสมอไป หากครูเป็นผู้พูดเพียงฝ่ายเดียว ไม่ให้นักเรียนสื่อสาร หรือไม่กลับมาติดตามสิ่งที่ได้รับรู้ การพบกันบ่อยอาจเพิ่มเพียงจำนวนครั้งโดยไม่ทำให้ความเข้าใจนักเรียนเพิ่มขึ้น การกำหนดเวลาโฮมรูมจึงทำให้ครูกับนักเรียนมีโอกาสพบปะ ส่วนคุณภาพของสัมพันธภาพขึ้นอยู่กับวิธีที่ครูใช้โอกาสดังกล่าว

ในฐานะข้อสังเคราะห์ของผู้เขียน สัมพันธภาพกับการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลสนับสนุนกัน เมื่อครูรับฟัง จดจำ และติดตามสิ่งที่นักเรียนสื่อสาร ครูย่อมมีข้อมูลสำหรับทำความเข้าใจนักเรียนมากขึ้น ขณะเดียวกัน ความเข้าใจดังกล่าวช่วยให้ครูเลือกภาษา วิธีสนทนา และแนวทางช่วยเหลือได้เหมาะกับนักเรียนแต่ละคนมากขึ้น ความไว้วางใจอาจทำให้นักเรียนพร้อมสื่อสารข้อมูลที่จำเป็น ส่วนการที่ครูใช้ข้อมูลด้วยความระมัดระวังและกลับมาติดตามอาจช่วยรักษาความไว้วางใจนั้นไว้

ข้อเสนอนี้เป็นกรอบอธิบายทางวิชาการ ไม่ใช่ผลการทดลองที่ยืนยันว่าการพบปะทุกลักษณะจะทำให้เกิดสัมพันธภาพหรือความเข้าใจรายบุคคลในระดับเดียวกัน คุณภาพของการพบปะอาจแตกต่างกันตามทักษะของครู จำนวนนักเรียน ระยะเวลาที่จัด บรรยากาศในห้อง ความต่อเนื่องของการติดตาม และการสนับสนุนจากสถานศึกษา จึงยังต้องมีการศึกษาโดยตรงเกี่ยวกับความสัมพันธ์ระหว่างคุณภาพการพบปะ ความไว้วางใจ และผลที่เกิดแก่นักเรียน

การพบปะอย่างสม่ำเสมอเป็นข้อได้เปรียบของกิจกรรมโฮมรูม ส่วนงานแนะแนวและบริการเฉพาะด้านมีข้อได้เปรียบด้านความรู้และวิธีช่วยเหลือที่เหมาะกับกรณีเฉพาะ ทั้งสองส่วนจึงควรเกื้อหนุนกัน กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูรับรู้และติดตามสิ่งที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวัน ขณะที่ครูแนะแนวหรือบุคลากรเฉพาะด้านรับผิดชอบการประเมิน การให้คำปรึกษา และความช่วยเหลือตามความรู้และหน้าที่ของตน การอธิบายในลักษณะนี้ช่วยยืนยันคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมโดยไม่ลดความสำคัญของงานแนะแนวหรือทำให้บทบาทของทั้งสองส่วนทับซ้อนกัน

3. บทบาทสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม

จากการสังเคราะห์หลักฐานและหลักการที่วิเคราะห์ในบทนี้ ผู้เขียนเสนอว่า กิจกรรมโฮมรูมมีบทบาทสำคัญสี่ประการ ได้แก่ การดูแลระดับพื้นฐานสำหรับนักเรียนทุกคน การรับรู้สัญญาณและความเปลี่ยนแปลงในระยะแรก การส่งเสริมและป้องกันในระดับห้องเรียน และการเริ่มให้ความช่วยเหลือพร้อมประสานผู้เกี่ยวข้อง บทบาททั้งสี่ประการสัมพันธ์กัน แต่มีขอบเขตและวิธีดำเนินงานแตกต่างกัน

ประการแรกคือ **การดูแลระดับพื้นฐานที่ครอบคลุมนักเรียนทุกคน** นักเรียนไม่จำเป็นต้องได้รับการระบุว่ามีปัญหา อยู่ในกลุ่มที่ต้องเฝ้าระวัง หรือผ่านการคัดกรองก่อนจึงจะเข้าร่วม ครูสามารถใช้ช่วงเวลานี้ให้ข้อมูล สนับสนุนการปรับตัว ส่งเสริมทักษะ รับฟังความคิดเห็นและความต้องการ ตลอดจนทำให้นักเรียนรู้ว่าควรขอความช่วยเหลือจากใครเมื่อจำเป็น ลักษณะดังกล่าวทำให้กิจกรรมโฮมรูมไม่ได้จำกัดอยู่เฉพาะการแก้ปัญหา แต่ครอบคลุมการส่งเสริมและการเตรียมความพร้อมด้วย

ประการที่สองคือ **การช่วยให้ครูรับรู้สัญญาณและความเปลี่ยนแปลงในระยะแรก** การพบปะอย่างสม่ำเสมอทำให้ครูมีโอกาสสังเกตการมาเรียน การมีส่วนร่วม การส่งงาน ความสัมพันธ์กับเพื่อน และลักษณะการแสดงออกที่เปลี่ยนไป ข้อมูลเหล่านี้ยังไม่ใช่ผลการวินิจฉัย แต่เป็นข้อมูลเบื้องต้นที่ควรได้รับการตรวจสอบและติดตามตามความจำเป็น คุณค่าของบทบาทนี้อยู่ที่การไม่ละเลยความเปลี่ยนแปลงโดยไม่มีการพิจารณา ไม่ใช่การรีบสรุปว่านักเรียนมีปัญหาใดจากข้อมูลเพียงครั้งเดียว

ประการที่สามคือ **การจัดกิจกรรมส่งเสริมและป้องกันสำหรับนักเรียนทั้งห้อง** ครูสามารถเลือกประเด็นจากข้อมูลและเหตุการณ์ที่นักเรียนกำลังเผชิญ จัดกิจกรรมให้เหมาะกับวัยและสภาพของห้อง แล้วติดตามการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้ในช่วงเวลาต่อมา เนื้อหาอาจเกี่ยวข้องกับการปรับตัว การเรียน การจัดการเวลา การสื่อสาร การตัดสินใจ การจัดการอารมณ์ การใช้สื่อดิจิทัล ความปลอดภัย และการวางแผนอนาคต ทั้งนี้ จุดมุ่งหมายและผลที่คาดหวังต้องอยู่ในระดับที่กิจกรรมสามารถสนับสนุนได้

ประการที่สี่คือ **การนำข้อมูลจากชีวิตประจำวันของนักเรียนมาใช้ประกอบการให้ความช่วยเหลือของสถานศึกษา** เมื่อข้อมูลแสดงว่า นักเรียนต้องการการดูแลมากกว่ากิจกรรมระดับห้อง ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถพูดคุยเป็นรายบุคคล ติดตาม ประสานผู้ปกครอง ครูรายวิชา ครูแนะแนว ทีมดูแลช่วยเหลือนักเรียน หรือผู้มีความรู้เฉพาะด้านตามความเหมาะสม คุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมในกรณีนี้อยู่ที่การทำให้ความต้องการของนักเรียนได้รับการพิจารณาและมีผู้รับผิดชอบดำเนินการต่อ ไม่ใช่การกำหนดให้ครูแก้ปัญหาทุกด้านด้วยตนเอง

บทบาททั้งสี่ประการแสดงให้เห็นว่า คุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมไม่ได้อยู่ที่ชื่อหรือรูปแบบของกิจกรรมเพียงอย่างเดียว แต่อยู่ที่การใช้การพบปะเพื่อรับรู้ ส่งเสริม ป้องกัน ติดตาม และเริ่มให้ความช่วยเหลือตามข้อมูลที่ปรากฏ บทบาทเหล่านี้ต้องดำเนินภายในขอบเขตหน้าที่ และต้องประสานบุคลากรอื่นเมื่อปัญหามีความซับซ้อนหรือเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย

4. บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนและงานแนะแนว

บทบาททั้งสี่ประการไม่ได้ทำให้กิจกรรมโฮมรูมเป็นระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนทั้งหมด ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนเป็นกระบวนการระดับสถานศึกษาที่ครอบคลุมการรู้จักนักเรียนเป็น

รายบุคคล การคัดกรอง การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันและแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ โดยต้องอาศัยบุคลากร ข้อมูล ทรัพยากร และอำนาจหน้าที่หลายระดับ กิจกรรมโฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินงานดังกล่าว และมีบทบาทแตกต่างกันในแต่ละองค์ประกอบ

ด้านการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูได้รับข้อมูลจากการพบปะ การสังเกต การสนทนา และการมีส่วนร่วมของนักเรียน ข้อมูลดังกล่าวควรพิจารณาร่วมกับผลการเรียน การมาเรียน ข้อมูลจากครูรายวิชา ผู้ปกครอง และแหล่งอื่นตามความจำเป็น การรู้จักนักเรียนจึงไม่ได้หมายถึงการเก็บรายละเอียดส่วนบุคคลให้มากที่สุด แต่เป็นการมีข้อมูลเพียงพอสำหรับทำความเข้าใจ ส่งเสริม และช่วยเหลืออย่างเหมาะสม

ด้านการคัดกรอง กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูสังเกตสัญญาณและระบุกรณีที่ควรตรวจสอบเพิ่มเติม การคัดกรองในระดับที่ครูดำเนินการได้เป็นการใช้ข้อมูลเบื้องต้นเพื่อพิจารณาความต้องการ ไม่ใช่การวินิจฉัยหรือกำหนดตัวตนของนักเรียน ผลการคัดกรองต้องได้รับการทบทวนเมื่อมีข้อมูลใหม่ และไม่ควรนำมาใช้เป็นคำเรียกที่ตีตรานักเรียน

ด้านการส่งเสริมและพัฒนา ครูสามารถใช้กิจกรรมโฮมรูมดำเนินงานกับนักเรียนทั้งห้องได้โดยตรงและต่อเนื่อง ส่วนในด้านการป้องกัน กิจกรรมอาจใช้กับนักเรียนทุกคนหรือกลุ่มที่มีความต้องการร่วม ข้อได้เปรียบของการดำเนินงานในเวลาโฮมรูมคือ ครูสามารถติดตามการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้และปรับกิจกรรมตามข้อมูลที่ได้รับในช่วงต่อมา

ด้านการแก้ไขปัญหาและการส่งต่อ กิจกรรมโฮมรูมช่วยให้ครูรับรู้ เริ่มให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น ติดตาม และประสานผู้รับผิดชอบ แต่ไม่ใช่การดำเนินการเพื่อแก้ปัญหาซับซ้อนทั้งหมดภายในเวลาโฮมรูม ครูมีหน้าที่พบปะ สังเกต รับฟัง ให้ข้อมูล ช่วยเหลือเบื้องต้น ติดตาม ประสานงาน และส่งต่อ ไม่ควรวินิจฉัย ให้คำปรึกษาเชิงลึก หรือรับผิดชอบการบำบัดปัญหาที่เกินขอบเขตความรู้และหน้าที่

การกำหนดบทบาทเช่นนี้ช่วยป้องกันความเข้าใจคลาดเคลื่อนสองด้าน ด้านแรกคือการลดกิจกรรมโฮมรูมให้เหลือเพียงงานธุรการ การแจ้งข่าวสาร หรือการกำกับระเบียบ ด้านที่สองคือการเพิ่มความคาดหวังจนกำหนดให้ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาต้องประเมิน วินิจฉัย ให้คำปรึกษาเชิงลึก หรือบำบัดปัญหาที่เกินขอบเขต การยืนยันคุณค่าของกิจกรรมจึงต้องอธิบายทั้งหน้าที่ที่ครูสามารถดำเนินการได้ และกรณีที่ต้องประสานบุคลากรอื่น

ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับงานแนะแนวควรยึดหลักการเกื้อหนุนโดยไม่ทับซ้อนบทบาท ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถสังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ข้อมูล ช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือก ติดตาม และประสานผู้เกี่ยวข้องภายในขอบเขตหน้าที่ ส่วนครูแนะแนวหรือผู้มีความรู้เฉพาะด้านรับผิดชอบงานที่ต้องใช้ความรู้และวิธีการเฉพาะ เช่น การประเมิน การให้คำปรึกษาเชิงลึก การออกแบบบริการแนะแนว และการร่วมพิจารณากรณีที่ซับซ้อน

การใช้กระบวนการแนะแนวพื้นฐานของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาไม่ได้ทำให้บทบาทของครูทั่วไปกับครูแนะแนวเป็นบทบาทเดียวกัน แต่ช่วยให้การดูแลในระดับห้องเรียนรอบคอบขึ้น และทำให้การประสานงานกับบุคลากรเฉพาะด้านมีข้อมูลเพียงพอ ครูทั่วไปไม่ต้องรอให้ครูแนะแนวเข้ามาดำเนินการทุกกรณีจึงจะเริ่มสังเกต รับฟัง ให้ข้อมูล หรือติดตามนักเรียนได้ แต่ต้องพิจารณาให้ได้ว่าเรื่องใดช่วยเหลือเบื้องต้นได้ เรื่องใดต้องร่วมมือกับผู้อื่น และเรื่องใดต้องส่งต่อโดยไม่รอช้า

5. ปัจจัยสนับสนุนคุณภาพการดำเนินงาน

การยืนยันคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมไม่ควรใช้เป็นเหตุผลให้ครูรับภารกิจเพิ่มขึ้นโดยไม่มีการสนับสนุน คุณภาพของกิจกรรมไม่ควรขึ้นอยู่กับความตั้งใจหรือความสามารถเฉพาะบุคคลของครูเพียงอย่างเดียว สถานศึกษาจึงควรจัดเวลา กำหนดจุดมุ่งหมายร่วม วางกรอบเนื้อหาที่ปรับได้ พัฒนาครู จัดระบบข้อมูล และกำหนดวิธีประสานและส่งต่อให้ชัดเจน

การจัดเวลามีความสำคัญต่อการพบปะและติดตามอย่างต่อเนื่อง แต่การมีเวลาในตารางเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอ สถานศึกษาควรรักษาเวลาโฮมรูมไม่ให้ถูกใช้กับภารกิจอื่นเป็นประจำ และทำความเข้าใจกับครูว่า ช่วงเวลาดังกล่าวมีหน้าที่ด้านการพบปะ การส่งเสริม และการดูแลนักเรียน ไม่ใช่เวลาว่างหรือเวลาสำรองสำหรับงานอื่น

การกำหนดกรอบร่วมช่วยรักษาจุดมุ่งหมายและมาตรฐานขั้นต่ำ แต่ไม่ควรกำหนดเนื้อหาและวิธีดำเนินกิจกรรมทุกครั้งเหมือนกันทั้งหมด ความต้องการของนักเรียนแต่ละระดับและแต่ละห้องแตกต่างกัน ครูจึงควรมีอิสระในการปรับเนื้อหา วิธีดำเนินงาน และระดับการติดตามตามข้อมูลจริง สถานศึกษาต้องระบุให้ชัดว่า ประเด็นใดเป็นข้อกำหนดร่วม และประเด็นใดครูสามารถปรับได้ตามสภาพของนักเรียน

แผนรายปีหรือรายภาคเรียนควรประกอบด้วยเนื้อหาที่กำหนดล่วงหน้าและช่วงเวลาสำหรับประเด็นที่เกิดขึ้นจริง ส่วนที่กำหนดล่วงหน้าอาจเกี่ยวข้องกับการปรับตัว การเรียน ความปลอดภัย ช่วงสอบ และการทบทวนเป้าหมาย ส่วนที่ปรับได้ช่วยให้ครูดำเนินการกับความต้องการเฉพาะของแต่ละห้อง การมีทั้งสองส่วนช่วยให้กิจกรรมไม่ขาดทิศทางร่วม และไม่ตายตัวจนไม่สัมพันธ์กับสถานการณ์ของนักเรียน

การพัฒนาครูมีความสำคัญ เพราะแผนกิจกรรมไม่สามารถแทนความสามารถในการสังเกต รับฟัง ตั้งคำถาม และตัดสินใจเมื่อเกิดสถานการณ์ที่แตกต่างจากแผน งานพัฒนาครูที่ปรึกษาสะท้อนว่า ความรู้ เจตคติ และทักษะเป็นองค์ประกอบที่ควรได้รับการพัฒนา อย่างไรก็ตาม ผลที่เกิดภายหลังการฝึกอบรมต้องแยกออกจากความสามารถในการนำความรู้ไปใช้กับนักเรียนจริง และควรมีการติดตาม การสะท้อนผล และการให้คำปรึกษาระหว่างการปฏิบัติงาน (อรชญา จวนทองรักษ์, 2551)

การเตรียมครูจึงไม่ควรจำกัดเพียงการให้ความรู้หรือแจกคู่มือ แต่ควรให้ครูได้ทดลองกิจกรรม วิเคราะห์สถานการณ์ ฝึกการรับฟัง และพิจารณาการตัดสินใจในกรณีที่ไม่เป็นไปตามแผน เช่น นักเรียนแสดงอารมณ์รุนแรง เปิดเผยข้อมูลด้านความปลอดภัย หรือไม่พร้อมมีส่วนร่วม การฝึกจากสถานการณ์จำลองช่วยให้ครูพิจารณาได้ว่า ควรดำเนินกิจกรรมต่อ ยุติการอภิปราย พูดคุยเป็นรายบุคคล หรือประสานผู้รับผิดชอบในกรณีใด

การสนับสนุนครูต้องดำเนินควบคู่กับการรักษาขอบเขตหน้าที่ จิตวิญญาณความเป็นครูไม่ควรถูกใช้เป็นเหตุผลให้ครูทำงานโดยไม่มีเวลา ทรัพยากร หรือผู้ร่วมรับผิดชอบ ความเอาใจใส่มีความสำคัญ แต่ไม่สามารถทดแทนการสนับสนุนจากสถานศึกษาได้ การเรียกร้องให้ครูเสียสละเพิ่มขึ้นโดยไม่ปรับภาระงานหรือจัดบุคลากรสนับสนุน อาจทำให้คุณภาพการดูแลขึ้นอยู่กับกำลังของครูแต่ละคนและขาดความต่อเนื่องเมื่อผู้รับผิดชอบเปลี่ยนแปลง

ในทางกลับกัน การมีระบบและเครื่องมือที่กำหนดรายละเอียดไว้อย่างชัดเจนไม่สามารถทดแทนท่าทีและคุณภาพการปฏิบัติของครูได้ แบบบันทึก เครื่องมือคัดกรอง แผนกิจกรรม และขั้นตอนส่งต่อช่วยจัดลำดับการดำเนินงาน แต่หากครูใช้โดยไม่รับฟัง ไม่ตรวจสอบข้อมูล หรือไม่ติดตามผล เครื่องมือเหล่านั้นอาจทำหน้าที่เพียงประกอบรายงาน คุณภาพของกิจกรรมจึงขึ้นอยู่กับการสนับสนุนจากสถานศึกษา กระบวนการแนะแนว และจิตวิญญาณความเป็นครูที่ใช้ร่วมกันในการปฏิบัติงาน

การประเมินกิจกรรมควรสอดคล้องกับบทบาทและข้อจำกัดดังกล่าว สถานศึกษาไม่ควรพิจารณาเพียงจำนวนกิจกรรม จำนวนแผน หรือความครบถ้วนของแบบบันทึก แต่ควรตรวจสอบว่าเนื้อหาสอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนหรือไม่ นักเรียนมีส่วนร่วมในลักษณะใด ครูได้รับข้อมูลที่จำเป็นหรือไม่ มีการนำข้อมูลมาวางแผนหรือติดตามอย่างไร และกรณีที่ต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติมได้รับการดำเนินการต่อหรือไม่

ผลของกิจกรรมต้องประเมินตามจุดมุ่งหมาย กิจกรรมให้ข้อมูลควรตรวจสอบความเข้าใจและความสามารถในการใช้ข้อมูล กิจกรรมพัฒนาทักษะควรให้นักเรียนได้ปฏิบัติและมีข้อมูลจากการสังเกต ส่วนกิจกรรมที่มุ่งพฤติกรรมหรือคุณลักษณะต้องติดตามในช่วงเวลาหนึ่งและใช้ข้อมูลมากกว่าหนึ่งแหล่ง ความพึงพอใจของนักเรียนมีประโยชน์สำหรับทำความเข้าใจประสบการณ์ระหว่างกิจกรรม แต่ไม่ควรใช้แทนผลด้านความรู้ ทักษะ หรือพฤติกรรม

6. ขอบเขตของหลักฐานและข้อสรุปของบท

การยืนยันคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมต้องยอมรับข้อจำกัดของหลักฐานด้วย งานวิจัยส่วนหนึ่งศึกษาในสถานศึกษาเพียงแห่งเดียว ใช้กลุ่มตัวอย่างเฉพาะ ไม่มีกลุ่มเปรียบเทียบ อาศัยข้อมูลรายงานตนเอง หรือประเมินผลในระยะสั้น หลักฐานเกี่ยวกับคุณภาพสัมพันธภาพ ความไว้วางใจ ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่ง ความครบถ้วนของการดำเนินกิจกรรมตามแผน และผลภายหลังการส่งต่อยังมีจำกัด

ข้อจำกัดดังกล่าวทำให้ไม่ควรสรุปว่า การกำหนดเวลาโฮมรูม การจัดกิจกรรม หรือการใช้ชุดกิจกรรมเพียงอย่างเดียวสามารถรับประกันผลทางบวกแก่นักเรียนได้ หลักฐานที่มีอยู่สนับสนุนได้ว่ากิจกรรมโฮมรูมมีบทบาทในการให้ข้อมูล การพบปะ การติดตาม การส่งเสริม การป้องกัน และการเริ่มให้ความช่วยเหลือ ส่วนผลที่เกิดแก่นักเรียนขึ้นอยู่กับคุณภาพการดำเนินงาน ลักษณะของกิจกรรม ผู้ปฏิบัติ สภาพของห้องเรียน และการสนับสนุนจากสถานศึกษาร่วมกัน

ข้อจำกัดของหลักฐานไม่ได้ลดความสำคัญของกิจกรรม แต่แสดงประเด็นที่ควรได้รับการศึกษาเพิ่มเติม ได้แก่ คุณภาพของการพบปะ วิธีที่ครูสะสมและใช้ข้อมูลรายบุคคล ความสัมพันธ์ระหว่างความไว้วางใจกับการขอความช่วยเหลือ ความต่อเนื่องของการดูแลภายหลังการส่งต่อ ความแตกต่างระหว่างครูและลักษณะห้องเรียน ความครบถ้วนของการดำเนินกิจกรรมตามแผน และผลที่ปรากฏในระยะยาว การศึกษาเหล่านี้จะช่วยให้ข้อสรุปเกี่ยวกับคุณค่าของกิจกรรมอาศัยหลักฐานที่ตรงกับการปฏิบัติงานและเงื่อนไขของสถานศึกษามากขึ้น

เมื่อพิจารณาโดยรวม กิจกรรมโฮมรูมรับข้อมูลจากการพบปะในชีวิตประจำวันของนักเรียนมาใช้ประกอบการดูแลของสถานศึกษา ครูสามารถใช้กิจกรรมเพื่อรับรู้สิ่งที่เกิดขึ้น ส่งเสริมสิ่งที่ควรพัฒนา ป้องกันปัญหาทั่วไป เริ่มให้ความช่วยเหลือเมื่อพบความเปลี่ยนแปลง และประสานกรณีที่ต้องได้รับการดูแลเพิ่มเติม บทบาทดังกล่าวทำให้กิจกรรมโฮมรูมไม่ใช่งานเฉพาะทาง แต่ก็ไม่ใช่ช่วงเวลาทั่วไปที่สามารถใช้กับภารกิจใดก็ได้โดยไม่มีจุดมุ่งหมายและหลักการกำกับ

การยืนยันคุณค่าจึงไม่ได้หมายถึงการสร้างหน้าที่ใหม่ให้ครู แต่เป็นการให้ความสำคัญกับหน้าที่ที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามีอยู่แล้ว และจัดการสนับสนุนให้ครูปฏิบัติหน้าที่เหล่านั้นได้เหมาะสม ครูไม่จำเป็นต้องแก้ปัญหาทุกด้าน แต่ไม่ควรปล่อยให้ข้อมูลที่ตนได้รับสิ้นสุดลงโดยไม่มีการพิจารณา ติดตาม หรือประสานผู้เกี่ยวข้อง สถานศึกษาไม่จำเป็นต้องกำหนดกิจกรรมเหมือนกันทุกห้อง แต่ต้องมีกรอบ เวลา บุคลากร และวิธีดำเนินงานที่ช่วยให้การดูแลมีทิศทาง ต่อเนื่อง และปลอดภัย

ผู้เขียนจึงเสนอให้ยืนยันกิจกรรมโฮมรูมในฐานะการดำเนินงานพื้นฐานด้านการพบปะ การรู้จัก การส่งเสริม และการประสานความช่วยเหลือ ไม่จำกัดกิจกรรมไว้เพียงการแจ้งข่าวสาร และไม่กำหนดให้ทำหน้าที่แทนงานแนะแนวหรือระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน คุณค่าเกิดขึ้นเมื่อครูใช้การ

พบปะเพื่อเพิ่มความเข้าใจเกี่ยวกับนักเรียน ใช้ความเข้าใจนั้นพิจารณาวิธีตอบสนอง และประสานความช่วยเหลือในระดับที่เหมาะสมเมื่อจำเป็น

ข้อเสนอดังกล่าวอยู่บนหลักว่า สถานศึกษาไม่จำเป็นต้องจัดทำรูปแบบใหม่ทุกครั้ง หากสามารถปรับการใช้เวลา บุคลากร และกระบวนการที่มีอยู่ให้ตอบสนองนักเรียนได้ดีขึ้นในสถานศึกษาที่กำหนดเวลาโฮมรูมไว้แล้ว ประเด็นสำคัญจึงไม่ได้อยู่เพียงว่าจะเพิ่มเวลาหรือเพิ่มกิจกรรมใด แต่ควรพิจารณาว่า เวลาที่มีได้รับการใช้เพื่อพบปะ รับฟัง ส่งเสริม และติดตามนักเรียนตามจุดมุ่งหมายหรือไม่

เมื่อสถานศึกษาจัดเวลาและการสนับสนุนที่เหมาะสม ครูใช้กระบวนการแนะแนวภายในขอบเขตหน้าที่ และปฏิบัติต่อนักเรียนด้วยความเอาใจใส่และรับผิดชอบ กิจกรรมโฮมรูมสามารถสนับสนุนการปรับตัว การพัฒนาทักษะ การรับรู้ปัญหาในระยะแรก และการได้รับความช่วยเหลือของนักเรียนได้ คุณค่าดังกล่าวไม่ได้เกิดจากชื่อหรือรูปแบบของกิจกรรม แต่เกิดจากคุณภาพของการปฏิบัติ ความต่อเนื่องของการติดตาม และการประสานบุคลากรที่เหมาะสม

บทที่ 5 เริ่มจากการพิจารณาว่า ครูควรใช้หลักฐานและแนวคิดที่ผ่านการวิเคราะห์แล้วในการปฏิบัติงานอย่างไร จากนั้นจึงกำหนดบทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน จำแนกแนวทางเชิงป้องกัน แก้ไข และพัฒนา เสนอการออกแบบการดำเนินงานระดับสถานศึกษา และอธิบายความสำคัญของกระบวนการแนะแนวกับจิตวิญญาณความเป็นครู เนื้อหาแต่ละส่วนแสดงให้เห็นว่าคุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมขึ้นอยู่กับการใช้ข้อมูล การตัดสินใจของครู การสนับสนุนจากสถานศึกษา และการติดตามภายหลังการจัดกิจกรรม

บทส่งท้ายจะสังเคราะห์แนวคิดจากเนื้อหาทั้งเล่ม ยืนยันข้อเสนอหลักหลังจากพิจารณาหลักฐานในแต่ละบท และเสนอทิศทางการพัฒนากิจกรรมโฮมรูมในระบบการศึกษาไทยต่อไป

บทสรุป

บทที่ 5 พิจารณาการนำผลการวิเคราะห์แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมมาใช้ในการปฏิบัติงานจริง เนื้อหาครอบคลุมหลักการประยุกต์ใช้ความรู้ บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แนวทางเชิงป้องกัน แก้ไข และพัฒนาพร้อมกรณีตัวอย่างเชิงสังเคราะห์ การออกแบบการดำเนินงานระดับสถานศึกษา ตลอดจนความสำคัญของกระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครูต่อคุณภาพของการดูแลนักเรียน

ความเข้าใจที่ควรคงอยู่จากบทนี้คือ ความรู้จากทฤษฎีและงานวิจัยมีคุณค่าเมื่อครูใช้ประกอบการตัดสินใจโดยพิจารณาข้อมูลและความแตกต่างของนักเรียน ไม่ใช่นำรูปแบบหรือชุดกิจกรรมมาใช้เป็นสูตรสำเร็จ กิจกรรมโฮมรูมมีบทบาทในการช่วยให้ครูรับรู้ข้อมูล ส่งเสริมและ

ป้องกันปัญหาในระดับห้องเรียน ตลอดจนเริ่มให้ความช่วยเหลือและประสานผู้เกี่ยวข้องเมื่อจำเป็น แต่ไม่ได้ครอบคลุมการดำเนินงานทั้งหมดของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

คุณภาพของกิจกรรมโฮมรูมไม่ได้ขึ้นอยู่กับความสามารถเฉพาะบุคคลของครูเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยการสนับสนุนจากสถานศึกษา กระบวนการแนะแนว และจิตวิญญาณความเป็นครูร่วมกัน สถานศึกษามีหน้าที่กำหนดกรอบ จัดเวลา สนับสนุนบุคลากร และกำหนดวิธีประสานความช่วยเหลือ กระบวนการแนะแนวช่วยให้ครูมีลำดับในการสังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ทาง ติดตาม และส่งต่อ ส่วนจิตวิญญาณความเป็นครูทำให้การปฏิบัติดังกล่าวดำเนินด้วยความเอาใจใส่ ความรับผิดชอบ และการเคารพศักดิ์ศรีของนักเรียน การพบปะอย่างต่อเนื่องจะช่วยให้ครูรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลมากขึ้นได้ เมื่อครูรับฟัง จดจำ ใช้ข้อมูลอย่างระมัดระวัง และกลับมาติดตามสิ่งที่ได้รับรู้

ข้อพึงระวังสำคัญคือ การกำหนดเวลาโฮมรูมไว้ในตารางเรียนเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอที่จะยืนยันคุณค่าของกิจกรรม และการมีกระบวนการหรือเครื่องมือที่ครบถ้วนไม่สามารถทดแทนคุณภาพการปฏิบัติของครูได้ ครูที่มีความปรารถนาดีแต่ขาดกระบวนการอาจให้ความช่วยเหลือไม่ตรงกับสาเหตุ ขณะที่ครูที่รู้ขั้นตอนแต่ขาดความเอาใจใส่อาจปฏิบัติต่อนักเรียนในฐานะกรณีที่ต้องจัดการมากกว่าบุคคลที่ควรได้รับความเข้าใจ สถานศึกษาจึงไม่ควรประเมินคุณภาพจากจำนวนแผนหรือความครบถ้วนของเอกสาร และไม่ควรกำหนดให้ครูแต่ละคนรับผิดชอบการดูแลทุกด้านโดยไม่มีเวลา บุคลากร และระบบสนับสนุนที่เหมาะสม

บทนี้แสดงให้เห็นว่า หลักคิดของหนังสือสามารถกำหนดเป็นแนวทางปฏิบัติที่มีลำดับ ขอบเขต และวิธีติดตามได้อย่างไร ส่วนบทส่งท้ายจะสังเคราะห์แนวคิดจากเนื้อหาทั้งเล่ม ยืนยันข้อเสนอหลักภายหลังการพิจารณาหลักฐานในแต่ละบท และเสนอทิศทางการพัฒนากิจกรรมโฮมรูมในระบบการศึกษาไทย

บทส่งท้าย

หนังสือเล่มนี้ศึกษากิจกรรมโฮมรูมจากหลายมิติ ทั้งนิยามและพัฒนาการ แนวคิดและทฤษฎี วิธีดำเนินงาน กรณีศึกษา งานวิจัย และการประยุกต์ใช้ในสถานศึกษา บทส่งท้ายจึงมิได้ทบทวนเนื้อหาแต่ละบทตามลำดับ หากทำหน้าที่สังเคราะห์ข้อค้นพบเพื่อชี้ให้เห็นสาระสำคัญที่ปรากฏต่อเนื่อง กำหนดขอบเขตของข้อสรุปตามหลักฐาน และระบุประเด็นที่ยังควรศึกษาและพัฒนาต่อไป การพิจารณาในส่วนนี้จึงมุ่งตอบว่า ควรเข้าใจบทบาทและคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมอย่างไร ข้อเสนอใดมีหลักฐานสนับสนุน ข้อเสนอใดยังต้องพิจารณาด้วยความระมัดระวัง และการวิจัยกับการพัฒนาการดำเนินงานควรให้ความสำคัญกับประเด็นใดในระยะต่อไป

ข้อสรุปสำคัญคือ ความหมายของกิจกรรมโฮมรูมกว้างกว่าคาบเวลาสำหรับแจ้งข่าวสาร ตรวจความเรียบร้อย หรือจัดการงานประจำชั้น คุณค่าของกิจกรรมอยู่ที่การใช้ความต่อเนื่องของการพบปะเพื่อรับรู้ความเป็นไปของนักเรียน ทำความเข้าใจความหลากหลายของผู้เรียน ส่งเสริมพัฒนาการ ติดตามความเปลี่ยนแปลง และประสานความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น อย่างไรก็ตาม ความต่อเนื่องของเวลาเป็นเพียงโอกาส คุณภาพของการดำเนินงานขึ้นอยู่กับวิธีที่ครูใช้โอกาสนั้นและระบบที่สถานศึกษาจัดไว้รองรับ

บทส่งท้ายแบ่งการพิจารณาออกเป็นสามส่วน ได้แก่ การสังเคราะห์ภาพรวมเนื้อหาทั้งเล่ม การยืนยันแนวคิดหลักภายในขอบเขตที่หลักฐานสนับสนุน และการเสนอแนวทางการวิจัยและการพัฒนา โดยมีบทสรุปความเข้าใจที่คงอยู่เป็นส่วนสุดท้าย

การสังเคราะห์ภาพรวมเนื้อหา

ข้อมูลที่นำเสนอในหนังสือมีที่มาและสถานะทางวิชาการแตกต่างกัน นิยามและพัฒนาการช่วยให้เห็นความหมายและการเปลี่ยนแปลงของกิจกรรม แนวคิดและทฤษฎีทำหน้าที่อธิบายเหตุผล กรณีศึกษาแสดงลักษณะการปฏิบัติในบริบทเฉพาะ ส่วนงานวิจัยเชิงประจักษ์ให้ข้อมูลจากการศึกษาอย่างเป็นระบบ ข้อมูลเหล่านี้ไม่อาจใช้แทนกันได้ แต่เมื่อพิจารณาร่วมกัน สามารถสังเคราะห์สาระสำคัญได้ 4 ประการ

1. กิจกรรมโฮมรูมในฐานะภารกิจการดูแลนักเรียน

กิจกรรมโฮมรูมเป็นภาระงานที่ดำเนินการควบคู่กับการจัดชั้นเรียน เพราะครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษารับผิดชอบนักเรียนกลุ่มเดิมและพบปะกันเป็นประจำ นิยามของกิจกรรมโฮมรูมจากนักวิชาการในแต่ละช่วงเวลาล้วนกำหนดให้ครูผู้รับผิดชอบนักเรียนเป็นผู้ดำเนินกิจกรรม มิใช่บุคลากรเฉพาะทางที่ต้องจัดประจำทุกห้องเรียน สถานศึกษาจึงสามารถจัดกิจกรรมโฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของงานประจำได้ แม้แต่ละแห่งจะมีครูแนะแนว บุคลากรเฉพาะด้าน และทรัพยากรสนับสนุนแตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม การมีครูรับผิดชอบนักเรียนกลุ่มเดิมไม่ได้หมายความว่า การดูแลจะมีคุณภาพเสมอไป คุณภาพขึ้นอยู่กับวิธีที่ครูใช้เวลาพบปะ รับฟัง ใช้ข้อมูล และติดตามนักเรียน

การพบปะกันเป็นประจำช่วยให้ครูสังเกตได้ว่า การมาเรียน ผลการเรียน ความสัมพันธ์ การแสดงอารมณ์ หรือความเป็นอยู่ของนักเรียนเปลี่ยนแปลงไปอย่างไร ครูที่คุ้นเคยกับลักษณะปกติของนักเรียนแต่ละคนมักสังเกตเห็นสิ่งผิดปกติได้เร็วกว่าผู้ที่พบกันเป็นครั้งคราว อย่างไรก็ตาม การรับรู้ปัญหาได้เร็วไม่ได้หมายความว่า ครูจะมีความรู้ หน้าที่ หรือทรัพยากรเพียงพอที่จะแก้ไขได้ทุกเรื่อง เมื่อพบข้อมูลที่ควรติดตาม ครูจึงต้องตรวจสอบข้อเท็จจริง รับฟังนักเรียน ให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น และพิจารณาว่าควรประสานงานกับผู้ใดต่อ การรับผิดชอบต่อนักเรียนจึงมิใช่การรับปัญหาทุกเรื่องไว้เพียงผู้เดียว แต่รวมถึงการรู้ขอบเขตของตนและขอความร่วมมือจากผู้ที่มีหน้าที่เหมาะสม

ในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน กิจกรรมโฮมรูมเป็นจุดเริ่มต้นของการรู้จักนักเรียน การติดตามความเปลี่ยนแปลง การส่งเสริมและป้องกันปัญหา ตลอดจนการประสานความช่วยเหลือ ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาอาจเป็นบุคคลแรกที่สังเกตเห็นความผิดปกติหรือได้รับฟังเรื่องที่นักเรียนกำลังเผชิญ การดำเนินการตั้งแต่ระยะแรกช่วยลดโอกาสที่ปัญหาจะรุนแรงขึ้นหรือไม่มีผู้ใดติดตามต่อ แต่กิจกรรมโฮมรูมจะทำหน้าที่ดังกล่าวได้ดีเมื่อสถานศึกษากำหนดความรับผิดชอบและวิธีดำเนินงานไว้อย่างชัดเจนว่า เรื่องใดครูดำเนินการได้ เรื่องใดควรปรึกษาครูแนะแนวหรือทีมดูแลช่วยเหลือนักเรียน และกรณีใดต้องประสานบุคลากรเฉพาะด้านหรือหน่วยงานภายนอกโดยไม่รอช้า กิจกรรมโฮมรูมจึงมิใช่ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนทั้งหมด แต่เป็นงานประจำที่ช่วยให้การดูแลเริ่มต้นจากข้อมูลและสภาพจริงของนักเรียน

2. คุณภาพของการพบปะกับการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล

สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนและการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลมิใช่เรื่องที่แยกออกจากกัน ทั้งสองประการค่อย ๆ พัฒนาจากการพบปะ การรับฟัง และการติดตามอย่างสม่ำเสมอ เมื่อครูดูแลนักเรียนกลุ่มเดิมเป็นระยะเวลานาน ครูย่อมรู้จักลักษณะทั่วไป ความสนใจ พฤติกรรม และสภาพชีวิตของนักเรียนแต่ละคน จึงสามารถสังเกตได้ว่า เรื่องใดเป็นพฤติกรรมตามปกติและเรื่องใด

เป็นความเปลี่ยนแปลงที่ควรติดตาม ขณะเดียวกัน วิธีที่ครูรับฟัง ปฏิบัติอย่างเป็นธรรม รักษาคำพูด และกลับมาสอบถามเรื่องที่เคยพูดคุยกัน ย่อมทำให้นักเรียนพิจารณาได้ว่า ตนสามารถไว้วางใจและขอความช่วยเหลือจากครูได้เพียงใด

แนวคิดและทฤษฎีในหนังสือให้เหตุผลว่า ความไว้วางใจต้องอาศัยการตอบสนองของครูที่สม่ำเสมอ ความปลอดภัยในการสื่อสาร และการมีผู้ใหญ่ที่ใส่ใจจดจำเรื่องของนักเรียน ครูที่รับฟังโดยไม่ด่วนตัดสินและปฏิบัติต่อนักเรียนอย่างเสมอต้นเสมอปลาย ย่อมช่วยให้นักเรียนกล้าพูดถึงความกังวลหรือขอความช่วยเหลือมากขึ้น การจัดเวลาโฮมรูมไว้ในตารางจึงเป็นเพียงการกำหนดให้ครูกับนักเรียนได้พบกันเป็นประจำ หากครูใช้เวลาส่วนใหญ่แจ้งข่าวสาร ตรวจความเรียบร้อย หรือพูดเพียงฝ่ายเดียว เวลาดังกล่าวก็ไม่ช่วยให้ครูเข้าใจนักเรียนหรือสร้างความไว้วางใจได้มากขึ้น

การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลมิได้หมายถึงการมีข้อมูลในแบบบันทึกครบทุกช่อง ข้อมูลจะมีความหมายเมื่อครูนำมาใช้ประกอบการปฏิบัติต่อนักเรียน เช่น เลือกถ้อยคำและวิธีสื่อสารให้เหมาะสม ปรับกิจกรรมตามความแตกต่าง หลีกเลี่ยงการตำหนิหรือทำให้นักเรียนอับอายต่อหน้าเพื่อน และพิจารณาความช่วยเหลือตามสภาพของแต่ละคน ครูต้องใช้ข้อมูลอย่างระมัดระวัง ไม่รีบสรุปจากเหตุการณ์เพียงครั้งเดียว และไม่นำข้อมูลส่วนตัวมาใช้ควบคุมหรือตีตรานักเรียน หากครูไม่ได้รับฟังและติดตามเรื่องที่นักเรียนเคยกล่าวไว้ การพบกันบ่อยก็เป็นเพียงการพบตามตาราง มิได้ทำให้ครูรู้จักนักเรียนลึกซึ้งกว่าเดิม

ข้อสรุปสำคัญคือ **การพบปะอย่างสม่ำเสมอทำให้ครูมีเวลาเรียนรู้และทำความเข้าใจนักเรียน แต่สัมพันธภาพที่ดีและการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลต้องอาศัยการรับฟัง การใช้ข้อมูลอย่างรอบคอบ การปฏิบัติอย่างเป็นธรรม และการติดตามเรื่องที่ได้รับรู้ ครูจึงไม่ควรประเมินคุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมจากจำนวนครั้งที่จัด หากควรพิจารณาว่าการพบปะแต่ละครั้งช่วยให้ครูเข้าใจและดูแลนักเรียนได้เหมาะสมขึ้นเพียงใด**

3. การปรับรูปแบบให้เหมาะกับหน้าที่ของกิจกรรม

เมื่อพิจารณานิยามและงานวิจัยที่เผยแพร่ในแต่ละช่วงเวลา พบว่า รูปแบบและเนื้อหาของกิจกรรมโฮมรูมเปลี่ยนไปตามสภาพการศึกษาและความต้องการของนักเรียน ระยะแรกมุ่งตรวจสอบการมาเรียน แจ้งข่าวสาร และดูแลความเรียบร้อย ต่อมาจึงเพิ่มเนื้อหาด้านการให้ข้อมูล การช่วยเหลือเรื่องการปรับตัว การพัฒนาทักษะและคุณลักษณะ ตลอดจนการติดตามสุขภาวะของนักเรียน พัฒนาการดังกล่าวยืนยันว่า กิจกรรมโฮมรูมไม่จำเป็นต้องใช้เนื้อหา วิธีดำเนินงาน หรือระยะเวลา

แบบเดียวกันทุกแห่ง สถานศึกษาสามารถปรับให้เหมาะกับวัยของนักเรียน สภาพของห้องเรียน และเรื่องที่นักเรียนกำลังเผชิญ

การเพิ่มบทบาทด้านการส่งเสริมและดูแลนักเรียนไม่ได้ทำให้งานเดิมหมดความจำเป็น การตรวจสอบการมาเรียน การแจ้งข้อมูล และการดูแลความเรียบร้อยยังคงเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมได้ แต่ควรจัดสรรเวลาให้เหมาะสม หากเวลาส่วนใหญ่หมดไปกับงานธุรการ ครูย่อมเหลือเวลาน้อยลงสำหรับการรับฟัง การติดตาม และการจัดกิจกรรมที่ช่วยพัฒนานักเรียน สิ่งที่สถานศึกษาควรรักษาไว้จึงไม่ใช่ชุดกิจกรรมหรือวิธีดำเนินงานแบบเดียวกันทุกห้อง แต่เป็นหน้าที่ด้านการพบปะ การรู้จักนักเรียน การส่งเสริมพัฒนาการ การติดตามความเปลี่ยนแปลง และการให้ความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น

การประเมินกิจกรรมโฮมรูมต้องพิจารณาทั้งรูปแบบและสิ่งที่เกิดขึ้นในการดำเนินงาน ควรตรวจสอบว่า เนื้อหาที่เลือกเหมาะกับสภาพของนักเรียนหรือไม่ ครูเปิดโอกาสให้นักเรียนสื่อสารเพียงใด และครูนำข้อมูลที่ได้รับไปติดตามหรือให้ความช่วยเหลืออย่างไร กิจกรรมช่วงสั้นอาจเพียงพอสำหรับการตรวจสอบความพร้อมหรือทบทวนเรื่องที่เคยพูดคุยกัน ส่วนกิจกรรมที่ใช้เวลามากขึ้นเหมาะสำหรับการฝึกทักษะ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการสะท้อนประสบการณ์ การเลือกใช้กิจกรรมจึงควรพิจารณาจากจุดมุ่งหมายและข้อมูลของนักเรียน มากกว่าความสะดวกหรือความเคยชินของผู้จัด

ข้อสรุปสำคัญคือ **สถานศึกษาไม่จำเป็นต้องยึดรูปแบบกิจกรรมโฮมรูมแบบเดียวกัน แต่ต้องกำหนดให้ชัดว่า กิจกรรมแต่ละลักษณะทำหน้าที่ใดและใช้กับนักเรียนกลุ่มใด การปรับเนื้อหา ระยะเวลา และวิธีดำเนินงานจึงควรทำให้ครูสามารถพบปะ รับฟัง ติดตาม และดูแลนักเรียนได้เหมาะกับสภาพจริงของแต่ละห้องเรียนมากขึ้น**

4. กระบวนการแนะแนวหกขั้น ขอบเขตหน้าที่ และการสนับสนุนจากสถานศึกษา

กระบวนการแนะแนวหกขั้น ได้แก่ สังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ทาง ติดตาม และส่งต่อ เป็นแนวทางที่ผู้เขียนสังเคราะห์จากประสบการณ์วิชาชีพ เพื่อจัดลำดับการดูแลนักเรียนของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาให้รอบคอบยิ่งขึ้น กระบวนการดังกล่าวมิได้กำหนดให้ครูทำหน้าที่แทนครูแนะแนวหรือบุคลากรเฉพาะด้าน แต่ใช้กำกับการพิจารณาตั้งแต่ครูเริ่มพบความเปลี่ยนแปลง จนถึงการตัดสินใจว่าควรช่วยเหลือด้วยตนเอง ติดตามต่อ หรือประสานผู้ที่มีหน้าที่เหมาะสม

ขั้นสังเกตเริ่มจากการรับรู้ข้อเท็จจริงเกี่ยวกับการมาเรียน การเรียน พฤติกรรม ความสัมพันธ์ และความเป็นอยู่ของนักเรียน โดยไม่รีบตีความหรือกำหนดสาเหตุ **ขั้นเปิดใจ**เป็นการจัดเวลา สถานที่ และท่าทีในการสนทนาให้นักเรียนรู้สึกว่าครูพร้อมรับฟัง แต่ไม่บังคับให้เปิดเผยเรื่อง

ส่วนตัว **ขั้นรับฟัง**มุ่งทำความเข้าใจเหตุการณ์ ความคิด และความรู้สึกของนักเรียนก่อนให้คำแนะนำ ครูควรทวนความ ตรวจสอบความเข้าใจ และตั้งคำถามเท่าที่จำเป็น เพื่อไม่ให้ข้อสันนิษฐานของตนมีอิทธิพลต่อการช่วยเหลือ

ขั้นให้ทางเป็นการให้ข้อมูล ช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือก และมองเห็นผลที่อาจตามมา คำว่า “ให้ทาง” มิได้หมายถึงการกำหนดคำตอบหรือตัดสินใจแทนนักเรียน แต่เป็นการทำให้นักเรียนมีข้อมูลเพียงพอสำหรับเลือกแนวทางที่เหมาะกับตน **ขั้นติดตาม**เป็นการกลับมาสอบถาม ตรวจสอบความก้าวหน้า และพิจารณาว่าแนวทางเดิมยังเหมาะสมหรือควรปรับแก้ ส่วน**ขั้นส่งต่อ**เป็นการประสานบุคคลหรือหน่วยงานที่มีความรู้และหน้าที่เหมาะกับปัญหา เมื่อกรณีนั้นเกินขอบเขตที่ครูจะรับผิดชอบได้อย่างปลอดภัย การส่งต่อจึงมิใช่การผลักภาระ แต่เป็นการจัดให้นักเรียนได้รับความช่วยเหลือที่เหมาะสมกว่าเดิม

กระบวนการทั้งหกขั้นมิใช่สูตรตายตัวที่ต้องดำเนินครบตามลำดับในทุกกรณี ครูอาจย้อนกลับไปตรวจสอบข้อมูลเพิ่มเติม หรือยุติการดำเนินงานเมื่อการให้ข้อมูลและการติดตามเพียงพอแล้ว สำหรับกรณีที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัย ความรุนแรง การละเมิด หรือภาวะที่ต้องได้รับความช่วยเหลือเร่งด่วน ครูควรประสานและส่งต่อทันที ไม่ควรรอให้ดำเนินครบทุกขั้น กระบวนการนี้จึงมีสถานะเป็นข้อสังเคราะห์ทางวิชาการจากประสบการณ์วิชาชีพของผู้เขียน ยังมิใช่แบบจำลองมาตรฐานที่ผ่านการตรวจสอบผลด้วยงานวิจัย ความครบถ้วน ความเหมาะสม และผลที่เกิดจากการนำไปใช้ยังควรได้รับการศึกษาต่อไป

การใช้กระบวนการแนะแนวต้องดำเนินควบคู่กับจิตวิญญาณความเป็นครู ซึ่งปรากฏในความเอาใจใส่ ความรับผิดชอบ ความอดทน การไม่รีบตัดสิน และการเคารพศักดิ์ศรีของนักเรียน กระบวนการช่วยกำกับลำดับการพิจารณา ส่วนจิตวิญญาณความเป็นครูกำกับวิธีที่ครูปฏิบัติต่อนักเรียนในแต่ละขั้น หากมีเพียงความปรารถนาดี ครูอาจรีบให้คำแนะนำหรือช่วยเหลือเกินขอบเขต แต่หากมีเพียงขั้นตอนโดยขาดความเอาใจใส่ การสังเกตและการตั้งคำถามอาจทำให้นักเรียนรู้สึกว่าตนกำลังถูกตรวจสอบมากกว่าจะได้รับการดูแล

ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถเริ่มสังเกต รับฟัง ให้ข้อมูล และช่วยเหลือเบื้องต้นได้ตามหน้าที่ โดยไม่ต้องรอผู้เชี่ยวชาญในทุกกรณี แต่ไม่ควรวินิจฉัย ให้คำปรึกษาเชิงลึก หรือรับผิดชอบปัญหาที่เกินความรู้ของตน สถานศึกษาจึงต้องกำหนดผู้รับผิดชอบ ช่องทางปรึกษา วิธีใช้ข้อมูล และขั้นตอนการประสานความช่วยเหลือให้ชัดเจน หลังการส่งต่อ ครูยังคงติดตามการมาเรียน การเรียน ความสัมพันธ์ และการปรับตัวของนักเรียนตามบทบาทของตน การดูแลจึงดำเนินต่อได้โดยแบ่งความรับผิดชอบตามความรู้และหน้าที่ของแต่ละฝ่ายอย่างเหมาะสม

การยืนยันทัศนะหลักของหนังสือ

หัวข้อนี้ตรวจสอบทัศนะที่ผู้เขียนนำเสนอไว้ตั้งแต่บทนำ โดยเทียบกับข้อมูลและหลักฐานที่วิเคราะห์ตลอดทั้งเล่ม เพื่อจำแนกส่วนที่ยืนยันได้ ส่วนที่ต้องกล่าวอย่างระมัดระวัง และส่วนที่ยังต้องศึกษาต่อ การยืนยันในที่นี้จึงมิใช่การกล่าวว่ากิจกรรมโฮมรูมให้ผลดีเหมือนกันในทุกสถานศึกษา แต่เป็นการกำหนดน้ำหนักและขอบเขตของทัศนะให้เหมาะกับหลักฐานที่มีอยู่

ทัศนะหลักของหนังสือคือ กิจกรรมโฮมรูมมีคุณค่าในฐานะภารกิจการดูแลนักเรียน เพราะครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษารับผิดชอบนักเรียนกลุ่มเดิมและพบกันเป็นประจำ การพบปะในชีวิตประจำวันช่วยให้ครูค่อย ๆ รู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล สังเกตความเปลี่ยนแปลง ส่งเสริมพัฒนาการ และเริ่มให้ความช่วยเหลือได้ตามหน้าที่ ขณะเดียวกัน นักเรียนย่อมพิจารณาจากการปฏิบัติของครูว่า ครูรับฟัง ปฏิบัติอย่างเป็นธรรม รักษาคำพูด และพร้อมช่วยเหลือตนเพียงใด **สัมพันธภาพและการรู้จักนักเรียนจึงพัฒนาควบคู่กัน โดยมีกระบวนการแนะแนว จิตวิญญาณความเป็นครู และการดำเนินงานของสถานศึกษาเป็นองค์ประกอบสำคัญ**

1. ข้อสรุปที่หลักฐานรองรับ

การวิเคราะห์นิยามและพัฒนาการพบว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นภารกิจของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามาอย่างต่อเนื่อง แม้เนื้อหาและวิธีดำเนินงานจะเปลี่ยนไปตามสภาพการศึกษา ในระยะแรก กิจกรรมมุ่งตรวจสอบการมาเรียน แจ้งข่าวสาร และดูแลความเรียบร้อย ต่อมาจึงเพิ่มการให้ข้อมูล การส่งเสริมพัฒนาการ การป้องกันปัญหา และการดูแลนักเรียนเป็นรายบุคคล พัฒนาการดังกล่าวแสดงว่า กิจกรรมโฮมรูมไม่ได้จำกัดอยู่ที่งานธุรการประจำชั้น แต่มีหน้าที่ด้านการส่งเสริมและดูแลนักเรียนเพิ่มขึ้นตามความต้องการของผู้เรียนและสถานศึกษา

แนวคิดและทฤษฎีในหนังสือให้เหตุผลเกี่ยวกับความสำคัญของผู้ใหญ่ที่ตอบสนองอย่างสม่ำเสมอ การสื่อสารที่นักเรียนไม่รู้สึกหวาดกลัวหรือถูกตัดสิน และการมีครูที่จดจำ รับฟัง และกลับมาติดตามเรื่องที่เคยได้รับรู้ กรณีศึกษาช่วยให้เห็นวิธีที่ครูใช้ข้อมูลและความเข้าใจเกี่ยวกับนักเรียนประกอบการตัดสินใจในสถานการณ์เฉพาะ ส่วนงานวิจัยเชิงประจักษ์ให้ข้อมูลเกี่ยวกับการใช้กิจกรรมโฮมรูมเพื่อพัฒนาวินัย ความฉลาดทางอารมณ์ การปรับตัว สุขภาวะ และการดูแลช่วยเหลือนักเรียนในลักษณะต่าง ๆ

จากข้อมูลดังกล่าวสรุปสาระสำคัญได้สามประการ ประการแรก การรับผิดชอบนักเรียนกลุ่มเดิมและการพบกันเป็นประจำทำให้ครูมีข้อมูลต่อเนื่องสำหรับสังเกตการมาเรียน การเรียน ความสัมพันธ์ การแสดงอารมณ์ และความเป็นอยู่ของนักเรียน ประการที่สอง สัมพันธภาพและการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลต้องอาศัยการรับฟัง การปฏิบัติอย่างเป็นธรรม การใช้ข้อมูลอย่าง

ระมัดระวัง และการติดตามเรื่องที่เคยได้รับรู้ มิได้เกิดขึ้นเพราะสถานศึกษากำหนดเวลาโฮมรูมไว้ในตารางเท่านั้น ประการที่สาม ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถเริ่มสังเกต รับฟัง ให้ข้อมูล และช่วยเหลือเบื้องต้นได้ตามหน้าที่ แต่ต้องประสานหรือส่งต่อเมื่อเรื่องนั้นต้องอาศัยความรู้หรือการช่วยเหลือเฉพาะด้าน

ข้อมูลแต่ละประเภทมีฐานะทางวิชาการต่างกัน แนวคิดและทฤษฎีใช้ให้เหตุผลแก่หลักการ กรณีศึกษาให้รายละเอียดของการปฏิบัติในบริบทเฉพาะ ส่วนงานวิจัยเชิงประจักษ์ให้ข้อค้นพบตามกลุ่มตัวอย่าง เครื่องมือ และวิธีวิจัยที่ใช้ การสังเคราะห์จึงต้องรักษาความแตกต่างนี้ไว้ ไม่ควรนำคำอธิบายทางทฤษฎีมาใช้แทนผลการวิจัย และไม่ควรนำความสำเร็จจากกรณีใดกรณีหนึ่งไปสรุปเป็นผลทั่วไปโดยไม่มีหลักฐานเพียงพอ

2. ประเด็นที่หลักฐานยังไม่เพียงพอ

งานวิจัยเกี่ยวกับกิจกรรมโฮมรูมจำนวนหนึ่งศึกษาในสถานศึกษาเพียงแห่งเดียว ใช้กลุ่มตัวอย่างกลุ่มเดียววัดผลก่อนและหลัง หรือเก็บข้อมูลจากการรายงานของผู้เข้าร่วม วิธีวิจัยดังกล่าวบอกได้ว่า กลุ่มที่ศึกษามีการเปลี่ยนแปลงอย่างไร แต่ยังไม่เพียงพอที่จะยืนยันว่า กิจกรรมโฮมรูมเป็นสาเหตุของการเปลี่ยนแปลงนั้น หรือผลที่พบจะเกิดขึ้นเช่นเดียวกันในสถานศึกษาอื่น การติดตามผลส่วนใหญ่ยังใช้เวลาไม่นาน จึงยังตอบไม่ได้ชัดเจนว่า ผลที่พบคงอยู่ต่อเนื่องเพียงใด

งานวิจัยที่ศึกษาการปฏิบัติของครูในเวลาโฮมรูมโดยตรงยังมีไม่มาก โดยเฉพาะวิธีรับฟัง การใช้ข้อมูลเพื่อรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การเกิดความไว้วางใจระหว่างครูกับนักเรียน และการดูแลภายหลังการประสานหรือส่งต่อ จึงยังไม่อาจกำหนดได้ว่า ควรจัดกิจกรรมบ่อยเพียงใด ใช้เวลานานเท่าใด หรือใช้รูปแบบใดจึงจะเหมาะกับนักเรียนทุกระดับและทุกสถานศึกษา

จำนวนครั้ง ระยะเวลา หรือการมีชื่อกิจกรรมโฮมรูมอยู่ในตาราง ไม่อาจใช้แทนคุณภาพของการดูแลนักเรียนได้ เช่นเดียวกับความพึงพอใจภายหลังจบกิจกรรม ซึ่งบอกได้เพียงความรู้สึกของผู้เข้าร่วมในช่วงเวลานั้น แต่ยังไม่เพียงพอสำหรับยืนยันการเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรม สัมพันธภาพ หรือความสามารถในการดูแลนักเรียนในระยะยาว การประเมินจึงต้องใช้ข้อมูลหลายด้านและกำหนดระยะเวลาติดตามให้เหมาะกับสิ่งที่ต้องการศึกษา

ข้อจำกัดเหล่านี้มิได้ทำให้กิจกรรมโฮมรูมหมดความสำคัญ แต่ช่วยกำหนดว่า เรื่องใดกล่าวได้และเรื่องใดยังไม่ควรสรุป หนังสือยืนยันได้ว่า กิจกรรมโฮมรูมมีบทบาทด้านการพบปะ

การรู้จัก การส่งเสริม การติดตาม และการเริ่มช่วยเหลือนักเรียน แต่ยังไม่อาจยืนยันว่า การกำหนดเวลาโฮมรูมจะทำให้เกิดผลดีในทุกแห่ง หรือกิจกรรมรูปแบบเดียวจะเหมาะกับนักเรียนทุกกลุ่ม

3. ทัศนะหลักที่ยังคงยืนยันได้

ภายใต้ขอบเขตของหลักฐานที่มีอยู่ ผู้เขียนยังคงยืนยันว่า คุณค่าของกิจกรรมโฮมรูมอยู่ที่การที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาพบนักเรียนกลุ่มเดิมเป็นประจำ การพบกันเช่นนี้ช่วยให้ครูค่อย ๆ รู้จักลักษณะ ความสนใจ ความต้องการ และความเปลี่ยนแปลงของนักเรียนแต่ละคน ขณะเดียวกัน นักเรียนก็เรียนรู้จากการปฏิบัติของครูว่า ครูเป็นบุคคลที่ตนสามารถพูดคุยและขอความช่วยเหลือได้หรือไม่ สัมพันธภาพและการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลจึงมิใช่ผลจากเวลาในตาราง แต่พัฒนาจากการรับฟัง การปฏิบัติอย่างเป็นธรรม และการติดตามอย่างรับผิดชอบ

ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาไม่จำเป็นต้องรอครูแนะแนวจึงจะเริ่มดูแลนักเรียนได้ เพราะการสังเกต การรับฟัง การให้ข้อมูล และการช่วยเหลือเบื้องต้นเป็นส่วนหนึ่งของหน้าที่ที่ครูมีอยู่แล้ว อย่างไรก็ตาม การเริ่มช่วยเหลือมิได้หมายความว่า ครูต้องรับผิดชอบทุกปัญหาด้วยตนเอง ครูต้องพิจารณาให้ได้ว่า เรื่องใดดำเนินการได้ตามหน้าที่ เรื่องใดควรปรึกษาผู้เกี่ยวข้อง และกรณีใดต้องส่งต่อโดยไม่รอช้า

กระบวนการแนะแนวหกขั้น ได้แก่ สังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ทาง ติดตาม และส่งต่อ ช่วยจัดลำดับการพิจารณาและการช่วยเหลือของครู ตั้งแต่การรับรู้ข้อเท็จจริง การสนทนาเพื่อทำความเข้าใจ การช่วยนักเรียนพิจารณาทางเลือก จนถึงการติดตามและประสานผู้ที่มีหน้าที่เหมาะสม กระบวนการดังกล่าวต้องใช้ควบคู่กับจิตวิญญาณความเป็นครู ซึ่งปรากฏในการเอาใจใส่ ความรับผิดชอบ ความอดทน การไม่ด่วนตัดสิน และการเคารพศักดิ์ศรีของนักเรียน กระบวนการแนะแนวทำให้การช่วยเหลือมีลำดับ ส่วนจิตวิญญาณความเป็นครูทำให้แต่ละขั้นดำเนินด้วยความเข้าใจและเคารพนักเรียน

สถานศึกษาต้องร่วมรับผิดชอบด้วยการจัดเวลา กำหนดขอบเขตหน้าที่ จัดช่องทางปรึกษา วางหลักการบันทึกและใช้ข้อมูล ตลอดจนกำหนดวิธีประสานและส่งต่อให้ชัดเจน การมอบหมายให้ครูดูแลนักเรียนโดยไม่มีแนวทางและผู้รับผิดชอบรองรับ อาจทำให้ครูต้องจัดการปัญหาที่เกินความรู้และหน้าที่ของตน ขณะเดียวกัน การกำหนดเวลาโฮมรูมโดยไม่พัฒนาวิธีรับฟัง ใช้ข้อมูล และติดตามนักเรียน ก็อาจทำให้กิจกรรมเหลือเพียงการแจ้งข่าวสารและตรวจความเรียบร้อย

การประเมินกิจกรรมโฮมรูมจึงควรพิจารณาว่า ครูรู้จักนักเรียนแต่ละคนมากขึ้นหรือไม่ นักเรียนมีช่องทางสื่อสารและขอความช่วยเหลือหรือไม่ ข้อมูลที่ครูได้รับนำมาใช้ส่งเสริม ติดตาม หรือช่วยเหลืออย่างไร และเมื่อพบเรื่องที่เกินขอบเขต มีผู้รับผิดชอบดำเนินการต่อหรือไม่ คำถามเหล่านี้

ช่วยให้การประเมินครอบคลุมทั้งการปฏิบัติของครูและความรับผิดชอบของสถานศึกษา มิได้จำกัดอยู่ที่จำนวนครั้ง ระยะเวลา หรือรายการกิจกรรมที่ระบุไว้ในตาราง

ทัศนะหลักของหนังสือจึงยืนยันว่า พลังของกิจกรรมโฮมรูมมิได้อยู่ที่ชื่อกิจกรรมหรือเวลาที่กำหนดไว้ หากอยู่ที่การที่ครูใช้การพบกันเป็นประจำเพื่อสร้างสัมพันธภาพ รู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล และเริ่มดูแลนักเรียนด้วยกระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครู โดยมีสถานศึกษาร่วมรับผิดชอบในส่วนที่เกินขอบเขตของครูแต่ละคน

การเสนอแนวทางการวิจัยและการพัฒนากิจกรรมโฮมรูมในระยะต่อไป

ข้อมูลที่วิเคราะห์ตลอดทั้งเล่มเพียงพอสำหรับนำมาปรับปรุงการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมได้หลายประการ แต่ยังมีเรื่องสำคัญที่ตอบไม่ได้ชัดเจน โดยเฉพาะสิ่งที่เกิดขึ้นระหว่างครูกับนักเรียนในเวลาพบปะ คุณภาพของการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล ความต่อเนื่องของการช่วยเหลือ และผลที่คงอยู่ภายหลังจบกิจกรรม การวิจัยในระยะต่อไปจึงควรศึกษาการปฏิบัติงานจริงของครู ปัจจัยด้านครูและสถานศึกษา ตลอดจนผลที่เกิดแก่นักเรียนในช่วงเวลาที่นานขึ้น ส่วนการพัฒนาควรครอบคลุมทั้งการปฏิบัติของครู การบริหารงานของสถานศึกษา และการดำเนินงานในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

1. ทิศทางการวิจัยกิจกรรมโฮมรูมในระยะต่อไป

ประเด็นแรกคือ คุณภาพของการพบปะและการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล งานวิจัยควรศึกษาสิ่งที่ครูปฏิบัติจริงในเวลาโฮมรูม ไม่ใช่พิจารณาเฉพาะจำนวนครั้ง ระยะเวลา หรือหัวข้อกิจกรรม ควรตรวจสอบว่า ครูกล่าวถึงข้อมูลที่สังเกตได้อย่างไร แยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความหรือไม่ เปิดโอกาสให้นักเรียนสื่อสารเพียงใด รับฟังโดยไม่รีบตัดสินหรือไม่ และกลับมาติดตามเรื่องที่เคยได้รับรู้อย่างไร ข้อมูลจากการสังเกตควรนำมาพิจารณาร่วมกับความคิดเห็นของนักเรียนและการทบทวนการทำงานของครู เพื่อเปรียบเทียบแนวทางที่สถานศึกษากำหนดกับการปฏิบัติที่เกิดขึ้นในแต่ละห้องเรียน

ประเด็นที่สองคือ การศึกษากระบวนการแนะแนวหกขั้น ได้แก่ สังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ทางติดตาม และส่งต่อ เนื่องจากกระบวนการนี้เป็นข้อสังเคราะห์ทางวิชาการจากประสบการณ์วิชาชีพของผู้เขียน ยังมิได้ผ่านการตรวจสอบด้วยงานวิจัยอย่างเป็นระบบ การศึกษาควรเริ่มจากการตรวจสอบความชัดเจน ความครอบคลุม และความเหมาะสมของแต่ละขั้นกับผู้ทรงคุณวุฒิ ครูประจำชั้น ครูที่ปรึกษา และครูแนะแนว จากนั้นจึงศึกษาการนำไปใช้ในสถานการณ์จริงว่า ครูเข้าใจและปฏิบัติแต่ละขั้นอย่างไร ขั้นใดดำเนินการได้ยาก และต้องได้รับคำปรึกษาหรือการสนับสนุนในเรื่องใด การวิจัยไม่ควรมุ่งตรวจสอบว่าครูปฏิบัติครบทั้งหกขั้นตามลำดับหรือไม่เท่านั้น แต่ควร

พิจารณาความเหมาะสมของการปรับลำดับ การย้อนกลับไปตรวจสอบข้อมูล และการส่งต่อทันทีเมื่อพบกรณีเร่งด่วน

ประเด็นที่สามคือ ความต่อเนื่องภายหลังการประสานและส่งต่อ งานวิจัยควรติดตามตั้งแต่ครูเริ่มพบข้อมูล พูดคุยกับนักเรียน พิจารณาระดับความช่วยเหลือ ประสานผู้เกี่ยวข้อง จนถึงระยะที่นักเรียนได้รับการดูแลต่อ ควรตรวจสอบว่า นักเรียนได้รับความช่วยเหลือตามที่ประสานไว้หรือไม่ การดำเนินงานติดขัดในขั้นใด และครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษายังคงติดตามการมาเรียน การเรียน ความสัมพันธ์ และการปรับตัวอย่างไร การศึกษาตลอดกระบวนการจะทำให้ทราบว่า เหตุใดบางกรณีจึงได้รับการดูแลอย่างต่อเนื่อง ขณะที่บางกรณียุติลงหลังการส่งต่อครั้งแรก

ประเด็นที่สี่คือ ปัจจัยด้านครูและสถานศึกษา ควรศึกษาว่า ประสบการณ์ ความรู้ด้านการแนะแนว ความเข้าใจขอบเขตหน้าที่ ทักษะการรับฟัง ภาระงาน จำนวนนักเรียน เวลา และช่องทางปรึกษามีส่วนต่อการปฏิบัติงานของครูอย่างไร นอกจากนี้ ควรเปรียบเทียบวิธีพัฒนาครูหลายลักษณะ เช่น การฝึกปฏิบัติ การวิเคราะห์กรณี การปรึกษาผู้มีความรู้ และการทบทวนการทำงานของตน เพื่อพิจารณาว่าวิธีใดเหมาะกับภารกิจของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามากกว่าการอบรมที่เน้นการบรรยายเพียงอย่างเดียว การศึกษาควรครอบคลุมสถานศึกษาที่มีขนาด ระดับการศึกษา บุคลากร และทรัพยากรแตกต่างกัน เพื่อจำแนกหลักการที่ใช้ร่วมกันได้ออกจากรายละเอียดที่ต้องปรับตามสภาพของแต่ละแห่ง

ประเด็นที่ห้าคือ การปรับปรุงแบบแผนการวิจัย หากต้องการตรวจสอบผลของกิจกรรม ควรมีกลุ่มเปรียบเทียบหรือใช้แบบแผนกึ่งทดลองเมื่อสามารถดำเนินการได้ หากต้องการศึกษาความเปลี่ยนแปลงและความต่อเนื่อง ควรเก็บข้อมูลหลายช่วงเวลา และใช้ข้อมูลเชิงปริมาณร่วมกับการสังเกต การสัมภาษณ์ หรือการศึกษารายกรณี ผลที่ศึกษาควรครอบคลุมการรู้จักนักเรียนของครู ความไว้วางใจระหว่างครูกับนักเรียน ความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของชั้นเรียน ความสามารถในการขอความช่วยเหลือ และความต่อเนื่องของการดูแล ไม่ควรใช้คะแนนจากแบบประเมินภายหลังจบกิจกรรมเพียงครั้งเดียวเป็นหลักฐานทั้งหมด

ประเด็นที่หกคือ การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศในการบันทึก ติดตาม และประสานข้อมูล การวิจัยควรพิจารณาทั้งประโยชน์ ภาระงาน ความปลอดภัย และความเป็นส่วนตัว เทคโนโลยีอาจทำให้ผู้รับผิดชอบได้รับข้อมูลรวดเร็วขึ้น แต่ไม่ควรใช้แทนการพบปะและการรับฟังโดยตรง หรือใช้เก็บข้อมูลส่วนบุคคลมากเกินความจำเป็น ควรตรวจสอบว่าข้อมูลใดจำเป็น ใครมีสิทธิเข้าถึง เก็บไว้นานเพียงใด และมีวิธีป้องกันการเปิดเผยหรือนำข้อมูลไปใช้นอกจุดมุ่งหมายอย่างไร

งานวิจัยทุกแนวควรตอบให้ได้ว่า วิธีดำเนินกิจกรรมแบบใดเหมาะกับนักเรียนกลุ่มใด ใช้ในสถานการณ์แบบใด และต้องมีเวลา บุคลากร หรือการสนับสนุนอะไรบ้าง คำตอบในลักษณะนี้จะ

อธิบายความแตกต่างระหว่างสถานศึกษาได้ชัดกว่าการตัดสินเพียงว่า กิจกรรมโฮมรูมมีผลหรือไม่มีผล และทำให้สถานศึกษานำผลการวิจัยมาปรับใช้ได้เหมาะกับนักเรียนของตน

2. แนวทางการพัฒนากิจกรรมโฮมรูมในสถานศึกษา

ในระดับชั้นเรียน การดำเนินกิจกรรมโฮมรูมควรถือเป็นความสามารถทางวิชาชีพที่ต้องฝึกฝนและทบทวนอย่างต่อเนื่อง ครูควรได้รับการพัฒนาการสังเกตและแยกข้อเท็จจริงออกจากการตีความ การจัดบรรยากาศให้นักเรียนพร้อมสื่อสาร การรับฟัง การให้ข้อมูลและช่วยพิจารณาทางเลือก การติดตาม และการส่งต่อ ซึ่งสอดคล้องกับกระบวนการแนะแนวหกขั้น การอบรมเพียงครั้งเดียวไม่เพียงพอ ควรมีการแลกเปลี่ยนกรณี การปรึกษาครูแนะแนวหรือผู้มีความรู้ และการทบทวนผลของถ้อยคำ คำถาม และวิธีตอบสนองที่ครูใช้กับนักเรียน

การพัฒนาครูควรทำให้ครูเข้าใจทั้งวิธีปฏิบัติและขอบเขตหน้าที่ ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถเริ่มสังเกต รับฟัง ให้ข้อมูล และช่วยเหลือเบื้องต้นได้ แต่ต้องไม่วินิจฉัย ให้คำปรึกษาเชิงลึก หรือรับผิดชอบกรณีที่เกินความรู้ของตน การฝึกใช้กระบวนการแนะแนวหกขั้นจึงควรมีสถานการณ์ที่แตกต่างกัน ทั้งกรณีที่ครูดำเนินการได้เอง กรณีที่ต้องปรึกษาผู้เกี่ยวข้อง และกรณีที่ต้องส่งต่อโดยไม่รอช้า

นักเรียนควรมีส่วนเสนอประเด็นและบอกความต้องการของตนด้วยวิธีที่เหมาะกับวัย โดยไม่ถูกบังคับให้เปิดเผยเรื่องส่วนตัวต่อหน้ากลุ่ม ครูอาจใช้การสนทนา แบบสำรวจสั้น การเขียนโดยไม่ระบุชื่อ หรือช่องทางอื่นที่รักษาความเป็นส่วนตัว การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลต้องปรากฏในการเลือกเนื้อหา การตั้งคำถาม การจัดกลุ่ม การกำหนดวิธีมีส่วนร่วม และการปฏิบัติต่อความแตกต่างมิใช่ปรากฏเฉพาะในแบบบันทึกหรือเมื่อเกิดปัญหาแล้วเท่านั้น

ในระดับสถานศึกษา ต้องกำหนดเวลา บทบาท ภาระงาน และช่องทางปรึกษาให้สอดคล้องกับสภาพการทำงานจริง การจัดเวลาอย่างสม่ำเสมอทำให้ครูกับนักเรียนได้พบกัน แต่หากครูรับผิดชอบนักเรียนจำนวนมาก มีภาระงานเกินกำลัง หรือไม่มีผู้ให้คำปรึกษา การรับฟังและติดตามนักเรียนย่อมทำได้จำกัด สถานศึกษาจึงควรกำหนดให้ชัดว่า เรื่องใดครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาดำเนินการได้ เรื่องใดควรหารือกับครูแนะแนวหรือทีมดูแลช่วยเหลือนักเรียน และกรณีใดต้องประสานบุคลากรเฉพาะด้านหรือหน่วยงานภายนอก

ในระดับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ข้อมูลที่ครูสังเกตหรือได้รับจากนักเรียนต้องได้รับการดำเนินการตามความจำเป็น การบันทึกควรระบุข้อเท็จจริง แยกออกจากความคิดเห็นของผู้บันทึก และเก็บเฉพาะข้อมูลที่ใช้ประกอบการส่งเสริมหรือช่วยเหลือ สถานศึกษาต้องกำหนดผู้มีสิทธิเข้าถึง วิธีจัดเก็บ ระยะเวลาที่เก็บ และวิธีส่งข้อมูลให้ผู้รับผิดชอบอย่างชัดเจน ภายหลังการประสานหรือส่งต่อ

ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษายังคงติดตามการมาเรียน การเรียน ความสัมพันธ์ และการปรับตัวตามหน้าที่ โดยไม่จำเป็นต้องรับทราบรายละเอียดของการช่วยเหลือเฉพาะด้านทั้งหมด

การพัฒนาในระดับชั้นเรียน ระดับสถานศึกษา และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนต้องดำเนินพร้อมกัน ความสามารถของครูย่อมใช้ได้ไม่เต็มที่ หากไม่มีเวลา ผู้ให้คำปรึกษา และผู้รับผิดชอบกรณีที่เกินขอบเขต ขณะเดียวกัน การมีตาราง คู่มือ และขั้นตอนที่ชัดเจนก็ยังไม่เพียงพอ หากครูไม่ได้รับฟัง ใช้ข้อมูล และติดตามนักเรียนอย่างจริงจัง สถานศึกษาจึงควรกำหนดหน้าที่สำคัญของกิจกรรมโฮมรูมให้ชัด แล้วปรับเนื้อหา ระยะเวลา วิธีดำเนินงาน และการจัดบุคลากรให้เหมาะกับระดับการศึกษา สภาพและความต้องการของนักเรียน ตลอดจนทรัพยากรที่แต่ละแห่งมีอยู่

บทสรุป (enduring understanding)

กิจกรรมโฮมรูมเป็นภารกิจด้านการดูแลนักเรียนที่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาดำเนินการได้ตามหน้าที่ การรับผิดชอบนักเรียนกลุ่มเดิมและพบกันเป็นประจำช่วยให้ครูค่อย ๆ รู้จักลักษณะ ความสนใจ ความต้องการ และสภาพชีวิตของนักเรียนแต่ละคน ครูจึงสังเกตความเปลี่ยนแปลงด้านการมาเรียน การเรียน ความสัมพันธ์ และความเป็นอยู่ได้ตั้งแต่ระยะแรก พร้อมทั้งใช้ข้อมูลดังกล่าวประกอบการส่งเสริม ป้องกัน และให้ความช่วยเหลือเบื้องต้น

สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียนและการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลพัฒนาควบคู่กันจากการรับฟัง การปฏิบัติอย่างเป็นธรรม และการติดตามเรื่องที่เคยได้รับรู้ การพบกันบ่อยครั้งเพียงอย่างเดียวไม่ทำให้ครูเข้าใจนักเรียนมากขึ้น หากเวลาส่วนใหญ่ใช้เพื่อแจ้งข่าวสาร ตรวจความเรียบร้อย หรือสื่อสารฝ่ายเดียว นักเรียนย่อมมีพื้นที่น้อยในการบอกความคิด ความรู้สึก และความต้องการของตน คุณค่าของเวลาโฮมรูมจึงขึ้นอยู่กับวิธีที่ครูปฏิบัติต่อนักเรียนและนำข้อมูลมาใช้ในการดูแล

กระบวนการแนะแนวหกขั้น ได้แก่ สังเกต เปิดใจ รับฟัง ให้ทาง ติดตาม และส่งต่อ ช่วยจัดลำดับการพิจารณาและการช่วยเหลือของครู ส่วนจิตวิญญาณความเป็นครูปรากฏผ่านความเอาใจใส่ ความรับผิดชอบ ความอดทน การไม่ด่วนตัดสิน และการเคารพศักดิ์ศรีของนักเรียน ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสามารถเริ่มสังเกต รับฟัง ให้ข้อมูล และช่วยเหลือเบื้องต้นได้โดยไม่ต้องรอครูแนะแนวในทุกกรณี แต่ต้องรู้ขอบเขตความรู้และหน้าที่ของตน เรื่องที่ซับซ้อนหรือเกี่ยวข้องกับความปลอดภัยต้องได้รับการปรึกษา ประสาน หรือส่งต่อโดยไม่รอช้า หลังการส่งต่อครูยังคงติดตามการมาเรียน การเรียน และการปรับตัวของนักเรียนตามหน้าที่

รูปแบบ เนื้อหา และระยะเวลาของกิจกรรมโฮมรูมสามารถปรับให้เหมาะกับวัย สภาพของห้องเรียน และทรัพยากรของสถานศึกษา การตรวจสอบการมาเรียน การแจ้งข้อมูล และการดูแลความเรียบร้อยยังคงเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรม แต่ไม่ควรใช้เวลาทั้งหมดจนเหลือโอกาสสำหรับการรับฟัง

การส่งเสริมพัฒนาการ และการติดตามนักเรียนน้อยเกินไป การประเมินจึงควรตรวจสอบว่า ครูรู้จักนักเรียนมากขึ้นหรือไม่ นักเรียนสามารถสื่อสารและขอความช่วยเหลือได้หรือไม่ ข้อมูลได้รับการติดตามอย่างไร และเมื่อพบเรื่องที่เกินหน้าที่ มีผู้รับผิดชอบดำเนินการต่อหรือไม่

ความเข้าใจสำคัญจากหนังสือเล่มนี้คือ กิจกรรมโฮมรูมมิได้มีคุณค่าเพราะชื่อกิจกรรม จำนวนครั้งหรือเวลาที่กำหนดไว้ในตาราง แต่มีคุณค่าเมื่อครูใช้การพบกันเป็นประจำเพื่อสร้างสัมพันธภาพ รู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล และดำเนินการดูแลอย่างรอบคอบด้วยกระบวนการแนะแนวและจิตวิญญาณความเป็นครู ขณะเดียวกัน สถานศึกษาต้องจัดเวลา กำหนดขอบเขตหน้าที่ และวางวิธีประสานความช่วยเหลือให้ชัดเจน กิจกรรมโฮมรูมจึงจะเป็นส่วนหนึ่งของการดูแลและพัฒนานักเรียนที่ดำเนินได้จริงและต่อเนื่องในงานประจำของสถานศึกษา

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

กรมสนับสนุนบริการสุขภาพ. (2568, 8 กันยายน). **สบส. เผยผลสำรวจพฤติกรรมการถูกกลั่นแกล้ง พบเด็กไทยเสี่ยงทำร้ายตัวเองมากกว่า 1 ใน 4**. https://prgroup.hss.moph.go.th/info/news/4488

กรมสุขภาพจิต. (2544). **คู่มือครูที่ปรึกษา: ระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน**. ยูเรนัสอิมเมจกรุ๊ป.

กัลยา ยังสุขยิ่ง. (2564). การปรับห้องสมุดเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้วิถีใหม่: สาระจากการประชุมเพื่อเตรียมการจัดงานสัปดาห์ห้องสมุดออนไลน์ ครั้งที่ 45 พุทธศักราช 2564. **วารสารห้องสมุด, 65**(2), 41–57.

กานดา ผาวงศ์, อัจฉรา มุ่งพานิช, สรานุช คำภักดี, อัจฉริยา นคะจัด, ชัญญาพัทธ์ ก้องวีระธาดาสิริ, และสุนิสา เจือหนองแวง. (2566). ผลของโปรแกรมเสริมสร้างทุนชีวิตเด็กวัยเรียน. **ศรีนครินทร์เวชสาร, 38**(4), 393–401.

กิตติคุณ รุ่งเรือง, นิรมล แจ่มจำรัส, สุดใจ พงศ์กล่ำ, และนที ศิริมัย. (2550). การศึกษาผลการพัฒนาความมีวินัยและความฉลาดทางอารมณ์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ โดยใช้ชุดกิจกรรมโฮมรูม. **วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์, 8**(1), 11–24.

กองบรรณาธิการ วสศ. (2564, 15 ตุลาคม). **เปลี่ยน Homeroom ให้กลายเป็นวิชาดูแลใจเด็ก**. วสศ. https://research.eef.or.th/homeroom-see-student-mind/

ขวัญใจ ฤทธิ์คำรพ. (2566). ปัญหาสุขภาพจิตในสถานศึกษา. **วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี, 1**(1), 75–85.

คมเพชร ฉัตรศุภกุล. (2521). **บริการสนเทศ**. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ประสานมิตร.

จิตตินันท์ บุญสถิรกุล. (2549). **หลักการแนะแนว**. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

จิราพร สุขศรี และวันพิชิต ศรีสุข. (2567). การออกแบบกิจกรรมเพื่อแก้ไขปัญหาพฤติกรรมการรังแกของนักเรียนประถมศึกษาในโรงเรียนเอกชนแห่งหนึ่งในจังหวัดสตูล. **วารสารธรรมวัตร, 5**(1), 7–14.

เจษฎา บุญมาโฮม. (2568). การแนะแนวบนฐานความต้องการจำเป็นของผู้เรียน: การแปลผลวิจัยสู่การปฏิบัติที่เข้าใจผู้เรียน. **วารสารครุศาสตร์และการพัฒนามนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ, 5**(2), 18–36.

เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี. (2569). **การแนะแนวกลุ่ม: จากแนวคิดสู่กิจกรรมและนวัตกรรมการแนะแนวสำหรับครู**. พลก๊อปปี้ เซอร์วิสแอนด์ซัพพลาย.

ชุติมา เจริญผล, สังวาร วังแจ่ม, สมมาตร คำวัจนัง, และธรรมรส โชติกุญชร. (2568). การบริหารงานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนที่เป็นเลิศของโรงเรียนมัธยมศึกษาในจังหวัดลำพูน. **วารสารนวัตกรรมการจัดการศึกษาและการวิจัย, 7**(2), 383–394.

ชุติมา สุรเศรษฐ. (2567). **การแนะแนวในโรงเรียน** [เอกสารประกอบการสอน]. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ณัฏฐ์ธฌานนท์ ข้ามสาม, วจี ปัญญาใส, และบุญมั่น ธนาศุภวัฒน์. (2564). รูปแบบการบริหารกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนเพื่อป้องกันปัญหาพฤติกรรมการกลั่นแกล้งของนักเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุตรดิตถ์ เขต 2. **วารสารบัณฑิตศึกษาปริทรรศน์ มจร วิทยาเขตแพร่, 7**(1), 215–230.

ทัชชา ปาลกะวงศ์ ณ อยุธยา และปรณัฐ กิจรุ่งเรือง. (2568). การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเพื่อพัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างอัตลักษณ์ของโรงเรียนจิตรลดาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาตอนปลาย. **วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา, 19**(1), 226–240.

ไทยพีบีเอส. (2567, 19 มกราคม). **วัยรุ่นไทย 13–17 ปี "ปัญหาสุขภาพจิตสูง" เคยคิดทำร้ายตัวเอง**. https://www.thaipbs.or.th/news/content/336123

นฤมล ทับปาน. (2567, 25 พฤศจิกายน). **"รอคอยไม่ได้ เครียดเบื่อหน่าย กลั่นแกล้งกัน ไม่มีเพื่อน" สัญญาณเตือนปัญหาสุขภาพจิตของเด็กวัยว้าวุ่น: พญ.ศุทรา เอื้ออภิสิทธิ์วงศ์**. The Potential. https://thepotential.org/social-issues/school-mental-health/

ปภัสนันท์ สีน้ำเงิน, ชารี มณีศรี, และสมหมาย สร้อยนาคพงษ์. (2568). การบริหารจัดการระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนของผู้บริหารโรงเรียนกลุ่มไชยวาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุดรธานี เขต 3. **วารสารวิทยาการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร, 5**(3), 1232–1245.

พระครูสิริมหาเจติยานุกูล, พระมหาสกุล มหาวีโร, และพระครูวิทิตศาสนาทร. (2567). แนวทางการพัฒนาการบริหารงานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนสามัคคีวิทยาทานวัดเจดีย์หลวงวรวิหาร อำเภอเมือง จังหวัดเชียงใหม่. **วารสารล้านนาวิจัยปริทรรศน์, 5**(1), 37–47.

พนม ลิ้มอารีย์. (2533). **การแนะแนวเบื้องต้น**. โอเดียนสโตร์.

ภากร ดงเจริญ. (2565). แนวทางการพัฒนาครูเพื่อเสริมสร้างวินัยในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษาในกลุ่มอำเภอลำสนธิ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาลพบุรี เขต 2. **วารสารบัณฑิตศึกษามหาจุฬาขอนแก่น, 9**(3), 196–206.

มูลนิธิยุวพัฒน์. (2567, 10 กันยายน). **ไม่ต้องเป็นครูแนะแนว ก็ใช้กระบวนการแนะแนวได้ เครื่องมือสำคัญในการพัฒนาเยาวชนสร้างเส้นทางสู่อนาคต**. https://www.yuvabadhanafoundation.org/th/ข่าวสาร/classroom-voice/teacher-guidance/

รวิพรรดิ พูลลาภ, กรรณิการ์ เทพกิจ, ฐิติมา ทาสุวรรณอินทร์, อนัญญา เหล่ารินทอง, วรัญญา มณีรัตน์, และขวัญหทัย ไชยอักษร. (2560). รูปแบบการสร้างเสริมสุขภาพจิตโดยใช้การมีส่วนร่วม (PAR) ของโรงเรียนและภาคีเครือข่าย สำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษา เขตอำเภอเมือง จังหวัดเชียงราย. **วารสารการวิจัยกาสะลองคำ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย, 11**(3), 91–100.

Rocket Media Lab. (2567, 8 ตุลาคม). **ผลสำรวจสุขภาพจิตเด็กไทย: เครียดเรื่องเรียนมากที่สุด แต่ปัญหาครอบครัวทำให้ถึงขั้นอยากฆ่าตัวตาย ทำร้ายตัวเอง**. https://rocketmedialab.co/student-q4-2024/

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2547). **แนวทางการดำเนินงานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนในสถานศึกษา**. โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.

สุโท เจริญสุข. (2521). **เทคนิคการจัดงานแนะแนวในโรงเรียน**. โอเดียนสโตร์.

เสาวลักษณ์ เจ่าสกุล. (2552). การสอดแทรกคุณธรรมจริยธรรมในชั่วโมงโฮมรูมสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยขอนแก่น (ศึกษาศาสตร์) ระดับมัธยมศึกษา. **วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, 32**(4), 170–179.

อนนต์ อนันตรังสี. (2521). **หลักการแนะแนว**. โอเดียนสโตร์.

อภิวันท์ จักรคำ และพระมหาสกุล มหาวีโร. (2568). แนวทางการบริหารจัดการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนด้วยเทคโนโลยีดิจิทัลของวิทยาลัยเทคนิคสารภี อำเภอสารภี จังหวัดเชียงใหม่. **วารสาร มจร หริภุญชัยปริทรรศน์, 9**(3), 120–136.

อุทัยวรรณ สมบูรณ์พูลเพิ่ม. (2566). **Homeroom โฮมใจ**. Starfish Labz. https://www.starfishlabz.com/blog/918-homeroom-โฮมใจ

ภาษาต่างประเทศ

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. **American Psychologist, 44**(4), 709–716. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). **Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation**. Lawrence Erlbaum Associates.

Altman, I., & Taylor, D. A. (1973). **Social penetration: The development of interpersonal relationships**. Holt, Rinehart and Winston.

American School Counselor Association. (2019). **The ASCA national model: A framework for school counseling programs** (4th ed.).

American School Counselor Association. (2021). **The school counselor and multitiered system of supports** [Position statement]. https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements/The-School-Counselor-and-Multitiered-System-of-Sup

Ballou, F. W. (1914). **High school organization: A constructive study applied to New York City**. World Book Company.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development, 37**(4), 887–907. https://doi.org/10.2307/1126611

Beam, M. R., Chen, C., & Greenberger, E. (2002). The nature of adolescents' relationships with their "very important" nonparental adults. **American Journal of Community Psychology, 30**(2), 305–325. https://doi.org/10.1023/A:1014641213440

Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S., & Rohrbach, L. A. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors. **Health Education Research, 25**(5), 892–902. https://doi.org/10.1093/her/cyq040

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. **Child Development, 78**(1), 246–263. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x

Bowlby, J. (1969). **Attachment and loss: Vol. 1. Attachment**. Basic Books.

Burnette, J. L., Billingsley, J., Banks, G. C., Knouse, L. E., Hoyt, C. L., Pollack, J. M., & Simon, S. (2023). A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? **Psychological Bulletin, 149**(3–4), 174–205. https://doi.org/10.1037/bul0000368

Comer, J. P. (1980). **School power: Implications of an intervention project**. Free Press.

Department of Education, Republic of the Philippines. (2021, August 25). **Revised implementation of homeroom guidance (HG) during crisis situation for S.Y. 2021–2022** (DM-OUCI-2021-346). https://depedmarikina.ph/issuances_folder/September%207%2C%202021%20Revised%20Implementation%20of%20Homeroom%20Guidance%20%28HG%29%20During%20Crisis%20Situation%20for%20School%20Year%202021-2022.pdf

Dewey, J. (1938). **Experience and education**. Macmillan.

DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescent adjustment: Evidence from a national study. **The Journal of Primary Prevention, 26**(2), 69–92. https://doi.org/10.1007/s10935-005-1832-4

Dweck, C. S. (2006). **Mindset: The new psychology of success**. Random House.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review, 95**(2), 256–273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. **Perspectives on Psychological Science, 14**(3), 481–496. https://doi.org/10.1177/1745691618804166

Edmondson, A. C. (1996). Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. **The Journal of Applied Behavioral Science, 32**(1), 5–28. https://doi.org/10.1177/0021886396321001

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly, 44**(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1**, 23–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305

Eisner, E. W. (1985). **The educational imagination: On the design and evaluation of school programs** (2nd ed.). Macmillan.

Erikson, E. H. (1968). **Identity: Youth and crisis**. W. W. Norton & Company.

Everdell, W. R. (1999). [Review of the book **City teachers: Teaching and school reform in historical perspective**, by K. Rousmaniere]. **H-Net Reviews**. https://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=3178

Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. **Personnel Psychology, 70**(1), 113–165. https://doi.org/10.1111/peps.12183

Greenberger, E., Chen, C., & Beam, M. R. (1998). The role of "very important" nonparental adults in adolescent development. **Journal of Youth and Adolescence, 27**(3), 321–343. https://doi.org/10.1023/A:1022803120166

Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. **American Journal of Community Psychology, 30**(2), 199–219. https://doi.org/10.1023/A:1014680827552

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. **Child Development, 72**(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Han, S., Liu, D., & Lv, Y. (2022). The influence of psychological safety on students' creativity in project-based learning: The mediating role of psychological empowerment. **Frontiers in Psychology, 13**, Article 865123. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865123

Henze, E. E. C., Burley, T., Coon, T., Boggs, S., & Kemp, A. (2025). Validating the 2 × 10 intervention. **Contemporary School Psychology, 29**(3), 575–589. https://doi.org/10.1007/s40688-024-00524-5

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. **Academy of Management Journal, 33**(4), 692–724. https://doi.org/10.2307/256287

Kidder, D. P., Fierro, L. A., Luna, E., Salvaggio, H., McWhorter, A., Bowen, S.-A., Murphy-Hoefer, R., Thigpen, S., Alexander, D., Armstead, T. L., August, E., Bruce, D., Clarke, S. N., Davis, C., Downes, A., Gill, S., House, L. D., Kerzner, M., Kun, K., ... CDC Evaluation Framework Work Group. (2024). CDC program evaluation framework, 2024. **MMWR Recommendations and Reports, 73**(6), 1–37. https://doi.org/10.15585/mmwr.rr7306a1

Kloo, M., Thornberg, R., & Wänström, L. (2023). Classroom-level authoritative teaching and its associations with bullying perpetration and victimization. **Journal of School Violence, 22**(2), 276–289. https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2180746

Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. Prentice-Hall.

Kriete, R. (2002). **The morning meeting book**. Northeast Foundation for Children.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. **Human Relations, 1**(1), 5–41. https://doi.org/10.1177/001872674700100103

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." **The Journal of Social Psychology, 10**(2), 269–299. https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366

Macnamara, B. N., & Burgoyne, A. P. (2023). Do growth mindset interventions impact students' academic achievement? A systematic review and meta-analysis with recommendations for best practices. **Psychological Bulletin, 149**(3–4), 133–173. https://doi.org/10.1037/bul0000352

Mendler, A. N. (2001). **Connecting with students**. Association for Supervision and Curriculum Development.

Mendoza, E. (2005). **Guidance and counseling today** (2nd ed.). Rex Book Store.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review, 63**(2), 81–97. https://doi.org/10.1037/h0043158

Morris, T. H. (2020). Experiential learning—A systematic review and revision of Kolb's model. **Interactive Learning Environments, 28**(8), 1064–1077. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. **Journal of Personality and Social Psychology, 75**(1), 33–52. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33

Ojewunmi, B. T. (2019, November 15). **Pastoral care: A whole-school approach to creating the ethos of wellbeing that culminates in better engagement and improved academic achievement of learners**. BERA Blog. https://www.bera.ac.uk/blog/pastoral-care-a-whole-school-approach-to-creating-the-ethos-of-wellbeing-that-culminates-in-better-engagement-and-improved-academic-achievement-of-learners

Parsons, F. (1909). **Choosing a vocation**. Houghton Mifflin.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. **School Psychology Review, 33**(3), 444–458. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261

Poliner, R., & Lieber, C. M. (2004). **The advisory guide: Designing and implementing effective advisory programs in secondary schools**. Educators for Social Responsibility.

Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. **Journal of Community Psychology, 34**(6), 691–707. https://doi.org/10.1002/jcop.20124

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. **Review of Educational Research, 81**(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. **Attachment & Human Development, 14**(3), 213–231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262

Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. **Psychological Science, 29**(4), 549–571. https://doi.org/10.1177/0956797617739704

Smilie, K. D. (2025). Guiding teachers guiding students: The birth of homeroom and historical questions of teacher autonomy. **Paedagogica Historica, 61**(2), 247–263. https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2312283

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2022). Three decades of research on individual teacher–child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. **Frontiers in Education, 7**, Article 920985. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985

Tembrevilla, G., Phillion, A., & Zeadin, M. (2024). Experiential learning in engineering education: A systematic literature review. **Journal of Engineering Education, 113**(1), 195–218. https://doi.org/10.1002/jee.20575

Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M., & Stams, G. J. J. M. (2018). Does natural mentoring matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes. **American Journal of Community Psychology, 62**(1–2), 203–220. https://doi.org/10.1002/ajcp.12248

Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. **Attachment & Human Development, 14**(3), 205–211. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260

Vogel, F. X. (1962). Guidance in the junior high school. **The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, 46**(276), 93–97. https://doi.org/10.1177/019263656204627627

Wlodkowski, R. J. (1983). **Motivational opportunities for successful teaching** [Leader's guide]. Universal Dimensions.

Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., Muller, C., Murray, J., Mhatre, P., Kersting, N., Hulleman, C., Kudym, M., Murphy, M., Duckworth, A. L., Walton, G. M., & Dweck, C. S. (2022). Teacher mindsets help explain where a growth-mindset intervention does and doesn't work. **Psychological Science, 33**(1), 18–32. https://doi.org/10.1177/09567976211028984

Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., … Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. **Nature, 573**(7774), 364–369. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y

Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. **American Journal of Community Psychology, 30**(2), 221–243. https://doi.org/10.1023/A:1014632911622

ดัชนี

ก

กรณีศึกษาจากโรงเรียนวัดนางสาว 143
กรอบความคิดกับแรงจูงใจและการเรียนรู้ 75
กรอบความคิดตายตัว 73
กรอบความคิดเติบโต 72
กรอบความคิดเติบโตปลอม 78
กระบวนการเปลี่ยนประสบการณ์ให้เป็นการเรียนรู้ 67
กระบวนการแนะแนว 225
กระบวนการแนะแนวหกขั้น 226, 258
การจดจำชื่อและการทักทาย 129
การแนะแนว 88
การแนะแนวกลุ่ม 102
การประชุมยามเช้าในสหรัฐอเมริกา 134
การประเมินกระบวนการดำเนินงาน 152
การประเมินผลที่เกิดกับนักเรียน 155
การประเมินเพื่อพัฒนางาน 158
การเปิดเผยตัวตนของครู 129
การเป็นพี่เลี้ยงตามธรรมชาติ 81
การยืนยันคุณค่าและบทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบการศึกษาไทย 244
การส่งต่อ 204, 231
การสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ 64
การสะท้อนคิดของครู 158
การออกแบบการดำเนินกิจกรรมโฮมรูมในสถานศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ 212
การออกแบบแผนการจัดกิจกรรมโฮมรูม 216
กิจกรรมโฮมรูม
  กิจกรรมโฮมรูมในฐานะภารกิจการดูแลนักเรียน 256
  ความหมาย/นิยาม 14, 26
  ความสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม 41
  ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมโฮมรูมกับงานแนะแนว 1,6, 249
  บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนและงานแนะแนว 248
  บทบาทสำคัญของกิจกรรมโฮมรูม 247
  แนวทางการพัฒนากิจกรรมโฮมรูมในสถานศึกษา 265
  ประวัติความเป็นมาของกิจกรรมโฮมรูม 22
  วัตถุประสงค์ของกิจกรรมโฮมรูม 38
  หลักการพื้นฐานของกิจกรรมโฮมรูม 44

ค

ความเปลี่ยนแปลงของกิจกรรมโฮมรูมตามช่วงเวลา 183
ความเสมอภาคและความเป็นส่วนตัว 124

จ

จิตวิญญาณความเป็นครู 224, 238, 241

ท

ทฤษฎีความเชื่อแฝงเกี่ยวกับสติปัญญาและความสามารถ 73
ทฤษฎีความผูกพัน 50
ที่พึ่งทางอารมณ์ 51
เทคนิคการรู้จักนักเรียนช่วงต้นภาคเรียน 128
เทคนิคการสื่อสารเชิงแนะแนว 130

ดัชนี (ต่อ)

น

แนวคิดผู้ใหญ่สำคัญหนึ่งคน 80
แนวโน้มของทิศทางการวิจัย 180, 263

บ

บริการจัดวางตัวบุคคล 93
บริการติดตามและประเมินผล 93
บริการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล 92, 113
บริการสนเทศ 1, 112
บริการให้คำปรึกษา 92
บทบาทของกิจกรรมโฮมรูมในระบบดูแล
ช่วยเหลือนักเรียน 202
แบบจำลองการทำงานภายใน 52

ป

ประสบการณ์รูปธรรม 67
โปรแกรมที่ปรึกษาในบริบทต่างประเทศ 139

พ

พื้นที่ปลอดภัย 58
พลวัตกลุ่ม 106

ร

ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน 6, 202
รูปแบบและวิธีการจัดกิจกรรมโฮมรูม 130

ส

สัมพันธภาพระหว่างครูกับนักเรียน 53
สูตรสำเร็จในการแนะแนว 2:3:3:5 93

ห

หลักการด้านการใช้กระบวนการแนะแนว
เป็นเทคนิคเสริม 129
หลักการด้านการสร้างสัมพันธภาพ 128
หลักการด้านความสม่ำเสมอต่อเนื่อง 127

ภาษาอังกฤษ

attachment theory 50
enduring understanding 266
experiential learning 64
explicit curriculum 166
false growth mindset 78
fixed mindset 73
growth mindset 72
homeroom teacher 2
house system 22
implicit theories of intelligence and
ability 73
internal working models 52
learning goals 75
natural mentoring 81
psychological safety 58
responsive classroom 134
safe haven 51

เกี่ยวกับผู้เขียน

เจษฎา บุญมาโฮม

รองศาสตราจารย์ สาขาการศึกษา อนุสาขาการแนะแนว

สังกัด คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม

การศึกษาสูงสุด ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว

ความเชี่ยวชาญ การแนะแนว จิตวิทยาการแนะแนววัยรุ่น
การออกแบบการเรียนการสอน และการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู

ประวัติโดยสังเขป

สำเร็จการศึกษาระดับศิลปศาสตรบัณฑิต
สาขาศึกษาศาสตร์–ภาษาไทย จากมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์
และศิลปศาสตรมหาบัณฑิต
สาขาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว
จากมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ปัจจุบันปฏิบัติหน้าที่
ประธานคณะกรรมการบริหารหลักสูตร
ประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู
และกรรมการสภาวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม

ประสบการณ์และความสนใจทางวิชาการ

เคยดำรงตำแหน่งรองเลขาธิการสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย
ระหว่าง พ.ศ. 2550–2551 และเลขาธิการสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย
ระหว่าง พ.ศ. 2552–2553
รวมทั้งปฏิบัติหน้าที่ในคณะทำงานกลุ่มพัฒนาระบบการแนะแนว
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตั้งแต่ พ.ศ. 2550

ทัศนะของผู้เขียนต่อกิจกรรมโฮมรูม

“ผมเชื่อว่ากิจกรรมโฮมรูมมีพลังเปลี่ยนชีวิตเด็กได้
เพราะครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาได้พบและดูแลนักเรียนกลุ่มเดิมอย่างต่อเนื่อง
การพบปะแต่ละครั้งจึงไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการตรวจการมาเรียน การแจ้งข่าว หรือการจัดการเรื่องเฉพาะหน้า
แต่ควรเป็นเวลาที่ครูรับฟัง สังเกต และทำความเข้าใจนักเรียนเป็นรายบุคคล
ความไว้วางใจไม่ได้เกิดจากจำนวนครั้งที่พบกันเพียงอย่างเดียว หากเกิดจากคุณภาพของการสนทนา การติดตาม
และการแสดงให้นักเรียนเห็นว่าครูให้ความสำคัญกับชีวิตของเขา

กิจกรรมโฮมรูมที่มีคุณภาพไม่จำเป็นต้องมีกิจกรรมซับซ้อน ครูสามารถเริ่มจากข้อมูลจริงของนักเรียน
ใช้กระบวนการแนะแนวตามขอบเขตบทบาทของตน ส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลือเบื้องต้นอย่างเหมาะสม
เมื่อปัญหาเกินขอบเขต ครูต้องปรึกษา ประสานงาน และส่งต่อ
การดูแลเช่นนี้ทำให้โฮมรูมเป็นส่วนหนึ่งของงานครูที่มีความหมาย ไม่ใช่เพียงเวลาหนึ่งในตารางเรียน”

เจษฎา บุญมาโฮม

ผลงานหนังสือที่คัดสรร

ผลงานที่เกี่ยวข้องกับการแนะแนว การพัฒนาผู้เรียน จิตวิทยาสำหรับครู และการจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาครูและผู้เรียน

พ.ศ. 2569 แบบฝึกทักษะ	**พ.ศ. 2568** 108 ถามตอบเรื่องราว YC
พ.ศ. 2569 การแนะแนวกลุ่ม: จากแนวคิดสู่กิจกรรมและนวัตกรรมการแนะแนวสำหรับครู ร่วมกับวรรณีย์ เล็กมณี	**พ.ศ. 2564** มนุษยสัมพันธ์สำหรับครู: จิตวิทยาสัมพันธภาพเชิงกระบวนทัศน์
พ.ศ. 2569 สมดุลสุข: ความสุขในมุมมองจิตวิทยาและพลังแห่งสุนทรียศาสตร์ ร่วมกับนลินทิพย์ คชพงษ์ และเสมา เดชะดิลก	**พ.ศ. 2564** หลักการแนะแนวกับการพัฒนาผู้เรียน พิมพ์ครั้งที่ 12
พ.ศ. 2568 การพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนด้วยการแนะแนว ร่วมกับนพวรรณ คนึงชัยสกุล	**พ.ศ. 2557** จิตวิทยาธุรกิจ **พ.ศ. 2546** จิตวิทยาชุมชน

“

โฮมรูมมีพลังเปลี่ยนชีวิตเด็กได้

ผ่านสัมพันธภาพและการรู้จักรายบุคคล

ที่สะสมจากการพบกันทุกวัน

เป็นหน้าที่ที่ครูประจำชั้น

และครูที่ปรึกษามีอยู่แล้วในมือ

ไม่ต้องรอครูแนะแนว

ไม่ต้องมีวุฒิพิเศษ

ความสำเร็จเกิดจากการใช้กระบวนการแนะแนว

ร่วมกับจิตวิญญาณความเป็นครู

”