โปรแกรมการแนะแนว ในโรงเรียน

การออกแบบโครงสร้างเชิงระบบที่มีหลักการและแนวคิดรองรับ
มีองค์ประกอบที่สัมพันธ์กัน และมีแผนการดำเนินงานเพื่อการพัฒนาผู้เรียน

เจษฎา บุญมาโฮม

โปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน

เจษฎา บุญมาโฮม

2569

เจษฎา บุญมาโฮม

โปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน. -นครปฐม
ก๊อปปี้ดีไซน์, 2569
388 หน้า

1. การแนะแนว 2. จิตวิทยาการแนะแนว 3. กิจกรรมแนะแนว 4. หลักสูตรแนะแนว
5. เครื่องมือการแนะแนว I. ชื่อเรื่อง.

พิมพ์ที่ ก๊อปปี้ดีไซน์
ศูนย์ถ่ายเอกสาร 85 หมู่ 3 ถนนมาลัยแมน ตำบลนครปฐม
อำเภอเมืองนครปฐม จังหวัดนครปฐม 73000
โทรศัพท์ 034 961752
Email: navarak2517@gmail.com

คำอุทิศ

รองศาสตราจารย์ ดร.พรรณี ชูทัย

รองศาสตราจารย์นภาพร ปรีชามารถ

ขอน้อมอุทิศคุณค่าและประโยชน์ของหนังสือเล่มนี้
แด่ครูผู้ประสิทธิ์ประสาทวิชา วางรากฐานทางความคิด
และ**หล่อหลอมความเข้มแข็งทางปัญญาด้านการแนะแนว**แก่ผู้เขียน
ด้วยความเคารพ ระลึกถึงพระคุณ และสำนึกในคุณค่าของการเป็นศิษย์

คำนำ

การแนะแนวเป็นงานทางการศึกษาที่มุ่งพัฒนาผู้เรียน ซึ่งผู้เขียนได้ศึกษา เรียนรู้ สอน และปฏิบัติหน้าที่มาอย่างต่อเนื่อง ยิ่งมีโอกาสทำงานด้านนี้มากขึ้น ผู้เขียนยิ่งเห็นชัดว่าคุณค่าของการแนะแนวมิได้อยู่ที่จำนวนกิจกรรม โครงการ หรือเอกสารที่โรงเรียนจัดทำ แต่อยู่ที่ความสามารถของสถานศึกษาในการรู้จักผู้เรียน เข้าใจความต้องการและความแตกต่าง แล้วจัดข้อมูล กิจกรรม บริการ บุคลากร ทรัพยากร และการติดตามผลให้สัมพันธ์กันภายใต้จุดมุ่งหมายเดียวกัน การแนะแนวจึงควรเป็นระบบที่ช่วยให้ผู้เรียนได้รับการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือ และการดูแลอย่างต่อเนื่อง มิใช่งานที่เริ่มเมื่อผู้เรียนมีปัญหาหรือสิ้นสุดเมื่อกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งเสร็จสิ้น

หนังสือโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนเกิดจากความตั้งใจที่จะอธิบายงานแนะแนวในระดับโรงเรียนให้ชัดเจนทั้งเชิงมโนทัศน์และการปฏิบัติ โดยเฉพาะคำและการดำเนินงานที่มักใช้ปะปนกันในวงการศึกษาไทย ได้แก่ ระบบการแนะแนว โปรแกรมการแนะแนว แผนการแนะแนว หลักสูตรสถานศึกษา กิจกรรมแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ ความแตกต่างเหล่านี้มิใช่เพียงเรื่องชื่อเรียก หากเกี่ยวข้องกับระดับ หน้าที่ กลุ่มเป้าหมาย องค์ประกอบ และขอบเขตของการดำเนินงาน การทำความเข้าใจให้ถูกระดับจึงช่วยให้โรงเรียนจัดงานแนะแนวได้อย่างมีทิศทาง และไม่ทำให้กิจกรรมหรือเครื่องมือบางส่วนถูกใช้แทนโปรแกรมการแนะแนวทั้งระบบ

เนื้อหาทั้ง 7 บทจัดลำดับตั้งแต่สถานการณ์ผู้เรียน ระบบการแนะแนว และพื้นฐานของการแนะแนวในโรงเรียน ก่อนพิจารณาความหมายและความสัมพันธ์ของโปรแกรมกับแผนการแนะแนว องค์ประกอบเชิงปฏิบัติ การวิเคราะห์ข้อมูลและความต้องการจำเป็น การออกแบบ การนำโปรแกรมไปใช้ การติดตามประเมินและปรับปรุง ตลอดจนการวิเคราะห์โปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทย การจัดลำดับดังกล่าวต้องการให้ผู้อ่านเห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวที่มีคุณภาพมิได้เริ่มจากคำถามว่า *“จะจัดกิจกรรมอะไร”* แต่ควรเริ่มจากคำถามว่า *“ผู้เรียนต้องการการพัฒนาเรื่องใด เหตุใดจึงต้องพัฒนา และโรงเรียนมีข้อมูลหรือหลักฐานใดรองรับการตัดสินใจนั้น”* เมื่อคำถามเหล่านี้ชัดเจน กิจกรรม บริการ บุคลากร ทรัพยากร และการประเมินจึงได้รับการออกแบบอย่างมีเหตุผลและสัมพันธ์กับผลที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน

กรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมของ **Gysbers และ Henderson** เป็นฐานสำคัญที่ช่วยให้หนังสือเล่มนี้พิจารณาโปรแกรมการแนะแนวในฐานะระบบระดับโรงเรียน โดยเฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ อย่างไรก็ตาม บริบทการศึกษาไทยมีภาษา โครงสร้าง และวิธีปฏิบัติที่พัฒนาขึ้นจากเงื่อนไขของตนเอง การใช้กรอบสากลจึงต้องวิเคราะห์ให้สัมพันธ์กับหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน งานของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ตลอดจนทรัพยากรและเครือข่ายของสถานศึกษา หนังสือเล่มนี้จึงมิได้เสนอให้โรงเรียนยึดแบบแผนใดอย่างตายตัว หากมุ่งให้เห็นหลักคิดของการจัดระบบงานแนะแนวและเลือกใช้ให้เหมาะกับสภาพจริงของแต่ละโรงเรียน

ในความพยายามดังกล่าว ผู้เขียนได้นำ**สูตรการดำเนินการแนะแนว 2:3:3:5** มาใช้เป็นกรอบช่วยจัดระบบมโนทัศน์ของงานแนะแนวไทย และนำ**กระบวนการ PRIDE** มาใช้ในระดับกระบวนการจัดประสบการณ์พัฒนาผู้เรียน ทั้งสองกรอบมิได้ทำหน้าที่แทนกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม แต่ทำหน้าที่ต่างระดับและสนับสนุนกัน กล่าวคือ Gysbers และ Henderson ช่วยให้เห็นองค์ประกอบของโปรแกรมระดับระบบ สูตร 2:3:3:5 ช่วยพิจารณาความสัมพันธ์ของรูปแบบการดำเนินงาน ขอบข่าย

จุดมุ่งหมาย และบริการแนะแนว ส่วน PRIDE ช่วยจัดลำดับกระบวนการของกิจกรรมหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น ตั้งแต่การทำความเข้าใจผู้เรียน การสร้างสัมพันธภาพ การสำรวจและไตร่ตรอง การลงมือปฏิบัติ จนถึงการประเมินและขยายผล การจัดวางกรอบเหล่านี้อย่างถูกระดับจึงช่วยให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิดระดับระบบกับการปฏิบัติจริงในโรงเรียนได้ชัดเจนขึ้น

อีกหลักคิดหนึ่งที่ผู้เขียนยึดถือคือ **โปรแกรมการแนะแนวต้องตั้งอยู่บนข้อมูลและหลักฐาน มิใช่ความคุ้นเคยของผู้จัดทำ** การมีเอกสารครบถ้วนหรือกิจกรรมจำนวนมากยังไม่เพียงพอ หากความต้องการจำเป็นไม่สัมพันธ์กับเป้าหมาย กิจกรรมไม่ตอบผลลัพธ์ บริการไม่รองรับความแตกต่างของผู้เรียน ทรัพยากรไม่เอื้อต่อการดำเนินงาน หรือผลการประเมินไม่ถูกนำกลับมาใช้ปรับปรุงโปรแกรม ขณะเดียวกัน การใช้ข้อมูลผู้เรียนต้องเคารพศักดิ์ศรี ความแตกต่าง ความลับ และประโยชน์ของผู้เรียน เพราะความเป็นระบบที่ขาดความรับผิดชอบทางจริยธรรมย่อมไม่ใช่งานแนะแนวที่มีคุณภาพ

เบื้องหลังความคิดและความพยายามทั้งหมดในหนังสือเล่มนี้มีรากสำคัญจากการเป็นศิษย์ ผู้เขียนมีโอกาสได้รับการประสิทธิ์ประสาทความรู้จาก**รองศาสตราจารย์ ดร.พรรณี ชูทัย** และ**รองศาสตราจารย์นภาพร ปรีชามารถ** *ครูผู้เคยสอนในภาควิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์* ครูทั้งสองมิได้เพียงถ่ายทอดความรู้ด้านการแนะแนว หากยังหล่อหลอมวิธีคิด ความละเอียดรอบคอบทางวิชาการ และความเข้มแข็งทางปัญญาที่ทำให้ผู้เขียนก้าวเดินบนเส้นทางของศาสตร์การแนะแนวมาอย่างต่อเนื่อง แม้ความรู้จะเปลี่ยนแปลงตามกาลเวลา *สิ่งที่ครูปลูกฝังไว้ในวิธีคิดของศิษย์ยังคงกำกับการเรียนรู้ การทำงาน และการเขียนหนังสือเสมอมา* ผู้เขียนจึงขออุทิศ “โปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน” แด่ครูทั้งสองด้วยความเคารพ ระลึกถึงพระคุณ และสำนึกในคุณค่าของการเป็นศิษย์

ผู้เขียนหวังว่าหนังสือเล่มนี้จะช่วยให้ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ผู้บริหารสถานศึกษา นักศึกษา นักวิชาการ และผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้เรียน มองโปรแกรมการแนะแนวได้กว้างกว่าการจัดทำเอกสารหรือรวบรวมกิจกรรม และสามารถใช้หลักคิดในหนังสือเพื่อพิจารณางานที่มีอยู่ วิเคราะห์สิ่งที่ยังขาด ออกแบบสิ่งที่จำเป็น ดำเนินงานอย่างเหมาะสม และใช้หลักฐานจากการปฏิบัติมาปรับปรุงงานอย่างต่อเนื่อง หากหนังสือเล่มนี้ช่วยให้โรงเรียนจัดงานแนะแนวได้อย่างมีเหตุผล มีทิศทาง และทำให้**ผู้เรียนได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมกับความต้องการและเงื่อนไขของตน ความมุ่งหมายสำคัญของการเขียนหนังสือเล่มนี้ก็ถือว่าได้รับการตอบสนอง**

ด้วยข้อจำกัดด้านเวลาที่สวนทางกับความจำเป็นในการจัดพิมพ์หนังสือเพื่อใช้เป็นแนวทางพัฒนาผู้เรียน **ในช่วงเวลาที่การดูแลช่วยเหลือผู้เรียนซึ่งอยู่ในภาวะเปราะบางหรือเสี่ยงต่อภาวะวิกฤต**เป็นภารกิจที่ไม่อาจรอได้ หนังสือเล่มนี้จึงอาจยังมีข้อจำกัดบางประการ ผู้เขียนจึงขอมอบภาระทางปัญญาแก่ผู้อ่านและกัลยาณมิตรทางวิชาการร่วมตั้งคำถาม ตรวจสอบ และเสนอแนะทั้งส่วนที่ควรแก้ไขเพิ่มเติมและประเด็นที่ควรขยายความ เพื่อให้การจัดพิมพ์ครั้งต่อไปมีความถูกต้อง สมบูรณ์ และเป็นประโยชน์ต่อวงการแนะแนวยิ่งขึ้น

เจษฎา บุญมาโฮม
1 กันยายน 2569

สารบัญ

		หน้า
คำอุทิศ		**(1)**
คำนำ		**(3)**
สารบัญ		**(5)**
บทที่ 1	**บทนำ**	**1**
	สถานการณ์ผู้เรียนและความท้าทายของสถานศึกษาไทยร่วมสมัย	1
	ความเปลี่ยนแปลงของการศึกษาและโลกของงานกับความจำเป็นของการแนะแนวในโรงเรียน	3
	สถานะและการดำเนินงานแนะแนวในสถานศึกษาไทย	5
	ระบบการแนะแนวในโรงเรียนเพื่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง	7
	สรุปท้ายบท	9
บทที่ 2	**การแนะแนวในโรงเรียน**	**11**
	ความหมายของการแนะแนวในโรงเรียน	11
	ความจำเป็นและจุดมุ่งหมายของการแนะแนวในโรงเรียน	16
	ปรัชญาและหลักการพื้นฐานของการแนะแนวในโรงเรียน	22
	ขอบข่ายและกรอบการจัดระบบงานแนะแนวในโรงเรียน	27
	กิจกรรมและบริการแนะแนวในโรงเรียน	34
	บทบาทและการประสานงานของบุคลากรในงานแนะแนว	52
	การจัดระบบงานแนะแนวในรูปแบบโปรแกรมเชิงพัฒนาการ	60
	สรุปท้ายบท	69
บทที่ 3	**โปรแกรมและแผนการแนะแนวของโรงเรียน**	**71**
	มโนทัศน์พื้นฐานของโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน	72
	วัตถุประสงค์ของโปรแกรมการแนะแนวในสถานศึกษา	83
	พัฒนาการจากบริการแนะแนวเป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม	88
	องค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม	92
	ความหมายและบทบาทของแผนการแนะแนวของโรงเรียน	98
	ความสัมพันธ์ระหว่างโปรแกรมการแนะแนวกับแผนการแนะแนว	102
	ลักษณะสำคัญของโปรแกรมและแผนการแนะแนวที่มีคุณภาพ	106
	โปรแกรมและแผนการแนะแนวในบริบทโรงเรียนไทย	111
	สรุปท้ายบท	117

สารบัญ (ต่อ)

		หน้า
บทที่ 4	**องค์ประกอบเชิงปฏิบัติของโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน**	**119**
	หลักคิดขององค์ประกอบเชิงปฏิบัติของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม ...	119
	ข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และที่มาของโปรแกรม	122
	หลักการ แนวคิด และทฤษฎีรองรับการจัดโปรแกรม	128
	เป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย และระดับการให้บริการ	134
	หลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมแนะแนวในฐานะองค์ประกอบสำหรับผู้เรียนทุกคน	140
	การวางแผนรายบุคคลและการสนับสนุนเส้นทางการศึกษา อาชีพ และชีวิตของผู้เรียน	146
	บริการตอบสนองและบริการแนะแนว 5 บริการในระบบโรงเรียนไทย	152
	การสนับสนุนระบบ ทรัพยากร สื่อ เครื่องมือ คู่มือ แผนดำเนินงาน และผู้รับผิดชอบ	161
	การติดตามเบื้องต้นและการตรวจสอบความสอดคล้องขององค์ประกอบโปรแกรม	167
	สรุปท้ายบท	173
บทที่ 5	**การวิเคราะห์สารสนเทศและการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน**	**175**
	มโนทัศน์พื้นฐานของการวิเคราะห์สารสนเทศและการออกแบบโปรแกรมการแนะแนว	176
	การวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและบริบทของโปรแกรมการแนะแนว	181
	การวิเคราะห์ผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และทรัพยากรของสถานศึกษา	192
	การรวบรวม ตรวจสอบ และใช้ข้อมูลเพื่อการพัฒนาโปรแกรมอย่างมีจริยธรรม	203
	การสังเคราะห์และตีความสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจออกแบบโปรแกรม	212
	การกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางของโปรแกรม	224
	การออกแบบโครงสร้างหลักของโปรแกรมตามกรอบ Gysbers และ Henderson	239
	การออกแบบกิจกรรม บริการ และแผนดำเนินงานของโปรแกรม	251
	การตรวจสอบความสอดคล้อง ความเป็นไปได้ และคุณภาพของแบบร่างโปรแกรมก่อนนำไปใช้	265
	สรุปท้ายบท	269
บทที่ 6	**การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้และการติดตามผลเพื่อพัฒนาผู้เรียน**	271
	กรอบคิดของการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้และการติดตามผล	271
	หลักการและเงื่อนไขของการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้	275
	การเตรียมความพร้อมก่อนนำโปรแกรมไปใช้	280
	การดำเนินโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน	286
	การติดตามผลการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้	292
	การประเมินและปรับปรุงโปรแกรมการแนะแนว	298

สารบัญ (ต่อ)

หน้า

บทที่ 6 การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้และการติดตามผลเพื่อพัฒนาผู้เรียน (ต่อ)

กรณีศึกษาเชิงออกแบบโครงสร้างโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็น 303

สรุปท้ายบท..... 314

บทที่ 7 โปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทย การจัดระดับมโนทัศน์และกรอบสังเคราะห์เพื่อการพัฒนา 315

มิติของนวัตกรรมการแนะแนวกับประเภทและระดับของงาน 316

โปรแกรม หลักสูตร และกิจกรรมแนะแนวในบริบทหลักสูตรไทย 320

โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมกับการเทียบเคียงบริบทไทย 327

ชุดกิจกรรมแนะแนวในฐานะนวัตกรรมพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็น..... 339

กรอบสังเคราะห์โปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทย..... 349

ข้อพิจารณาในการพัฒนาและใช้โปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนไทย 360

สรุปท้ายบท..... 369

บรรณานุกรม..... 371

ดัชนี 377

เกี่ยวกับผู้เขียน..... 379

บทที่ 1
บทนำ

สถานศึกษาไทยในปัจจุบันต้องรับมือกับความต้องการและปัญหาของผู้เรียนหลายด้านพร้อมกัน ผู้เรียนมิได้ต้องการเพียงความรู้ทางวิชาการหรือการเตรียมตัวสอบ แต่ยังต้องได้รับการสนับสนุนให้รู้จักตนเอง เข้าใจผู้อื่น ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนและอาชีพ ตัดสินใจอย่างมีเหตุผล ปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลง และอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ข้อจำกัดของครอบครัว ความเหลื่อมล้ำด้านโอกาส สุขภาวะทางอารมณ์ การใช้เทคโนโลยี การเลือกเส้นทางการศึกษาต่อ และการเตรียมความพร้อมสำหรับการทำงาน ล้วนเป็นเงื่อนไขที่ทำให้โรงเรียนไม่อาจทำความเข้าใจผู้เรียนจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือพฤติกรรมที่ปรากฏในห้องเรียนเพียงด้านเดียว

โรงเรียนอาจดำเนินงานแนะแนวในรูปของการมอบหมายผู้รับผิดชอบ การจัดห้องแนะแนว กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว โครงการแนะแนว หรือการประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน อย่างไรก็ตาม การมีโครงสร้างหรือชื่อฝ่ายงานเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอ หากกิจกรรมและบริการดำเนินการแยกจากกัน ขาดข้อมูลผู้เรียนที่ถูกต้องและต่อเนื่อง หรือไม่ประสานกับครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง งานแนะแนวอาจจำกัดอยู่เพียงกิจกรรมเป็นครั้งคราว การให้ข้อมูลเฉพาะหน้า หรือการช่วยเหลือเมื่อปัญหาปรากฏแล้ว โดยไม่ครอบคลุมการส่งเสริมและป้องกันสำหรับผู้เรียนทุกคน

การพัฒนางานแนะแนวให้ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนจึงต้องพิจารณางานแนะแนวในฐานะระบบการแนะแนวในโรงเรียน ซึ่งจัดข้อมูลผู้เรียน กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว บทบาทของบุคลากร การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและชุมชน การส่งต่อ การติดตามผล และการปรับปรุงการดำเนินงานให้สัมพันธ์กันภายใต้จุดมุ่งหมายเดียวกัน เมื่อโรงเรียนเข้าใจองค์ประกอบและการทำงานของระบบดังกล่าว การพัฒนาโปรแกรมและแผนการแนะแนวจะมิใช่เพียงการจัดทำเอกสารหรือรวบรวมกิจกรรมเดิม แต่เป็นการวางแผนและบริหารงานให้ครอบคลุมการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือ และการส่งต่อผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง พร้อมทั้งสามารถติดตามและประเมินผลการดำเนินงานได้

สถานการณ์ผู้เรียนและความท้าทายของสถานศึกษาไทยร่วมสมัย

สถานศึกษาไทยในปัจจุบันต้องดูแลผู้เรียนที่มีเงื่อนไขชีวิตแตกต่างและซับซ้อน ซึ่งไม่อาจทำความเข้าใจได้จากคะแนนสอบ ความประพฤติ หรือผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการเพียงด้านเดียว ผู้เรียนแต่ละคนเติบโตภายใต้บริบทครอบครัว ฐานะทางเศรษฐกิจ โอกาสทางการศึกษา ความสัมพันธ์กับเพื่อนและผู้ใหญ่ สุขภาวะทางอารมณ์ การใช้เทคโนโลยี และความไม่แน่นอนเกี่ยวกับการศึกษา อาชีพ และการดำเนินชีวิต โรงเรียนจึงไม่ควรจำกัดภารกิจไว้เพียงการถ่ายทอดความรู้หรือจัดการปัญหาที่ปรากฏเฉพาะหน้า แต่ต้องมีระบบที่ช่วยให้บุคลากรรู้จักผู้เรียนอย่างรอบด้าน เข้าใจปัจจัยที่สัมพันธ์กับการเรียนรู้และการดำเนินชีวิต และจัดการส่งเสริมหรือช่วยเหลือให้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่มและแต่ละบุคคล

ปัญหาและความต้องการของผู้เรียนบางคนอาจไม่ปรากฏชัดในรูปของผลการเรียนต่ำหรือพฤติกรรมที่สังเกตได้ในห้องเรียน แต่อาจเกี่ยวข้องกับข้อจำกัดทางเศรษฐกิจของครอบครัว การขาดผู้ดูแลที่เหมาะสม ความเครียด ความรู้สึกไม่ปลอดภัย การขาดแรงจูงใจในการเรียน หรือการไม่เห็นความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษากับชีวิตของตน การช่วยเหลือจึงไม่ควรรอจนปัญหาทวีความรุนแรง แต่ควรเริ่มจากการมีข้อมูลผู้เรียนที่ถูกต้องและต่อเนื่อง การสังเกตจากข้อเท็จจริง การรับฟังความคิดเห็นและประสบการณ์ของผู้เรียน และการประสานความร่วมมือระหว่างผู้เกี่ยวข้องตั้งแต่ระยะเริ่มต้น แนวทางดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนไม่ตัดสินผู้เรียนจากผลการเรียนหรือพฤติกรรมที่ปรากฏเพียงบางช่วงเวลา แต่พิจารณาทั้งจุดแข็ง ข้อจำกัด ความต้องการ บริบทชีวิต และความสามารถที่ควรได้รับการพัฒนา

ข้อมูลเกี่ยวกับเด็กและเยาวชนนอกระบบการศึกษาเป็นข้อมูลหนึ่งที่สะท้อนว่า ปัญหาของผู้เรียนบางส่วนเกินกว่าที่จะแก้ไขได้เฉพาะภายในชั้นเรียน กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา (2567: 5) รายงานว่า ประเทศไทยมีเด็กและเยาวชนอายุ 3–18 ปีที่ไม่มีข้อมูลอยู่ในระบบการศึกษา จำนวน 1,025,514 คน คิดเป็นร้อยละ 8.41 ของเด็กและเยาวชนในช่วงอายุดังกล่าวทั้งหมด โดยในจำนวนนี้เป็นเด็กวัยการศึกษาภาคบังคับอายุ 6–14 ปี จำนวน 394,039 คน ข้อมูลนี้มิได้แสดงเพียงจำนวนผู้ที่อยู่นอกระบบการศึกษา แต่ยังชี้ถึงความจำเป็นที่สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องต้องร่วมกันค้นหา ติดตาม ช่วยเหลือ ส่งต่อ และดูแลเด็กและเยาวชนที่มีความเสี่ยงอย่างต่อเนื่อง เนื่องจากการออกจากระบบหรือความเสี่ยงต่อการออกจากระบบอาจสัมพันธ์กับปัจจัยหลายด้าน ทั้งเศรษฐกิจครอบครัว สุขภาวะ พัฒนาการ สภาพความเป็นอยู่ และสภาพแวดล้อมทางสังคม

แนวทางแก้ไขปัญหาเด็กและเยาวชนนอกระบบการศึกษายังแสดงให้เห็นว่า การดูแลผู้เรียนต้องอาศัยความร่วมมือของหลายฝ่าย มิใช่ความรับผิดชอบของครูหรือหน่วยงานใดเพียงฝ่ายเดียว กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา (2567: 3) เสนอให้หน่วยงานที่เกี่ยวข้องบูรณาการและแลกเปลี่ยนข้อมูลเพื่อค้นหาเด็กและเยาวชนนอกระบบ จัดมาตรการติดตาม ช่วยเหลือ ส่งต่อ และดูแลเป็นรายกรณี จัดการศึกษาและการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นให้เหมาะกับศักยภาพและเงื่อนไขของแต่ละบุคคล ตลอดจนส่งเสริมให้ภาคเอกชนมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้เพื่อสร้างรายได้ (learn to earn) สำหรับเยาวชนอายุ 15–18 ปี ข้อเสนอดังกล่าวทำให้เห็นว่า การดูแลผู้เรียนในบริบทปัจจุบันต้องพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษา สุขภาวะ พัฒนาการ ครอบครัว สังคม และโอกาสทางอาชีพ มิใช่จำกัดอยู่เพียงการติดตามการมาเรียนหรือการให้คำแนะนำเป็นครั้งคราว

สถานศึกษาจึงต้องดำเนินงานกับผู้เรียนหลายระดับในเวลาเดียวกัน ผู้เรียนทุกคนควรได้รับการส่งเสริมให้รู้จักตนเอง พัฒนาทักษะชีวิต วางแผนการศึกษา และพิจารณาทางเลือกในอนาคต ผู้เรียนที่มีปัจจัยเสี่ยงควรได้รับการค้นหา คัดกรอง ติดตาม และช่วยเหลือตั้งแต่ระยะเริ่มต้น ส่วนผู้เรียนที่ประสบปัญหาเฉพาะควรได้รับความช่วยเหลือ การประสานส่งต่อ และการติดตามร่วมกับผู้เกี่ยวข้องอย่างเหมาะสม สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2559ข: 7, 9) เสนอแนวทางในทำนองเดียวกันว่า สถานศึกษาควรรู้จักและดูแลผู้เรียนเป็นรายบุคคล จัดกิจกรรมและบริการแนะแนวให้ครอบคลุมผู้เรียน และประสานภาคีเครือข่ายทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา เพื่อส่งเสริม ป้องกัน แก้ไขปัญหา และพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

ความท้าทายของสถานศึกษาไทยจึงมิได้อยู่เพียงการมีหรือไม่มีงานแนะแนว แต่อยู่ที่โรงเรียนสามารถจัดให้งานแนะแนวสัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียน การทำงานของครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้บริหาร ผู้ปกครอง ชุมชน และหน่วยงานภายนอกได้เพียงใด หากงานแนะแนวยังคงเป็นกิจกรรมตามปฏิทิน ดำเนินการแยกส่วน หรือให้ความช่วยเหลือเฉพาะเมื่อปัญหาปรากฏชัด การดำเนินงานย่อมไม่เพียงพอต่อความต้องการของผู้เรียนที่หลากหลายและเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ โรงเรียนจึงต้องจัดกิจกรรมบริการ ข้อมูล บุคลากร และการประสานงานให้สัมพันธ์กันภายใต้ระบบการแนะแนวในโรงเรียน เพื่อให้การสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือ การส่งต่อ และการติดตามผลดำเนินการได้อย่างต่อเนื่องและสอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน

ความเปลี่ยนแปลงของการศึกษาและโลกของงานกับความจำเป็นของการแนะแนวในโรงเรียน

การศึกษาและโลกของงานในปัจจุบันมีความสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด ผู้เรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานมิได้ต้องตัดสินใจเพียงว่าจะเรียนรายวิชาใด เลือกแผนการเรียนใด หรือสมัครเข้าศึกษาต่อในสถานศึกษาใด แต่ต้องค่อย ๆ ทำความเข้าใจตนเอง ศึกษาทางเลือกทางการศึกษา พัฒนาทักษะที่จำเป็น เรียนรู้เกี่ยวกับอาชีพที่เปลี่ยนแปลง และพิจารณาแนวทางดำเนินชีวิตในอนาคต การตัดสินใจดังกล่าวเกี่ยวข้องกับปัจจัยหลายด้าน ทั้งความสนใจ ความถนัด บุคลิกภาพ เงื่อนไขของครอบครัว ฐานะทางเศรษฐกิจ โอกาสในการเข้าถึงแหล่งเรียนรู้ ความคาดหวังของผู้ปกครอง ข้อมูลตลาดแรงงาน และแนวโน้มของอาชีพ การแนะแนวในโรงเรียนจึงมีหน้าที่ช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง การศึกษา และโลกของงานร่วมกัน เพื่อให้การเลือกแผนการเรียน การศึกษาต่อ และอาชีพมิได้ขึ้นอยู่กับกระแส ค่านิยม หรือแนวทางที่สถานศึกษาคุ้นเคยเพียงอย่างเดียว

การเตรียมผู้เรียนเมื่อเปลี่ยนจากการศึกษาขั้นพื้นฐานไปศึกษาในระดับอาชีวศึกษา อุดมศึกษา หรือเริ่มประกอบอาชีพ เป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนากำลังคนตามช่วงวัย ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาทั้งสมรรถนะที่เกี่ยวข้องกับอาชีพ ลักษณะนิสัยในการทำงาน และคุณลักษณะที่จำเป็นต่อการดำเนินชีวิตอย่างเหมาะสม สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2568: ข–ง) ระบุว่า การผลิตและพัฒนากำลังคนในช่วงวัยการศึกษาขั้นพื้นฐานต้องพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตร แผนการเรียน กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน ประสบการณ์ทางอาชีพ และทางเลือกในการศึกษาต่อหรือการทำงาน ข้อเสนอดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การแนะแนวไม่ควรเริ่มต้นเฉพาะช่วงที่ผู้เรียนต้องเลือกคณะ สาขาวิชา หรือสถานศึกษา แต่ควรดำเนินการอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ระยะที่ผู้เรียนเริ่มสำรวจตนเอง ทำความเข้าใจความสนใจและความถนัด ทดลองเรียนรู้จากประสบการณ์ และกำหนดเป้าหมายการศึกษาและอาชีพของตน

อย่างไรก็ตาม การจัดการศึกษาให้สัมพันธ์กับโลกของงานยังมีข้อจำกัดหลายประการ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2568: ค–ง, ฉ) รายงานว่า สถานศึกษาบางส่วนยังขาดการวิเคราะห์ความต้องการกำลังแรงงาน ขาดการประเมินบุคลิกภาพและความถนัดของผู้เรียนให้สัมพันธ์กับแผนการเรียน และมีข้อจำกัดในการจัดรายวิชา กิจกรรมเสริมหลักสูตร ประสบการณ์ทางอาชีพ และแฟ้มสะสมผลงานให้แสดงสมรรถนะของผู้เรียนได้อย่างชัดเจน ข้อจำกัดดังกล่าวเกี่ยวข้องโดยตรงกับงานแนะแนว เพราะหากโรงเรียนไม่มีข้อมูลผู้เรียนที่ต่อเนื่อง หรือไม่นำข้อมูลนั้นมาพิจารณาร่วมกับข้อมูลการศึกษาและอาชีพ ผู้เรียนอาจเลือกแผนการเรียนหรือแนวทางศึกษาต่อตามความนิยม ความคาดหวังของครอบครัว

หรือความเข้าใจเกี่ยวกับอาชีพที่ยังไม่รอบด้าน มากกว่าการตัดสินใจโดยพิจารณาความถนัด ความสามารถ ความพร้อม และโอกาสของตน

ข้อมูลตลาดแรงงานไทยยังแสดงให้เห็นถึงความสำคัญของการเตรียมผู้เรียนก่อนเปลี่ยนจากโรงเรียนไปศึกษาต่อหรือเริ่มทำงาน กระทรวงแรงงาน (2567: 3–4) รายงานว่า กลุ่มอายุ 15–24 ปีเป็นช่วงวัยที่คนส่วนหนึ่งยังศึกษาอยู่ ขณะที่อีกส่วนหนึ่งเริ่มเข้าร่วมกำลังแรงงาน การตัดสินใจด้านการศึกษาและอาชีพในช่วงนี้จึงอาจมีผลต่อการเรียนรู้และการทำงานในระยะต่อมา นอกจากนี้ กลุ่มอายุ 15–24 ปีมีอัตราการว่างงานสูงกว่ากลุ่มอายุอื่น และคิดเป็นร้อยละ 52.67 ของผู้ว่างงานทั้งหมด (กระทรวงแรงงาน, 2567: 10–11) ข้อมูลดังกล่าวมิได้หมายความว่าโรงเรียนควรเร่งให้ผู้เรียนเข้าสู่ตลาดแรงงาน แต่แสดงให้เห็นว่า ช่วงปลายของการศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นระยะที่ผู้เรียนควรได้รับข้อมูลเกี่ยวกับทางเลือก ได้พัฒนาทักษะที่จำเป็น และได้รับการสนับสนุนในการวางแผนศึกษาต่อหรือเตรียมทำงานอย่างรอบคอบ

ขณะเดียวกัน โลกของงานในระดับสากลกำลังเปลี่ยนแปลงจากปัจจัยหลายด้าน World Economic Forum (2025: 5–6, 9–10) ระบุว่า ปัจจัยสำคัญที่คาดว่าจะเปลี่ยนแปลงตลาดแรงงานระหว่างปี 2025–2030 ได้แก่ การขยายตัวของการเข้าถึงเทคโนโลยีดิจิทัล ปัญญาประดิษฐ์และเทคโนโลยีประมวลผลข้อมูล หุ่นยนต์และระบบอัตโนมัติ การเปลี่ยนแปลงด้านสิ่งแวดล้อมและเศรษฐกิจสีเขียว ความไม่แน่นอนทางเศรษฐกิจ การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างประชากร และความตึงเครียดทางภูมิรัฐศาสตร์ ปัจจัยเหล่านี้มิได้เปลี่ยนเฉพาะจำนวนหรือประเภทของอาชีพที่มีความต้องการเพิ่มขึ้นหรือลดลง แต่ยังเปลี่ยนลักษณะงาน วิธีปฏิบัติงาน และบทบาทของมนุษย์ในการทำงาน การแนะแนวในโรงเรียนจึงควรช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจว่า การวางแผนอาชีพมิใช่การเลือกอาชีพเพียงครั้งเดียวแล้วใช้ตลอดชีวิต แต่ต้องอาศัยการเรียนรู้ การทบทวนตนเอง และการปรับแผนตามเงื่อนไขที่เปลี่ยนแปลง

ความเปลี่ยนแปลงของโลกของงานสัมพันธ์กับความเปลี่ยนแปลงของทักษะที่จำเป็น World Economic Forum (2025: 5–6, 35) ระบุว่า ชุดทักษะหลักของแรงงานส่วนหนึ่งคาดว่าจะเปลี่ยนแปลงหรือมีความสำคัญลดลงระหว่างปี 2025–2030 ขณะที่ทักษะที่นายจ้างให้ความสำคัญมิได้จำกัดอยู่เพียงทักษะด้านเทคโนโลยี เช่น ปัญญาประดิษฐ์ ข้อมูลขนาดใหญ่ เครือข่าย ความมั่นคงปลอดภัยทางไซเบอร์ และความรู้เท่าทันเทคโนโลยี แต่ยังครอบคลุมการคิดวิเคราะห์ ความคิดสร้างสรรค์ ความยืดหยุ่น ความคล่องตัว ภาวะผู้นำ แรงจูงใจ และการตระหนักรู้ตนเอง งานแนะแนวจึงไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการช่วยให้ผู้เรียนเลือกสาขาวิชาหรืออาชีพ แต่ควรสนับสนุนให้ผู้เรียนประเมินความสามารถของตน ระบุทักษะที่ควรพัฒนา วางแผนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง และเตรียมพร้อมสำหรับลักษณะงานที่อาจเปลี่ยนแปลงระหว่างชีวิตการทำงาน

ลักษณะและประสบการณ์ของคนรุ่นใหม่เป็นอีกประเด็นหนึ่งที่งานแนะแนวต้องพิจารณา กองพัฒนาข้อมูลและตัวชี้วัดสังคม (2568: 20) รายงานว่า คนรุ่นแซด (Gen Z) ในประเทศไทยมีจำนวน 7.4 ล้านคน หรือร้อยละ 18.3 ของกำลังแรงงานทั้งหมดในปี 2567 และมีแนวโน้มเข้ามามีบทบาทในตลาดแรงงานเพิ่มขึ้น คนรุ่นนี้เติบโตท่ามกลางการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลและมีรูปแบบการดำเนินชีวิตกับการทำงานบางประการแตกต่างจากคนรุ่นก่อน การแนะแนวจึงไม่ควรสรุปเพียงว่าผู้เรียนรุ่นใหม่สามารถใช้เทคโนโลยีได้คล่อง แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนใช้เทคโนโลยีเพื่อแสวงหาความรู้ สำรวจทางเลือก ตรวจสอบความน่าเชื่อถือของข้อมูล และวางแผนการศึกษา อาชีพ และชีวิตอย่างมีวิจารณญาณ

ทัศนะของคนรุ่นแซดต่อการศึกษาต่อและการทำงานยังมีความหลากหลาย กองพัฒนาข้อมูลและตัวชี้วัดสังคม (2568: 21) ระบุว่า คนรุ่นแซดบางส่วนตัดสินใจไม่ศึกษาต่อระดับอุดมศึกษา เนื่องจากกังวลเกี่ยวกับคุณภาพการศึกษา ค่าเล่าเรียน ความไม่ยืดหยุ่นของระบบ และภาระหนี้ ขณะที่ผู้สำเร็จการศึกษาใหม่บางส่วนเข้าสู่ตลาดแรงงานช้าลงหรือใช้เวลาช่วงหนึ่งค้นหาความสนใจและแนวทางของตน สถานการณ์ดังกล่าวทำให้การแนะแนวการศึกษาต่อไม่ควรกำหนดให้การศึกษาในระดับอุดมศึกษาเป็นทางเลือกหลักสำหรับผู้เรียนทุกคนโดยไม่พิจารณาความถนัด ความพร้อม เงื่อนไขชีวิต และค่าใช้จ่าย แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนศึกษาทางเลือกที่หลากหลาย ทั้งการศึกษาสายสามัญ การอาชีวศึกษา การศึกษาระดับอุดมศึกษา การฝึกทักษะ การทำงานควบคู่กับการเรียนรู้ และรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะอื่นที่เหมาะกับเป้าหมายและบริบทของตน

ความพร้อมในการทำงานของผู้เรียนรุ่นใหม่มิได้ขึ้นอยู่กับความคุ้นเคยกับเทคโนโลยีเพียงด้านเดียว แต่ยังเกี่ยวข้องกับการสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่น ความรับผิดชอบ การจัดการตนเอง การปรับตัวในองค์กร และการเรียนรู้จากประสบการณ์ หากโรงเรียนจัดการแนะแนวเฉพาะในรูปของการให้ข้อมูลอาชีพ การเชิญวิทยากรมาบรรยาย หรือการจัดกิจกรรมเป็นครั้งคราว ผู้เรียนอาจได้รับข้อมูลบางส่วน แต่ยังขาดกระบวนการที่ช่วยให้พิจารณาข้อมูลเกี่ยวกับตนเองร่วมกับข้อมูลการศึกษาและโลกของงานอย่างต่อเนื่อง งานแนะแนวจึงควรจัดการรู้จักตนเอง การวางแผนการเรียน การพัฒนาทักษะชีวิต การสำรวจอาชีพ และการเตรียมตัวทำงานให้สัมพันธ์กันภายใต้โปรแกรมที่มีจุดมุ่งหมายและการติดตามผลชัดเจน

กล่าวโดยสรุป ความเปลี่ยนแปลงของการศึกษาและโลกของงานทำให้การแนะแนวในโรงเรียนมีความจำเป็นมากขึ้น ผู้เรียนต้องตัดสินใจท่ามกลางข้อมูลจำนวนมาก ทางเลือกที่หลากหลาย และเงื่อนไขในอนาคตที่คาดการณ์ได้ยาก การแนะแนวจึงไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการให้ข้อมูลศึกษาต่อ การแนะนำอาชีพ หรือการจัดกิจกรรมตามโอกาส แต่ต้องช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจทางเลือกทางการศึกษาและอาชีพ ประเมินความสนใจ ความถนัด ความสามารถ และความพร้อมของตน วางแผนการเรียนรู้และการดำเนินชีวิต และปรับแผนเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนแปลง โรงเรียนจึงต้องจัดข้อมูลผู้เรียน ข้อมูลการศึกษา ข้อมูลอาชีพ กิจกรรม และบริการแนะแนวให้สัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ เพื่อให้การสนับสนุนผู้เรียนดำเนินการอย่างต่อเนื่องตั้งแต่การสำรวจตนเอง การวางแผนการศึกษา การเตรียมอาชีพ จนถึงการปรับตัวเมื่อศึกษาระดับถัดไปหรือเริ่มทำงาน

สถานะและการดำเนินงานแนะแนวในสถานศึกษาไทย

งานแนะแนวปรากฏอยู่ในสถานศึกษาไทยหลายรูปแบบ ทั้งการกำหนดผู้รับผิดชอบ งานหรือฝ่ายแนะแนว ห้องแนะแนว กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว โครงการเฉพาะประเด็น กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน งานของครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษา และการประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การพัฒนางานแนะแนวจึงควรเริ่มจากการสำรวจว่าสถานศึกษามีภารกิจ บุคลากร กิจกรรม บริการ ข้อมูล และเครือข่ายใดอยู่แล้ว รวมทั้งพิจารณาว่าองค์ประกอบเหล่านั้นได้รับการจัดให้สนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างครอบคลุมและต่อเนื่องเพียงใด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 1–2)

นโยบายกระทรวงศึกษาธิการของประเทศไทยกำหนดให้งานแนะแนวเป็นงานสำคัญและจำเป็นที่ต้องดำเนินควบคู่กับการเรียนการสอน เพื่อสนับสนุนให้การจัดการศึกษาบรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตร งานแนะแนวจึงมิใช่งานเสริม งานเฉพาะกิจ หรือกิจกรรมที่จัดเป็นครั้งคราว แต่เป็นส่วนหนึ่งของภารกิจด้านการพัฒนาผู้เรียน อย่างไรก็ตาม เอกสารฉบับเดียวกันระบุว่า ครูและบุคลากรทางการศึกษาบางส่วนยังขาดความรู้และความเข้าใจด้านจิตวิทยาการแนะแนว ทำให้การดำเนินงานยังไม่สนับสนุนการจัดการเรียนรู้และการพัฒนาผู้เรียนได้เท่าที่ควร ข้อมูลดังกล่าวแสดงว่า การมีชื่อฝ่ายงานผู้รับผิดชอบ หรือโครงสร้างงานแนะแนวเพียงอย่างเดียวยังไม่เพียงพอ หากขาดความเข้าใจ แผนการดำเนินงาน บุคลากร และการสนับสนุนที่เหมาะสม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: ก)

สาระของงานแนะแนวในโรงเรียนมิได้จำกัดอยู่ที่ห้องแนะแนวหรือบุคลากรผู้รับผิดชอบบางคน แต่ครอบคลุมการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือ และการติดตามผู้เรียน งานแนะแนวยังเป็นบริการทางการศึกษาที่จัดให้แก่ผู้เรียนทุกคน มิใช่เฉพาะผู้เรียนที่ประสบปัญหา โดยมีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนมีพัฒนาการเหมาะสมกับวัย เรียนรู้และปรับตัวได้ดี อยู่ร่วมกับผู้อื่น พัฒนาทักษะพื้นฐานด้านงานอาชีพ และวางแผนการศึกษา อาชีพ และชีวิตให้สอดคล้องกับความสนใจ ความสามารถ และเงื่อนไขของตน การดำเนินงานดังกล่าวต้องอาศัยความร่วมมือของผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 1–2)

การจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรสถานศึกษาเป็นตัวอย่างหนึ่งที่แสดงให้เห็นการดำเนินงานแนะแนวอย่างเป็นรูปธรรม โรงเรียนเจียงทองพิทยาคมจัดทำหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวซึ่งประกอบด้วยวิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ วัตถุประสงค์ ประเด็นการเรียนรู้ จุดประสงค์ชั้นปี คำอธิบายกิจกรรม สื่อ แหล่งเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล โดยกำหนดให้กิจกรรมสอดคล้องกับสภาพปัญหา ความต้องการ ความสนใจ ธรรมชาติของผู้เรียน และวิสัยทัศน์ของสถานศึกษา ครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม และให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของผู้เรียนและผู้เกี่ยวข้อง (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: ก–ข, 1)

ตัวอย่างดังกล่าวทำให้เห็นว่า งานแนะแนวมิได้ดำเนินการเฉพาะผ่านบริการให้การปรึกษาเป็นรายบุคคล แต่ยังปรากฏในรูปกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่มีจุดมุ่งหมาย เนื้อหา และการประเมินผลอย่างชัดเจน กิจกรรมแนะแนวช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง คิดและตัดสินใจ แก้ปัญหา กำหนดเป้าหมาย วางแผนการศึกษาและอาชีพ และปรับตัวได้อย่างเหมาะสม อีกทั้งช่วยให้ครูเข้าใจผู้เรียนและเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วม อย่างไรก็ตาม หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวเป็นองค์ประกอบหนึ่งของงานแนะแนว มิใช่ทั้งหมดของระบบการแนะแนว เพราะการพัฒนาผู้เรียนยังต้องอาศัยบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล ตลอดจนการทำงานร่วมกันของบุคลากรและผู้เกี่ยวข้อง (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 104)

ข้อจำกัดของงานแนะแนวในสถานศึกษาจึงอาจมิได้เกิดจากการไม่มีภารกิจหรือเอกสารรองรับ แต่เกิดจากองค์ประกอบที่มีอยู่ยังดำเนินงานแยกจากกัน กิจกรรมแนะแนวอาจจัดตามตารางเรียนโดยไม่นำข้อมูลผู้เรียนมาใช้ประกอบการออกแบบ บริการแนะแนวอาจดำเนินการโดยไม่ประสานกับ

ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาและระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ผลการติดตามอาจได้รับการบันทึกแต่ไม่ถูกนำมาใช้ปรับปรุงกิจกรรมหรือบริการ ส่วนความร่วมมือกับผู้ปกครองและชุมชนอาจเกิดขึ้นเฉพาะเมื่อมีกรณีปัญหา งานศึกษาของเกรียงไกร นครพงศ์ (2564: 27) แสดงให้เห็นว่า การดำเนินงานแนะแนวในสถานศึกษาครอบคลุมทั้งกิจกรรม บริการ และการประสานงานหลายด้าน จึงต้องอาศัยการบริหารจัดการที่ทำให้องค์ประกอบเหล่านี้สัมพันธ์และดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง

งานแนะแนวที่สถานศึกษาดำเนินการอยู่แล้วจึงเป็นพื้นฐานของการพัฒนาระบบการแนะแนว โรงเรียนมีทั้งภารกิจ ผู้รับผิดชอบ กิจกรรม บริการ หลักสูตรกิจกรรมแนะแนว ข้อมูลผู้เรียน และเครือข่ายผู้เกี่ยวข้อง แต่ผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนขึ้นอยู่กับความสามารถของโรงเรียนในการกำหนดจุดมุ่งหมาย วางแผน ประสานบทบาท ใช้ข้อมูล และติดตามผลให้องค์ประกอบเหล่านี้ทำงานสัมพันธ์กัน จากการศึกษาเอกสาร งานวิจัย และประสบการณ์ของผู้เขียนพบว่า การดำเนินงานต้องอาศัยความร่วมมือของผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ชุมชน สหวิชาชีพ และเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง ประเด็นที่ต้องพิจารณาต่อไปจึงมิใช่เพียงว่าสถานศึกษามีงานแนะแนวหรือไม่ แต่คือสถานศึกษาจะจัดองค์ประกอบที่มีอยู่ให้เป็นระบบการแนะแนวที่สนับสนุนการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือ การส่งต่อ และการติดตามผู้เรียนอย่างต่อเนื่องได้อย่างไร (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 102–103)

ระบบการแนะแนวในโรงเรียนเพื่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

การมีงานแนะแนวเป็นต้นทุนสำคัญของสถานศึกษา แต่ผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนมิได้ขึ้นอยู่กับการมีผู้รับผิดชอบ กิจกรรม หรือบริการแนะแนวเพียงอย่างเดียว หากขึ้นอยู่กับการจัดให้องค์ประกอบต่าง ๆ ทำงานสัมพันธ์กัน เมื่อกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว งานของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การประสานกับผู้ปกครอง และการติดตามผลดำเนินการแยกจากกัน งานแนะแนวอาจจำกัดอยู่เพียงกิจกรรมตามปฏิทินหรือการช่วยเหลือเมื่อปัญหาปรากฏแล้ว ระบบการแนะแนวในโรงเรียนจึงเป็นกรอบการดำเนินงานที่จัดภารกิจ บุคลากร ข้อมูล กระบวนการ และการติดตามผลให้สัมพันธ์กัน เพื่อให้การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือ และการส่งต่อผู้เรียนดำเนินการได้อย่างต่อเนื่อง มิได้ขึ้นอยู่กับบุคลากรหรือกิจกรรมใดเพียงส่วนเดียว

ระบบการแนะแนวในโรงเรียนมิได้หมายถึงชื่อฝ่ายงาน ห้องแนะแนว หรือเอกสารบริหารอีกชุดหนึ่ง แต่หมายถึงการจัดองค์ประกอบของงานแนะแนวให้มีหน้าที่ชัดเจนและสนับสนุนกัน เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนอธิบายว่า การบริหารระบบการแนะแนวเป็นการประยุกต์แนวคิดเชิงระบบ โดยพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิต รวมทั้งประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และวงจรคุณภาพ เพื่อให้การดำเนินงานเป็นไปตามวัตถุประสงค์ แนวคิดดังกล่าวแสดงว่า ระบบการแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของการบริหารและการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน มิใช่ระบบงานที่แยกออกจากภารกิจหลักของสถานศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 1–2)

การจัดระบบการแนะแนวควรเริ่มจากการศึกษาข้อมูลและกำหนดเป้าหมาย มิใช่เริ่มจากกิจกรรมที่โรงเรียนเคยจัดหรือคุ้นเคย สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยเสนอให้สถานศึกษากำหนดเป้าหมาย กลยุทธ์ และแผนพัฒนาระบบโดยพิจารณานโยบาย มาตรฐานการศึกษา หลักสูตร ข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน และบริบทของสถานศึกษา การวิเคราะห์ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนพิจารณาได้ว่า ผู้เรียนมีความต้องการด้านใด กลุ่มใดควรได้รับการส่งเสริมเป็นพิเศษ กลุ่มใดมีปัจจัยเสี่ยง ประเด็นใดควรดำเนินการผ่านกิจกรรมแนะแนว ประเด็นใดต้องใช้บริการแนะแนว และควรจัดสรรบุคลากร เวลา และทรัพยากรอย่างไร หากสถานศึกษาเริ่มจากการกำหนดกิจกรรมโดยไม่ศึกษาความต้องการของผู้เรียน การดำเนินงานอาจไม่สอดคล้องกับปัญหาและบริบทที่เกิดขึ้นจริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 19–20)

ระบบการแนะแนวยังต้องมีโครงสร้าง บทบาท และความรับผิดชอบที่ชัดเจน เนื่องจากการพัฒนาผู้เรียนมิใช่ภารกิจของครูแนะแนวหรือผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยเสนอให้จัดคณะกรรมการอำนวยการและคณะกรรมการดำเนินงานตามความเหมาะสมของสถานศึกษา เพื่อกำหนดทิศทาง สนับสนุนทรัพยากร บรรจุภารกิจแนะแนวไว้ในแผนพัฒนาคุณภาพสถานศึกษา ประสานการดำเนินงาน ตลอดจนนิเทศและติดตามผล การกำหนดบทบาทดังกล่าวช่วยให้บุคลากรแต่ละฝ่ายเข้าใจหน้าที่และมีช่องทางประสานงานร่วมกัน ลดการขึ้นอยู่กับความพร้อมหรือความสนใจของครูบางคน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 19)

ในระดับปฏิบัติ ระบบการแนะแนวต้องจัดให้กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนใช้ข้อมูลและเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียนร่วมกัน เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนเสนอให้สถานศึกษาสร้างความรู้และความเข้าใจแก่บุคลากร จัดกิจกรรมแนะแนวทั้งในและนอกชั้นเรียน จัดบริการแนะแนว และประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ตัวอย่างการประสานงาน ได้แก่ การรวบรวมข้อมูลผู้เรียนเป็นรายบุคคล การดูแลผู้เรียนที่ต้องได้รับการพัฒนาเพิ่มเติม การสนับสนุนกิจกรรมโฮมรูม การประชุมผู้ปกครอง และกิจกรรมเพื่อนที่ปรึกษา การดำเนินงานดังกล่าวมิได้มุ่งเพิ่มจำนวนกิจกรรม แต่เป็นการจัดให้ข้อมูล กิจกรรม บริการ และผู้เกี่ยวข้องสนับสนุนกัน เพื่อให้โรงเรียนสามารถส่งเสริมผู้เรียนทุกคน ค้นหาผู้เรียนที่มีปัจจัยเสี่ยง และช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะได้อย่างต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 23)

การติดตามและประเมินผลเป็นองค์ประกอบสำคัญของระบบการแนะแนว การดำเนินงานจึงไม่ควรสิ้นสุดเมื่อจัดกิจกรรมครบตามแผนหรือจัดทำรายงานแล้ว เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนกำหนดให้มีคณะกรรมการและแผนการนิเทศ การดำเนินการนิเทศและสะท้อนผล การประเมินตามตัวชี้วัดความสำเร็จ การประเมินความคิดเห็นของผู้เกี่ยวข้อง การรายงานผล และการจัดทำสารสนเทศภาพรวม ข้อมูลจากการติดตามควรนำมาใช้พิจารณาว่า กิจกรรมและบริการเข้าถึงผู้เรียนเพียงใด วิธีดำเนินงานเหมาะสมหรือไม่ และควรปรับปรุงส่วนใด การประเมินผลจึงเป็นกระบวนการนำข้อมูล

กลับมาใช้พัฒนางาน มิใช่ภารกิจปลายทางที่ดำเนินการเพื่อปิดโครงการเท่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 26–28)

แนวทางของ National Centre for Guidance in Education (2004: 4, 18, 20, 24) สอดคล้องกับการพิจารณางานแนะแนวในระดับโรงเรียน โดยเสนอให้การวางแผนแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของแผนพัฒนาโรงเรียน อาศัยการมีส่วนร่วมของผู้บริหาร บุคลากร ผู้ปกครอง และผู้เรียน ใช้ข้อมูลจากหลายแหล่งเพื่อวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น และติดตามทบทวนแผนอย่างต่อเนื่อง แนวทางดังกล่าวแสดงว่า การดำเนินงานแนะแนวต้องอาศัยการกำหนดบทบาท การใช้ข้อมูล การจัดสรรทรัพยากร การปรึกษาหารือระหว่างผู้เกี่ยวข้อง และการทบทวนผลร่วมกัน มิใช่ดำเนินการโดยฝ่ายแนะแนวแยกจากส่วนอื่นของโรงเรียน

ในบริบทของสถานศึกษาไทย การดำเนินระบบการแนะแนวยังต้องอาศัยเครือข่ายทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยได้นำเสนอบทบาทของผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ชุมชน บุคลากรสหวิชาชีพ และเครือข่ายจากสถานศึกษาอื่น ส่วนการศึกษาของเกรียงไกร นครพงศ์ (2564: 102) ซึ่งศึกษาสถานศึกษาแห่งหนึ่ง พบว่า การให้ความสำคัญของผู้บริหาร การกำหนดขอบข่ายงานที่ชัดเจน การกำกับติดตาม และการมีเครือข่ายภายในโรงเรียน เป็นส่วนที่สนับสนุนให้การดำเนินงานมีทิศทางมากขึ้น ข้อมูลดังกล่าวทำให้เห็นว่า การจัดระบบการแนะแนวมิใช่การบริหารงานภายในฝ่ายแนะแนวเท่านั้น แต่ต้องกำหนดความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องให้เหมาะกับบทบาท ความเชี่ยวชาญ และขอบเขตความรับผิดชอบของแต่ละฝ่าย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 102–103; เกรียงไกร นครพงศ์, 2564: 102)

กล่าวโดยสรุป ระบบการแนะแนวในโรงเรียนช่วยจัดองค์ประกอบของงานแนะแนวที่มีอยู่ให้ดำเนินงานภายใต้เป้าหมายเดียวกัน มีข้อมูลประกอบการวางแผน กำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้องประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนและการพัฒนาคุณภาพสถานศึกษา รวมทั้งติดตาม ประเมินผลและปรับปรุงการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง การพิจารณางานแนะแนวในระดับระบบจึงเป็นพื้นฐานก่อนการพัฒนาโปรแกรมและแผนการแนะแนวของโรงเรียน เพราะโปรแกรมและแผนจะนำไปใช้ได้อย่างมีทิศทางเมื่อมีระบบที่ช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียน ใช้ข้อมูล ประสานการทำงาน และติดตามผลการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

สรุปท้ายบท

สถานศึกษาไทยในปัจจุบันต้องดูแลผู้เรียนที่มีเงื่อนไขชีวิตและความต้องการแตกต่างกัน ทั้งด้านครอบครัว โอกาสทางการศึกษา สุขภาวะ ความสัมพันธ์กับผู้อื่น ความเสี่ยงต่อการออกจากระบบการศึกษา ตลอดจนการตัดสินใจเกี่ยวกับการเรียนและอาชีพ ขณะเดียวกัน ความเปลี่ยนแปลงของการศึกษา เทคโนโลยี และโลกของงานทำให้ผู้เรียนต้องพิจารณาทางเลือกที่หลากหลายภายใต้เงื่อนไขที่ไม่แน่นอน การพัฒนาผู้เรียนจึงไม่อาจพิจารณาจากผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือพฤติกรรมที่ปรากฏเฉพาะหน้าเท่านั้น แต่ต้องอาศัยการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือ การส่งต่อ และการติดตามอย่างต่อเนื่อง

สถานศึกษาไทยมีงานแนะแนวอยู่แล้วในหลายรูปแบบ ทั้งกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว ผู้รับผิดชอบและห้องแนะแนว หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว งานของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา และการประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน อย่างไรก็ตาม การมีองค์ประกอบเหล่านี้มิได้หมายความว่า งานแนะแนวจะตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้อย่างครอบคลุมเสมอไป หากกิจกรรม บริการ ข้อมูล และบทบาทของผู้เกี่ยวข้องยังดำเนินการแยกจากกัน ขาดเป้าหมายร่วม หรือไม่มีการติดตามผลเพื่อนำมาปรับปรุง งานแนะแนวอาจจำกัดอยู่เพียงกิจกรรมตามปฏิทิน การให้ข้อมูลเฉพาะหน้า หรือการช่วยเหลือเมื่อปัญหาปรากฏแล้ว

ระบบการแนะแนวในโรงเรียนจึงมีหน้าที่จัดองค์ประกอบของงานแนะแนวให้ดำเนินงานสัมพันธ์กันภายใต้จุดมุ่งหมายเดียวกัน โดยใช้ข้อมูลผู้เรียนประกอบการวางแผน กำหนดบทบาทและความรับผิดชอบของผู้เกี่ยวข้อง ประสานกิจกรรมกับบริการแนะแนวและระบบงานอื่นของโรงเรียน ตลอดจนติดตาม ประเมินผล และปรับปรุงการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง ระบบดังกล่าวช่วยให้งานแนะแนวมิได้ขึ้นอยู่กับบุคลากรบางคนหรือกิจกรรมบางประเภท แต่เป็นความรับผิดชอบร่วมกันของสถานศึกษา ครอบครัว ชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

ความเข้าใจเกี่ยวกับสถานการณ์ผู้เรียน สถานะของงานแนะแนว และระบบการแนะแนวในโรงเรียน เป็นพื้นฐานสำคัญของการพัฒนาโปรแกรมและแผนการแนะแนว เพราะโปรแกรมและแผนมิใช่เพียงเอกสารหรือการรวบรวมกิจกรรมที่เคยดำเนินการ แต่เป็นการกำหนดแนวทางให้กิจกรรม บริการ บุคลากร ข้อมูล และทรัพยากรทำงานสัมพันธ์กัน เพื่อสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างครอบคลุม ต่อเนื่อง และสามารถติดตามผลได้ สาระดังกล่าวจึงเป็นพื้นฐานสำหรับการพิจารณาแนวคิดการแนะแนวในโรงเรียนในบทถัดไป

บทที่ 2
การแนะแนวในโรงเรียน

การแนะแนวในโรงเรียนมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน ทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม เนื่องจากการจัดการศึกษาไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการพัฒนาความรู้และผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ ผู้เรียนแต่ละคนมีศักยภาพ ข้อจำกัด ภูมิหลังครอบครัว ความสัมพันธ์ และประสบการณ์ชีวิตแตกต่างกัน อีกทั้งต้องเผชิญสถานการณ์และปัญหาที่ต้องอาศัยการพิจารณาและตัดสินใจ การเข้าใจบทบาทของการแนะแนวจึงช่วยให้ผู้บริหาร ครู และบุคลากรที่เกี่ยวข้องพิจารณาผู้เรียนได้รอบด้าน ไม่ตัดสินจากผลการเรียนหรือพฤติกรรมที่ปรากฏเฉพาะหน้า แต่ตระหนักถึงความจำเป็นในการส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนให้เหมาะกับความต้องการและความหลากหลายของผู้เรียน

ความสำคัญของการแนะแนวเด่นชัดยิ่งขึ้นในบริบทที่สังคมและโลกของงานและอาชีพเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ผู้เรียนจำเป็นต้องรู้จักตนเอง เข้าใจข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ตัดสินใจอย่างมีเหตุผล วางแผนการศึกษาและอาชีพ ตลอดจนปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลง โรงเรียนจึงต้องจัดการศึกษาที่มิได้มุ่งเฉพาะเนื้อหาวิชา แต่มีระบบงานที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนกับการดำเนินชีวิต มองเห็นเป้าหมายและทางเลือกของตน และเตรียมความพร้อมสำหรับการศึกษา การประกอบอาชีพ และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น การแนะแนวในโรงเรียนจึงเป็นส่วนสำคัญของการจัดการศึกษาที่ช่วยให้ผู้เรียนนำความรู้และประสบการณ์ไปใช้ในการดำเนินชีวิตปัจจุบันและวางแผนอนาคตได้อย่างเหมาะสม

ความหมายของการแนะแนวในโรงเรียน

การทำความเข้าใจความหมายของการแนะแนวเป็นพื้นฐานสำคัญของการพัฒนางานแนะแนวในโรงเรียน เพราะความหมายที่ชัดเจนช่วยให้ผู้บริหาร ครู และผู้ปฏิบัติงานแนะแนวสามารถกำหนดทิศทาง วางแผน และจัดระบบงานให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน ตลอดจนบริบทของสถานศึกษาและสังคม นักวิชาการและองค์กรทางการศึกษาได้อธิบายความหมายของการแนะแนวไว้ในมุมมองที่แตกต่างกัน ดังต่อไปนี้

นงลักษณ์ เขียนงาม (2569: 29) สรุปว่า การแนะแนวเป็นกระบวนการที่ช่วยให้บุคคลรู้จักและเข้าใจตนเอง รู้จักสังคม และเข้าใจสภาพแวดล้อมรอบตัว โดยมีผู้ที่มีความรู้และความเชี่ยวชาญด้านการแนะแนวให้บริการช่วยเหลือแก่บุคคลโดยไม่จำกัดเพศ วัย ชั้นวรรณะ สามารถทำได้ทั้งรายบุคคลและรายกลุ่มแล้วแต่กรณี เพื่อช่วยให้บุคคลรู้จักและเข้าใจตนเองตามสภาพแห่งความเป็นจริง ว่ามีความสามารถและความถนัด สติปัญญา เจตคติ ศักยภาพอย่างไร ซึ่งจะทำให้บุคคลมีเสรีภาพในการตัดสินใจเลือกวิธีการที่จะเผชิญปัญหาหรือเลือกแนวทางจัดการปัญหาที่สอดคล้องกับชีวิตในด้านของความเจริญงอกงามได้อย่างเหมาะสม สามารถดำเนินชีวิตได้อย่างมีความสุข และสามารถทำประโยชน์ให้กับสังคมได้ ความหมายนี้เน้นการแนะแนวในฐานะกระบวนการที่เคารพศักดิ์ศรีและความหลากหลาย

ของผู้เรียน และมุ่งเน้นการพัฒนาความสามารถในการรู้จักตนเองและใช้ศักยภาพของตนในการตัดสินใจและดำเนินชีวิตอย่างมีความสุข

ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 8–11) สังเคราะห์ความหมายของการแนะแนวว่า เป็นกระบวนการพัฒนาชีวิตที่ช่วยให้บุคคลรู้จักและเข้าใจตนเอง เข้าใจสิ่งแวดล้อม นำตนเอง ปรับตัว เผชิญปัญหา ตัดสินใจ วางแผนอนาคต และพัฒนาตนเองเต็มตามศักยภาพ โดยผู้แนะแนวทำหน้าที่ช่วยให้ผู้รับการแนะแนวเข้าใจตนเองและมองเห็นลู่ทาง ไม่ใช่เลือกหรือตัดสินใจแทนผู้รับการแนะแนว นอกจากนี้ ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 11) ยังได้ให้ความหมายที่ครอบคลุมยิ่งขึ้นว่า การแนะแนว หมายถึง กระบวนการที่ผู้มีความรู้ด้านการแนะแนวให้บริการช่วยเหลือแก่ผู้เรียนทั้งแบบรายบุคคลและเป็นกลุ่มอย่างทั่วถึงและต่อเนื่อง เพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักเข้าใจตนเองและสิ่งแวดล้อม สามารถตัดสินใจเลือกและ วางแผนการดำเนินชีวิต ศึกษาต่อ และประกอบอาชีพได้อย่างเหมาะสมสอดคล้องกับธรรมชาติและศักยภาพของตน มีทักษะการดำเนินชีวิต สามารถแก้ไขปัญหาหรือสถานการณ์ที่ยุ่งยากในชีวิต และปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่นและสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีความสุข โดยความร่วมมือของครู ผู้บริหาร และผู้เชี่ยวชาญด้านการแนะแนว ภายใต้ขอบข่ายการแนะแนว 3 ด้าน คือ การแนะแนวการศึกษา การแนะแนวอาชีพ และการแนะแนวส่วนตัวและสังคม ความหมายนี้ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของความร่วมมือระหว่างบุคลากรในโรงเรียนและการจัดระบบงานแนะแนวที่ครอบคลุมทุกมิติของชีวิตผู้เรียน

ในมุมมองสากล National Council of Educational Research and Training (2021: iii) นำเสนอว่า การแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา มีความจำเป็นสำหรับผู้เรียนทุกคน และควรบูรณาการอยู่ในโปรแกรมของโรงเรียน ทั้งในฐานะแนวทาง ปรัชญา และบริการเฉพาะทาง แนวคิดดังกล่าวทำให้ขอบเขตของการแนะแนวกว้างกว่าการจัดบริการเฉพาะเมื่อผู้เรียนประสบปัญหา เพราะการแนะแนวต้องปรากฏทั้งในหลักคิดที่ใช้กำกับการจัดการศึกษา การดำเนินงานของโรงเรียน และบริการที่จัดให้แก่ผู้เรียน การแนะแนวจึงมิใช่งานเสริมหรือกิจกรรมที่จัดขึ้นเป็นครั้งคราว แต่เป็นส่วนหนึ่งของการจัดการศึกษาที่สนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้านและควรดำเนินการอย่างต่อเนื่องควบคู่กับกระบวนการเรียนการสอน

National Centre for Guidance in Education (2004: 8) อธิบายว่า การแนะแนวในโรงเรียนเป็นมวลประสบการณ์การเรียนรู้ที่ออกแบบอย่างเป็นระบบตามลำดับตามพัฒนาการ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจเกี่ยวกับชีวิตทั้งด้านส่วนบุคคลและสังคม ด้านการศึกษา และด้านอาชีพ รวมทั้งช่วยให้ผู้เรียนผ่านช่วงเปลี่ยนผ่านที่เกิดจากทางเลือกเหล่านั้น ความหมายนี้ทำให้การแนะแนวมีฐานะเป็นการจัดประสบการณ์เชิงพัฒนาการ ซึ่งโรงเรียนต้องวางแผนและดำเนินการให้เหมาะกับช่วงวัย ระดับชั้น และภารกิจชีวิตของผู้เรียน ไม่ใช่จัดกิจกรรมแบบเดียวกันให้ผู้เรียนทุกกลุ่มโดยไม่คำนึงถึงพัฒนาการและบริบทของผู้เรียน การเน้นเรื่อง "ลำดับตามพัฒนาการ" (developmental sequence) และ "ประสบการณ์ที่วางแผน" (planned experiences) ชี้ให้เห็นว่างานแนะแนวต้องมีความเป็นระบบและต่อเนื่องตั้งแต่ผู้เรียนเข้าสู่ระบบการศึกษาจนสำเร็จการศึกษา

นักรบ หมื่แสน สุธีรา นิมิตรนิวัฒน์ และศศิธร อนันตโสภณ (2567: 35–37) เสนอภาพการแนะแนวในฐานะศาสตร์เพื่อการพัฒนาและช่วยเหลือผู้เรียน โดยเน้นให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจสังคมและสิ่งแวดล้อม สามารถนำตนเอง และดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างมีคุณภาพ ประเด็นสำคัญของแนวคิดนี้คือ การแนะแนวไม่ได้มุ่งเพียงทำให้ผู้เรียนไม่มีปัญหา แต่ต้องช่วยให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเผชิญปัญหา เลือกทางเดิน และพัฒนาตนเองอย่างมีทิศทาง การมองการแนะแนวในฐานะ "**ศาสตร์**" สะท้อนให้เห็น

ว่าการแนะแนวต้องอาศัยความรู้ ทฤษฎี หลักการ และวิธีการที่มีฐานทางวิชาการ ไม่ใช่เพียงการให้คำแนะนำตามประสบการณ์ส่วนตัวหรือสามัญสำนึก

เมื่อพิจารณาองค์ประกอบสำคัญของความหมายการแนะแนวข้างต้น จะพบคำสำคัญที่ควรวิเคราะห์เพื่อให้เข้าใจแก่นแท้ของการแนะแนว ได้แก่

1) กระบวนการ หมายถึง การดำเนินงานที่มีขั้นตอน มีความต่อเนื่อง และมีจุดมุ่งหมายชัดเจน ไม่ใช่การช่วยเหลือเฉพาะหน้าหรือครั้งคราว เช่น กระบวนการแนะแนวการศึกษาอาจเริ่มตั้งแต่การประเมินความพร้อมของผู้เรียน การให้ข้อมูลเกี่ยวกับทางเลือกทางการศึกษา การให้การปรึกษาเพื่อช่วยในการตัดสินใจ การติดตามผลหลังการตัดสินใจ และการปรับแผนการเรียน

2) การช่วยเหลือ หมายถึง การสนับสนุนและอำนวยความสะดวกให้ผู้เรียนสามารถช่วยเหลือตนเองได้ ไม่ใช่การทำแทนหรือบังคับให้เลือกตามความคิดของผู้ใหญ่ เช่น ผู้เรียนมีปัญหาการเรียน ครูแนะแนวจะให้ผู้เรียนวิเคราะห์สาเหตุของปัญหา ค้นหาทางเลือกการแก้ไข ประเมินข้อดี/ข้อเสียของแต่ละทางเลือก และตัดสินใจเลือกวิธีที่เหมาะสมด้วยตนเอง โดยไม่บอกคำตอบหรือสั่งให้ทำตามวิธีใดวิธีหนึ่ง

3) การจัดประสบการณ์ หมายถึง การออกแบบกิจกรรมหรือสถานการณ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และพัฒนาความสามารถต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ เช่น การจัดกิจกรรมสัปดาห์อาชีพที่ให้ผู้เรียนได้พบกับผู้ประกอบอาชีพต่าง ๆ ทดลองทำงานเบื้องต้น และสะท้อนความรู้สึกเกี่ยวกับอาชีพที่ตนสนใจ

4) การรู้จักตนเอง หมายถึง การตระหนักรู้และเข้าใจจุดแข็ง จุดอ่อน ความสนใจ ความถนัด ค่านิยม และเป้าหมายชีวิตของตนเอง เช่น ผู้เรียนที่ผ่านกิจกรรมการประเมินความถนัดและการสะท้อนตนเอง จะเริ่มตระหนักว่าตนเองมีความถนัดด้านการคิดเชิงตรรกะแต่อาจไม่ถนัดสื่อสารหน้าคนจำนวนมาก ซึ่งข้อมูลนี้จะเป็นประโยชน์ในการเลือกเส้นทางการเรียนและอาชีพ

5) การเข้าใจสิ่งแวดล้อม หมายถึง การรู้จักโอกาส ข้อจำกัด ความท้าทาย และทรัพยากรที่มีอยู่ในสังคมและโลกแห่งงาน เช่น ผู้เรียนเลือกศึกษาต่อสายวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์ ควรเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบการเรียน ความยากง่าย โอกาสในการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษา และอาชีพที่เกี่ยวข้อง

6) การใช้ข้อมูลประกอบการพิจารณาทางเลือก หมายถึง การใช้ข้อมูลที่เกี่ยวข้อง ถูกต้อง และเชื่อถือได้เป็นพื้นฐานในการมองทางเลือกอย่างรอบด้าน ทั้งข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง ข้อมูลด้านการศึกษา ข้อมูลอาชีพ และข้อมูลจากสิ่งแวดล้อมที่เกี่ยวข้อง เช่น ผู้เรียนที่จะเลือกสายการเรียนควรพิจารณาทั้งความถนัด ความสนใจ ผลการเรียน ลักษณะของแผนการเรียน โอกาสในการศึกษาต่อ และอาชีพที่สัมพันธ์กับแผนการเรียนนั้น การใช้ข้อมูลประกอบการพิจารณาทางเลือกช่วยให้ผู้เรียนไม่ตัดสินใจจากกระแสความนิยม ความรู้สึกชั่ววูบ หรือแรงกดดันจากผู้อื่น

7) การตัดสินใจ หมายถึง กระบวนการเลือกทางเลือกหนึ่งจากหลายทางเลือกอย่างมีเหตุผล และรับผิดชอบต่อผลที่จะเกิดขึ้นตามมา การแนะแนวช่วยให้ผู้เรียนฝึกพิจารณาข้อดี ข้อจำกัด และความเหมาะสมของแต่ละทางเลือกกับตนเอง โดยไม่ทำหน้าที่เลือกแทนผู้เรียน เช่น เมื่อผู้เรียนต้องตัดสินใจเลือกแผนการเรียน ครูแนะแนวอาจช่วยตั้งคำถามให้ผู้เรียนพิจารณาว่า ทางเลือกนั้นสอดคล้องกับความสามารถ ความสนใจ เป้าหมายชีวิต และเงื่อนไขของตนเองหรือไม่ เพื่อให้ผู้เรียนตัดสินใจได้อย่างรอบคอบและเป็นเจ้าของการตัดสินใจของตนเอง

8) การวางแผน หมายถึง การกำหนดเป้าหมายและวิธีการบรรลุเป้าหมายอย่างเป็นขั้นตอน เช่น ผู้เรียนที่มีเป้าหมายจะเป็นวิศวกรควรวางแผนว่าจะเลือกเรียนวิชาใดในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ต้องเตรียมตัวอย่างไรเพื่อสอบเข้ามหาวิทยาลัย และต้องพัฒนาทักษะอะไรบ้างระหว่างเรียน

9) การปรับตัว หมายถึง ความสามารถในการเผชิญและจัดการกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงหรือท้าทาย เช่น ผู้เรียนที่ย้ายมาเรียนโรงเรียนใหม่ต้องปรับตัวกับสภาพแวดล้อมใหม่ เพื่อนใหม่ และวิธีการสอนที่อาจแตกต่างจากเดิม

10) การแก้ปัญหา หมายถึง การระบุปัญหา วิเคราะห์สาเหตุ หาทางเลือกในการจัดการ ทดลองใช้วิธีการที่เลือก และประเมินผล เช่น ผู้เรียนที่มีผลการเรียนตกต่ำอาจต้องวิเคราะห์ว่าเกิดจากสาเหตุใด เช่น ไม่เข้าใจเนื้อหา ขาดความตั้งใจ หรือมีปัญหาส่วนตัว จากนั้นจึงหาวิธีการแก้ไขที่เหมาะสม

11) การพัฒนา หมายถึง การเสริมสร้างและเพิ่มพูนความสามารถ ทักษะ และคุณลักษณะต่างๆ อย่างต่อเนื่อง การแนะแนวมุ่งพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านการเรียนรู้ อาชีพ และชีวิตส่วนตัว และ

12) การนำตนเอง หมายถึงความสามารถในการกำหนดทิศทางชีวิต ตัดสินใจ และดำเนินการด้วยตนเองโดยไม่ต้องพึ่งพาการบอกหรือสั่งจากผู้อื่นตลอดเวลา นี่คือเป้าหมายสูงสุดของการแนะแนว คือการทำให้ผู้เรียนสามารถช่วยเหลือตนเองได้

การแนะแนวจึงมีความหมายกว้างกว่าการให้การปรึกษา (counseling) แม้การให้การปรึกษาจะเป็นองค์ประกอบสำคัญของการแนะแนว แต่การแนะแนวครอบคลุมกิจกรรมการพัฒนาคุณภาพชีวิต การให้ข้อมูล การประเมินผู้เรียน การจัดประสบการณ์ การวางแผนรายบุคคล การให้ความช่วยเหลือเฉพาะราย การส่งต่อ และการติดตามผล หากโรงเรียนเข้าใจว่าการแนะแนวคือการให้การปรึกษาเพียงอย่างเดียว งานแนะแนวจะถูกจำกัดอยู่กับผู้เรียนที่มีปัญหาหรือผู้เรียนที่มาขอรับบริการ แต่หากเข้าใจการแนะแนวในฐานะระบบพัฒนาผู้เรียน งานแนะแนวจะครอบคลุมผู้เรียนทุกคน ทั้งผู้เรียนที่ต้องการการส่งเสริม ผู้เรียนที่ต้องการการป้องกัน ผู้เรียนที่ต้องการการช่วยเหลือ และผู้เรียนที่ต้องการบริการเฉพาะทาง นอกจากนี้ การแนะแนวยังแตกต่างจากการบำบัดทางจิตวิทยา (psychotherapy) ซึ่งมุ่งเน้นการรักษาปัญหาทางจิตใจที่รุนแรงและต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทาง ในขณะที่การแนะแนวมุ่งเน้นการพัฒนาและป้องกันปัญหาในบริบทการศึกษา และสามารถดำเนินการโดยครูและผู้ปฏิบัติงานในโรงเรียนที่ได้รับการอบรมอย่างเหมาะสม

ในบริบทร่วมสมัย ความหมายของการแนะแนวควรครอบคลุมทั้งการส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียน เนื่องจากผู้เรียนต้องดำเนินชีวิตท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงและความไม่แน่นอนของสังคม การศึกษา และโลกของงาน โดย เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล (2568: ก–ข) อธิบายว่า การศึกษาในศตวรรษที่ 21 มิได้มุ่งเพียงความรู้เชิงเนื้อหา แต่ให้ความสำคัญกับสมรรถนะที่ผู้เรียนสามารถนำไปใช้แก้ปัญหา ตัดสินใจ และปรับตัวในสถานการณ์จริง งานแนะแนวจึงไม่ควรถูกจำกัดไว้เพียงงานสนับสนุนหรือบริการสำหรับผู้เรียนที่ประสบปัญหา แต่ควรเป็นองค์ประกอบสำคัญของการจัดการศึกษาที่ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถที่จำเป็นต่อการเรียน การทำงาน และการดำเนินชีวิต

เมื่อพิจารณาตามแนวคิดเชิงสมรรถนะ การแนะแนวไม่ได้มีหน้าที่เพียงช่วยให้ผู้เรียนรู้จักความสนใจของตนหรือเลือกเส้นทางการศึกษาและอาชีพ แต่ยังต้องสนับสนุนให้ผู้เรียนสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ ทักษะ เจตคติ และคุณลักษณะส่วนบุคคลในการเผชิญสถานการณ์จริง การพัฒนาอย่างรอบด้านในความหมายนี้จึงครอบคลุมมากกว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยรวมถึงความสามารถด้านอารมณ์และ

สังคม จริยธรรม สุขภาพ การปรับตัว และการเรียนรู้ตลอดชีวิต ผู้เรียนควรสามารถจัดการความเครียด ทำงานร่วมกับผู้อื่น รับผิดชอบต่อตนเองและส่วนรวม และปรับวิธีคิดหรือการปฏิบัติเมื่อสถานการณ์เปลี่ยนแปลง

การแนะแนวจึงช่วยให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่เรียนกับการดำเนินชีวิต สามารถใช้ความรู้ประกอบการตัดสินใจ แก้ปัญหา วางแผนการศึกษาและอาชีพ ตลอดจนพัฒนาคุณภาพชีวิตของตนเองและการอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม

จากการสังเคราะห์ความหมายข้างต้น อาจสรุปได้ว่า **การแนะแนวในโรงเรียน คือการดำเนินงานและระบบการจัดประสบการณ์ บริการ และการสนับสนุนทางการศึกษาอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ โดยผู้มีความรู้และความเชี่ยวชาญด้านการแนะแนวร่วมกับครู ผู้บริหาร และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง เพื่อช่วยให้ผู้เรียนทุกคนรู้จักและเข้าใจตนเองตามสภาพแห่งความเป็นจริง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อมทั้งทางสังคมและโลกของงาน สามารถใช้ข้อมูลที่เชื่อถือได้ประกอบการเลือกและตัดสินใจ วางแผนการเรียน ชีวิต และอาชีพอย่างเหมาะสมสอดคล้องกับธรรมชาติ ความสามารถ ความถนัด และศักยภาพของตน มีทักษะการดำเนินชีวิตและทักษะการเรียนรู้ สามารถปรับตัวต่อสถานการณ์ต่าง ๆ แก้ไขปัญหาหรือสถานการณ์ที่ยุ่งยากในชีวิตได้อย่างสร้างสรรค์ มีเสรีภาพและความรับผิดชอบในการนำตนเอง พัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องเต็มตามศักยภาพ และดำเนินชีวิตอยู่ร่วมกับผู้อื่นและสิ่งแวดล้อมได้อย่างมีความสุขและทำประโยชน์ให้แก่สังคม ภายใต้ขอบข่ายการแนะแนว 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม ความหมายที่สังเคราะห์นี้ทำให้การแนะแนวมีสถานะเป็นทั้งกระบวนการช่วยเหลือ ประสบการณ์การเรียนรู้ กลไกพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน และระบบสนับสนุนของโรงเรียนที่ต้องดำเนินงานอย่างมีเป้าหมายชัดเจน มีความต่อเนื่อง และสามารถตรวจสอบประเมินผลได้**

ความเข้าใจการแนะแนวอย่างถูกต้องและครอบคลุมเป็นพื้นฐานของการพิจารณาความจำเป็น จุดมุ่งหมาย ขอบข่าย กิจกรรม บริการ และโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน หากจำกัดความหมายของการแนะแนวไว้เพียงการให้คำแนะนำหรือการให้คำปรึกษาเฉพาะราย การดำเนินงานย่อมครอบคลุมเพียงกิจกรรมหรือบริการบางส่วน และอาจไม่เพียงพอต่อความต้องการที่หลากหลายของผู้เรียนทุกคน ในทางตรงกันข้าม การเข้าใจว่าการแนะแนวเป็นระบบงานที่มีหน้าที่ส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน จะทำให้การดำเนินงานมีทิศทางชัดเจนและต่อเนื่อง โดยพิจารณาผู้เรียนในฐานะบุคคลที่มีศักยภาพ ความแตกต่างระหว่างบุคคล บริบทชีวิต และความต้องการเฉพาะ ตลอดจนสามารถพัฒนาความสามารถในการนำตนเองได้เมื่อได้รับการสนับสนุนอย่างเหมาะสมจากโรงเรียน ครอบครัว และชุมชน ความเข้าใจดังกล่าวจึงเป็นพื้นฐานของการออกแบบและจัดระบบงานแนะแนวให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและการเปลี่ยนแปลงของสังคมร่วมสมัย

ความจำเป็นและจุดมุ่งหมายของการแนะแนวในโรงเรียน

1. ความจำเป็นของการแนะแนวในโรงเรียน

ความจำเป็นของการแนะแนวในโรงเรียนพิจารณาได้จากธรรมชาติของผู้เรียน ความเปลี่ยนแปลงของสังคม และเป้าหมายของการจัดการศึกษา ผู้เรียนมิได้มีหน้าที่เพียงรับความรู้ทางวิชาการ แต่ต้องเรียนรู้ที่จะรู้จักตนเอง เลือก ตัดสินใจ วางแผน ปรับตัว และจัดการกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิต การพัฒนาผู้เรียนจึงเกี่ยวข้องทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม โดยมีครอบครัว เพื่อน โรงเรียน ชุมชน สื่อ เทคโนโลยี และโลกของงานเป็นส่วนหนึ่งของบริบทที่มีอิทธิพลต่อการดำเนินชีวิต

การจัดการศึกษาที่ให้ความสำคัญเฉพาะผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนจึงไม่เพียงพอต่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน โรงเรียนจำเป็นต้องจัดงานแนะแนวเพื่อช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองและสิ่งแวดล้อม ใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ วางแผนการศึกษา อาชีพ และชีวิต ตลอดจนป้องกันหรือจัดการปัญหาได้อย่างเหมาะสม งานแนะแนวจึงควรดำเนินการเชิงรุก ครอบคลุมผู้เรียนทุกคน และคำนึงถึงจุดแข็ง ความต้องการ ความหลากหลายของผู้เรียน และบริบทชีวิตของผู้เรียนแต่ละคน (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 2–3) นำเสนอประเด็นความจำเป็นได้ 5 ประการ ดังนี้

ประการแรก ความหลากหลายของผู้เรียน เป็นเหตุผลพื้นฐานของการจัดงานแนะแนว ผู้เรียนแต่ละคนมีความสามารถ ความสนใจ ความถนัด บุคลิกภาพ ภูมิหลังครอบครัว ประสบการณ์ชีวิต โอกาสทางการศึกษา และปัญหาที่เผชิญแตกต่างกัน การจัดการศึกษาโดยใช้วิธีเดียวกับผู้เรียนทุกคนอาจทำให้ความต้องการของผู้เรียนบางกลุ่มหรือบางรายไม่ได้รับการพิจารณาอย่างเพียงพอ ผู้เรียนบางคนต้องการการส่งเสริมให้รู้จักตนเองและวางแผนชีวิต บางคนต้องการการป้องกันปัญหาที่สัมพันธ์กับปัจจัยเสี่ยง บางคนกำลังประสบปัญหาที่ต้องได้รับความช่วยเหลือ และบางกรณีจำเป็นต้องประสานหรือส่งต่อไปยังบุคลากรหรือหน่วยงานที่มีความรู้เฉพาะด้าน งานแนะแนวจึงไม่ควรรอจนผู้เรียนประสบปัญหาแล้วจึงดำเนินการ แต่ควรช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล รับรู้ความต้องการตั้งแต่ระยะเริ่มต้น และจัดการส่งเสริมหรือช่วยเหลือให้เหมาะกับแต่ละบุคคล

ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนที่มีความถนัดด้านศิลปะอาจไม่แสดงความสามารถได้เต็มที่ในกิจกรรมการเรียนรู้หรือการประเมินที่เน้นการจดจำและการเขียนตอบ หากโรงเรียนพิจารณาผู้เรียนจากผลการเรียนเพียงด้านเดียว ความถนัดและความสนใจดังกล่าวอาจไม่ได้รับการส่งเสริม ส่งผลให้ผู้เรียนขาดความมั่นใจหรือไม่เห็นแนวทางในการพัฒนาตนเอง งานแนะแนวสามารถช่วยรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความสนใจ ความถนัด ผลงาน และประสบการณ์ของผู้เรียน พร้อมให้ข้อมูลเกี่ยวกับทางเลือกทางการศึกษาและอาชีพ เพื่อให้ผู้เรียนใช้ประกอบการกำหนดเป้าหมายและวางแผนพัฒนาความสามารถของตนอย่างเหมาะสม

ประการที่สอง ความซับซ้อนของการตัดสินใจในชีวิต เป็นอีกเหตุผลหนึ่งที่ทำให้งานแนะแนวมีความจำเป็น ผู้เรียนต้องเผชิญทางเลือกเกี่ยวกับแผนการเรียน สถานศึกษา หลักสูตร อาชีพ และการดำเนินชีวิต ซึ่งแต่ละทางเลือกเกี่ยวข้องกับปัจจัยหลายด้าน ทั้งความสามารถ ความสนใจ และข้อจำกัดของตน ความคาดหวังของครอบครัว โอกาสทางเศรษฐกิจและสังคม ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาและโลกของงาน ตลอดจนค่านิยมและเป้าหมายชีวิต การตัดสินใจโดยอาศัยข้อมูลไม่เพียงพอ หรืออยู่ภายใต้ความคาดหวังของผู้อื่นโดยไม่ได้พิจารณาความเหมาะสมกับตนเอง อาจทำให้ผู้เรียนเลือกแนวทางที่ไม่สอดคล้องกับความสนใจ ความถนัด และเงื่อนไขชีวิต National Council of Educational Research

and Training (2021: 1) อธิบายว่า ในโลกที่มีทางเลือกหลากหลายและมีความไม่แน่นอน การแนะแนวช่วยให้บุคคลพิจารณาและกำหนดแนวทางการดำเนินชีวิตให้สอดคล้องกับความสามารถและความต้องการของตน

ตัวอย่างเช่น การเลือกแผนการเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ผู้เรียนบางคนอาจเลือกแผนวิทยาศาสตร์–คณิตศาสตร์ตามความคาดหวังของครอบครัวหรือจากความเข้าใจว่าแผนดังกล่าวเปิดโอกาสทางการศึกษามากกว่า โดยยังไม่ได้พิจารณาความสนใจ ความถนัด และเป้าหมายของตนอย่างเพียงพอ การตัดสินใจในลักษณะนี้อาจทำให้ผู้เรียนเผชิญความเครียด ผลการเรียนไม่สอดคล้องกับความคาดหวัง หรือพลาดโอกาสพัฒนาความสามารถในด้านอื่น งานแนะแนวจึงควรช่วยให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลเกี่ยวกับทางเลือกต่าง ๆ ทำความเข้าใจตนเอง และพิจารณาปัจจัยที่เกี่ยวข้องอย่างรอบด้าน เพื่อให้สามารถตัดสินใจและวางแผนการศึกษาได้อย่างเหมาะสมกับตนเอง

ประการที่สาม การเปลี่ยนแปลงของสังคมและโลกของงาน ทำให้การแนะแนวมีความจำเป็นมากขึ้น สังคมร่วมสมัยมีลักษณะของความผันผวน (Volatility) ความไม่แน่นอน (Uncertainty) ความซับซ้อน (Complexity) และความคลุมเครือ (Ambiguity) ซึ่งเรียกรวมว่า วูกา (VUCA) ขณะเดียวกัน เทคโนโลยีดิจิทัล ระบบอัตโนมัติ และปัญญาประดิษฐ์ได้เปลี่ยนแปลงลักษณะงาน วิธีการทำงาน และสมรรถนะที่จำเป็นต่อการประกอบอาชีพ ผู้เรียนจึงต้องพัฒนาความพร้อมที่มิได้จำกัดอยู่เพียงความรู้เฉพาะสาขา แต่ครอบคลุมถึงความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การแก้ปัญหาที่ซับซ้อน ความคิดสร้างสรรค์ การทำงานร่วมกับผู้อื่น การจัดการตนเอง การควบคุมอารมณ์ ตลอดจนการเรียนรู้และปรับตัวอย่างต่อเนื่อง งานแนะแนวจึงมีบทบาทในการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความเปลี่ยนแปลงของสังคมและโลกของงาน ประเมินความพร้อมของตน และวางแผนพัฒนาสมรรถนะที่จำเป็นควบคู่กับการเรียนรู้ทางวิชาการ

ธรรมชาติของอาชีพและเส้นทางการทำงานเปลี่ยนแปลงไปจากเดิมเช่นกัน งานบางประเภทอาจมีความต้องการลดลงหรือมีลักษณะการปฏิบัติงานแตกต่างไป เนื่องจากการนำเทคโนโลยี ระบบอัตโนมัติ และปัญญาประดิษฐ์มาใช้ ขณะเดียวกัน งานและบทบาททางอาชีพรูปแบบใหม่ก็เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง ผู้เรียนจึงไม่ควรวางแผนอาชีพโดยยึดติดกับตำแหน่งงานเพียงอาชีพเดียว แต่ควรทำความเข้าใจความสนใจ ความสามารถ คุณค่าในการทำงาน และสมรรถนะของตนที่สามารถประยุกต์ใช้ได้ในบริบทที่หลากหลาย งานแนะแนวจึงควรช่วยพัฒนาความสามารถในการปรับตัวทางอาชีพ (career adaptability) ซึ่งหมายถึงความพร้อมและความสามารถในการเตรียมตน รับมือกับภารกิจและการเปลี่ยนผ่านทางอาชีพ ตลอดจนปรับแผนการศึกษาและอาชีพเมื่อเงื่อนไขหรือสถานการณ์เปลี่ยนแปลง

ประการที่สี่ ปัญหาและปัจจัยเสี่ยงที่ผู้เรียนเผชิญ ทำให้โรงเรียนจำเป็นต้องมีระบบแนะแนวที่ครอบคลุมทั้งการส่งเสริม การป้องกัน และการช่วยเหลือ ผู้เรียนอาจประสบปัญหาด้านการเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อนและครอบครัว ความเครียด ความกดดันจากการแข่งขันทางการศึกษา ตลอดจนปัญหาสุขภาพจิต นอกจากนี้ ยังอาจเผชิญการกลั่นแกล้ง (bullying) ทั้งในชีวิตประจำวันและการกลั่นแกล้งทางออนไลน์ (cyberbullying) การใช้สื่อดิจิทัลหรือเกมออนไลน์จนกระทบต่อการเรียนและการดำเนินชีวิต รวมถึงพฤติกรรมเสี่ยง เช่น การสูบบุหรี่ การดื่มเครื่องดื่มแอลกอฮอล์ และการทดลองใช้สารเสพติด ปัญหาเหล่านี้มีสาเหตุและเงื่อนไขแตกต่างกัน หากไม่ได้รับการสังเกต ทำความเข้าใจ และช่วยเหลืออย่างเหมาะสม อาจกระทบต่อการเรียนรู้ พัฒนาการ ความสัมพันธ์ และสุขภาวะของผู้เรียน

ระบบแนะแนวที่มีการป้องกันและช่วยเหลืออย่างต่อเนื่องช่วยให้โรงเรียนสังเกตการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน รวบรวมข้อมูลเพิ่มเติม และจัดการช่วยเหลือได้ตั้งแต่ระยะเริ่มต้น ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนที่เริ่มถอนตัวจากกิจกรรมกลุ่ม มีผลการเรียนลดลงอย่างรวดเร็ว ขาดเรียนบ่อย หรือมีพฤติกรรมเปลี่ยนแปลงไปจากเดิม อาจกำลังเผชิญปัญหาบางประการ อย่างไรก็ตาม พฤติกรรมเหล่านี้เป็นเพียงข้อมูลเบื้องต้น มิใช่หลักฐานที่ใช้สรุปหรือวินิจฉัยปัญหา ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาและครูแนะแนวจึงควรสนทนากับผู้เรียนเป็นการส่วนตัว รับฟังโดยไม่ด่วนตัดสิน รวบรวมข้อมูลจากแหล่งที่เกี่ยวข้อง และพิจารณาความปลอดภัยของผู้เรียน หากปัญหาเกินขอบเขตความสามารถหรือมีความเสี่ยงต่อความปลอดภัย ควรประสานผู้ปกครองและส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานที่เหมาะสม การดำเนินการเช่นนี้ช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงความช่วยเหลือได้เร็วขึ้นและลดโอกาสที่ปัญหาจะทวีความรุนแรง

ประการที่ห้า ความไม่สอดคล้องระหว่างการเรียนในโรงเรียนกับการดำเนินชีวิตจริง เป็นอีกเหตุผลหนึ่งที่ทำให้งานแนะแนวมีความจำเป็น การจัดการเรียนการสอนที่ให้ความสำคัญกับเนื้อหาในตำราและการเตรียมสอบเป็นหลัก อาจทำให้ผู้เรียนไม่เห็นว่าสิ่งที่เรียนเกี่ยวข้องกับความสนใจ เป้าหมาย การแก้ปัญหา และการประกอบอาชีพของตนอย่างไร งานแนะแนวจึงมีบทบาทช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างความรู้และประสบการณ์ที่ได้รับจากโรงเรียนกับการวางแผนการศึกษา การประกอบอาชีพ และการดำเนินชีวิต National Centre for Guidance in Education (2004: 4) อธิบายว่า การแนะแนวช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างการเรียนรู้ในโรงเรียนกับโลกภายนอก และตระหนักถึงคุณค่าของการศึกษาที่มีต่อชีวิตและอนาคตของตน

ตัวอย่างเช่น การจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนศึกษาข้อมูลอาชีพ เยี่ยมชมสถานประกอบการ หรือสนทนากับบุคคลที่ประกอบอาชีพในสาขาต่าง ๆ ช่วยให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลเกี่ยวกับลักษณะงาน สภาพแวดล้อมในการทำงาน เส้นทางการศึกษา และสมรรถนะที่จำเป็น ผู้เรียนจึงสามารถพิจารณาได้ว่าความรู้ทางวิทยาศาสตร์ คณิตศาสตร์ ภาษา หรือสังคมศึกษานำไปใช้ในการทำงานและการแก้ปัญหาอย่างไร ประสบการณ์ดังกล่าวอาจช่วยให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของสิ่งที่เรียน กำหนดเป้าหมายการเรียนได้ชัดเจนขึ้น และวางแผนพัฒนาความรู้กับทักษะให้สอดคล้องกับความสนใจและทางเลือกในอนาคต

สรุปได้ว่า ความจำเป็นของการแนะแนวในโรงเรียนเกิดจากผู้เรียนแต่ละคนมีความสามารถ ความสนใจ ความถนัด ประสบการณ์ และบริบทชีวิตแตกต่างกัน อีกทั้งต้องตัดสินใจเกี่ยวกับการศึกษา อาชีพ และการดำเนินชีวิตท่ามกลางทางเลือกที่หลากหลาย ขณะเดียวกัน การเปลี่ยนแปลงของสังคม เทคโนโลยี และโลกของงานทำให้ผู้เรียนต้องพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้ ปรับตัว และวางแผนอนาคต นอกจากนี้ ผู้เรียนยังอาจเผชิญปัญหาและปัจจัยเสี่ยงที่กระทบต่อการเรียนรู้ พัฒนาการ และสุขภาวะ งานแนะแนวจึงมีบทบาทในการส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และทำให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่เรียนในโรงเรียนกับการดำเนินชีวิตจริง เพื่อให้สามารถพัฒนาตนเองและตัดสินใจได้อย่างเหมาะสม

2. วัตถุประสงค์หลักของการแนะแนวในโรงเรียน

จากการวิเคราะห์ความจำเป็นข้างต้น จุดมุ่งหมายของการแนะแนวในโรงเรียนจึงต้องมีความครอบคลุมหลายมิติเพื่อตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของผู้เรียน โดยทั่วไป การแนะแนวมีวัตถุประสงค์หลักสามประการที่มีความสัมพันธ์กันและควรได้รับการดำเนินการควบคู่กันในระบบแนะแนวของโรงเรียน ได้แก่ การป้องกัน การแก้ไขปัญหา และการส่งเสริมพัฒนา (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 12–13)

วัตถุประสงค์ประการแรก การป้องกัน มุ่งลดโอกาสการเกิดปัญหาหรือความยุ่งยากในการเรียนและการดำเนินชีวิตของผู้เรียน โดยดำเนินงานก่อนที่ปัญหาจะปรากฏชัด การแนะแนวเชิงป้องกันอาศัยการเสริมสร้างปัจจัยคุ้มครอง (protective factors) และลดปัจจัยเสี่ยง (risk factors) ที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน ทั้งในระดับบุคคล ครอบครัว โรงเรียน และสภาพแวดล้อม การดำเนินงานจึงครอบคลุมการพัฒนาความรู้ ทักษะ เจตคติ และสมรรถนะที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถดูแลตนเอง ตัดสินใจ และจัดการกับสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม ควบคู่กับการจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้และพัฒนาการ

ตัวอย่างของการแนะแนวเชิงป้องกัน ได้แก่ การพัฒนาทักษะการจัดการอารมณ์และความเครียดเพื่อลดความเสี่ยงด้านสุขภาพจิตและความขัดแย้งระหว่างบุคคล การให้ความรู้และฝึกทักษะการปฏิเสธเพื่อป้องกันพฤติกรรมเสี่ยงและการใช้สารเสพติด การพัฒนาทักษะการเรียนรู้และการจัดการเวลาเพื่อลดปัญหาด้านการเรียน ตลอดจนการส่งเสริมสัมพันธภาพและบรรยากาศที่ปลอดภัยในห้องเรียนเพื่อป้องกันการกลั่นแกล้งและความรุนแรง อย่างไรก็ตาม การเลือกกิจกรรมควรพิจารณาให้สอดคล้องกับวัย ความต้องการ และปัจจัยเสี่ยงที่ปรากฏในบริบทของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม

Indira Gandhi National Open University (2017: 10) ให้ความสำคัญกับการป้องกันในฐานะวัตถุประสงค์ประการหนึ่งของการแนะแนว เพราะการดำเนินงานตั้งแต่ระยะเริ่มต้นอาจช่วยลดความรุนแรงของปัญหาและภาระในการแก้ไขเมื่อปัญหาซับซ้อนขึ้น อีกทั้งยังช่วยพัฒนาความพร้อมภายในของผู้เรียนสำหรับการเผชิญสถานการณ์ต่าง ๆ ในชีวิต ตัวอย่างของการดำเนินงานในระดับโรงเรียนคือ การจัดโปรแกรมพัฒนาทักษะชีวิตให้แก่ผู้เรียนทุกคนอย่างต่อเนื่อง โดยครอบคลุมทักษะการสื่อสาร การแก้ปัญหา การตัดสินใจ การจัดการอารมณ์และความเครียด และการทำงานร่วมกับผู้อื่น การพัฒนาทักษะเหล่านี้อย่างเหมาะสมกับวัยช่วยให้ผู้เรียนมีแนวทางในการรับมือกับปัญหา ขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น และลดการตัดสินใจที่อาจก่อให้เกิดผลเสียต่อตนเองหรือผู้อื่น

วัตถุประสงค์ประการที่สอง การแก้ไขปัญหา มุ่งช่วยเหลือผู้เรียนที่กำลังประสบปัญหาหรือเผชิญสถานการณ์ที่กระทบต่อการเรียน การปรับตัว และการดำเนินชีวิต ให้สามารถทำความเข้าใจปัญหา พิจารณาทางเลือก และจัดการสถานการณ์ได้อย่างเหมาะสม การดำเนินงานในลักษณะนี้เริ่มขึ้นเมื่อปัญหาปรากฏแล้ว โดยครอบคลุมการรวบรวมข้อมูลเพื่อทำความเข้าใจปัจจัยที่เกี่ยวข้อง การพิจารณาระดับความรุนแรงและความเร่งด่วน การจัดความช่วยเหลือให้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียน ตลอดจนการติดตามผลเพื่อประเมินว่าความช่วยเหลือที่ได้รับเพียงพอหรือจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนหรือไม่ ปัญหาที่ผู้เรียนเผชิญอาจเกี่ยวข้องกับการเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อนหรือสมาชิกในครอบครัว พฤติกรรม อารมณ์ สุขภาพจิต หรือการปรับตัวต่อสถานการณ์ใหม่ ซึ่งแต่ละปัญหาอาจเกิดจากหลายปัจจัยและต้องพิจารณาตามบริบทของผู้เรียนแต่ละคน

งานแนะแนวเพื่อแก้ไขปัญหาต้องอาศัยการรับฟัง การรวบรวมข้อมูล การให้การปรึกษาเบื้องต้น และการประสานความร่วมมือระหว่างผู้เกี่ยวข้อง ครูแนะแนวอาจให้การปรึกษาเป็นรายบุคคลหรือรายกลุ่มตามความเหมาะสม ประสานครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูประจำวิชา ผู้ปกครอง และบุคลากรที่เกี่ยวข้องเพื่อจัดความช่วยเหลือภายในโรงเรียน หากพบว่าปัญหามีความซับซ้อน รุนแรง หรือเกินขอบเขตความสามารถของบุคลากรในโรงเรียน ควรส่งต่อผู้เรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานที่เหมาะสม ทั้งนี้ การรวบรวมข้อมูลและการคัดกรองของโรงเรียนเป็นการพิจารณาเบื้องต้น มิใช่การวินิจฉัยภาวะทางสุขภาพหรือความผิดปกติเฉพาะด้าน

ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนที่มีผลการเรียนลดลงอย่างต่อเนื่องอาจได้รับการรวบรวมข้อมูลจากผลการเรียน การเข้าเรียน พฤติกรรมในชั้นเรียน การสนทนากับผู้เรียน และข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้องเพื่อพิจารณาปัจจัยที่อาจสัมพันธ์กับปัญหา เช่น ความรู้พื้นฐานไม่เพียงพอ ขาดทักษะการเรียนและการจัดการเวลา มีข้อจำกัดด้านการมองเห็นหรือการได้ยิน หรือกำลังเผชิญปัญหาส่วนตัวที่รบกวนการเรียน เมื่อมีข้อมูลเพียงพอ โรงเรียนจึงร่วมกันวางแผนช่วยเหลือให้เหมาะกับสภาพปัญหา เช่น การสอนเสริมการพัฒนาทักษะการเรียน การปรับสภาพแวดล้อมหรือวิธีจัดการเรียนรู้ การให้การปรึกษา ตลอดจนการส่งต่อเพื่อรับการตรวจประเมินหรือความช่วยเหลือเฉพาะด้าน การติดตามผลอย่างต่อเนื่องช่วยให้โรงเรียนพิจารณาได้ว่าผู้เรียนมีพัฒนาการเพียงใดและควรปรับการช่วยเหลือในด้านใดเพิ่มเติม

วัตถุประสงค์ประการที่สาม การส่งเสริมและพัฒนา มุ่งสนับสนุนให้ผู้เรียนทุกคนได้พัฒนาความสามารถ รู้จักตนเอง และมีพัฒนาการเหมาะสมกับวัย ความต้องการ และบริบทชีวิต จุดมุ่งหมายนี้อาศัยแนวคิดว่าผู้เรียนแต่ละคนมีศักยภาพและสามารถพัฒนาได้เมื่อได้รับโอกาส ประสบการณ์ และการสนับสนุนที่เหมาะสม งานแนะแนวเพื่อการส่งเสริมและพัฒนาจึงช่วยให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจ ความถนัด คุณค่า และเป้าหมายของตนผ่านการเรียนรู้จากประสบการณ์ การประเมินตนเอง และการสะท้อนคิด พร้อมทั้งพัฒนาความรู้ ทักษะ เจตคติ และสมรรถนะที่จำเป็นต่อการเรียน การทำงาน และการดำเนินชีวิต ผู้เรียนจึงสามารถใช้ข้อมูลประกอบการวางแผนการศึกษาและอาชีพ กำหนดเป้าหมายที่เหมาะสมกับตน และติดตามพัฒนาการของตนอย่างต่อเนื่อง

งานแนะแนวเพื่อการส่งเสริมและพัฒนาครอบคลุมผู้เรียนทุกคน มิได้จำกัดเฉพาะผู้เรียนที่ประสบปัญหาหรือผู้ที่เข้ามาขอรับบริการ ตัวอย่างการดำเนินงาน ได้แก่ กิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักความสนใจ ความถนัด คุณค่า และลักษณะของตนจากข้อมูลหลายด้าน กิจกรรมสำรวจข้อมูลการศึกษาและโลกของอาชีพ กิจกรรมพัฒนาทักษะการตัดสินใจและการวางแผน กิจกรรมเสริมสร้างความเชื่อมั่นในตนเองและความรับผิดชอบ ตลอดจนกิจกรรมพัฒนาการสื่อสาร ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการทำงานร่วมกับผู้อื่น การจัดกิจกรรมเหล่านี้ควรสอดคล้องกับช่วงวัยและความต้องการของผู้เรียน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในสถานการณ์จริง

Gysbers และ Henderson (2012: 79–80) อธิบายว่า การแนะแนวและการให้คำปรึกษาเชิงพัฒนาการแบบครอบคลุม (Comprehensive Developmental Guidance and Counseling) มุ่งช่วยให้ผู้เรียนทุกคนมีพัฒนาการด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมอย่างเหมาะสมในแต่ละช่วงวัย พร้อมทั้งเตรียมตนสำหรับภารกิจและการเปลี่ยนแปลงในช่วงพัฒนาการถัดไป แนวคิดดังกล่าวจึงทำให้งานแนะแนวมีบทบาทมากกว่าการแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้า โดยครอบคลุมการจัดประสบการณ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดระยะเวลาที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียน

3. การบูรณาการวัตถุประสงค์และความสอดคล้องกับบริบทร่วมสมัย

วัตถุประสงค์ทั้งสามประการมีความสัมพันธ์และสนับสนุนกัน โดยแต่ละประการมีบทบาทแตกต่างกัน แต่ต้องดำเนินงานร่วมกันเพื่อให้การแนะแนวครอบคลุมทั้งการป้องกัน การแก้ไขปัญหาและการส่งเสริมและพัฒนาผู้เรียน การแนะแนวที่มีคุณภาพจะต้องบูรณาการวัตถุประสงค์ทั้งสามอย่างสมดุล โดยไม่เน้นหนักไปที่วัตถุประสงค์ใดวัตถุประสงค์หนึ่งจนเกินไป การวิเคราะห์โรงเรียนที่มุ่งเน้นเฉพาะการแก้ไขปัญหาโดยไม่ให้ความสำคัญกับการป้องกันและการส่งเสริมพัฒนา จะพบว่าโรงเรียนเหล่านั้นต้องใช้ทรัพยากรจำนวนมากในการจัดการกับปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง และมักพบว่าปัญหามีแนวโน้ม

เพิ่มขึ้นทั้งในด้านจำนวนและความรุนแรง ในทางกลับกัน โรงเรียนที่ให้ความสำคัญในการป้องกันและการส่งเสริมพัฒนาอย่างจริงจังและต่อเนื่องพบว่าปัญหามีจำนวนน้อยลงและมีความรุนแรงน้อยลง ผู้เรียนมีทักษะและความเข้มแข็งภายในที่จะจัดการกับความท้าทายในชีวิตได้ดีขึ้นด้วยตนเอง และมีโอกาสพัฒนาศักยภาพของตนอย่างเต็มที่มากขึ้น นอกจากจุดมุ่งหมายหลักทั้งสามประการแล้ว การวิเคราะห์บริบทของการแนะแนวในศตวรรษที่ 21 ชี้ให้เห็นว่า ยังมีวัตถุประสงค์เฉพาะที่สำคัญซึ่งสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและสังคมในยุคปัจจุบัน ดังนี้

ประการแรก การพัฒนาสมรรถนะสำหรับการเรียนรู้ตลอดชีวิต ในบริบทที่ความรู้และเทคโนโลยีเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ผู้เรียนจำเป็นต้องมีความสามารถในการแสวงหาความรู้ เรียนรู้ด้วยตนเอง ประเมินความก้าวหน้าของตน และปรับวิธีการเรียนรู้ให้เหมาะกับสถานการณ์ งานแนะแนวจึงควรช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาเจตคติที่เอื้อต่อการเรียนรู้ รู้จักเลือกใช้วิธีการเรียนที่เหมาะสม กำหนดเป้าหมาย และวางแผนพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ ผู้เรียนควรเข้าใจว่าการเรียนรู้มิได้สิ้นสุดเมื่อสำเร็จการศึกษา แต่เป็นกระบวนการที่จำเป็นต่อการปรับตัว การทำงาน และการดำเนินชีวิตในแต่ละช่วงวัย

ประการที่สอง การพัฒนาความสามารถในการจัดการกับความไม่แน่นอน ในบริบทที่สังคมมีความผันผวน ความไม่แน่นอน ความซับซ้อน และความคลุมเครือ ผู้เรียนจำเป็นต้องมีความยืดหยุ่นทางจิตใจ ความสามารถในการยอมรับความคลุมเครือและความพร้อมในการทบทวนหรือปรับแผนเมื่อเงื่อนไขเปลี่ยนแปลง งานแนะแนวจึงควรจัดประสบการณ์ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เผชิญสถานการณ์ที่มีทางเลือกหลากหลาย ทดลองตัดสินใจ ประเมินผลที่เกิดขึ้น และเรียนรู้จากข้อผิดพลาด ควบคู่กับการพัฒนาความสามารถในการจัดการความผิดหวัง ความล้มเหลว และความเปลี่ยนแปลงโดยไม่สูญเสียเป้าหมายหรือความเชื่อมั่นในตนเอง

ประการที่สาม การพัฒนาจิตสำนึกทางสังคมและความรับผิดชอบต่อส่วนรวม ผู้เรียนควรเข้าใจว่าตนเป็นสมาชิกของครอบครัว โรงเรียน ชุมชน สังคม และสิ่งแวดล้อม การตัดสินใจและการกระทำของแต่ละบุคคลจึงอาจส่งผลต่อตนเองและผู้อื่น งานแนะแนวควรช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความเข้าใจและเห็นอกเห็นใจผู้อื่น เคารพความแตกต่าง รับผิดชอบต่อหน้าที่และผลของการกระทำ ตลอดจนสามารถสื่อสารและทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนพิจารณาปัญหาของชุมชน สังคม และสิ่งแวดล้อม พร้อมทั้งมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่เป็นประโยชน์ต่อส่วนรวมตามวัยและบทบาทของตน

ประการที่สี่ การพัฒนาสมรรถนะความเป็นผู้ประกอบการและการสร้างสรรค์นวัตกรรม (entrepreneurship and innovation) ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ความสามารถในการมองเห็นโอกาส การริเริ่มลงมือทำ และการตัดสินใจภายใต้ความเสี่ยงอย่างรอบคอบ ตลอดจนสามารถวางแผนและดำเนินการให้แนวคิดเกิดผลในทางปฏิบัติ งานแนะแนวจึงควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจและปัญหาที่ตนต้องการแก้ไข คิดริเริ่มโครงการ วางแผนการดำเนินงาน ทดลองปฏิบัติและประเมินผลที่เกิดขึ้น การเรียนรู้จากประสบการณ์ดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความรับผิดชอบ ความพยายาม ความสามารถในการแก้ปัญหา และความพร้อมในการปรับปรุงแนวคิดหรือวิธีดำเนินงานให้เหมาะสมกับสถานการณ์

การพิจารณาความจำเป็นและวัตถุประสงค์ของการแนะแนวแสดงให้เห็นว่า การแนะแนวมิใช่งานเสริมหรืองานรองของโรงเรียน แต่เป็นองค์ประกอบหนึ่งของการจัดการศึกษาที่สนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน ทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม งานแนะแนวช่วยให้ผู้เรียนรู้จัก

ตนเอง พัฒนาสมรรถนะ ป้องกันและจัดการปัญหา ตลอดจนเตรียมความพร้อมสำหรับการเรียน การทำงาน และการดำเนินชีวิตท่ามกลางความเปลี่ยนแปลงของสังคม การจัดระบบงานแนะแนวให้ครอบคลุม ต่อเนื่อง และสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนจึงต้องอาศัยความร่วมมือของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง ชุมชน และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนได้รับโอกาสในการพัฒนาความสามารถตามศักยภาพ มีแนวทางในการดำเนินชีวิต และมีสุขภาวะที่เหมาะสมทั้งในปัจจุบันและอนาคต

ปรัชญาและหลักการพื้นฐานของการแนะแนวในโรงเรียน

1. ปรัชญาพื้นฐานของการแนะแนวในโรงเรียน

1.1 ความหมายและสถานะของปรัชญาการแนะแนวในโรงเรียน ปรัชญาการแนะแนวในโรงเรียนเป็นกรอบความเชื่อที่กำหนดว่าโรงเรียนควรมองผู้เรียน ตีความพฤติกรรม และจัดการส่งเสริมหรือช่วยเหลือผู้เรียนอย่างไร โดยยึดคุณค่า ศักดิ์ศรี ความแตกต่างระหว่างบุคคล และศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน ในความหมายทั่วไป **ปรัชญาการแนะแนวหมายถึงความเชื่อหรือทัศนะที่ใช้กำหนดจุดมุ่งหมายและวิธีดำเนินงานแนะแนว** แต่ในบริบทของโรงเรียน ความเชื่อดังกล่าวต้องปรากฏในการกำหนดทิศทางการจัดการศึกษา การจัดกิจกรรม การรวบรวมและใช้ข้อมูล การให้ความช่วยเหลือ และการประสานความร่วมมือระหว่างบุคลากรที่เกี่ยวข้อง มิใช่คงอยู่เพียงในรูปของถ้อยคำเชิงอุดมคติ ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 55–56) อธิบายว่า ปรัชญาการแนะแนวเป็นความเชื่อหรือทัศนะที่ใช้เป็นหลักในการกำหนดจุดมุ่งหมายและวิธีดำเนินงานแนะแนว ส่วนวิกานดา ชัยรัตน์ (2567: 212) ระบุว่า ปรัชญาการแนะแนวเป็นกรอบความคิดที่ช่วยกำหนดทิศทางและวิธีจัดบริการแนะแนว

ในทางปฏิบัติ ปรัชญาการแนะแนวกำกับวิธีที่โรงเรียนทำความเข้าใจและปฏิบัติต่อผู้เรียนแต่ละกลุ่ม โรงเรียนอาจมองผู้เรียนที่มีผลการเรียนต่ำว่าเป็นผู้ที่ขาดความสามารถ หรือพิจารณาว่าผลการเรียนดังกล่าวอาจสัมพันธ์กับพื้นฐานการเรียน วิธีการเรียน สภาพครอบครัว สุขภาพ หรือเงื่อนไขอื่นที่ควรได้รับการศึกษาและช่วยเหลือ เช่นเดียวกับผู้เรียนที่มีพฤติกรรมเสี่ยง โรงเรียนอาจมองเฉพาะในฐานะปัญหาด้านระเบียบวินัย หรือพิจารณาพฤติกรรมนั้นเป็นข้อมูลเบื้องต้นที่ควรรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมเพื่อทำความเข้าใจปัจจัยที่เกี่ยวข้องและจัดความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม ปรัชญาการแนะแนวในโรงเรียนจึงเป็นกรอบความคิดที่กำกับให้การดำเนินงานมุ่งส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียน มากกว่าการควบคุมพฤติกรรมหรือจัดการปัญหาเฉพาะหน้าเพียงอย่างเดียว (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 70–71; National Open University of Nigeria, 2022: 71–75)

1.2 ความเชื่อเรื่องคุณค่า ศักดิ์ศรี และความหลากหลายของผู้เรียนในโรงเรียน ฐานความเชื่อสำคัญของการแนะแนวในโรงเรียนคือ ผู้เรียนทุกคนมีคุณค่าและศักดิ์ศรีในฐานะมนุษย์อย่างเท่าเทียมกัน ไม่ว่าผู้เรียนจะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พฤติกรรม บุคลิกภาพ ภูมิหลังครอบครัว หรือความสามารถแตกต่างกันเพียงใด ความเชื่อนี้กำหนดให้โรงเรียนไม่ควรตัดสินคุณค่าของผู้เรียนจากคะแนน ความประพฤติ หรือภาพลักษณ์ที่ปรากฏ แต่ต้องพิจารณาว่า ผู้เรียนแต่ละคนมีประสบการณ์ชีวิต เงื่อนไข และโอกาสในการพัฒนาแตกต่างกัน กฤตวรรณ คำสม (2559: 13–15) อธิบายว่า ผู้เรียนทุกคนมีคุณค่าและศักดิ์ศรีแห่งความเป็นมนุษย์เท่าเทียมกัน จึงควรได้รับสิทธิ โอกาส ความช่วยเหลือ และการ

ส่งเสริมพัฒนาอย่างเป็นธรรม อีกทั้งผู้เรียนแต่ละคนยังมีลักษณะเฉพาะและมีความแตกต่างทั้งด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติ

การยอมรับความหลากหลายของผู้เรียนทำให้งานแนะแนวต้องหลีกเลี่ยงการเหมารวมและการใช้แนวทางเดียวกับผู้เรียนทุกคนโดยไม่พิจารณาวัย ระดับชั้น ความสนใจ ความถนัด บริบทครอบครัว และความต้องการจำเป็น การจัดกิจกรรมหรือความช่วยเหลือในลักษณะเดียวกันทั้งหมดอาจไม่เหมาะกับผู้เรียนบางกลุ่มหรือบางราย และอาจทำให้ผู้เรียนไม่ได้รับโอกาสพัฒนาตามความต้องการของตน วิกานดา ชัยรัตน์ (2567: 216–217) อธิบายว่า หลักความเป็นเอกลักษณ์และความแตกต่างของมนุษย์สัมพันธ์กับการทำความรู้จักผู้เรียนตามสภาพจริง และการจัดแนวทางช่วยเหลือที่หลากหลายให้เหมาะกับลักษณะเฉพาะของแต่ละบุคคล ดังนั้น การยอมรับความหลากหลายของผู้เรียนจึงต้องปรากฏในการออกแบบงานแนะแนวที่ยืดหยุ่น เหมาะสม และเป็นธรรม เพื่อให้ผู้เรียนแต่ละคนสามารถเข้าถึงโอกาสในการส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาตนเองได้อย่างเหมาะสม

1.3 ความเชื่อเรื่องศักยภาพ การเปลี่ยนแปลง และเหตุแห่งพฤติกรรมของผู้เรียน ปรัชญาการแนะแนวในโรงเรียนยึดความเชื่อว่า ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ เปลี่ยนแปลง และพัฒนาได้เมื่อได้รับโอกาสและการสนับสนุนที่เหมาะสม ความเชื่อนี้ทำให้โรงเรียนไม่ควรตัดสินผู้เรียนอย่างตายตัวจากพฤติกรรมที่ปรากฏในช่วงเวลาใดเวลาหนึ่ง เช่น การไม่ส่งงาน การขาดเรียน การทะเลาะกับเพื่อน หรือการแสดงอารมณ์รุนแรง แม้พฤติกรรมดังกล่าวจำเป็นต้องได้รับการดูแลตามระเบียบของโรงเรียน แต่ควรพิจารณาด้วยว่าอาจสัมพันธ์กับเงื่อนไขบางประการในชีวิตของผู้เรียน กฤตวรรณ คำสม (2559: 14–15) ระบุว่า พฤติกรรมของผู้เรียนแต่ละคนมีสาเหตุ และการแนะแนวควรดำเนินการอย่างครบถ้วนทั้งด้านการป้องกัน การพัฒนา และการปรับปรุงแก้ไขพฤติกรรมที่ไม่เหมาะสม

เมื่อนำความเชื่อนี้มาใช้ในการดำเนินงาน โรงเรียนจะไม่พิจารณาเฉพาะพฤติกรรมที่ปรากฏแต่รวบรวมข้อมูลเพื่อทำความเข้าใจปัจจัยที่อาจเกี่ยวข้อง ทั้งด้านพัฒนาการ ครอบครัว กลุ่มเพื่อน การเรียน สุขภาพจิต และประสบการณ์ในโรงเรียน ทั้งนี้ การทำความเข้าใจสาเหตุของพฤติกรรมมิได้หมายถึงการละเลยกฎ ระเบียบ หรือความรับผิดชอบของผู้เรียน แต่เป็นการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจปัจจัยที่มีผลต่อการกระทำ ตระหนักถึงผลที่เกิดขึ้น และเรียนรู้วิธีคิดหรือวิธีปฏิบัติที่เหมาะสมกว่าเดิม การแนะแนวในโรงเรียนจึงเป็นกระบวนการทางการศึกษาที่ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้จากปัญหา ปรับปรุงพฤติกรรม และพัฒนาความสามารถในการกำกับตนเอง มิใช่มุ่งลงโทษหรือควบคุมพฤติกรรมเพียงอย่างเดียว แนวคิดนี้สอดคล้องกับชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 70–71) ซึ่งอธิบายว่า การแนะแนวมุ่งให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง ปรับปรุงตน รับผิดชอบและควบคุมตนเองในปัจจุบัน ตลอดจนวางแผนอนาคตได้อย่างเหมาะสม

2. หลักการพื้นฐานของการแนะแนวในโรงเรียน

2.1 หลักการจัดการแนะแนวให้เข้าถึงผู้เรียนทุกคน หลักการพื้นฐานประการหนึ่งของการแนะแนวในโรงเรียนคือ การดำเนินงานต้องครอบคลุมผู้เรียนทุกคน มิใช่จำกัดเฉพาะผู้เรียนที่มีปัญหาปรากฏชัด หลักการนี้สอดคล้องกับปรัชญาที่เชื่อว่า ผู้เรียนทุกคนมีคุณค่าและมีศักยภาพในการพัฒนา หากโรงเรียนจัดงานแนะแนวเฉพาะเมื่อผู้เรียนประสบปัญหา การดำเนินงานจะมุ่งแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าและเข้าถึงผู้เรียนเพียงบางส่วน ทำให้ผู้เรียนทั่วไปขาดโอกาสในการรู้จักตนเอง วางแผนการศึกษาและอาชีพ พัฒนาทักษะทางสังคม และเตรียมความพร้อมสำหรับการเปลี่ยนแปลงในแต่ละช่วงวัย ชุติมา

สุรเศรษฐ (2567: 71) อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปรัชญากับหลักการแนะแนวว่า เมื่อยอมรับว่าบุคคลทุกคนมีคุณค่า การแนะแนวจึงต้องจัดให้แก่ผู้เรียนทุกคนอย่างทั่วถึง โดยไม่จำกัดเฉพาะกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง

เมื่อนำหลักการดังกล่าวมาใช้ โรงเรียนต้องจัดการแนะแนวทั้งในระดับที่ครอบคลุมผู้เรียนทุกคนและระดับที่ตอบสนองความต้องการเฉพาะบุคคล การดำเนินงานสำหรับผู้เรียนทุกคนอาจประกอบด้วยกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน การให้ข้อมูลด้านการศึกษาและอาชีพ การพัฒนาทักษะชีวิต และการป้องกันปัญหาที่สัมพันธ์กับพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละช่วงวัย ส่วนการดำเนินงานเฉพาะบุคคลหรือเฉพาะกลุ่มมุ่งช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการ ปัญหา หรือเงื่อนไขแตกต่างจากผู้เรียนทั่วไป การดำเนินงานทั้งสองระดับร่วมกันทำให้งานแนะแนวครอบคลุมทั้งการส่งเสริมและพัฒนาผู้เรียนทุกคนตลอดจนการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ National Open University of Nigeria (2022: 71–72) เสนอในทำนองเดียวกันว่า การแนะแนวควรจัดให้แก่บุคคลทุกคน มิใช่เฉพาะผู้ที่ประสบปัญหา เพราะแม้ผู้เรียนที่ไม่มีปัญหาปรากฏชัดก็อาจต้องการข้อมูลและการสนับสนุนในการตัดสินใจและวางแผนชีวิต

2.2 หลักการคำนึงถึงความหลากหลายและการศึกษาผู้เรียนเป็นรายบุคคล การจัดงานแนะแนวให้ครอบคลุมผู้เรียนทุกคนมิได้หมายถึงการจัดกิจกรรมหรือให้ความช่วยเหลือในลักษณะเดียวกันแก่ผู้เรียนทุกคน เพราะผู้เรียนแต่ละคนมีวัย ความสนใจ ความถนัด ประสบการณ์ บริบทชีวิต และความต้องการแตกต่างกัน ความทั่วถึงจึงต้องดำเนินควบคู่กับความเหมาะสม โดยผู้เรียนทุกคนควรได้รับโอกาสเข้าถึงการแนะแนว ขณะเดียวกัน รูปแบบและระดับของการส่งเสริมหรือช่วยเหลือต้องสอดคล้องกับความต้องการของแต่ละบุคคล หลักการคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลจึงช่วยให้งานแนะแนวมีความเป็นธรรม มิใช่เพียงจัดบริการแบบเดียวกันให้ครบทุกคน กฤตวรรณ คำสม (2559: 15–18) อธิบายว่า การแนะแนวต้องจัดให้แก่ผู้เรียนทุกคน คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล และอาศัยข้อมูลที่เพียงพอในการทำความเข้าใจผู้เรียนแต่ละคน

การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลจึงมิใช่เพียงการจัดทำเอกสารหรือรวบรวมข้อมูลเพื่อเก็บไว้เป็นหลักฐาน แต่เป็นกระบวนการทำความเข้าใจผู้เรียนเพื่อนำข้อมูลมาใช้วางแผนการส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลืออย่างเหมาะสม ข้อมูลควรครอบคลุมด้านการเรียน ความสนใจ ความถนัด สุขภาพ ครอบครัว ความสัมพันธ์กับเพื่อน พฤติกรรม และความต้องการจำเป็น โดยรวบรวมจากแหล่งข้อมูลและช่วงเวลาที่เหมาะสม การใช้ข้อมูลต้องมุ่งประโยชน์ต่อการพัฒนาผู้เรียน ไม่ใช้เพื่อตีตราหรือตัดสินคุณค่าของบุคคล และต้องคำนึงถึงความถูกต้อง การรักษาความลับ และขอบเขตการเปิดเผยข้อมูล ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 71) อธิบายว่า เมื่อผู้เรียนแต่ละคนมีลักษณะเฉพาะแตกต่างกัน โรงเรียนจึงต้องศึกษาผู้เรียนเป็นรายบุคคล คำนึงถึงความต้องการของผู้เรียน และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้และทำความเข้าใจตนเอง

2.3 หลักการช่วยเหลือให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง ตัดสินใจ และนำตนเองได้ การแนะแนวในโรงเรียนมิใช่การกำหนดคำตอบหรือเลือกแทนผู้เรียน แต่เป็นการช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจทางเลือก ใช้ข้อมูลประกอบการพิจารณา ตัดสินใจ และรับผิดชอบต่อผลของการเลือก หลักการนี้มีความสำคัญเพราะผู้เรียนต้องตัดสินใจหลายเรื่องในระหว่างที่ศึกษาอยู่ในโรงเรียน ทั้งการเรียน การคบเพื่อน การเข้าร่วมกิจกรรม การเลือกแผนการเรียน การศึกษาต่อ และการจัดการปัญหาส่วนตัว หากผู้ใหญ่ตัดสินใจแทนผู้เรียนอยู่เสมอ ผู้เรียนอาจขาดโอกาสฝึกพิจารณาทางเลือก แก้ปัญหา และรับผิดชอบต่อการดำเนินชีวิตของตน กฤตวรรณ คำสม (2559: 14–15) ระบุว่า บุคคลมีศักดิ์ศรีและมีศักยภาพในการ

วางแผนและกำหนดทางเลือกในการดำเนินชีวิต การแนะแนวจึงควรสนับสนุนให้บุคคลพิจารณาและจัดการปัญหาของตนได้ด้วยตนเอง

อย่างไรก็ตาม หลักการดังกล่าวมิได้หมายความว่าผู้เรียนต้องตัดสินใจโดยปราศจากความช่วยเหลือ โรงเรียนควรจัดข้อมูลที่ถูกต้องและเพียงพอ ช่วยตั้งประเด็นให้ผู้เรียนพิจารณา สนับสนุนการไตร่ตรอง และช่วยให้ผู้เรียนประเมินความสัมพันธ์ระหว่างทางเลือกกับความสนใจ ความถนัด ความพร้อม เงื่อนไขชีวิต และเป้าหมายของตน ตัวอย่างเช่น การเลือกแผนการเรียนไม่ควรพิจารณาจากคะแนนสอบหรือความคาดหวังของผู้ปกครองเพียงด้านเดียว แต่ควรคำนึงถึงความสนใจ ความถนัด ลักษณะการเรียนของแต่ละแผน โอกาสในการศึกษาต่อ อาชีพที่เกี่ยวข้อง และความพร้อมของผู้เรียนประกอบกัน หลักการนี้สอดคล้องกับชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 70–71) ซึ่งอธิบายว่า การแนะแนวควรช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง ตัดสินใจ แก้ปัญหา วางแผนชีวิต และพัฒนาตนเองได้ และสอดคล้องกับหลักการแนะแนวที่ให้ความสำคัญกับการตัดสินใจโดยสมัครใจของผู้รับความช่วยเหลือ มิใช่การตัดสินใจที่เกิดจากแรงกดดันหรือความต้องการของบุคคลอื่น (National Open University of Nigeria, 2022: 74–75)

2.4 หลักการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง ครอบคลุมการส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลือ การแนะแนวในโรงเรียนควรดำเนินการอย่างต่อเนื่อง เนื่องจากพัฒนาการ ความต้องการ ความสนใจ และปัญหาของผู้เรียนเปลี่ยนแปลงตามวัย ระดับชั้น และสถานการณ์ชีวิต การจัดกิจกรรมแนะแนวเฉพาะช่วงที่มีโครงการหรือดำเนินการเมื่อปัญหาปรากฏแล้วจึงไม่เพียงพอต่อการดูแลและพัฒนาผู้เรียน การดำเนินงานอย่างต่อเนื่องทำให้โรงเรียนสามารถจัดกิจกรรมให้เหมาะกับภารกิจพัฒนาการของผู้เรียนในแต่ละช่วงวัย ติดตามความเปลี่ยนแปลง และปรับการส่งเสริมหรือช่วยเหลือให้สอดคล้องกับความต้องการที่เกิดขึ้น ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 277) สรุปว่า การดำเนินงานแนะแนวควรจัดให้แก่ผู้เรียนทุกคนอย่างทั่วถึงและต่อเนื่องในทุกช่วงวัย โดยครอบคลุมทั้งการป้องกัน การแก้ไขปัญหา และการส่งเสริมพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา

ความต่อเนื่องของการดำเนินงานยังช่วยให้โรงเรียนจัดการแนะแนวได้ครบทั้งการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน และการช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา หากโรงเรียนมุ่งดำเนินการเฉพาะเมื่อผู้เรียนประสบปัญหา งานแนะแนวจะเข้าถึงผู้เรียนเพียงบางส่วนและอาจไม่ตอบสนองความต้องการในระยะเริ่มต้น ในทางตรงกันข้าม การจัดกิจกรรมและระบบช่วยเหลืออย่างต่อเนื่องทำให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาการรู้จักตนเอง ทักษะชีวิต การจัดการอารมณ์ และการวางแผนการศึกษาและอาชีพ พร้อมทั้งได้รับการสังเกตและช่วยเหลือเมื่อเริ่มปรากฏความเปลี่ยนแปลงหรือปัจจัยเสี่ยง National Open University of Nigeria (2022: 72–73) เสนอว่า การแนะแนวควรให้ความสำคัญกับการป้องกันควบคู่กับการแก้ไขปัญหา และดำเนินการอย่างต่อเนื่อง เพราะความต้องการ ความสนใจ เป้าหมาย และแผนชีวิตของบุคคลเปลี่ยนแปลงไปตามพัฒนาการและประสบการณ์ในแต่ละช่วงชีวิต

2.5 หลักจริยธรรม ความลับ ขอบเขตการช่วยเหลือ และการส่งต่อในโรงเรียน การแนะแนวในโรงเรียนเกี่ยวข้องกับข้อมูลส่วนบุคคล ความรู้สึก ความสัมพันธ์ในครอบครัว ปัจจัยเสี่ยง และปัญหาที่อาจกระทบต่อสิทธิและศักดิ์ศรีของผู้เรียน การดำเนินงานจึงต้องยึดหลักจริยธรรมอย่างเคร่งครัด การรักษาความลับมิใช่เพียงมารยาทของผู้ให้ความช่วยเหลือ แต่เป็นหลักปฏิบัติที่ช่วยสร้างความไว้วางใจ และทำให้ผู้เรียนสามารถให้ข้อมูลที่จำเป็นต่อการทำความเข้าใจปัญหาและจัดความช่วยเหลือได้ หากโรงเรียนรวบรวม ใช้ หรือเปิดเผยข้อมูลโดยขาดความระมัดระวัง ผู้เรียนอาจเกิดความอับอาย สูญเสียความไว้วางใจ หรือถูกตีตราจากเพื่อนและบุคลากรในโรงเรียน ผู้ปฏิบัติงานแนะแนวจึงต้องเคารพสิทธิ

คุณค่า และศักดิ์ศรีของผู้เรียน ใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็น และเปิดเผยเฉพาะแก่ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการช่วยเหลือตามขอบเขตหน้าที่ (National Open University of Nigeria, 2022: 73–76)

อย่างไรก็ตาม การรักษาความลับมิใช่ข้อปฏิบัติที่ใช้ได้โดยไม่มีข้อยกเว้น หากข้อมูลบ่งชี้ว่าผู้เรียนหรือผู้อื่นอาจไม่ปลอดภัย เช่น มีความเสี่ยงต่อการทำร้ายตนเอง เผชิญความรุนแรงในครอบครัว ถูกล่วงละเมิด มีปัญหาสุขภาพจิตรุนแรง หรือเกี่ยวข้องกับปัญหาที่เกินขอบเขตความสามารถของบุคลากรในโรงเรียน ผู้ทำหน้าที่แนะแนวต้องพิจารณาความเร่งด่วน ประสานผู้เกี่ยวข้อง และส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานที่เหมาะสม โดยเปิดเผยข้อมูลเฉพาะส่วนที่จำเป็นต่อการคุ้มครองและช่วยเหลือผู้เรียน การส่งต่อจึงมิใช่ความล้มเหลวของโรงเรียน แต่เป็นการปฏิบัติตามขอบเขตวิชาชีพและความรับผิดชอบทางจริยธรรม เพื่อให้ผู้เรียนได้รับความช่วยเหลือที่เหมาะสมและปลอดภัย (National Open University of Nigeria, 2022: 72–75)

3. ความสัมพันธ์ระหว่างปรัชญาและหลักการแนะแนวในโรงเรียน

3.1 ปรัชญาเป็นฐานความเชื่อ หลักการเป็นแนวปฏิบัติของโรงเรียน ปรัชญาและหลักการแนะแนวในโรงเรียนมีความสัมพันธ์กัน โดยปรัชญาทำหน้าที่กำหนดความเชื่อและคุณค่าที่ใช้เป็นกรอบของการดำเนินงาน ส่วนหลักการทำหน้าที่กำหนดแนวทางปฏิบัติให้สอดคล้องกับความเชื่อดังกล่าว หากโรงเรียนมีเพียงปรัชญาแต่ไม่มีหลักการรองรับ ความเชื่อเกี่ยวกับคุณค่า ศักดิ์ศรี ความแตกต่าง และศักยภาพของผู้เรียนอาจไม่ปรากฏในการดำเนินงานอย่างเป็นรูปธรรม ในทางตรงกันข้าม หากดำเนินงานตามขั้นตอนหรือกิจกรรมต่าง ๆ โดยไม่มีปรัชญากำกับ งานแนะแนวอาจขาดกรอบคุณค่าและไม่สามารถอธิบายได้ว่า การดำเนินงานแต่ละประการมุ่งประโยชน์ต่อผู้เรียนอย่างไร ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 55–56) อธิบายว่า หลักการแนะแนวยึดถือปรัชญาการแนะแนวเป็นพื้นฐาน และทำให้ความเชื่อทางปรัชญาสามารถนำมาใช้กำหนดแนวทางการดำเนินงานได้

ความสอดคล้องระหว่างปรัชญากับหลักการสามารถพิจารณาได้จากการดำเนินงานของโรงเรียน หากโรงเรียนยอมรับว่าผู้เรียนทุกคนมีคุณค่า การแนะแนวต้องครอบคลุมผู้เรียนทุกคน มิใช่จำกัดเฉพาะผู้ที่มีปัญหา หากยอมรับว่าผู้เรียนมีความแตกต่างระหว่างบุคคล โรงเรียนต้องศึกษาข้อมูลและจัดกิจกรรมหรือความช่วยเหลือให้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียน ไม่ใช้แนวทางเดียวกันโดยไม่พิจารณาความแตกต่าง หากยอมรับว่าผู้เรียนมีศักดิ์ศรีและสามารถพัฒนาตนเองได้ โรงเรียนต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการพิจารณาทางเลือก ตัดสินใจ และรับผิดชอบต่อการพัฒนาตนเอง พร้อมทั้งใช้ข้อมูลส่วนบุคคลอย่างระมัดระวัง ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 71) อธิบายความสัมพันธ์ดังกล่าวว่า ความเชื่อเรื่องคุณค่าของบุคคลสัมพันธ์กับการจัดการแนะแนวให้แก่ผู้เรียนทุกคน ความเชื่อเรื่องความแตกต่างสัมพันธ์กับการศึกษาผู้เรียนเป็นรายบุคคล และความเชื่อว่าผู้เรียนสามารถพัฒนาได้สัมพันธ์กับการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีบทบาทในการเรียนรู้และพัฒนาตนเอง

3.2 ตัวอย่างความสัมพันธ์ระหว่างปรัชญากับหลักการในบริบทโรงเรียน ความเชื่อว่าผู้เรียนทุกคนมีคุณค่าสัมพันธ์กับหลักการจัดการแนะแนวให้ครอบคลุมผู้เรียนทุกคน มิใช่จำกัดเฉพาะผู้เรียนที่ประสบปัญหา ความเชื่อว่าผู้เรียนมีความแตกต่างระหว่างบุคคลสัมพันธ์กับการศึกษาผู้เรียนเป็นรายบุคคล และการจัดกิจกรรมหรือความช่วยเหลือให้เหมาะกับความต้องการที่หลากหลาย ความเชื่อว่าผู้เรียนมีศักดิ์ศรีและมีสิทธิในการตัดสินใจเกี่ยวกับชีวิตของตนสัมพันธ์กับหลักการที่ผู้ทำหน้าที่แนะแนวไม่ควรตัดสินใจแทน แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนได้รับข้อมูล พิจารณาทางเลือก ตัดสินใจ และรับผิดชอบต่อผล

ของการเลือก ส่วนความเชื่อว่าผู้เรียนสามารถเปลี่ยนแปลงและพัฒนาได้สัมพันธ์กับการดำเนินงานแนะแนวอย่างต่อเนื่อง โดยครอบคลุมทั้งการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน และการช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา กฤตวรรณ คำสม (2559: 18) และชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 71) ต่างอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างปรัชญากับหลักการในลักษณะที่แสดงให้เห็นว่า ความเชื่อเกี่ยวกับผู้เรียนต้องปรากฏอย่างชัดเจนในแนวทางการจัดงานแนะแนวของโรงเรียน

เมื่อพิจารณาการดำเนินงานโดยรวม ความสัมพันธ์ระหว่างปรัชญากับหลักการทำให้งานแนะแนวมิใช่เพียงกิจกรรมหลายประเภทที่จัดแยกจากกัน แต่เป็นระบบงานที่มีกรอบความเชื่อ จุดมุ่งหมาย และแนวทางปฏิบัติสอดคล้องกัน โรงเรียนจึงสามารถตรวจสอบได้ว่า กิจกรรมแนะแนว บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล สอดคล้องกับความเชื่อเรื่องคุณค่า ศักดิ์ศรี ความแตกต่าง และศักยภาพของผู้เรียนเพียงใด การพิจารณาในลักษณะนี้ช่วยให้โรงเรียนไม่จำกัดงานแนะแนวไว้เป็นภาระหน้าที่ของบุคลากรบางคน แต่จัดให้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาที่ต้องอาศัยการวางแผน การประสานความร่วมมือ และการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 277) อธิบายว่า การดำเนินงานแนะแนวให้สอดคล้องกับปรัชญาและหลักการจำเป็นต้องวางแผนอย่างเป็นระบบ จัดให้งานแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษา และประสานความร่วมมือกับผู้เกี่ยวข้องทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา

กล่าวโดยสรุป ปรัชญาและหลักการพื้นฐานของการแนะแนวในโรงเรียนเป็นกรอบกำกับทิศทางและการดำเนินงานให้คำนึงถึงประโยชน์ สิทธิ และศักดิ์ศรีของผู้เรียน ปรัชญาการแนะแนวกำหนดให้โรงเรียนมองผู้เรียนในฐานะบุคคลที่มีคุณค่า มีความแตกต่างหลากหลาย และสามารถพัฒนาได้ ส่วนหลักการกำหนดแนวทางปฏิบัติให้สอดคล้องกับความเชื่อดังกล่าว ได้แก่ การจัดการแนะแนวให้ครอบคลุมผู้เรียนทุกคน การสำรวจและทำความเข้าใจผู้เรียนเป็นรายบุคคล การสนับสนุนให้ผู้เรียนตัดสินใจด้วยตนเอง การดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง การรักษาความลับ และการส่งต่อเมื่อปัญหาเกินขอบเขตความสามารถของโรงเรียน จากกรอบความคิดดังกล่าว การพิจารณาขอบข่ายและการจัดระบบงานแนะแนวในโรงเรียนจึงมิใช่เพียงการแจกแจงองค์ประกอบของงาน แต่ต้องพิจารณาว่าโรงเรียนจะจัดการแนะแนวให้ครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม รวมทั้งกำหนดกิจกรรมบริการ บทบาทของบุคลากร และการใช้ข้อมูลผู้เรียนให้สอดคล้องกับปรัชญาและหลักการที่ยึดถือได้อย่างไร

ขอบข่ายและกรอบการจัดระบบงานแนะแนวในโรงเรียน

การกำหนดขอบข่ายและกรอบการจัดระบบงานแนะแนวอย่างชัดเจนช่วยให้โรงเรียนดำเนินงานได้อย่างมีทิศทาง ครอบคลุม และสามารถติดตามตรวจสอบได้ ขอบข่ายของการแนะแนวกำหนดมิติของชีวิตผู้เรียนที่โรงเรียนต้องให้ความสำคัญ ส่วนกรอบการจัดระบบกำหนดว่าโรงเรียนจะนำกิจกรรม บริการ บุคลากร ข้อมูล และกระบวนการดำเนินงานมาจัดให้สัมพันธ์กันอย่างไร เพื่อให้บรรลุจุดมุ่งหมายของการแนะแนว

การกำหนดทั้งสองส่วนให้ชัดเจนช่วยลดปัญหาการดำเนินงานที่แยกส่วน ขาดความต่อเนื่อง หรือให้ความสำคัญเฉพาะบางด้าน โดยละเลยความต้องการด้านอื่นของผู้เรียน โรงเรียนจึงสามารถวางแผน จัดสรรบทบาท และดำเนินงานแนะแนวให้ครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมได้อย่างเหมาะสม

1. ขอบข่ายของการแนะแนวในการพัฒนาผู้เรียน

การวิเคราะห์ขอบข่ายของการแนะแนวในโรงเรียนจากเอกสารทางวิชาการและการปฏิบัติที่เป็นเลิศในระดับสากลและระดับชาติ พบว่า มีความสอดคล้องกันในการกำหนดขอบข่ายหลักของการแนะแนวเป็นสามด้าน ได้แก่ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม การแบ่งขอบข่ายเป็นสามด้านนี้ไม่ได้หมายความว่าแต่ละด้านแยกขาดจากกัน แต่เป็นการจำแนกเพื่อให้เห็นความชัดเจนของประเด็นและสามารถออกแบบกิจกรรมและบริการได้อย่างเหมาะสม ในความเป็นจริง ทั้งสามด้านมีความเกี่ยวข้องและส่งผลต่อกันอย่างใกล้ชิด ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 11) วิเคราะห์ว่า การแนะแนวครอบคลุมขอบข่าย 3 ด้าน ที่ต้องได้รับการดำเนินงานอย่างบูรณาการเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน

1.1 ด้านการศึกษา (educational/academic guidance) เป็นขอบข่ายที่มุ่งเน้นการช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียนในมิติที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และการศึกษา ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 11) อธิบายว่า การแนะแนวการศึกษาเป็นกระบวนการช่วยเหลือผู้เรียนในด้านการศึกษา ให้ผู้เรียนรู้จักโลกกว้างทางการศึกษา รู้จักวิธีการเรียนที่ดี พัฒนาทักษะการเรียนรู้ได้เต็มตามศักยภาพ สามารถปรับตัวด้านการเรียน รู้จักเลือกวิชาเรียน กำหนดเป้าหมาย วางแผน และตัดสินใจทางการศึกษาต่อได้อย่างมีประสิทธิภาพ มีนิสัยใฝ่รู้ใฝ่เรียน มีแรงจูงใจและเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ การวิเคราะห์ประเด็นสำคัญในด้านการศึกษาพบว่าครอบคลุมหลายมิติที่สัมพันธ์กัน

มิติแรกคือ การพัฒนาทักษะการเรียนรู้และกลยุทธ์การเรียน ผู้เรียนต้องได้รับการพัฒนาความสามารถในการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น ทักษะการอ่านเพื่อความเข้าใจ ทักษะการจดบันทึก ทักษะการจัดการเวลาและการวางแผนการเรียน ทักษะการจัดการความเครียดจากการเรียนและการสอบ และทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง กิจกรรมแนะแนวในมิตินี้อาจรวมถึงการสอนเทคนิคการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ การจัดทำแผนการเรียน การใช้เครื่องมือช่วยจำ และการเตรียมตัวสอบอย่างมีประสิทธิภาพ

มิติที่สองคือ การช่วยเหลือผู้เรียนที่ประสบปัญหาทางการเรียน ซึ่งต้องการวิเคราะห์สาเหตุของปัญหาอย่างรอบด้าน เช่น ปัญหาจากพื้นฐานความรู้ที่ไม่เพียงพอ ปัญหาจากวิธีการเรียนที่ไม่เหมาะสม ปัญหาจากความบกพร่องทางการเรียนรู้ หรือปัญหาจากปัจจัยภายนอกที่รบกวนการเรียน และจัดหาการช่วยเหลือที่เหมาะสมตามสาเหตุ เช่น การสอนเสริม การปรับวิธีการสอน การส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญ หรือการให้การปรึกษาเพื่อจัดการปัญหาส่วนตัว

มิติที่สามคือ การให้ข้อมูลและช่วยเหลือในการเลือกสายการเรียนและการวางแผนการศึกษา ผู้เรียนต้องได้รับข้อมูลที่ครบถ้วนและถูกต้องเกี่ยวกับทางเลือกทางการศึกษาที่มีอยู่ ทั้งในโรงเรียนและหลังจากจบการศึกษาในระดับปัจจุบัน รวมทั้งได้รับการสนับสนุนในการประเมินตนเองและตัดสินใจเลือกทางเดินที่เหมาะสมกับความสนใจ ความถนัด และเป้าหมายของตน ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นควรได้รับข้อมูลเกี่ยวกับสายการเรียนต่าง ๆ ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย

มีโอกาสประเมินความสนใจและความถนัดของตนเองอย่างรอบด้าน และได้รับการให้การปรึกษาเพื่อช่วยในการตัดสินใจเลือกสายการเรียนที่เหมาะสม

มิติที่สี่คือ การส่งเสริมแรงจูงใจและเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ การแนะแนวช่วยสร้างความเข้าใจให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าและความหมายของการเรียนรู้ต่อชีวิตและอนาคตของตนเอง ช่วยให้ผู้เรียนตั้งเป้าหมายการเรียนที่ชัดเจน และสนับสนุนให้ผู้เรียนมีความมุ่งมั่นและพยายามในการบรรลุเป้าหมายนั้น

1.2 ด้านอาชีพ (career/vocational guidance) เป็นขอบข่ายที่มุ่งเน้นการช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียนให้มีความพร้อมสำหรับการก้าวเข้าสู่โลกของงานและอาชีพ ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 11) วิเคราะห์ว่า การแนะแนวอาชีพเป็นกระบวนการช่วยเหลือผู้เรียนให้รู้จักตนเองและโลกของงานอย่างหลากหลาย สามารถกำหนดเป้าหมายทางอาชีพที่สอดคล้องกับความสนใจ ความสามารถ และความถนัด สามารถวางแผนและพัฒนาตนจนบรรลุแผนชีวิตทางอาชีพได้ มีเจตคติที่ดีต่อการทำงานและอาชีพสุจริต รู้จักวิธีการเตรียมตัวเพื่อการเลือกอาชีพในอนาคต รวมทั้งการช่วยให้ผู้เรียนมีโอกาสได้รับประสบการณ์และการฝึกงานตามความถนัดและความสนใจ การวิเคราะห์องค์ประกอบสำคัญของการแนะแนวอาชีพพบว่าประกอบด้วยหลายมิติที่จำเป็นต้องได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ระดับต้นจนถึงระดับปลาย

มิติแรกคือ การสร้างความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับโลกของงานและอาชีพ ผู้เรียนต้องได้รับโอกาสเรียนรู้เกี่ยวกับอาชีพที่หลากหลาย ลักษณะงาน เส้นทางการศึกษาและการเตรียมตัวที่จำเป็น โอกาสและความท้าทายในแต่ละอาชีพ และแนวโน้มของตลาดแรงงาน กิจกรรมในมิตินี้อาจรวมถึงการเยี่ยมชมสถานประกอบการ การพบปะกับผู้ประกอบอาชีพ การจัดนิทรรศการอาชีพ หรือการให้ข้อมูลอาชีพผ่านสื่อต่าง ๆ

มิติที่สองคือ การประเมินและพัฒนาความรู้จักตนเองในมิติที่เกี่ยวข้องกับอาชีพ ผู้เรียนต้องมีโอกาสประเมินและทำความเข้าใจเกี่ยวกับความสนใจ ความถนัด ทักษะ ค่านิยม และบุคลิกภาพของตนเองที่มีความเกี่ยวข้องกับการเลือกอาชีพ การใช้แบบประเมินความสนใจทางอาชีพ แบบประเมินความถนัด และกิจกรรมสะท้อนคิดเกี่ยวกับตนเอง เป็นเครื่องมือสำคัญในมิตินี้

มิติที่สามคือ การพัฒนาทักษะการวางแผนและการตัดสินใจทางอาชีพ ผู้เรียนต้องได้เรียนรู้กระบวนการวางแผนอาชีพ การตั้งเป้าหมายระยะสั้นและระยะยาว การหาข้อมูลและประเมินทางเลือก และการตัดสินใจอย่างมีเหตุผล การฝึกปฏิบัติการวางแผนอาชีพโดยใช้กรณีศึกษาหรือสถานการณ์จำลองช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะเหล่านี้

มิติที่สี่คือ การเตรียมความพร้อมสู่โลกของงาน ผู้เรียนต้องได้พัฒนาทักษะและคุณลักษณะที่จำเป็นสำหรับการทำงาน เช่น ทักษะการสื่อสาร ทักษะการทำงานเป็นทีม จรรยาบรรณในการทำงาน ทักษะการแก้ปัญหา และเจตคติที่ดีต่อการทำงาน การจัดกิจกรรมฝึกประสบการณ์วิชาชีพ การฝึกงาน หรือโครงการเรียนรู้บริการ (service learning) เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาความพร้อมนี้

มิติที่ห้าคือ การส่งเสริมเจตคติที่ดีต่อการทำงานและอาชีพสุจริต ผู้เรียนต้องได้รับการปลูกฝังค่านิยมเกี่ยวกับความสำคัญของการทำงาน ความภาคภูมิใจในอาชีพสุจริต และความรับผิดชอบต่อสังคมผ่านการทำงาน

1.3 ด้านส่วนตัวและสังคม (personal-social guidance) เป็นขอบข่ายที่มุ่งเน้นการช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียนในมิติของการพัฒนาตนเอง ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการดำเนินชีวิตในสังคม ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 11) อธิบายว่า การแนะแนวส่วนตัวและสังคมเป็นกระบวนการช่วยเหลือผู้เรียนให้รู้จักและเข้าใจตนเอง รักและเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น มีพัฒนาการด้านบุคลิกภาพที่เหมาะสม พัฒนาสัมพันธภาพระหว่างบุคคล มีจริยธรรมและค่านิยมที่ดี รู้จักปฏิบัติตนเป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัว ชุมชน และสังคม รวมทั้งสามารถปรับตัวให้ดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข การวิเคราะห์องค์ประกอบของด้านส่วนตัวและสังคมพบว่าครอบคลุมมิติที่หลากหลายและมีความสำคัญต่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน

มิติแรกคือ การพัฒนาความรู้จักและการยอมรับตนเอง ผู้เรียนต้องมีโอกาสสำรวจและทำความเข้าใจตนเองในด้านต่าง ๆ เช่น อารมณ์ ความรู้สึก ความคิด ความเชื่อ จุดแข็ง และจุดที่ต้องพัฒนา รวมทั้งเรียนรู้ที่จะยอมรับตนเองตามสภาพที่เป็นจริงและมีความรักและเห็นคุณค่าในตนเอง กิจกรรมสะท้อนคิด การเขียนบันทึกส่วนตัว และการให้การปรึกษาช่วยพัฒนามิตินี้

มิติที่สองคือ การพัฒนาทักษะทางอารมณ์และสังคม ผู้เรียนต้องได้พัฒนาความสามารถในการรับรู้และจัดการอารมณ์ของตนเอง ความสามารถในการเข้าใจอารมณ์และมุมมองของผู้อื่น ทักษะการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ ทักษะการแก้ไขความขัดแย้ง และทักษะการสร้างและรักษาความสัมพันธ์ที่ดีกับผู้อื่น National Council of Educational Research and Training (2021: 35) วิเคราะห์ว่า ทักษะทางอารมณ์และสังคมเป็นรากฐานสำคัญของความสำเร็จทั้งในโรงเรียนและในชีวิต

มิติที่สามคือ การส่งเสริมการพัฒนาบุคลิกภาพและคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ผู้เรียนต้องได้รับการสนับสนุนในการพัฒนาคุณลักษณะต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ต่อตนเองและสังคม เช่น ความรับผิดชอบ ความซื่อสัตย์ ความอดทน ความมีวินัย ความเคารพผู้อื่น และความเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ การจัดกิจกรรมที่ให้โอกาสผู้เรียนได้แสดงออกและฝึกฝนคุณลักษณะเหล่านี้ในสถานการณ์จริงเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพ

มิติที่สี่คือ การช่วยเหลือผู้เรียนในการแก้ไขปัญหาส่วนตัวและการปรับตัว ผู้เรียนที่ประสบปัญหาทางอารมณ์ ปัญหาความสัมพันธ์ ปัญหาในครอบครัว หรือปัญหาการปรับตัว ต้องได้รับการช่วยเหลือที่เหมาะสม ทั้งผ่านการให้การปรึกษา การจัดกลุ่มสนับสนุน หรือการส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญเมื่อจำเป็น

มิติที่ห้าคือ การส่งเสริมความรับผิดชอบต่อสังคมและการเป็นพลเมืองที่ดี ผู้เรียนต้องได้เรียนรู้เกี่ยวกับสิทธิและหน้าที่ของตนเองในฐานะสมาชิกของสังคม พัฒนาจิตสำนึกทางสังคม และมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่เป็นประโยชน์ต่อชุมชนและสังคม

การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างสามด้านของการแนะแนว พบว่า แม้จะสามารถแยกพิจารณาได้เพื่อความชัดเจนในการวางแผนและดำเนินงาน แต่ในความเป็นจริงของชีวิตผู้เรียน ทั้งสามด้านมีความเกี่ยวข้องและส่งผลซึ่งกันและกันอย่างซับซ้อน ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนที่มีปัญหาทางการเรียน (ด้านการศึกษา) อาจมีสาเหตุมาจากปัญหาในครอบครัวหรือปัญหาทางอารมณ์ (ด้านส่วนตัวและสังคม) และปัญหาการเรียนที่ยืดเยื้ออาจส่งผลต่อความมั่นใจในการวางแผนอาชีพ (ด้านอาชีพ) ในทำนองเดียวกัน การที่ผู้เรียนมีเป้าหมายทางอาชีพที่ชัดเจน (ด้านอาชีพ) อาจช่วยเพิ่มแรงจูงใจในการเรียน (ด้านการศึกษา) และการมีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนและครู (ด้านส่วนตัวและสังคม) อาจช่วยสร้าง

สภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ ระบบแนะแนวที่มีประสิทธิภาพจึงต้องมองผู้เรียนอย่างรอบด้าน และออกแบบกิจกรรมและบริการที่สามารถตอบสนองความต้องการในทั้งสามด้านอย่างบูรณาการ

2. แนวทางการจัดระบบงานแนะแนวตามสูตร 2:3:3:5

นอกเหนือจากการกำหนดขอบข่ายของการแนะแนวอย่างชัดเจนแล้ว การมีแนวทางดำเนินการงานแนะแนวที่เป็นรูปธรรมและครอบคลุมเป็นสิ่งจำเป็นเพื่อให้การดำเนินงานแนะแนวเป็นไปอย่างมีทิศทาง มีความสมบูรณ์ และสามารถตรวจสอบประเมินผลได้ แนวทางดังกล่าวได้เผยแพร่โดย เจษฎา บุญมาโฮมในรูปแบบของ "**สูตร 2:3:3:5**" เป็นแนวทางที่ช่วยให้ผู้บริหารและผู้ปฏิบัติงานแนะแนวเห็นภาพรวมของระบบงานแนะแนวที่ครบถ้วนและเชื่อมโยงกัน (เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล, 2568: 22–25) สูตรนี้ประกอบด้วยองค์ประกอบสี่ส่วนที่สัมพันธ์กัน ดังนี้

2 คือ วิธีการ/รูปแบบการจัดกิจกรรมแนะแนว

บริบทการแนะแนวในประเทศไทย จำแนกประเภทของวิธีการ/รูปแบบการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นรายบุคคลและเป็นรายกลุ่ม โดยดำเนินการแนะแนวผ่านกิจกรรมแนะแนวและบริการแนะแนว การวิเคราะห์ความแตกต่างและความสัมพันธ์ระหว่างสองสิ่งนี้มีความสำคัญต่อการออกแบบระบบงานแนะแนวที่มีประสิทธิภาพ กิจกรรมแนะแนวเป็นรูปแบบการทำงานที่มุ่งเน้นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้กับผู้เรียนกลุ่มใหญ่หรือผู้เรียนทุกคน โดยมักจัดในรูปแบบของกิจกรรมกลุ่ม กิจกรรมในชั้นเรียน หรือกิจกรรมเชิงประสบการณ์ต่าง ๆ กิจกรรมแนะแนวมีจุดมุ่งหมายหลักในการพัฒนาความรู้ ทักษะ เจตคติ และพฤติกรรมที่เป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาในทั้งสามด้าน ตัวอย่างของกิจกรรมแนะแนว เช่น กิจกรรมสัปดาห์แนะแนวอาชีพ กิจกรรมพัฒนาทักษะการเรียนรู้ กิจกรรมสร้างสัมพันธภาพในห้องเรียน หรือกิจกรรมค่ายพัฒนาศักยภาพผู้เรียน ในทางกลับกัน บริการแนะแนวเป็นรูปแบบการทำงานที่มุ่งเน้นการให้ความช่วยเหลือและการสนับสนุนที่เป็นระบบและมีความเฉพาะเจาะจงมากขึ้น ครอบคลุมทั้งการให้บริการแก่ผู้เรียนทั้งหมดและการให้บริการเฉพาะรายหรือเฉพาะกลุ่มตามความต้องการ บริการแนะแนวมักดำเนินการโดยผู้ที่มีความรู้และทักษะเฉพาะทางด้านการแนะแนว และมีกระบวนการที่ชัดเจนในการให้บริการ ทั้งสองรูปแบบมีความสำคัญเท่าเทียมกันและต้องได้รับการดำเนินการควบคู่กันเพื่อให้ระบบแนะแนวมีความครอบคลุมและมีประสิทธิภาพ กิจกรรมแนะแนวช่วยสร้างฐานความรู้และทักษะพื้นฐานให้กับผู้เรียนทุกคน ในขณะที่บริการแนะแนวช่วยตอบสนองความต้องการเฉพาะและให้การสนับสนุนที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้นแก่ผู้เรียนที่ต้องการ

3 ตัวแรกคือขอบข่ายของการแนะแนว

การจัดกิจกรรมแนะแนวมีขอบข่าย (บางตำราใช้คำว่าประเภท) ของการแนะแนว 3 ด้าน คือ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม การระบุขอบข่าย 3 ด้านในกรอบการจัดระบบงานแนะแนวเป็นการย้ำเตือนว่า งานแนะแนวที่มีคุณภาพต้องครอบคลุมทั้งสามด้านอย่างสมดุล ไม่ควรมุ่งเน้นเพียงด้านใดด้านหนึ่งจนละเลยด้านอื่น การวิเคราะห์การดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียนหลายแห่งพบว่า มักมีการเน้นหนักไปที่ด้านการศึกษาและด้านอาชีพ โดยเฉพาะในช่วงใกล้การสอบเข้าศึกษาต่อหรือการเลือกสายการเรียน ในขณะที่ด้านส่วนตัวและสังคมอาจไม่ได้รับความสำคัญเท่าที่ควร อย่างไรก็ตาม การวิเคราะห์ความต้องการของผู้เรียนและปัญหาที่เกิดขึ้นพบว่า ปัญหาในด้านส่วนตัวและสังคม เช่น ปัญหาทางอารมณ์ ปัญหาความสัมพันธ์ หรือปัญหาการปรับตัว มักส่งผลกระทบอย่างมี

นัยสำคัญต่อการเรียนและการวางแผนอาชีพ ดังนั้น การให้ความสำคัญกับทั้งสามด้านอย่างสมดุลจึงเป็นสิ่งจำเป็น

3 ตัวหลังคือ วัตถุประสงค์ของการแนะแนว

การจัดกิจกรรมแนะแนวมีวัตถุประสงค์ (บางตำราใช้คำว่าจุดมุ่งหมายหรือเป้าหมาย) ของการแนะแนว 3 ด้าน คือ การป้องกัน การแก้ไขปัญหา และการส่งเสริมพัฒนา การระบุวัตถุประสงค์ 3 ประการในกรอบการจัดระบบงานแนะแนวเป็นการย้ำเตือนว่า การดำเนินงานแนะแนวต้องครอบคลุมทั้งการทำงานเชิงรุกเพื่อป้องกันปัญหา การตอบสนองเพื่อช่วยเหลือผู้ที่ประสบปัญหา และการสร้างโอกาสให้ทุกคนได้พัฒนาศักยภาพ การวิเคราะห์การจัดสรรทรัพยากรและเวลาในการดำเนินงานแนะแนวควรสะท้อนถึงความสำคัญของทั้งสามจุดมุ่งหมาย โดยทั่วไปแนะนำให้จัดสรรทรัพยากรส่วนใหญ่ไปกับงานเชิงป้องกันและการส่งเสริมพัฒนา เพื่อลดปัญหาที่อาจเกิดขึ้นและสร้างรากฐานที่แข็งแกร่งให้กับผู้เรียน ในขณะที่ยังคงมีระบบที่พร้อมให้การช่วยเหลือแก้ไขปัญหาอย่างมีประสิทธิภาพเมื่อมีความจำเป็น

5 คือ บริการแนะแนว

การจัดกิจกรรมแนะแนวมีบริการแนะแนว 5 บริการที่เป็นกลไกสำคัญในการดำเนินงานแนะแนวอย่างเป็นระบบ (เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล, 2568: 23–24) ห้าบริการนี้ครอบคลุมกระบวนการทำงานประกอบด้วย บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล แนวทางการดำเนินงานแนะแนวช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานเห็นภาพรวมของกระบวนการทำงานแนะแนวที่สมบูรณ์ และสามารถตรวจสอบว่าการดำเนินงานของตนเองครอบคลุมบริการที่จำเป็นทั้งหมดหรือไม่

กรอบการจัดระบบงานแนะแนวตามสูตร 2:3:3:5 นี้มีประโยชน์สำคัญหลายประการต่อการพัฒนางานแนะแนวในโรงเรียน **ประการแรก ช่วยให้เห็นภาพรวมที่ครอบคลุมและเชื่อมโยงกัน** ผู้บริหารและครูที่เข้าใจกรอบนี้จะสามารถมองเห็นว่างานแนะแนวไม่ใช่เพียงกิจกรรมหรือบริการที่กระจัดกระจาย แต่เป็นระบบที่มีองค์ประกอบหลายส่วนที่ทำงานร่วมกันเพื่อบรรลุจุดมุ่งหมายเดียวกัน **ประการที่สอง ช่วยในการวางแผนและจัดสรรทรัพยากร** เมื่อโรงเรียนเข้าใจว่างานแนะแนวประกอบด้วยองค์ประกอบอะไรบ้าง จะสามารถวางแผนการดำเนินงานให้ครอบคลุมทุกองค์ประกอบและจัดสรรบุคลากร งบประมาณ และเวลาได้อย่างเหมาะสม **ประการที่สาม ช่วยในการตรวจสอบและประเมินผล** กรอบนี้สามารถใช้เป็นเครื่องมือในการตรวจสอบว่าการดำเนินงานแนะแนวของโรงเรียนมีความครอบคลุมหรือไม่ มีส่วนใดที่ขาดหายไปหรือได้รับความสำคัญน้อยเกินไป และควรปรับปรุงในส่วนใดบ้าง **ประการที่สี่ ช่วยในการสื่อสารและสร้างความเข้าใจร่วมกัน** กรอบที่ชัดเจนและจำง่ายช่วยให้ผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง และผู้เรียนสามารถเข้าใจงานแนะแนวในภาพรวมเดียวกัน และทำงานร่วมกันได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น และ**ประการที่ห้า ช่วยในการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง** เมื่อมีกรอบที่ชัดเจน โรงเรียนสามารถกำหนดเป้าหมายการพัฒนาในแต่ละองค์ประกอบ และพัฒนาระบบงานแนะแนวอย่างเป็นขั้นตอนและต่อเนื่อง แทนที่จะพัฒนาแบบไม่มีทิศทางหรือขึ้นอยู่กับโอกาสเท่านั้น

3. การบูรณาการขอบข่ายและกรอบการจัดระบบในการปฏิบัติ

การมีความเข้าใจที่ชัดเจนเกี่ยวกับขอบข่ายของการแนะแนวและกรอบการจัดระบบงานแนะแนวเป็นรากฐานสำคัญ แต่ความท้าทายที่แท้จริงอยู่ที่การนำความเข้าใจนั้นไปสู่การปฏิบัติที่มีประสิทธิภาพในบริบทของโรงเรียนแต่ละแห่งที่มีความแตกต่างกัน การวิเคราะห์การนำขอบข่ายและกรอบการจัดระบบไปสู่การปฏิบัติพบว่า มีหลักการสำคัญหลายประการที่ควรได้รับการพิจารณา ดังนี้

หลักการแรก การบูรณาการแทนการแยกส่วน แม้จะสามารถแยกพิจารณาขอบข่ายและองค์ประกอบต่าง ๆ ของงานแนะแนวได้เพื่อความชัดเจน แต่ในการปฏิบัติจริง กิจกรรมและบริการแนะแนวอาจครอบคลุมหลายขอบข่ายและตอบสนองหลายจุดมุ่งหมายพร้อมกัน ตัวอย่างเช่น กิจกรรมค่ายพัฒนาศักยภาพผู้เรียนที่ออกแบบอย่างดีอาจช่วยให้ผู้เรียนค้นพบความสนใจและความถนัด (ด้านอาชีพ) พัฒนาทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่นและความเป็นผู้นำ (ด้านส่วนตัวและสังคม) และสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ (ด้านการศึกษา) ไปพร้อมกัน การออกแบบกิจกรรมและบริการที่บูรณาการดังกล่าวจะช่วยให้การใช้ทรัพยากรมีประสิทธิภาพมากขึ้น และสอดคล้องกับความเป็นจริงของชีวิตผู้เรียนที่ทุกด้านเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน

หลักการที่สอง การปรับให้เหมาะสมกับบริบท ขอบข่ายและกรอบการจัดระบบเป็นแนวทางทั่วไปที่ต้องได้รับการปรับประยุกต์ให้เหมาะสมกับบริบทเฉพาะของแต่ละโรงเรียน โรงเรียนแต่ละแห่งมีความแตกต่างกันในด้านขนาด ทรัพยากร บุคลากร ลักษณะของผู้เรียน และความต้องการของชุมชน การวิเคราะห์บริบทของโรงเรียนอย่างรอบคอบจะช่วยให้สามารถกำหนดลำดับความสำคัญและออกแบบการดำเนินงานที่เหมาะสมที่สุด ตัวอย่างเช่น โรงเรียนในเขตเมืองที่ผู้เรียนส่วนใหญ่มีเป้าหมายศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาอาจต้องเน้นการแนะแนวการศึกษาและการเตรียมตัวสอบเข้ามหาวิทยาลัยมากขึ้น ในขณะที่โรงเรียนในชนบทที่ผู้เรียนจำนวนไม่น้อยเข้าสู่ตลาดแรงงานหลังจบการศึกษาอาจต้องเน้นการแนะแนวอาชีพและการเตรียมความพร้อมสู่การทำงานมากขึ้น

หลักการที่สาม การพัฒนาอย่างเป็นขั้นตอน โรงเรียนที่ยังไม่มีระบบแนะแนวที่สมบูรณ์ไม่จำเป็นต้องพยายามดำเนินการให้ครอบคลุมทุกองค์ประกอบพร้อมกันตั้งแต่เริ่มต้น ซึ่งอาจทำให้งานขาดคุณภาพหรือไม่ยั่งยืน การวิเคราะห์แนวทางการพัฒนาที่เหมาะสมคือ การกำหนดลำดับความสำคัญตามความต้องการและความพร้อมของโรงเรียน เริ่มต้นจากองค์ประกอบที่สำคัญที่สุดและมีความพร้อมมากที่สุด ทำให้มีคุณภาพและยั่งยืน จากนั้นจึงค่อย ๆ ขยายไปยังองค์ประกอบอื่น ๆ อย่างเป็นระบบ ตัวอย่างเช่น โรงเรียนอาจเริ่มต้นจากการพัฒนาระบบการให้ข้อมูล (บริการสนเทศ) และกิจกรรมแนะแนวพื้นฐานในห้องเรียน เมื่อระบบเหล่านี้ทำงานได้ดีแล้วจึงเพิ่มบริการให้การปรึกษา และพัฒนาบริการอื่น ๆ ตามลำดับ

หลักการที่สี่ การมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย การดำเนินงานแนะแนวที่ครอบคลุมทุกขอบข่ายและตอบสนองทุกจุดมุ่งหมายไม่สามารถทำได้โดยครูแนะแนวหรือฝ่ายบริหารเพียงฝ่ายเดียว แต่ต้องอาศัยความร่วมมือจากทุกฝ่ายในโรงเรียน รวมทั้งผู้ปกครองและชุมชน ครูประจำวิชาและครูที่ปรึกษามีบทบาทสำคัญในการสังเกตผู้เรียน ให้การสนับสนุนเบื้องต้น และส่งต่อผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะทาง ผู้บริหารมีบทบาทในการสนับสนุนนโยบาย ทรัพยากร และสร้างวัฒนธรรมโรงเรียนที่เอื้อต่อการแนะแนว ผู้ปกครองมีบทบาทในการสนับสนุนและเสริมสร้างการพัฒนาของบุตรหลานที่บ้าน และชุมชนมีบทบาทในการให้โอกาสและประสบการณ์การเรียนรู้นอกโรงเรียน การสร้างความเข้าใจและความร่วมมือจากทุกฝ่ายจึงเป็นสิ่งจำเป็น

หลักการที่ห้า การติดตามและปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง ระบบแนะแนวไม่ใช่สิ่งที่สร้างขึ้นครั้งเดียวแล้วใช้ไปตลอด แต่ต้องมีการติดตามประเมินผลอย่างสม่ำเสมอว่าการดำเนินงานบรรลุจุดมุ่งหมายหรือไม่ ผู้เรียนได้รับประโยชน์อย่างไร มีปัญหาหรืออุปสรรคอะไรบ้าง และควรปรับปรุงอย่างไร การรวบรวมข้อมูลจากผู้เรียน ครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องอื่น ๆ เป็นประจำจะช่วยให้ทราบว่าระบบแนะแนวมีประสิทธิภาพเพียงใด และควรพัฒนาในส่วนใดต่อไป การใช้ข้อมูลเป็นฐานในการตัดสินใจพัฒนาจะช่วยให้การพัฒนามีทิศทางที่ชัดเจนและตอบสนองความต้องการที่แท้จริง

การบูรณาการความเข้าใจเกี่ยวกับขอบข่ายและกรอบการจัดระบบงานแนะแนวไปสู่การปฏิบัติที่มีคุณภาพเป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยความมุ่งมั่น ความเข้าใจที่ถูกต้อง ความร่วมมือจากทุกฝ่ายและการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง เมื่อโรงเรียนสามารถดำเนินงานแนะแนวที่ครอบคลุมทั้งสามด้าน มุ่งสู่จุดมุ่งหมายทั้งสามประการ และใช้ทั้งกิจกรรมและบริการที่หลากหลายอย่างเป็นระบบ ผู้เรียนจะได้รับการพัฒนาอย่างรอบด้านและมีความพร้อมสำหรับการดำเนินชีวิตและการทำงานในอนาคตอย่างแท้จริง ขอบข่ายและกรอบการจัดระบบที่ได้อธิบายไว้ในหัวข้อนี้จึงเป็นรากฐานสำคัญที่นำไปสู่การพิจารณาในรายละเอียดของกิจกรรมและบริการแนะแนวในหัวข้อถัดไป

กิจกรรมและบริการแนะแนวในโรงเรียน

การแนะแนวในโรงเรียนมิได้จำกัดอยู่เพียงกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน กิจกรรมช่วยเหลือด้านการเงินผ่านกองทุนเงินให้กู้ยืมเพื่อการศึกษา (กยศ.) หรือบริการให้การปรึกษาแก่ผู้เรียนเมื่อประสบปัญหา แต่การแนะแนวในโรงเรียนประกอบด้วยกิจกรรม บริการ และการดำเนินงานสนับสนุนหลายส่วนที่ต้องประสานกันอย่างต่อเนื่อง ในบริบทการศึกษาไทย คำว่า “**กิจกรรมแนะแนว**” มักใช้ในความหมายที่สัมพันธ์กับกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ส่วนคำว่า “**บริการแนะแนว**” หมายถึง การดำเนินงานห้าบริการที่ใช้ในการสำรวจข้อมูล ให้ข้อมูล ส่งเสริม ช่วยเหลือ และติดตามผู้เรียน ทั้งกิจกรรมและบริการดังกล่าวควรได้รับการวางแผนและจัดให้สัมพันธ์กันภายใต้โปรแกรมแนะแนวของโรงเรียน มิใช่ดำเนินการแยกส่วนหรือจัดขึ้นเฉพาะเมื่อมีเหตุการณ์หรือปัญหาเกิดขึ้น

การทำความเข้าใจระบบงานแนะแนวจึงต้องจำแนกความหมายของกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว และโปรแกรมแนะแนวให้ชัดเจน กิจกรรมแนะแนวเป็นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง ศึกษาข้อมูล พัฒนาทักษะชีวิต วางแผนการศึกษาและอาชีพ และสะท้อนประสบการณ์ของตน ส่วนบริการแนะแนวประกอบด้วยบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล ซึ่งทำหน้าที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนทั้งในระดับบุคคล กลุ่ม และผู้เรียนทั้งหมด ขณะที่โปรแกรมแนะแนวเป็นแผนการดำเนินงานที่กำหนดจุดมุ่งหมาย เนื้อหา กิจกรรม บริการ ลำดับการดำเนินงาน ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการประเมินผลไว้อย่างสัมพันธ์กัน เพื่อให้งานแนะแนวครอบคลุมความต้องการของผู้เรียนและดำเนินการได้อย่างต่อเนื่องทั้งโรงเรียน

1. กิจกรรมแนะแนว

1.1 ความหมายของกิจกรรมแนะแนว

ตามโครงสร้างของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กิจกรรมแนะแนวถูกกำหนดให้เป็นหนึ่งในกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่สถานศึกษาต้องจัดให้แก่ผู้เรียน เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง รู้จักผู้อื่น รู้จักโลกกว้างทางการศึกษาและอาชีพ วางแผนการเรียนและชีวิต รู้วิธีการเรียนรู้ และปรับตัวเข้ากับสังคมได้อย่างเหมาะสม (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 3–4) ความหมายดังกล่าวชี้ให้เห็นว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นพื้นที่สำคัญที่โรงเรียนใช้จัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง ผู้อื่น สิ่งแวดล้อม การเรียน และโลกของงาน ประสบการณ์เหล่านี้อาจเกิดขึ้นในรูปของกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน การให้ข้อมูล การประเมินตนเอง การสนทนาเชิงให้การปรึกษา การเรียนรู้จากประสบการณ์จริง การวางแผนรายบุคคล หรือการติดตามผลหลังจากผู้เรียนตัดสินใจเลือกเส้นทางใดเส้นทางหนึ่งแล้ว National Centre for Guidance in Education (2004: 12) เน้นชัดว่าการแนะแนวในโรงเรียนเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดตามลำดับพัฒนาการ ความหมายนี้มีความสำคัญ เพราะทำให้การแนะแนวแตกต่างจากการให้ความช่วยเหลือแบบเฉพาะหน้า การจัดประสบการณ์ตามลำดับพัฒนาการหมายความว่า ผู้เรียนแต่ละช่วงวัยควรได้รับกิจกรรมแนะแนวที่เหมาะสมกับภารกิจพัฒนาการและความต้องการในช่วงนั้น อย่างต่อเนื่องและสะสมประสบการณ์ไปตามระดับชั้น ในทำนองเดียวกัน

Indira Gandhi National Open University (2017: 30) อธิบายว่า กิจกรรมแนะแนว หมายถึง มวลประสบการณ์ของกิจกรรม (Cluster of activities) ที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบเพื่อช่วยให้ผู้เรียนสามารถเผชิญและจัดการกับปัญหาด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัว หรือสังคม ที่อาจเกิดขึ้นในช่วงระยะต่าง ๆ ของการเจริญเติบโต โดยกิจกรรมเหล่านี้ถือเป็นส่วนหนึ่งที่สำคัญและขาดไม่ได้ของการจัดการศึกษาในโรงเรียน และมีลักษณะเฉพาะที่เป็นการช่วยเหลือในรูปแบบที่ไม่ใช่การสอนในชั้นเรียนโดยตรง ความหมายนี้สะท้อนให้เห็นถึงลักษณะสำคัญหลายประการของกิจกรรมแนะแนว ได้แก่ การเป็นชุดกิจกรรมที่มีความเชื่อมโยงกัน การมีจุดมุ่งหมายชัดเจนในการช่วยเหลือผู้เรียน การครอบคลุมหลายมิติของชีวิต และการเป็นส่วนหนึ่งที่บูรณาการอยู่ในระบบการศึกษา ส่วน เรียม ศรีทอง (อ้างถึงใน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 7) ได้สรุปความหมายของกิจกรรมแนะแนวว่าหมายถึงมวลประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดทำขึ้นในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อสนองตอบบริการจัดวางตัวบุคคลบนพื้นฐานของหลักการ วิธีการและเทคนิคทางจิตวิทยา โดยคำนึงถึงความจำเป็นหรือความต้องการของผู้รับบริการ เพื่อเสริมสร้างความเข้าใจตน ความเข้าใจคน และสภาพแวดล้อม อันนำไปสู่การปรับตน การวางแผน และการจัดการชีวิตด้านต่าง ๆ อย่างเต็มศักยภาพ ครอบคลุมทักษะการพัฒนาชีวิตส่วนตนและสังคม ทักษะการเรียนรู้ และทักษะพื้นฐานทางการงานอาชีพ

นอกจากนี้ เจษฎา บุญมาโฮม (2568: 22) ยังนำเสนอว่า กิจกรรมแนะแนวคือกระบวนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่ออกแบบอย่างเป็นระบบและดำเนินการอย่างต่อเนื่อง บนพื้นฐานหลักการจิตวิทยาและแนะแนว เพื่อพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวม ครอบคลุมมิติด้านสติปัญญา อารมณ์ สังคม การศึกษา และอาชีพ กิจกรรมแนะแนวจึงเป็นมวลประสบการณ์ที่มุ่งเน้นคุณภาพชีวิต โดยคำนึงถึงบริบทที่บุคคลต้องปฏิสัมพันธ์ เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการเผชิญและปรับตัวต่อ

สถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งในรูปแบบที่มีโครงสร้างและไม่มีโครงสร้าง กิจกรรมแนะแนวจึงเป็นทั้งเครื่องมือและวิธีการหลักในการพัฒนาผู้เรียนให้เติบโตอย่างมีคุณภาพและสมดุล

สรุปได้ว่า กิจกรรมแนะแนวจึงเป็นเครื่องมือสำคัญที่ครูแนะแนวและบุคลากรที่เกี่ยวข้องใช้ในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้และการพัฒนาให้กับผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้รับความรู้ ทักษะ เจตคติ และประสบการณ์ที่จำเป็นต่อการพัฒนาในทั้งสามด้าน คือ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม กิจกรรมแนะแนวมีลักษณะเป็นการจัดการเรียนรู้ที่มีจุดมุ่งหมายชัดเจน มีการออกแบบอย่างเป็นระบบ และสามารถดำเนินการได้ทั้งในรูปแบบรายบุคคลและรายกลุ่ม ตามความเหมาะสมของเป้าหมายและบริบท

เมื่อวิเคราะห์ความหมายของกิจกรรมแนะแนวจากแหล่งต่าง ๆ ที่กล่าวมา จะพบว่ามีองค์ประกอบสำคัญสามประการที่ปรากฏร่วมกัน ประการแรก กิจกรรมแนะแนวเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดขึ้นอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง มิใช่กิจกรรมเฉพาะกาลหรือการให้ความช่วยเหลือแบบเฉพาะหน้า ลักษณะความเป็นระบบและความต่อเนื่องนี้ทำให้กิจกรรมแนะแนวสามารถสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างสะสมและก้าวหน้าไปตามลำดับพัฒนาการ ประการที่สอง กิจกรรมแนะแนวมุ่งเน้นการให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสำรวจ ทดลอง และสะท้อนคิด มิใช่เพียงการรับข้อมูลแบบเฉื่อยหรือการฟังคำบรรยายเท่านั้น การเน้นการมีส่วนร่วมนี้สอดคล้องกับหลักการเรียนรู้ที่ว่า ผู้เรียนจะพัฒนาความเข้าใจอย่างลึกซึ้งและนำไปใช้ได้จริงเมื่อได้เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรงและการสะท้อนคิดเกี่ยวกับประสบการณ์นั้น และประการที่สาม กิจกรรมแนะแนวครอบคลุมทั้งสามขอบข่ายของการแนะแนว คือ ด้านส่วนบุคคลและสังคม ด้านการศึกษา และด้านอาชีพ ความครอบคลุมนี้ทำให้กิจกรรมแนะแนวสามารถสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน มิใช่เน้นเพียงมิติใดมิติหนึ่งจนขาดความสมดุล

องค์ประกอบทั้งสามประการดังกล่าวเป็นเกณฑ์สำคัญในการพิจารณาคุณภาพของกิจกรรมแนะแนวในโรงเรียน เพราะช่วยให้การจัดกิจกรรมมิใช่การดำเนินงานเป็นครั้งคราวหรือจัดขึ้นเฉพาะเมื่อผู้เรียนประสบปัญหา แต่เป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีแผนและดำเนินการอย่างต่อเนื่อง กิจกรรมต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการสำรวจ ทดลอง ลงมือปฏิบัติ และสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้ มิใช่มีบทบาทเพียงรับฟังข้อมูล นอกจากนี้ เนื้อหาของกิจกรรมต้องครอบคลุมทั้งด้านส่วนบุคคลและสังคม ด้านการศึกษา และด้านอาชีพอย่างเหมาะสมกับวัยและความต้องการของผู้เรียน ความเข้าใจองค์ประกอบเหล่านี้จึงเป็นพื้นฐานของการออกแบบกิจกรรมแนะแนวให้มีทิศทางและสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน ก่อนพิจารณาลักษณะของกิจกรรมแนะแนวในหัวข้อถัดไป

1.2 ลักษณะของกิจกรรมแนะแนว

จากการวิเคราะห์องค์ประกอบสำคัญของความหมายในหัวข้อก่อนหน้า กิจกรรมแนะแนวที่มีคุณภาพควรมีลักษณะที่สอดคล้องกับองค์ประกอบดังกล่าว โดยสามารถจำแนกลักษณะสำคัญได้ 6 ลักษณะ ดังนี้

ลักษณะแรก เป็นกิจกรรมที่จัดให้ผู้เรียนทุกคน มิใช่เฉพาะผู้เรียนที่มีปัญหา ลักษณะนี้สะท้อนหลักการพื้นฐานของการแนะแนวสมัยใหม่ที่เน้นการพัฒนาและป้องกันมากกว่าการรอให้ปัญหาเกิดขึ้นแล้วจึงเข้าไปแก้ไข ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 12–13) อธิบายว่า การแนะแนวมีวัตถุประสงค์หรือจุดมุ่งหมายทั่วไปสามด้าน ได้แก่ การป้องกัน การแก้ไขปัญหา และการส่งเสริมพัฒนา โดยการป้องกันมุ่งช่วยไม่ให้ผู้เรียนเกิดปัญหาหรือความยุ่งยากในการดำเนินชีวิต การแก้ไขมุ่งช่วยเหลือผู้เรียนที่ประสบปัญหาให้สามารถแก้ไขปัญหาและดำเนินชีวิตต่อไปได้อย่างเหมาะสม และการส่งเสริมพัฒนามุ่งช่วยให้

ผู้เรียนพัฒนาศักยภาพของตนให้เต็มความสามารถ กิจกรรมแนะแนวที่จัดให้ผู้เรียนทุกคนจึงเป็นกลไกสำคัญในการทำให้จุดมุ่งหมายทั้งสามด้านเกิดขึ้นจริง โดยเฉพาะการป้องกันและการส่งเสริมพัฒนา ซึ่งจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนทุกคนได้รับโอกาสเข้าร่วมกิจกรรม นักรบ หมื่แสน และคณะ (2567: 38) ยืนยันในทิศทางเดียวกันว่า ความมุ่งหมายของการแนะแนวประกอบด้วยการป้องกันปัญหา การแก้ไขปัญหา และการส่งเสริมพัฒนา โดยให้ความสำคัญเป็นพิเศษกับการส่งเสริมและพัฒนา เพราะการแนะแนวไม่ใช่เพียงการแก้ปัญหา แต่เป็นการช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาศักยภาพของตนอย่างเต็มที่

ลักษณะที่สอง เป็นกิจกรรมที่ต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ลักษณะนี้สอดคล้องกับองค์ประกอบของความหมายที่ว่า กิจกรรมแนะแนวต้องสนับสนุนให้ผู้เรียนสำรวจและเข้าใจตนเอง ซึ่งโดยธรรมชาติแล้วผู้เรียนแต่ละคนมีพื้นฐาน ความสนใจ ความถนัด และความต้องการที่ไม่เหมือนกัน การจัดกิจกรรมแนะแนวจึงต้องมีความยืดหยุ่นและหลากหลายเพียงพอที่จะตอบสนองความแตกต่างดังกล่าว นักรบ หมื่แสน และคณะ (2567: 37) กล่าวถึงการแนะแนวในฐานะกระบวนการที่ช่วยให้บุคคลรู้จักและเข้าใจตนเอง เข้าใจสังคมและสิ่งแวดล้อม สามารถนำตนเอง แก้ปัญหา และตัดสินใจในเรื่องต่าง ๆ ได้อย่างมีเป้าหมายและทิศทาง ซึ่งการที่ผู้เรียนจะสามารถทำได้ดังกล่าวจำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมกับความแตกต่างเฉพาะตัวของตน การคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลและความหลากหลายของผู้เรียน จึงไม่ได้หมายความว่า กิจกรรมแนะแนวทุกอย่างต้องเป็นรายบุคคล แต่หมายความว่า แม้จะเป็นกิจกรรมกลุ่มก็ควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแต่ละคนได้แสดงออกสะท้อนประสบการณ์ และเชื่อมโยงกิจกรรมกับตนเองในแบบที่เหมาะกับตน

ลักษณะที่สาม เป็นกิจกรรมที่เน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและเรียนรู้จากประสบการณ์จริง ลักษณะนี้สอดคล้องกับองค์ประกอบของความหมายที่เน้นว่า ผู้เรียนต้องได้สำรวจ ทดลอง และสะท้อนคิด มิใช่เพียงรับข้อมูลแบบเฉื่อย การบรรยายหรือการให้ข้อมูลแบบทางเดียวอาจมีความจำเป็นในบางครั้ง แต่ผู้เรียนจะเรียนรู้อย่างลึกซึ้งและยั่งยืนมากขึ้นเมื่อได้ลงมือทำ ได้สะท้อนคิด ได้แลกเปลี่ยนกับผู้อื่น และได้เชื่อมโยงประสบการณ์กับชีวิตของตน ตัวอย่างเช่น กิจกรรมรู้จักตนเองจะมีประสิทธิภาพมากกว่าการฟังบรรยายเกี่ยวกับความสำคัญของการรู้จักตนเอง หากผู้เรียนได้ลงมือทำแบบสำรวจความสนใจ ได้แลกเปลี่ยนกับเพื่อนเกี่ยวกับจุดเด่นของแต่ละคน ได้สะท้อนคิดเกี่ยวกับประสบการณ์ที่ทำให้ตนรู้สึกภาคภูมิใจ และได้เชื่อมโยงความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองกับการวางแผนอนาคต การเน้นการมีส่วนร่วมและการเรียนรู้จากประสบการณ์นี้จึงไม่ได้หมายความว่า ครูไม่ควรให้ข้อมูลหรือบรรยาย แต่หมายความว่าการให้ข้อมูลหรือการบรรยายควรเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการที่ผู้เรียนได้ลงมือทำและสะท้อนคิด มิใช่เป็นทั้งหมดของกิจกรรม

ลักษณะที่สี่ เป็นกิจกรรมที่มีความต่อเนื่องและสะสมตามลำดับพัฒนาการ ลักษณะนี้สะท้อนองค์ประกอบของความหมายที่เน้นว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ความต่อเนื่องและการสะสมตามลำดับพัฒนาการหมายความว่า กิจกรรมแนะแนวควรถูกออกแบบให้สอดคล้องกับภารกิจพัฒนาการของผู้เรียนในแต่ละช่วงวัย และเชื่อมโยงกันเป็นระบบตั้งแต่ระดับประถมศึกษาจนถึงมัธยมศึกษาตอนปลาย ตัวอย่างเช่น กิจกรรมสำรวจอาชีพในระดับประถมศึกษาอาจเน้นให้ผู้เรียนรู้จักอาชีพหลากหลายและเห็นคุณค่าของการทำงาน กิจกรรมในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นอาจเน้นให้ผู้เรียนเชื่อมโยงความสนใจและความถนัดของตนกับกลุ่มอาชีพต่าง ๆ และกิจกรรมในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายอาจเน้นให้ผู้เรียนวางแผนเส้นทางการศึกษาและอาชีพอย่างเป็นรูปธรรม กิจกรรมทั้งสามระดับนี้ไม่ได้แยกขาดจากกัน แต่เชื่อมโยงและสะสมประสบการณ์ไป

ตามลำดับพัฒนาการของผู้เรียน การจัดกิจกรรมแนะแนวที่มีความต่อเนื่องและสะสมเช่นนี้ จำเป็นต้องอาศัยการวางแผนและการประสานงานระหว่างครูแนะแนวในระดับชั้นต่าง ๆ มิใช่ให้ครูแต่ละระดับชั้นจัดกิจกรรมตามความคิดของตนโดยไม่มีการเชื่อมโยงกับระดับชั้นอื่น

ลักษณะที่ห้า เป็นกิจกรรมที่จัดให้ครอบคลุมทั้งสามขอบข่ายของการแนะแนว คือ ด้านส่วนบุคคลและสังคม ด้านการศึกษา และด้านอาชีพ อย่างสมดุล ลักษณะนี้สอดคล้องกับองค์ประกอบของความหมายที่เน้นการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน National Centre for Guidance in Education (2004: 17) ระบุว่าโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนควรจัดให้เกิดความสมดุลระหว่างการแนะแนวด้านส่วนบุคคลและสังคม ด้านการศึกษา และด้านอาชีพ โดยคำนึงถึงความต้องการของผู้เรียนทุกระดับชั้นในโรงเรียน ความสมดุลนี้มีความสำคัญ เพราะในชีวิตจริงของผู้เรียน ขอบข่ายทั้งสามไม่ได้แยกออกจากกันอย่างเด็ดขาด ปัญหาการเรียนอาจเกี่ยวข้องกับความเครียด ความไม่มั่นใจ หรือความสัมพันธ์กับเพื่อน ขณะที่ปัญหาส่วนบุคคลอาจส่งผลต่อผลการเรียนหรือการตัดสินใจเลือกอาชีพ การจัดกิจกรรมแนะแนวที่ครอบคลุมทั้งสามขอบข่ายอย่างสมดุล จึงช่วยให้ผู้เรียนได้รับการสนับสนุนที่รอบด้านและสอดคล้องกับความเป็นจริงของชีวิต ความสมดุลไม่ได้หมายความว่า กิจกรรมทุกอย่างต้องครอบคลุมทั้งสามขอบข่ายพร้อมกัน แต่หมายความว่า เมื่อมองภาพรวมของกิจกรรมแนะแนวในแต่ละภาคเรียนหรือแต่ละปีการศึกษา ควรมีกิจกรรมที่ครอบคลุมทั้งสามขอบข่ายอย่างเพียงพอ มิใช่เน้นเพียงขอบข่ายใดขอบข่ายหนึ่งจนขาดความสมดุล

ลักษณะสุดท้าย เป็นกิจกรรมที่สามารถประเมินผลได้ ลักษณะนี้มีความสำคัญต่อการพัฒนาคุณภาพของกิจกรรมแนะแนว กิจกรรมที่ดีควรมีวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน มีกระบวนการที่เหมาะสมและมีวิธีการประเมินผลที่ช่วยให้ทราบว่าผู้เรียนได้รับประโยชน์อย่างไรจากกิจกรรม การประเมินผลกิจกรรมแนะแนวไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการนับจำนวนผู้เข้าร่วมหรือการสอบถามความพึงพอใจ แต่ควรประเมินว่า ผู้เรียนมีความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ หรือเจตคติเปลี่ยนแปลงไปอย่างไรหลังจากเข้าร่วมกิจกรรม และสามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตจริงได้หรือไม่ ตัวอย่างเช่น กิจกรรมพัฒนาทักษะการจัดการเวลาควรประเมินว่า ผู้เรียนสามารถวางแผนการใช้เวลาของตนได้ดีขึ้นหรือไม่ มีการปฏิบัติตามแผนที่วางไว้หรือไม่ และรู้สึกว่าสามารถจัดการเวลาได้ดีขึ้นหรือไม่ ข้อมูลจากการประเมินผลจะช่วยให้ครูแนะแนวสามารถปรับปรุงกิจกรรมในครั้งต่อไป รวมทั้งช่วยให้โรงเรียนสามารถตัดสินใจได้ว่า ควรจัดกิจกรรมใดต่อ ควรปรับปรุงกิจกรรมใดอย่างไร หรือควรหยุดจัดกิจกรรมใดที่ไม่เกิดผลตามที่คาดหวัง

ลักษณะทั้ง 6 ประการที่กล่าวมา สะท้อนและขยายความจากองค์ประกอบสำคัญของความหมายที่วิเคราะห์ไว้ในหัวข้อก่อนหน้า การทำความเข้าใจลักษณะเหล่านี้จะเป็นพื้นฐานสำคัญในการจำแนกประเภทของกิจกรรมแนะแนวในหัวข้อถัดไป เพราะการจำแนกประเภทที่มีประโยชน์ควรช่วยให้โรงเรียนสามารถออกแบบและจัดกิจกรรมที่มีลักษณะตามที่กล่าวมาได้อย่างเป็นรูปธรรม

1.3 ประเภทของกิจกรรมแนะแนว

กิจกรรมแนะแนวสามารถจำแนกได้หลายมิติ ทั้งในแง่ของบริบทการจัด รูปแบบการดำเนินงาน และกลุ่มเป้าหมาย การทำความเข้าใจประเภทของกิจกรรมแนะแนวช่วยให้โรงเรียนสามารถออกแบบและจัดกิจกรรมได้อย่างหลากหลาย ครอบคลุม และตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยยังคงลักษณะสำคัญของกิจกรรมแนะแนวที่กล่าวในหัวข้อก่อนหน้าไว้ได้

1.3.1 การจำแนกตามบริบทและสถานที่จัดกิจกรรม เมื่อพิจารณาจากลักษณะการจัดและบริบทของการดำเนินงาน กิจกรรมแนะแนวสามารถจำแนกได้เป็นสองประเภทหลัก คือ กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนและกิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียน นำเสนอได้ดังนี้ (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568: 22–24)

1.3.1.1 กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน หมายถึง กิจกรรมที่จัดขึ้นภายในห้องเรียน เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนการสอนตามปกติ มีลักษณะเป็นระบบและต่อเนื่อง โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาทักษะชีวิต ทักษะการเรียนรู้ และการปรับตัวของผู้เรียนในบริบทโรงเรียน กิจกรรมประเภทนี้อาจจัดในรูปแบบของชั่วโมงแนะแนว ชั่วโมงเรียนรู้ หรือบูรณาการกับวิชาต่าง ๆ ครอบคลุมขอบข่ายสามด้าน คือ การศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคม ข้อได้เปรียบของกิจกรรมในชั้นเรียนคือ สามารถจัดให้ผู้เรียนทุกคนได้เข้าถึงอย่างทั่วถึงและสม่ำเสมอ มีโครงสร้างที่ชัดเจน และสามารถวางแผนล่วงหน้าได้ ในขณะเดียวกัน ข้อจำกัดของกิจกรรมประเภทนี้คือ อาจมีข้อจำกัดด้านเวลา ทรัพยากร และบรรยากาศที่เป็นทางการของห้องเรียน ซึ่งอาจทำให้ผู้เรียนบางคนรู้สึกไม่สบายใจที่จะแสดงออกหรือพูดคุยเกี่ยวกับเรื่องส่วนตัว

ตัวอย่างกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน ได้แก่ กิจกรรมรู้จักตนเอง เช่น การทำแบบสำรวจความสนใจ การเขียนเรียงความเกี่ยวกับจุดเด่นของตน หรือการวาดภาพอนาคตของตนเอง ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนมีโอกาสสำรวจความสนใจ ค่านิยม จุดแข็ง และจุดที่ต้องพัฒนาของตน นอกจากนี้ ยังมีกิจกรรมพัฒนาทักษะการเรียนรู้ เช่น การสอนเทคนิคการจดบันทึก การฝึกการจัดการเวลา การฝึกการอ่านเชิงวิเคราะห์ หรือการฝึกการตั้งเป้าหมายการเรียน ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาวิธีการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ อีกทั้งกิจกรรมการจัดการอารมณ์ เช่น การฝึกการระบุอารมณ์ การฝึกเทคนิคผ่อนคลาย การสวมบทบาทสมมติในสถานการณ์ที่ทำให้เกิดความเครียด ซึ่งช่วยสร้างทักษะการจัดการอารมณ์และความเครียด และกิจกรรมสำรวจอาชีพ เช่น การนำเสนออาชีพที่สนใจ การทำโปสเตอร์เกี่ยวกับอาชีพในอนาคต การเชิญวิทยากรมาบรรยายเกี่ยวกับอาชีพต่าง ๆ ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนขยายความเข้าใจเกี่ยวกับโลกของงาน กิจกรรมเหล่านี้มักจัดในช่วงชั่วโมงกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามหลักสูตร หรือบูรณาการในรายวิชาต่าง ๆ เช่น การเชื่อมโยงกิจกรรมสำรวจอาชีพกับวิชาสังคมศึกษา หรือการเชื่อมโยงกิจกรรมพัฒนาทักษะการเรียนรู้กับวิชาหลักต่าง ๆ

1.3.1.2 กิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียน หมายถึง กิจกรรมที่ขยายประสบการณ์การเรียนรู้สู่บริบทจริงนอกห้องเรียน เชื่อมโยงความรู้และทักษะกับโลกแห่งความเป็นจริง ส่งเสริมการพัฒนาทักษะชีวิตและอาชีพผ่านประสบการณ์ตรง กิจกรรมประเภทนี้เน้นการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง การสำรวจอาชีพ การทัศนศึกษา และการเข้าร่วมกิจกรรมที่หลากหลายซึ่งจัดขึ้นนอกเหนือจากเวลาเรียนปกติ (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568: 22–24) ข้อได้เปรียบของกิจกรรมนอกชั้นเรียนคือ ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ตรงในบริบทจริง ได้พบปะและสังเกตผู้ประกอบอาชีพจริง ได้ทดลองทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับอาชีพหรือทักษะชีวิตในสถานการณ์จริง และมีบรรยากาศที่ผ่อนคลายกว่าในห้องเรียน ซึ่งอาจทำให้ผู้เรียนบางคนกล้าแสดงออกและเปิดใจมากขึ้น ในขณะเดียวกัน ข้อจำกัดของกิจกรรมประเภทนี้คือ ต้องใช้เวลา ทรัพยากร และการประสานงานมากกว่ากิจกรรมในชั้นเรียน อาจไม่สามารถจัดให้ผู้เรียนทุกคนได้เข้าร่วมทุกกิจกรรม และอาจมีข้อจำกัดด้านความปลอดภัยหรือระเบียบข้อบังคับของโรงเรียน

ตัวอย่างกิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียน ได้แก่ การทัศนศึกษาสถานประกอบการ เช่น การเยี่ยมชมโรงงาน บริษัท สำนักงาน โรงพยาบาล หรือสถานประกอบการต่าง ๆ เพื่อให้ผู้เรียนได้เห็นบรรยากาศการทำงานจริง ลักษณะงาน และทักษะที่จำเป็นในแต่ละอาชีพ นอกจากนี้ ยังมีกิจกรรมค่ายแนะแนวอาชีพ เช่น การจัดค่ายที่ผู้เรียนได้ทดลองทำกิจกรรมที่สัมพันธ์กับอาชีพต่าง ๆ การจำลองสถานการณ์การทำงาน หรือการฝึกทักษะที่จำเป็นในอาชีพที่สนใจ อีกทั้งโครงการอาสาสมัครหรือบริการชุมชน เช่น การจัดกิจกรรมให้ผู้สูงอายุ การช่วยเหลือชุมชน การอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม ซึ่งช่วยพัฒนาความรับผิดชอบต่อสังคมและทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น และการสัมภาษณ์ผู้ประกอบอาชีพ เช่น การให้ผู้เรียนไปสัมภาษณ์บุคคลในอาชีพที่สนใจ เพื่อเรียนรู้เส้นทางอาชีพ ความท้าทาย และความพึงพอใจในการทำงาน รวมทั้งกิจกรรมฝึกทักษะชีวิต เช่น การจัดค่ายพัฒนาบุคลิกภาพ ค่ายผู้นำ กิจกรรมกีฬาเพื่อสร้างทีมเวิร์ก หรือกิจกรรมท้าทายความสามารถของตนเอง

การจำแนกกิจกรรมแนะแนวเป็นสองประเภทตามบริบทและสถานที่จัดนี้ ไม่ได้หมายความว่า ทั้งสองประเภทควรแยกจากกันอย่างเด็ดขาด ตรงกันข้าม ทั้งสองประเภทควรเสริมกันและเชื่อมโยงกัน กิจกรรมในชั้นเรียนสามารถเป็นการเตรียมความพร้อมสำหรับกิจกรรมนอกชั้นเรียน ตัวอย่างเช่น ก่อนที่ผู้เรียนจะไปทัศนศึกษาสถานประกอบการ อาจมีกิจกรรมในชั้นเรียนเพื่อสำรวจความสนใจในอาชีพต่าง ๆ และเตรียมคำถามที่จะใช้สัมภาษณ์ผู้ประกอบอาชีพ ในขณะเดียวกัน กิจกรรมนอกชั้นเรียนสามารถเป็นประสบการณ์ตรงที่นำกลับมาสะท้อนคิดและขยายความเข้าใจในชั้นเรียน ตัวอย่างเช่น หลังจากผู้เรียนไปทัศนศึกษาสถานประกอบการแล้ว อาจมีกิจกรรมในชั้นเรียนเพื่อให้ผู้เรียนแบ่งปันประสบการณ์ สะท้อนคิดเกี่ยวกับสิ่งที่ได้เรียนรู้ และเชื่อมโยงกับการวางแผนอนาคตของตน การเชื่อมโยงระหว่างกิจกรรมทั้งสองประเภทเช่นนี้ จะช่วยให้ผู้เรียนได้ประโยชน์สูงสุดจากทั้งสองประเภท และทำให้กิจกรรมแนะแนวมีความต่อเนื่องและสะสมประสบการณ์ได้ดีขึ้น

1.3.2 การจำแนกตามรูปแบบการจัดและกลุ่มเป้าหมาย นอกจากการแบ่งตามบริบทและสถานที่จัดแล้ว กิจกรรมแนะแนวยังสามารถจำแนกตามรูปแบบการจัดและขนาดของกลุ่มเป้าหมายได้อีกสามรูปแบบ คือ กิจกรรมแนะแนวรายบุคคล กิจกรรมแนะแนวกลุ่ม และกิจกรรมแนะแนวที่เป็นโครงการพิเศษ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 19–23) การจำแนกตามรูปแบบนี้มีความสำคัญ เพราะผู้เรียนแต่ละคนมีความต้องการที่แตกต่างกัน บางความต้องการเหมาะที่จะได้รับการสนับสนุนผ่านกิจกรรมรายบุคคล บางความต้องการเหมาะกับการเรียนรู้ผ่านกระบวนการกลุ่ม และบางความต้องการเหมาะกับการจัดเป็นโครงการพิเศษที่มุ่งเน้นเฉพาะด้าน

1.3.2.1 กิจกรรมแนะแนวรายบุคคล หมายถึง กิจกรรมที่มุ่งให้ความช่วยเหลือผู้เรียนเป็นรายบุคคล โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ความต้องการเฉพาะตัว และปัญหาส่วนบุคคลที่ต้องการความเป็นส่วนตัวและความลับ กิจกรรมในรูปแบบนี้ให้โอกาสผู้เรียนได้รับการดูแลเอาใจใส่อย่างใกล้ชิด และสามารถปรับการช่วยเหลือให้เหมาะสมกับบริบทของแต่ละบุคคล (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 20) ข้อได้เปรียบของกิจกรรมรายบุคคลคือ สามารถตอบสนองความต้องการเฉพาะตัวได้ดี เหมาะสำหรับผู้เรียนที่ไม่สบายใจที่จะพูดคุยในกลุ่ม หรือมีประเด็นที่ต้องการความเป็นส่วนตัว และสามารถปรับจังหวะและวิธีการได้ตามความพร้อมของแต่ละคน ในขณะเดียวกัน ข้อจำกัดคือ ต้องใช้เวลาและทรัพยากรมากต่อคนหนึ่ง อาจไม่สามารถจัดให้ผู้เรียนทุกคนได้รับอย่างทั่วถึง และผู้เรียนอาจพลาด

โอกาสในการเรียนรู้จากการแลกเปลี่ยนกับเพื่อน ตัวอย่างกิจกรรมแนะแนวรายบุคคล ได้แก่ การให้การปรึกษารายบุคคลเกี่ยวกับปัญหาการเรียน ปัญหาความสัมพันธ์กับเพื่อน หรือปัญหาความกังวลเกี่ยวกับอนาคต การประเมินความถนัดส่วนบุคคลและการให้ข้อมูลย้อนกลับและผลลัพธ์เกี่ยวกับผลการประเมิน การวางแผนการเรียนรายบุคคลโดยช่วยผู้เรียนเลือกวิชาเรียน เลือกแผนการเรียน หรือวางเป้าหมายการเรียนระยะสั้นและระยะยาว และการให้คำแนะนำด้านการศึกษาและอาชีพเฉพาะรายที่เหมาะสมกับความสนใจและความสามารถของผู้เรียนแต่ละคน

1.3.2.2 กิจกรรมแนะแนวกลุ่ม หมายถึง กิจกรรมที่จัดขึ้นสำหรับผู้เรียนกลุ่มเล็กหรือกลุ่มใหญ่ที่มีความต้องการหรือลักษณะร่วมกัน โดยใช้พลังของกลุ่มในการส่งเสริมการเรียนรู้ การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และการสนับสนุนซึ่งกันและกัน กิจกรรมประเภทนี้มีประสิทธิภาพในการพัฒนาทักษะทางสังคม ส่งเสริมการเรียนรู้จากเพื่อน และสร้างบรรยากาศที่ผู้เรียนรู้สึกปลอดภัยในการแสดงความคิดเห็น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 20–21) ข้อได้เปรียบของกิจกรรมกลุ่มคือ สามารถจัดให้ผู้เรียนจำนวนมากได้เข้าถึงในเวลาเดียวกัน ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์และมุมมองของผู้อื่น ได้ฝึกทักษะการสื่อสารและการทำงานร่วมกัน และได้รับกำลังใจจากการรู้ว่าตนไม่ใช่คนเดียวที่มีความกังวลหรือปัญหาดังกล่าว ในขณะเดียวกัน ข้อจำกัดคือ อาจไม่เหมาะสำหรับผู้เรียนที่อายหรือไม่สบายใจที่จะพูดในกลุ่ม อาจมีผู้เรียนบางคนครอบงำการสนทนา และต้องใช้ทักษะของผู้นำกลุ่มในการจัดการพลวัตของกลุ่มให้เป็นไปในทิศทางที่สร้างสรรค์ ตัวอย่างกิจกรรมแนะแนวกลุ่ม ได้แก่ การให้การปรึกษากลุ่มสำหรับผู้เรียนที่มีปัญหาการปรับตัวในโรงเรียน กลุ่มผู้เรียนที่มีปัญหาความเครียดจากการเรียน หรือกลุ่มผู้เรียนที่กำลังเตรียมตัวสอบเข้ามหาวิทยาลัย กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ที่มุ่งสร้างความสัมพันธ์ในกลุ่มและฝึกทักษะการทำงานเป็นทีม การอภิปรายกลุ่มเกี่ยวกับประเด็นต่าง ๆ เช่น การเลือกอาชีพ การจัดการกับแรงกดดันจากครอบครัว หรือการสร้างสมดุลระหว่างการเรียนและกิจกรรมอื่น ๆ และเกมการศึกษาแบบกลุ่มที่ช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกทักษะการตัดสินใจ การแก้ปัญหา การสื่อสาร และการทำงานร่วมกันผ่านการเล่นและการลงมือกระทำ

1.3.2.3 กิจกรรมแนะแนวที่เป็นโครงการพิเศษ หมายถึง กิจกรรมที่จัดขึ้นนอกเหนือจากกิจกรรมปกติของโรงเรียน มีลักษณะเป็นโครงการเฉพาะด้านที่มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะหรือแก้ไขปัญหาเฉพาะเรื่อง กิจกรรมประเภทนี้มักจัดขึ้นตามโอกาสพิเศษ เทศกาล หรือความต้องการเร่งด่วนของผู้เรียนและชุมชน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 21–23) ข้อได้เปรียบของโครงการพิเศษคือ สามารถมุ่งเน้นไปที่ทักษะหรือประเด็นเฉพาะอย่างเข้มข้น มีความยืดหยุ่นในการจัดรูปแบบและระยะเวลา สามารถเชิญผู้เชี่ยวชาญหรือจัดหาทรัพยากรพิเศษที่ไม่สามารถทำได้ในกิจกรรมปกติ และสร้างความตื่นเต้นและแรงจูงใจให้กับผู้เรียนด้วยความแปลกใหม่ของโครงการ ในขณะเดียวกัน ข้อจำกัดคือ ต้องใช้ทรัพยากรและการเตรียมการมาก อาจไม่สามารถจัดบ่อยครั้งได้ อาจเข้าถึงได้เฉพาะผู้เรียนบางกลุ่ม และหากไม่มีการติดตามหรือเชื่อมโยงกับกิจกรรมปกติ ผลจากโครงการอาจไม่ยั่งยืน ตัวอย่างโครงการพิเศษ ได้แก่ โครงการค่ายแนะแนวอาชีพที่จัดขึ้นระหว่างปิดเทอมหรือในช่วงวันหยุดยาว โครงการพัฒนาทักษะชีวิตระยะสั้นที่มุ่งเน้นทักษะเฉพาะ เช่น ทักษะการสื่อสาร ทักษะความเป็นผู้นำ หรือทักษะการคิดเชิงบวก การจัดนิทรรศการอาชีพที่เชิญสถาบันการศึกษาและสถานประกอบการมาแนะนำหลักสูตรและอาชีพต่าง ๆ โครงการอาสาสมัครบริการชุมชนที่จัดขึ้นในช่วงเวลาพิเศษหรือตามโอกาสที่เหมาะสม และโครงการ

พิเศษเฉพาะกลุ่มเป้าหมาย เช่น โครงการพัฒนาศักยภาพผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ โครงการช่วยเหลือผู้เรียนกลุ่มเสี่ยง หรือโครงการพี่ช่วยน้องที่ผู้เรียนรุ่นพี่ช่วยดูแลและให้การปรึกษาแก่ผู้เรียนรุ่นน้อง

การจำแนกตามรูปแบบการจัดและกลุ่มเป้าหมายทั้งสามนี้ ไม่ได้หมายความว่าแต่ละรูปแบบควรแยกจากกันอย่างเด็ดขาด ตรงกันข้าม ทั้งสามรูปแบบควรเสริมกันและใช้ร่วมกันตามความเหมาะสม ตัวอย่างเช่น โครงการค่ายแนะแนวอาชีพซึ่งเป็นโครงการพิเศษ อาจประกอบด้วยทั้งกิจกรรมกลุ่มใหญ่ที่ผู้เรียนทุกคนเข้าร่วม กิจกรรมกลุ่มย่อยที่แบ่งตามความสนใจในอาชีพต่าง ๆ และการให้การปรึกษารายบุคคลสำหรับผู้เรียนที่ต้องการคำแนะนำเฉพาะตัว ในทำนองเดียวกัน กิจกรรมแนะแนวรายบุคคลอาจเป็นส่วนหนึ่งของการติดตามผลจากกิจกรรมกลุ่ม เมื่อครูแนะแนวพบว่าผู้เรียนบางคนต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติมเกินกว่าที่กิจกรรมกลุ่มสามารถให้ได้ หรือกิจกรรมกลุ่มอาจเป็นการเตรียมความพร้อมก่อนที่ผู้เรียนจะเข้าร่วมโครงการพิเศษ เช่น การจัดกิจกรรมกลุ่มเพื่อเตรียมความพร้อมก่อนที่ผู้เรียนจะไปทัศนศึกษาสถานประกอบการ การบูรณาการทั้งสามรูปแบบเช่นนี้ จะช่วยให้โรงเรียนสามารถตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้อย่างครอบคลุมและมีประสิทธิภาพ

1.3.3 การดำเนินงานผ่านบริการแนะแนวหลัก ทั้งสองประเภทตามบริบทและสถานที่จัดกิจกรรม และทั้งสามรูปแบบตามการจัดและกลุ่มเป้าหมายที่กล่าวมาข้างต้น ล้วนดำเนินการผ่านบริการแนะแนวหลักที่เป็นกลไกสนับสนุนการจัดกิจกรรม Indira Gandhi National Open University (2017: 30) ระบุว่า บริการแนะแนวหลักที่สนับสนุนการดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียนสามารถจำแนกได้เป็นหกประการ ได้แก่ บริการปฐมนิเทศ บริการรวบรวมข้อมูลนักเรียน บริการสารสนเทศอาชีพและการศึกษา บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล

ในบริบทไทย ระบบบริการแนะแนวมักจำแนกเป็นห้าบริการ โดยจะกล่าวในหัวข้อต่อไป ความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินงานผ่านบริการเหล่านี้มีความสำคัญ เพราะช่วยให้โรงเรียนสามารถออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่มีความหลากหลายและมีเป้าหมายชัดเจน โดยยังคงเชื่อมโยงกับระบบบริการแนะแนวที่เป็นกลไกสนับสนุน

ตัวอย่างเช่น กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนเกี่ยวกับการรู้จักตนเองอาจดำเนินการผ่านบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลและบริการสนเทศ โดยผู้เรียนได้ทำแบบสำรวจความสนใจและความถนัด ได้รับข้อมูลเกี่ยวกับการตีความผลการสำรวจ และได้รับข้อมูลเกี่ยวกับเส้นทางการศึกษาและอาชีพที่สัมพันธ์กับความสนใจและความถนัดของตน ในทำนองเดียวกัน กิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียน เช่น การทัศนศึกษาสถานประกอบการอาจดำเนินการผ่านบริการสนเทศและบริการจัดวางตัวบุคคล โดยผู้เรียนได้รับข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพและสถานประกอบการต่าง ๆ ก่อนการทัศนศึกษา ได้รับโอกาสไปสัมผัสประสบการณ์จริงในสถานประกอบการที่เหมาะสมกับความสนใจของตน และได้รับการติดตามผลหลังจากการทัศนศึกษาเพื่อสะท้อนคิดและนำความรู้ไปใช้ในการวางแผนอนาคต การเชื่อมโยงระหว่างประเภทและรูปแบบของกิจกรรมกับบริการแนะแนวเช่นนี้ ช่วยให้กิจกรรมแนะแนวไม่ได้เป็นเพียงกิจกรรมที่จัดขึ้น แต่เป็นส่วนหนึ่งของระบบแนะแนวที่มีเป้าหมายชัดเจนและสามารถติดตามประเมินผลได้

1.3.4 การวิเคราะห์และสังเคราะห์ประเภทของกิจกรรมแนะแนว การจำแนกประเภทของกิจกรรมแนะแนวในสามมิติที่กล่าวมา คือ มิติของบริบทและสถานที่จัด มิติของรูปแบบการจัดและกลุ่มเป้าหมาย และมิติของการดำเนินงานผ่านบริการแนะแนว ช่วยให้เห็นภาพรวมของกิจกรรมแนะแนวที่ครอบคลุมและเชื่อมโยงกัน เมื่อบูรณาการทั้งสามมิติเข้าด้วยกัน โรงเรียนจะสามารถออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่มีความหลากหลาย ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้อย่างครอบคลุม และยังคงลักษณะ

สำคัญของกิจกรรมแนะแนว ได้แก่ การจัดให้ผู้เรียนทุกคน การคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล ความหลากหลายของผู้เรียน การเน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและเรียนรู้จากประสบการณ์จริง การมีความต่อเนื่องและสะสมตามลำดับพัฒนาการ การครอบคลุมทั้งสามขอบข่ายของการแนะแนวอย่างสมดุล และการสามารถประเมินผลได้

การเข้าใจมิติต่าง ๆ เหล่านี้ยังช่วยให้**โรงเรียนหลีกเลี่ยงข้อผิดพลาดที่พบบ่อยในการจัดกิจกรรมแนะแนว ข้อผิดพลาดแรกคือ การจัดกิจกรรมแนะแนวเฉพาะในชั้นเรียนจนขาดการเชื่อมโยงกับประสบการณ์จริงนอกห้องเรียน** ซึ่งอาจทำให้ผู้เรียนเห็นกิจกรรมแนะแนวเป็นเพียงเนื้อหาทางทฤษฎีที่ไม่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริง **ข้อผิดพลาดที่สองคือ การเน้นกิจกรรมกลุ่มมากจนผู้เรียนบางคนที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะตัวไม่ได้รับการดูแลที่เพียงพอ** หรือในทางกลับกัน การเน้นกิจกรรมรายบุคคลมากจนผู้เรียนจำนวนมากไม่สามารถเข้าถึงกิจกรรมแนะแนวได้อย่างทั่วถึง **ข้อผิดพลาดที่สามคือ การจัดโครงการพิเศษมากมายแต่ขาดความต่อเนื่องและการติดตามผล** ซึ่งอาจทำให้ผลจากโครงการไม่ยั่งยืน และผู้เรียนไม่สามารถนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ **ข้อผิดพลาดที่สี่คือ การจัดกิจกรรมโดยไม่เชื่อมโยงกับบริการแนะแนว** ซึ่งอาจทำให้กิจกรรมขาดความต่อเนื่อง ไม่มีข้อมูลรองรับ และไม่สามารถติดตามผลได้อย่างเป็นระบบ

ดังนั้น การจำแนกประเภทของกิจกรรมแนะแนวจึงไม่ใช่เพื่อแยกส่วนการทำงานหรือสร้างกรอบที่ตายตัว แต่เป็นเครื่องมือช่วยให้โรงเรียนมองเห็นความหลากหลายของกิจกรรมที่ควรจัด เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างประเภทและรูปแบบต่าง ๆ และสามารถออกแบบกิจกรรมที่บูรณาการหลายมิติเข้าด้วยกันได้อย่างเหมาะสม เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมตามความต้องการและบริบทของตน อย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ภายใต้กรอบของโปรแกรมแนะแนวที่มีเป้าหมายชัดเจน มีการประสานงานระหว่างบุคลากรที่เกี่ยวข้อง และประเมินผลเพื่อปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง ความเข้าใจเกี่ยวกับกิจกรรมแนะแนวที่ได้วิเคราะห์แล้วนำเสนอไว้แล้วจะเป็นพื้นฐานสำคัญในการทำความเข้าใจบริการแนะแนวในหัวข้อต่อไป เพราะกิจกรรมและบริการเป็นสองด้านของเหรียญเดียวกันที่ทำงานร่วมกันเพื่อสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียน

2. บริการแนะแนว

2.1 ความหมายของบริการแนะแนว

บริการแนะแนวเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้งานแนะแนวในโรงเรียนสามารถดำเนินไปอย่างเป็นระบบและมีประสิทธิภาพ หากกิจกรรมแนะแนวเป็นพื้นที่จัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเอง เรียนรู้ข้อมูล และฝึกทักษะชีวิตแล้ว บริการแนะแนวก็เป็นระบบสนับสนุนที่ทำให้โรงเรียนสามารถเข้าใจผู้เรียนเป็นรายบุคคล ให้ข้อมูลที่จำเป็น ให้การปรึกษา จัดประสบการณ์หรือสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม และติดตามผลการช่วยเหลือหรือการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง

ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 4–5) อธิบายว่า การแนะแนวในปัจจุบันครอบคลุมทั้งการจัดกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน การจัดบริการแนะแนวห้าบริการ และการประสานความร่วมมือกับบุคลากรทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษาในการดูแลช่วยเหลือ แก้ไขปัญหา ส่งเสริม และพัฒนาผู้เรียน ความหมายนี้ชี้ให้เห็นว่า บริการแนะแนวไม่ได้แยกขาดจากกิจกรรมแนะแนว แต่เป็นส่วนหนึ่งของระบบแนะแนวที่ทำงานร่วมกันเพื่อพัฒนาผู้เรียน นักรบ หมื่แสน และคณะ (2567: 39–41) อธิบายว่า บริการแนะแนวห้าบริการในฐานะกลไกสำคัญของการพัฒนาและช่วยเหลือผู้เรียน โดยกล่าวถึงการเก็บ

รวบรวมข้อมูลเป็นรายบุคคล การให้สนเทศ การให้การปรึกษา การจัดวางตัวบุคคล และการติดตามและประเมินผล ซึ่งล้วนเป็นกลไกที่ช่วยให้โรงเรียนสามารถดูแลและพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ

เมื่อวิเคราะห์ความหมายของบริการแนะแนวจากแหล่งต่าง ๆ ที่กล่าวมา จะพบว่ามีองค์ประกอบสำคัญสามประการที่ปรากฏร่วมกัน **ประการแรก บริการแนะแนวเป็นระบบสนับสนุนที่มีโครงสร้างและกระบวนการที่ชัดเจน** มิใช่การช่วยเหลือแบบเฉพาะหน้าหรือการตอบสนองตามสถานการณ์เท่านั้น ลักษณะความเป็นระบบนี้ทำให้บริการแนะแนวสามารถดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง มีการบันทึกข้อมูล มีการวางแผน และมีการประเมินผลได้ **ประการที่สอง บริการแนะแนวมุ่งเน้นทั้งการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลและการตอบสนองความต้องการเฉพาะตัว** ความเน้นนี้สอดคล้องกับหลักการพื้นฐานของการแนะแนวที่ว่า ผู้เรียนแต่ละคนมีความแตกต่าง มีความต้องการที่ไม่เหมือนกัน และควรได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมกับตน บริการแนะแนวจึงเป็นกลไกที่ทำให้การคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลเกิดขึ้นจริงในทางปฏิบัติ และ**ประการที่สาม บริการแนะแนวครอบคลุมทั้งกระบวนการช่วยเหลือผู้เรียนตั้งแต่การรวบรวมข้อมูล การให้ข้อมูล การให้การปรึกษา การจัดโอกาสและสภาพแวดล้อม ไปจนถึงการติดตามผล** ความครอบคลุมนี้ทำให้บริการแนะแนวไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการให้การปรึกษาเท่านั้น แต่เป็นระบบที่สนับสนุนผู้เรียนในหลายมิติ

องค์ประกอบทั้งสามนี้มีความสำคัญและเป็นปัจจัยหลักในการจัดบริการแนะแนวในโรงเรียนไทย เพราะช่วยให้โรงเรียนเข้าใจว่า บริการแนะแนวไม่ใช่เพียงงานที่ครูแนะแนวทำเมื่อมีผู้เรียนมาขอรับการปรึกษา แต่เป็นระบบที่ต้องได้รับการวางแผน จัดทรัพยากร ประสานงานกับบุคลากรที่เกี่ยวข้อง และประเมินผลอย่างสม่ำเสมอ การเข้าใจองค์ประกอบสำคัญของความหมายจึงเป็นรากฐานสำคัญที่จะนำไปสู่การจัดบริการแนะแนวที่มีคุณภาพ ซึ่งจะเชื่อมโยงต่อไปสู่การทำความเข้าใจบริการแนะแนวในโรงเรียนทั้งในบริบทต่างประเทศและบริบทไทยในหัวข้อถัดไป

2.2 บริการแนะแนวในโรงเรียน

บริการแนะแนวในโรงเรียนได้รับการพัฒนาและจำแนกในรูปแบบที่แตกต่างกันไปตามบริบทของแต่ละประเทศ การทำความเข้าใจทั้งบริการแนะแนวในบริบทต่างประเทศและบริบทไทย รวมทั้งการวิเคราะห์เปรียบเทียบความเหมือนและความต่างระหว่างสองบริบท จะช่วยให้โรงเรียนไทยสามารถจัดบริการแนะแนวที่สอดคล้องกับบริบทของตนเองได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บริการแนะแนวในบริบทต่างประเทศ

2.2.1 ในบริบทสากล ตัวอย่างหนึ่งของการจำแนกบริการแนะแนวในเอกสารต่างประเทศปรากฏในเอกสารของ Indira Gandhi National Open University (2017: 30) ซึ่งจำแนกบริการแนะแนวในโรงเรียนออกเป็นหกบริการหลัก ได้แก่ บริการปฐมนิเทศ บริการรวบรวมข้อมูลนักเรียน บริการสารสนเทศอาชีพและการศึกษา บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล บริการเหล่านี้ทำงานร่วมกันเป็นระบบเพื่อสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างครอบคลุม

บริการแรกคือ บริการปฐมนิเทศ ซึ่งมุ่งช่วยให้ผู้เรียนปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อมใหม่ เข้าใจระบบของโรงเรียน ทราบสิทธิและความรับผิดชอบของตน และรู้จักบุคลากรและบริการต่าง ๆ ที่มีในโรงเรียน บริการนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในช่วงเปลี่ยนผ่าน เช่น เมื่อผู้เรียนเข้าเรียนใหม่ เปลี่ยนระดับชั้น หรือย้ายโรงเรียน เพราะช่วยลดความวิตกกังวล สร้างความรู้สึกปลอดภัย และวางรากฐานสำคัญสำหรับการปรับตัวที่ดีในภายหลัง การจัดบริการปฐมนิเทศที่มีคุณภาพไม่ควร

จำกัดอยู่เพียงการให้ข้อมูลในวันแรกของการเปิดภาคเรียน แต่ควรเป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ช่วยให้ผู้เรียนค่อย ๆ คุ้นเคยกับสภาพแวดล้อมใหม่ สร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนและครู และพัฒนาความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน

บริการที่สองคือ บริการรวบรวมข้อมูลนักเรียน ซึ่งมุ่งเก็บรวบรวม จัดระบบ และใช้ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนเป็นรายบุคคลอย่างครอบคลุมและเป็นระบบ ข้อมูลที่รวบรวมอาจรวมถึงข้อมูลพื้นฐานส่วนบุคคล ข้อมูลครอบครัว ประวัติการศึกษา ผลการเรียน ผลการประเมินความถนัดและความสนใจ ข้อมูลสุขภาพ ข้อมูลพฤติกรรมและการปรับตัว ตลอดจนข้อมูลเกี่ยวกับความฝัน ความกังวล และเป้าหมายของผู้เรียน บริการนี้เป็นรากฐานสำคัญของบริการอื่น ๆ เพราะการให้ความช่วยเหลือผู้เรียนที่มีคุณภาพต้องเริ่มจากการรู้จักและเข้าใจผู้เรียนอย่างรอบด้าน ข้อมูลที่รวบรวมได้ควรได้รับการปกป้องความเป็นส่วนตัวและความลับอย่างเคร่งครัด ควรได้รับการปรับปรุงอย่างสม่ำเสมอ และควรถูกนำมาใช้เพื่อประโยชน์ของผู้เรียนเท่านั้น การจัดบริการรวบรวมข้อมูลนักเรียนที่ดีต้องอาศัยความร่วมมือของบุคลากรหลายฝ่าย เพราะข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนกระจายอยู่ในหลายพื้นที่ของโรงเรียน ทั้งจากครูประจำวิชา ครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง และผู้เรียนเอง

บริการที่สามคือ บริการสารสนเทศอาชีพและการศึกษา ซึ่งมุ่งจัดหา จัดระบบ และสื่อสารข้อมูลที่จำเป็นเกี่ยวกับโอกาสทางการศึกษา เส้นทางการเรียน สถาบันการศึกษา ทุนการศึกษา อาชีพต่าง ๆ ลักษณะงาน คุณสมบัติที่ต้องการ ค่าตอบแทน แนวโน้มตลาดแรงงาน และข้อมูลอื่น ๆ ที่ช่วยให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจเลือกเส้นทางการศึกษาและอาชีพได้อย่างมีข้อมูล บริการนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในยุคที่โลกของงานเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว มีอาชีพใหม่เกิดขึ้นมากมาย และทักษะที่ตลาดแรงงานต้องการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา การจัดบริการสารนิเทศที่มีคุณภาพต้องคำนึงถึงทั้งความทันสมัยของข้อมูล ความครอบคลุมของข้อมูล ความเข้าถึงของผู้เรียน และความเหมาะสมกับวัยและความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม ข้อมูลควรนำเสนอในรูปแบบที่หลากหลาย เช่น สิ่งพิมพ์ สื่อดิจิทัล การบรรยาย การจัดนิทรรศการ การเชิญวิทยากร หรือการทัศนศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนที่มีลักษณะการเรียนรู้ต่างกันสามารถเข้าถึงข้อมูลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บริการที่สี่คือ บริการให้การปรึกษา ซึ่งเป็นบริการที่ผู้เรียนมักคุ้นเคยมากที่สุด บริการนี้มุ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง เข้าใจปัญหา มองเห็นทางเลือก และตัดสินใจแก้ปัญหาหรือพัฒนาตนเองด้วยตนเองอย่างรอบคอบ การให้การปรึกษาไม่ใช่การให้คำตอบหรือการแก้ปัญหาแทนผู้เรียน แต่เป็นกระบวนการที่ผู้ให้การปรึกษาใช้ทักษะการฟัง การตั้งคำถาม การสะท้อน และการท้าทายอย่างสร้างสรรค์ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสำรวจความคิด ความรู้สึก และทางเลือกของตนเอง พัฒนาความเข้าใจที่ลึกซึ้งขึ้น และตัดสินใจด้วยตนเอง บริการให้การปรึกษาสามารถจัดได้ทั้งในรูปแบบรายบุคคลและรูปแบบกลุ่ม ขึ้นอยู่กับลักษณะของประเด็นและความต้องการของผู้เรียน การปรึกษารายบุคคลเหมาะสำหรับประเด็นที่ต้องการความเป็นส่วนตัวหรือประเด็นที่ซับซ้อนและเฉพาะตัวมาก ในขณะที่การปรึกษากลุ่มเหมาะสำหรับประเด็นที่ผู้เรียนหลายคนมีความกังวลร่วมกันและสามารถเรียนรู้จากการแลกเปลี่ยนกับเพื่อนได้ การจัดบริการให้การปรึกษาที่มีคุณภาพต้องอาศัยทั้งทักษะ ความรู้ และจริยธรรมของผู้ให้การปรึกษา รวมทั้งสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยและเป็นส่วนตัว

บริการที่ห้าคือ บริการจัดวางตัวบุคคล ซึ่งมุ่งช่วยให้ผู้เรียนได้รับโอกาสประสบการณ์ หรืออยู่ในสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมกับความต้องการ ความถนัด ความสนใจ และปัญหาเฉพาะของตน บริการนี้แสดงให้เห็นว่า การแนะแนวไม่ใช่เพียงการพูดคุย การให้ข้อมูล หรือการให้การ

ปรึกษา แต่รวมถึงการจัดโอกาสและสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการพัฒนาของผู้เรียนด้วย ตัวอย่างของบริการจัดวางตัวบุคคล ได้แก่ การช่วยผู้เรียนเลือกวิชาเรียนหรือแผนการเรียนที่เหมาะสมกับความถนัดและเป้าหมาย การช่วยผู้เรียนเข้าร่วมชุมนุมหรือกิจกรรมที่สอดคล้องกับความสนใจ การจัดหาโอกาสฝึกงานหรือทัศนศึกษาในสถานประกอบการที่เหมาะสม การจัดเงื่อนไขพิเศษสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ หรือการส่งต่อผู้เรียนไปรับบริการจากผู้เชี่ยวชาญภายนอกเมื่อจำเป็น บริการจัดวางตัวบุคคลที่ดีต้องอาศัยข้อมูลที่รอบด้านเกี่ยวกับผู้เรียน ความเข้าใจเกี่ยวกับโอกาสและทรัพยากรที่มีอยู่ และการประสานงานกับบุคคลและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

บริการสุดท้ายคือ บริการติดตามและประเมินผล ซึ่งมุ่งติดตามว่าการช่วยเหลือหรือกิจกรรมที่จัดให้ผู้เรียนเกิดผลอย่างไร ผู้เรียนมีความก้าวหน้าเพียงใด ยังต้องการความช่วยเหลือด้านใด และการดำเนินงานของโรงเรียนควรปรับปรุงอย่างไร บริการนี้เป็นกลไกสำคัญที่ทำให้งานแนะแนวไม่สิ้นสุดเพียงการจัดกิจกรรมหรือให้บริการครั้งหนึ่งครั้งใด แต่มีการตรวจสอบผลและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การติดตามและประเมินผลสามารถทำได้หลายระดับ ทั้งระดับผู้เรียนรายบุคคล ระดับกลุ่มผู้เรียน ระดับกิจกรรมหรือบริการ และระดับโปรแกรมทั้งหมด ข้อมูลที่ได้จากการติดตามและประเมินผลควรถูกนำมาใช้ในการปรับปรุงการให้ความช่วยเหลือผู้เรียนรายบุคคล การปรับปรุงกิจกรรมและบริการ และการพัฒนาโปรแกรมแนะแนวโดยรวม

บริการทั้งหกนี้ไม่ได้แยกขาดจากกัน แต่ทำงานร่วมกันเป็นระบบ บริการรวบรวมข้อมูลนักเรียนให้ข้อมูลพื้นฐานสำหรับบริการอื่น ๆ บริการสารนิเทศให้ข้อมูลที่ผู้เรียนต้องการในการตัดสินใจ บริการให้การปรึกษาช่วยให้ผู้เรียนประมวลข้อมูลและตัดสินใจ บริการจัดวางตัวบุคคลช่วยให้ผู้เรียนได้รับโอกาสที่เหมาะสม และบริการติดตามและประเมินผลช่วยให้ทราบว่าบริการทั้งหมดทำงานได้ดีเพียงใดและควรปรับปรุงอย่างไร การเข้าใจบริการทั้งหกในบริบทต่างประเทศนี้ จะเป็นพื้นฐานสำคัญในการเปรียบเทียบกับบริการแนะแนวในบริบทไทยต่อไป

2.2.2 บริการแนะแนวในบริบทไทย ในบริบทไทย บริการแนะแนวมักจำแนกเป็นห้าบริการหลัก ซึ่งมีความคล้ายคลึงและความแตกต่างจากบริการแนะแนวในบริบทต่างประเทศที่กล่าวมาข้างต้น ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 4–5) อธิบายว่า การแนะแนวในปัจจุบันครอบคลุมทั้งการจัดกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน การจัดบริการแนะแนวห้าบริการ และการประสานความร่วมมือกับบุคลากรทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา นักรบ หมื่แสน และคณะ (2567: 39–41) อธิบายบริการแนะแนวห้าบริการในฐานะกลไกสำคัญของการพัฒนาและช่วยเหลือผู้เรียน โดยระบุว่า บริการทั้งห้านี้ทำงานร่วมกันเป็นระบบเพื่อให้โรงเรียนสามารถดูแลและพัฒนาผู้เรียนได้อย่างครอบคลุม

บริการแรกคือ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล (individual inventory service) ซึ่งมุ่งเก็บรวบรวม จัดระบบ และใช้ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนแต่ละคนอย่างครอบคลุมและเป็นระบบ เพื่อให้โรงเรียนสามารถเข้าใจผู้เรียนอย่างรอบด้านและให้ความช่วยเหลือที่เหมาะสมกับความต้องการเฉพาะตัว ข้อมูลที่รวบรวมครอบคลุมหลายมิติ ทั้งข้อมูลพื้นฐานส่วนบุคคล ข้อมูลครอบครัวและสิ่งแวดล้อม ประวัติการศึกษา ผลการเรียน ผลการประเมินความถนัดและความสนใจ ข้อมูลสุขภาพกายและสุขภาพจิต ข้อมูลพฤติกรรมและการปรับตัว ตลอดจนข้อมูลเกี่ยวกับความฝัน ความกังวล และเป้าหมายของผู้เรียน การรวบรวมข้อมูลสามารถทำได้หลายวิธี เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การใช้แบบสอบถาม การใช้แบบทดสอบมาตรฐาน การศึกษาจากเอกสารและบันทึก การสนทนากับผู้ปกครองและการรับฟังจากครูประจำวิชา ข้อมูลที่ได้ควรได้รับการจัดเก็บอย่างเป็นระบบ ได้รับการปกป้องความ

เป็นส่วนตัวและความลับอย่างเคร่งครัด ได้รับการปรับปรุงอย่างสม่ำเสมอ และควรถูกนำมาใช้เพื่อประโยชน์ของผู้เรียนเท่านั้น บริการนี้เป็นรากฐานสำคัญของบริการอื่น ๆ เพราะการให้ความช่วยเหลือที่มีคุณภาพต้องเริ่มจากการรู้จักและเข้าใจผู้เรียนอย่างแท้จริง การจัดบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลที่ดีต้องอาศัยความร่วมมือของบุคลากรหลายฝ่าย เพราะข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนกระจายอยู่ในหลายพื้นที่ของโรงเรียน และต้องอาศัยทักษะในการสังเคราะห์ข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ ให้เป็นภาพรวมที่ช่วยให้เข้าใจผู้เรียนอย่างลึกซึ้ง

บริการที่สองคือ บริการสนเทศ (information service) ซึ่งมุ่งจัดหา จัดระบบ และสื่อสารข้อมูลที่จำเป็นต่อผู้เรียนในการตัดสินใจและวางแผนชีวิต ข้อมูลที่ให้ผ่านบริการสนเทศครอบคลุมหลายด้าน ทั้งข้อมูลด้านการศึกษา เช่น หลักสูตร แผนการเรียน วิชาเลือก สถาบันการศึกษา ทุนการศึกษา เงื่อนไขการสมัคร ข้อมูลด้านอาชีพ เช่น ลักษณะงาน คุณสมบัติที่ต้องการ ค่าตอบแทน แนวโน้มตลาดแรงงาน เส้นทางความก้าวหน้า ข้อมูลด้านส่วนบุคคลและสังคม เช่น การพัฒนาทักษะชีวิต การจัดการอารมณ์ การสร้างสัมพันธภาพ การดูแลสุขภาพ และข้อมูลเกี่ยวกับแหล่งช่วยเหลือต่าง ๆ ทั้งในโรงเรียนและนอกโรงเรียน การจัดบริการสนเทศที่มีคุณภาพต้องคำนึงถึงหลายประการ ประการแรกคือความทันสมัยของข้อมูล เพราะข้อมูลหลายอย่างโดยเฉพาะด้านอาชีพและการศึกษาต่อเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ประการที่สองคือความถูกต้องและความน่าเชื่อถือของข้อมูล เพราะข้อมูลที่ผิดพลาดหรือไม่สมบูรณ์อาจนำไปสู่การตัดสินใจที่ไม่เหมาะสม ประการที่สามคือความเข้าถึงของผู้เรียน ข้อมูลที่ดีต้องสามารถเข้าถึงได้ง่าย ทั้งในแง่ของสถานที่ เวลา และรูปแบบการนำเสนอ และประการสุดท้ายคือความเหมาะสมกับวัยและความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม ข้อมูลควรนำเสนอในรูปแบบที่หลากหลาย เช่น สิ่งพิมพ์ แผ่นพับ บอร์ดนิทรรศการ สื่อดิจิทัล เว็บไซต์ การบรรยาย การจัดนิทรรศการ การเชิญวิทยากร หรือการทัศนศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนที่มีลักษณะการเรียนรู้ต่างกันสามารถเข้าถึงข้อมูลได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บริการที่สามคือ บริการให้การปรึกษา (counseling service) เป็นกระบวนการช่วยเหลือผู้เรียนให้สามารถเข้าใจตนเอง เข้าใจปัญหา มองเห็นทางเลือก และตัดสินใจแก้ปัญหาหรือพัฒนาตนเองด้วยตนเองอย่างรอบคอบ การให้การปรึกษาไม่ใช่การให้คำตอบ การสั่งสอน หรือการแก้ปัญหาแทนผู้เรียน แต่เป็นกระบวนการที่ผู้ให้การปรึกษาใช้ทักษะการฟังอย่างตั้งใจ การตั้งคำถามที่กระตุ้นการคิด การสะท้อนความรู้สึกและความคิด และการท้าทายอย่างสร้างสรรค์ เพื่อช่วยให้ผู้เรียนสำรวจความคิด ความรู้สึก ความเชื่อ และทางเลือกของตนเอง พัฒนาความเข้าใจที่ลึกซึ้งขึ้นเกี่ยว กับตนเองและสถานการณ์ และสามารถตัดสินใจหรือดำเนินการด้วยตนเอง การให้การปรึกษาสามารถจัดได้ทั้งในรูปแบบรายบุคคลและรูปแบบกลุ่ม ขึ้นอยู่กับลักษณะของประเด็นและความต้องการของผู้เรียน การปรึกษารายบุคคลเหมาะสำหรับประเด็นที่ต้องการความเป็นส่วนตัว ความลับ หรือประเด็นที่ซับซ้อนและเฉพาะตัวมาก ในขณะที่การปรึกษากลุ่มเหมาะสำหรับประเด็นที่ผู้เรียนหลายคนมีความกังวลหรือความต้องการร่วมกัน และสามารถเรียนรู้จากการแลกเปลี่ยนกับเพื่อนได้ เช่น กลุ่มผู้เรียนที่มีปัญหาการปรับตัว กลุ่มผู้เรียนที่กำลังเตรียมตัวสอบเข้ามหาวิทยาลัย หรือกลุ่มผู้เรียนที่ต้องการพัฒนาทักษะการจัดการความเครียด การจัดบริการให้การปรึกษาที่มีคุณภาพต้องอาศัยทั้งความรู้ ทักษะ เจตคติ และจริยธรรมของผู้ให้การปรึกษา รวมทั้งสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย เป็นส่วนตัว และสร้างบรรยากาศที่ผู้เรียนรู้สึกสบายใจที่จะเปิดเผยความคิดและความรู้สึกของตน

บริการที่สี่คือ บริการจัดวางตัวบุคคล (placement service) ซึ่งมุ่งช่วยให้ผู้เรียนได้รับโอกาส ประสบการณ์ หรืออยู่ในสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมกับความต้องการ ความถนัด ความสนใจ และปัญหาเฉพาะของตน เพื่อสนับสนุนการพัฒนาศักยภาพและการบรรลุเป้าหมายของผู้เรียน บริการนี้แสดงให้เห็นว่า การแนะแนวไม่ใช่เพียงการพูดคุย การให้ข้อมูล หรือการให้การปรึกษา แต่รวมถึงการจัดการเชิงรูปธรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนได้รับสิ่งที่เหมาะสมกับตนด้วย บริการจัดวางตัวบุคคลในโรงเรียนสามารถดำเนินการได้หลายลักษณะ เช่น การช่วยผู้เรียนเลือกวิชาเรียนหรือแผนการเรียนที่เหมาะสมกับความถนัด ความสนใจ และเป้าหมายของตน การช่วยผู้เรียนเข้าร่วมชุมนุมหรือกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่สอดคล้องกับความสนใจและช่วยพัฒนาศักยภาพ การจัดหาโอกาสฝึกงานหรือทัศนศึกษาในสถานประกอบการที่เหมาะสมกับความสนใจด้านอาชีพ การจัดเงื่อนไขพิเศษสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษ เช่น ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ ผู้เรียนที่มีความสามารถพิเศษ หรือผู้เรียนที่มีปัญหาสุขภาพ การจัดห้องเรียนหรือที่นั่งที่เหมาะสมกับความต้องการของผู้เรียน การประสานให้ผู้เรียนได้รับทุนการศึกษาหรือความช่วยเหลืออื่น ๆ และการส่งต่อผู้เรียนไปรับบริการจากผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานภายนอกเมื่อจำเป็น เช่น นักจิตวิทยา แพทย์ นักสังคมสงเคราะห์ หรือหน่วยงานคุ้มครองเด็ก บริการจัดวางตัวบุคคลที่มีคุณภาพต้องตั้งอยู่บนข้อมูลที่รอบด้านเกี่ยวกับผู้เรียนจากบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล ความเข้าใจเกี่ยวกับโอกาสและทรัพยากรที่มีอยู่ทั้งในและนอกโรงเรียน และการประสานงานที่มีประสิทธิภาพกับบุคคลและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

บริการสุดท้ายคือ บริการติดตามและประเมินผล (follow-up and evaluation service) ซึ่งมุ่งติดตามผลการให้ความช่วยเหลือหรือการจัดกิจกรรมที่ให้แก่ผู้เรียน ตรวจสอบว่าผู้เรียนมีความก้าวหน้าอย่างไร ยังมีปัญหาหรือต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติมหรือไม่ และนำข้อมูลที่ได้ไปใช้ในการปรับปรุงการให้ความช่วยเหลือผู้เรียนรายบุคคล การปรับปรุงกิจกรรมและบริการ และการพัฒนาโปรแกรมแนะแนวโดยรวม บริการนี้เป็นกลไกสำคัญที่ทำให้งานแนะแนวไม่สิ้นสุดเพียงการจัดกิจกรรมหรือให้บริการครั้งหนึ่งครั้งใด แต่มีการตรวจสอบผลและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง การติดตามและประเมินผลสามารถดำเนินการได้หลายระดับ ทั้งระดับผู้เรียนรายบุคคล เช่น การติดตามว่าผู้เรียนที่ได้รับการให้การปรึกษาสามารถแก้ปัญหาได้หรือไม่ มีการเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรมหรือเจตคติหรือไม่ ระดับกลุ่มผู้เรียน เช่น การติดตามว่าผู้เรียนที่เข้าร่วมกิจกรรมค่ายแนะแนวอาชีพสามารถนำความรู้ไปใช้ในการวางแผนอนาคตได้หรือไม่ ระดับกิจกรรมหรือบริการ เช่น การประเมินว่ากิจกรรมหรือบริการใดมีประสิทธิภาพ ควรดำเนินการต่อหรือปรับปรุงอย่างไร และระดับโปรแกรมแนะแนวทั้งหมด เช่น การประเมินว่าโปรแกรมแนะแนวของโรงเรียนบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้หรือไม่ ผู้เรียนได้รับประโยชน์อย่างไร และควรพัฒนาในด้านใด การติดตามและประเมินผลควรใช้วิธีการที่หลากหลาย เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การใช้แบบสอบถาม การศึกษาจากเอกสารและบันทึก และการรับฟังจากผู้เกี่ยวข้อง ข้อมูลที่ได้ควรถูกนำมาวิเคราะห์และใช้ในการตัดสินใจปรับปรุงงานแนะแนวอย่างเป็นระบบ

บริการทั้งห้านี้ไม่ได้แยกขาดจากกัน แต่ทำงานร่วมกันเป็นระบบที่เชื่อมโยงและสนับสนุนซึ่งกันและกัน บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลให้ข้อมูลพื้นฐานสำหรับบริการอื่น ๆ บริการสนเทศให้ข้อมูลที่ผู้เรียนต้องการในการตัดสินใจ บริการให้การปรึกษาช่วยให้ผู้เรียนประมวลข้อมูลและตัดสินใจอย่างรอบคอบ บริการจัดวางตัวบุคคลช่วยให้ผู้เรียนได้รับโอกาสและสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม และบริการติดตามและประเมินผลช่วยให้ทราบว่าบริการทั้งหมดทำงานได้ดีเพียงใดและควรปรับปรุง

อย่างไร การบูรณาการบริการทั้งห้าอย่างมีประสิทธิภาพจะช่วยให้โรงเรียนสามารถดูแลและพัฒนาผู้เรียนได้อย่างครอบคลุมและเป็นระบบ

2.2.3 การวิเคราะห์เปรียบเทียบบริการแนะแนวไทยกับบริการแนะแนวต่างประเทศ

เมื่อเปรียบเทียบบริการแนะแนวห้าบริการของไทยกับบริการแนะแนวหกบริการในต่างประเทศ พบว่าทั้งสองระบบมีองค์ประกอบร่วมกันหลายประการ ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล องค์ประกอบร่วมดังกล่าวแสดงว่า การดำเนินงานแนะแนวในทั้งสองบริบทให้ความสำคัญกับการทำความเข้าใจผู้เรียนจากข้อมูลรายบุคคล การจัดข้อมูลที่จำเป็นต่อการตัดสินใจ การช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาและจัดการปัญหาของตน การจัดโอกาสหรือประสบการณ์ให้เหมาะกับความต้องการ ตลอดจนการติดตามผลเพื่อพิจารณาความก้าวหน้าและปรับการช่วยเหลือให้เหมาะสม

ความแตกต่างประการแรกคือ บริการแนะแนวในต่างประเทศจำแนกบริการปฐมนิเทศเป็นบริการเฉพาะ ขณะที่กรอบบริการแนะแนวห้าบริการของไทยไม่ได้แยกบริการดังกล่าวออกมาต่างหาก ทั้งนี้ มิได้หมายความว่าโรงเรียนไทยไม่มีการจัดปฐมนิเทศ แต่กิจกรรมปฐมนิเทศอาจได้รับการจัดไว้ภายใต้บริการสนเทศ หรือดำเนินการร่วมกับบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลตามวัตถุประสงค์และลักษณะของกิจกรรม การจำแนกบริการปฐมนิเทศเป็นบริการเฉพาะแสดงถึงการให้ความสำคัญกับการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจสภาพแวดล้อมใหม่ รู้จักบุคลากร กฎระเบียบ แหล่งสนับสนุน และบทบาทของตนในช่วงการเปลี่ยนผ่าน ประเด็นนี้ควรได้รับการพิจารณาในการจัดงานแนะแนวของโรงเรียนไทย โดยเฉพาะเมื่อผู้เรียนเปลี่ยนระดับชั้น เปลี่ยนสถานศึกษา เลือกแผนการเรียน เตรียมศึกษาต่อ หรือเตรียมเข้าสู่โลกของงาน

ความแตกต่างอีกประการหนึ่งอยู่ที่ชื่อเรียกและขอบเขตที่กำหนดให้แก่บริการแต่ละประเภท บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลของไทยให้ความสำคัญทั้งการรวบรวมข้อมูลและการทำความเข้าใจลักษณะ ความต้องการ และบริบทของผู้เรียนแต่ละคน ส่วนบริการรวบรวมข้อมูลนักเรียนในกรอบต่างประเทศมุ่งจัดเก็บข้อมูลที่จำเป็นสำหรับการวางแผนและให้ความช่วยเหลือผู้เรียน อย่างไรก็ตาม ความแตกต่างด้านขอบเขตควรพิจารณาจากคำอธิบายของแหล่งอ้างอิงแต่ละฉบับ มิควรสรุปจากชื่อบริการเพียงอย่างเดียว ในทำนองเดียวกัน บริการสนเทศของไทยครอบคลุมข้อมูลด้านการศึกษา อาชีพ และด้านส่วนบุคคลและสังคม ขณะที่กรอบต่างประเทศที่ใช้ชื่อบริการสารนิเทศด้านการศึกษาและอาชีพอาจกำหนดขอบเขตเน้นข้อมูลสองด้านดังกล่าว ความแตกต่างเหล่านี้แสดงถึงวิธีจำแนกองค์ประกอบของบริการที่ไม่เหมือนกัน แม้ทั้งสองระบบจะมีจุดมุ่งหมายร่วมกันในการจัดข้อมูลและความช่วยเหลือให้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียน

การเปรียบเทียบยังแสดงให้เห็นว่า บริการแต่ละประเภทควรดำเนินงานสัมพันธ์กัน มิใช่แยกออกจากกันเป็นส่วน ๆ ในกรอบบริการแนะแนวหกบริการ บริการปฐมนิเทศช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจและปรับตัวต่อสภาพแวดล้อมใหม่ บริการรวบรวมข้อมูลนักเรียนจัดข้อมูลพื้นฐานสำหรับการพิจารณาความต้องการ บริการสารนิเทศจัดข้อมูลด้านการศึกษาและอาชีพ บริการให้การปรึกษาช่วยให้ผู้เรียนทำความเข้าใจตนเอง พิจารณาทางเลือก และตัดสินใจ บริการจัดวางตัวบุคคลสนับสนุนให้ผู้เรียนได้รับโอกาสที่เหมาะสม และบริการติดตามและประเมินผลใช้ตรวจสอบผลของการช่วยเหลือและปรับปรุงการดำเนินงาน ส่วนกรอบบริการแนะแนวของไทยประกอบด้วยบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและ

ประเมินผล ซึ่งต้องอาศัยข้อมูลและผลการดำเนินงานจากแต่ละบริการมาประกอบกัน เพื่อให้การส่งเสริมและช่วยเหลือผู้เรียนมีความต่อเนื่อง

ผลจากการเปรียบเทียบทำให้โรงเรียนไทยควรให้ความสำคัญกับการช่วยเหลือผู้เรียนในช่วงเปลี่ยนผ่านให้ชัดเจนยิ่งขึ้น เช่น การเข้าเรียนในสถานศึกษาใหม่ การเลื่อนระดับชั้น การเลือกแผนการเรียน การศึกษาต่อ และการเตรียมเข้าสู่โลกของงาน การดำเนินงานดังกล่าวสามารถจัดไว้ภายในบริการสนเทศ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล หรือจัดเป็นชุดกิจกรรมเฉพาะภายใต้โปรแกรมแนะแนวของโรงเรียน โดยกำหนดจุดมุ่งหมาย เนื้อหา ผู้รับผิดชอบ และการติดตามผลให้ชัดเจน ทั้งนี้ไม่จำเป็นต้องเปลี่ยนกรอบบริการแนะแนวห้าบริการของไทย แต่ควรตรวจสอบว่า หน้าที่ของการปฐมนิเทศได้รับการดำเนินงานอย่างเพียงพอและต่อเนื่องหรือไม่

สาระสำคัญของการเปรียบเทียบมิได้อยู่ที่จำนวนบริการว่าเป็นห้าหรือหกบริการ แต่อยู่ที่ความสามารถของระบบในการสำรวจและทำความเข้าใจผู้เรียน จัดข้อมูลที่จำเป็น ให้การปรึกษา สนับสนุนโอกาสที่เหมาะสม และติดตามผลอย่างต่อเนื่อง โรงเรียนไทยจึงควรใช้กรอบบริการแนะแนวห้าบริการเป็นแนวทางจัดระบบงาน โดยประสานบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผลให้สัมพันธ์กัน กำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ใช้ข้อมูลอย่างถูกต้องและระมัดระวัง และปรับการดำเนินงานให้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียนและบริบทของแต่ละโรงเรียน

3. ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมและบริการแนะแนว

การทำความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมแนะแนวกับบริการแนะแนวเป็นพื้นฐานสำคัญของการจัดระบบงานแนะแนวในโรงเรียน ในทางปฏิบัติ ทั้งสองส่วนอาจถูกดำเนินการแยกจากกัน หรืออาจถูกเข้าใจว่าเป็นการดำเนินงานประเภทเดียวกัน ความเข้าใจที่ไม่ชัดเจนอาจทำให้โรงเรียนจัดกิจกรรมโดยขาดข้อมูลและการติดตามผล หรือจัดบริการช่วยเหลือผู้เรียนโดยไม่สัมพันธ์กับประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้รับ กิจกรรมแนะแนวและบริการแนะแนวจึงมีหน้าที่แตกต่างกัน แต่ต้องดำเนินงานสัมพันธ์กันเพื่อสนับสนุนการส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลือผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

กิจกรรมแนะแนวเป็นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนสำรวจและทำความเข้าใจตนเอง ศึกษาข้อมูล ฝึกทักษะชีวิต วางแผนการศึกษาและอาชีพ ตลอดจนสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้ กิจกรรมควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม ลงมือปฏิบัติ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น และเรียนรู้จากประสบการณ์ โดยทั่วไปมักจัดให้แก่ผู้เรียนทุกคนหรือผู้เรียนเป็นกลุ่มอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง จึงมีบทบาทเด่นด้านการส่งเสริมและพัฒนา รวมทั้งการป้องกันปัญหาที่สัมพันธ์กับวัยและพัฒนาการ

ส่วนบริการแนะแนวเป็นกระบวนการดำเนินงานที่ช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียน จัดข้อมูลและความช่วยเหลือให้เหมาะกับความต้องการ ตลอดจนติดตามผลการดำเนินงาน ประกอบด้วยบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล บริการเหล่านี้อาจดำเนินการกับผู้เรียนเป็นรายบุคคล เป็นกลุ่ม หรือผู้เรียนทั้งหมดตามลักษณะและจุดมุ่งหมายของบริการ โดยครอบคลุมทั้งการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา และการประสานส่งต่อเมื่อปัญหาเกินขอบเขตความสามารถของโรงเรียน

กิจกรรมแนะแนวจึงทำหน้าที่จัดการเรียนรู้และประสบการณ์แก่ผู้เรียน ขณะที่บริการแนะแนวสนับสนุนข้อมูล โอกาส และความช่วยเหลือที่จำเป็นต่อการพัฒนาผู้เรียน การดำเนินงานทั้งสองส่วนต้องอาศัยข้อมูลและผลการดำเนินงานระหว่างกัน เพื่อให้โรงเรียนสามารถจัดกิจกรรมและบริการได้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียน ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมแนะแนวกับบริการแนะแนวสามารถพิจารณาได้ 4 มิติ ดังต่อไปนี้

มิติแรก กิจกรรมแนะแนวมีความสัมพันธ์กับบริการแนะแนวหนึ่งหรือหลายบริการ การจัดกิจกรรมแนะแนวแต่ละกิจกรรมอาจอาศัยข้อมูล กระบวนการ หรือการสนับสนุนจากบริการแนะแนวตามจุดมุ่งหมายของกิจกรรม ตัวอย่างเช่น กิจกรรมในชั้นเรียนเกี่ยวกับการรู้จักตนเองอาจสัมพันธ์กับบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลและบริการสนเทศ โดยผู้เรียนสำรวจความสนใจและความถนัดของตนได้รับคำอธิบายเกี่ยวกับการพิจารณาผลการสำรวจ และศึกษาข้อมูลการศึกษาและอาชีพที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้ ผลจากแบบสำรวจเป็นข้อมูลประกอบการทำความเข้าใจตนเอง มิใช่ข้อสรุปที่ใช้กำหนดทางเลือกของผู้เรียนโดยลำพัง ส่วนกิจกรรมศึกษาสถานประกอบการอาจสัมพันธ์กับบริการสนเทศ บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล โดยผู้เรียนได้รับข้อมูลก่อนเข้าร่วมกิจกรรม มีโอกาสเรียนรู้จากสถานการณ์จริง และสะท้อนหรือประเมินสิ่งที่ได้รับภายหลังการเข้าร่วมกิจกรรม

มิติที่สอง บริการแนะแนวสนับสนุนการออกแบบและจัดกิจกรรมแนะแนวให้เหมาะกับผู้เรียน บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลให้ข้อมูลเกี่ยวกับความสนใจ ความถนัด ความต้องการ และบริบทของผู้เรียน ซึ่งครูสามารถนำมาใช้กำหนดเนื้อหาและวิธีจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับผู้เรียนแต่ละกลุ่ม บริการสนเทศจัดข้อมูลที่จำเป็นต่อกิจกรรม เช่น ข้อมูลการศึกษา อาชีพ และการดำเนินชีวิต บริการให้การปรึกษาช่วยเหลือผู้เรียนที่ต้องการทำความเข้าใจประเด็นจากกิจกรรมเพิ่มเติมหรือมีความต้องการเฉพาะ บริการจัดวางตัวบุคคลช่วยจัดโอกาสหรือประสบการณ์ที่เหมาะกับผู้เรียน ส่วนบริการติดตามและประเมินผลให้ข้อมูลเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นจากกิจกรรม เพื่อนำมาใช้พิจารณาความเหมาะสมและปรับปรุงการดำเนินงานในครั้งต่อไป

มิติที่สาม กิจกรรมแนะแนวและบริการแนะแนวทำหน้าที่ร่วมกันเพื่อตอบสนองความต้องการของผู้เรียนในระดับที่แตกต่างกัน กิจกรรมแนะแนวช่วยให้ผู้เรียนทุกคนหรือผู้เรียนเป็นกลุ่มได้รับความรู้ ประสบการณ์ และทักษะพื้นฐาน ส่วนบริการแนะแนวช่วยตอบสนองความต้องการที่ต้องอาศัยข้อมูลหรือความช่วยเหลือเพิ่มเติม ตัวอย่างเช่น กิจกรรมเกี่ยวกับการวางแผนศึกษาต่ออาจช่วยให้ผู้เรียนส่วนใหญ่เข้าใจทางเลือกและหลักการตัดสินใจ แต่ผู้เรียนบางคนอาจยังมีความกังวล มีเงื่อนไขทางครอบครัวหรือเศรษฐกิจ หรือจำเป็นต้องค้นหาข้อมูลเฉพาะด้าน ผู้เรียนเหล่านี้อาจได้รับบริการให้การปรึกษา บริการสนเทศ หรือบริการจัดวางตัวบุคคลเพิ่มเติมตามความเหมาะสม การดำเนินงานทั้งสองส่วนร่วมกันจึงช่วยให้โรงเรียนดูแลผู้เรียนได้ทั้งในระดับทั่วไปและระดับที่ตอบสนองความต้องการเฉพาะบุคคล

มิติที่สี่ กิจกรรมแนะแนวและบริการแนะแนวต้องได้รับการวางแผนร่วมกันภายใต้โปรแกรมแนะแนวของโรงเรียน มิควรดำเนินการเป็นกิจกรรมหรือบริการที่แยกออกจากกัน โปรแกรมแนะแนวทำหน้าที่กำหนดจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย เนื้อหา กิจกรรม บริการ ช่วงเวลา ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และวิธีติดตามและประเมินผลให้สัมพันธ์กัน การจัดโปรแกรมอย่างชัดเจนช่วยให้โรงเรียนพิจารณาได้ว่า ผู้เรียนแต่ละกลุ่มควรได้รับกิจกรรมและบริการใด ในช่วงเวลาใด และควรมีการ

ประสานงานระหว่างผู้เกี่ยวข้องอย่างไร ทั้งยังช่วยลดความซ้ำซ้อน ความขาดตอน และการดำเนินงานที่ไม่สัมพันธ์กับความต้องการของผู้เรียน

ความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมแนะแนวกับบริการแนะแนวเป็นพื้นฐานของการจัดงานแนะแนวในโรงเรียน ครูแนะแนวและบุคลากรที่เกี่ยวข้องควรพิจารณาการดำเนินงานทั้งสองส่วนในฐานะองค์ประกอบของระบบเดียวกัน มิใช่แยกกิจกรรมแนะแนวเป็นงานด้านการจัดการเรียนรู้ และบริการแนะแนวเป็นงานด้านการให้ความช่วยเหลือเฉพาะรายเท่านั้น กิจกรรมและบริการแนะแนวเป็นวิธีดำเนินงานที่ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา และบุคลากรที่เกี่ยวข้องต้องประสานกันเพื่อส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลือผู้เรียน การจัดกิจกรรมแนะแนวจึงควรคำนึงว่า ผู้เรียนบางคนอาจต้องได้รับบริการเพิ่มเติม พร้อมกำหนดแนวทางให้ผู้เรียนเข้าถึงบริการได้อย่างเหมาะสม ขณะเดียวกัน การจัดบริการแนะแนวควรใช้ประโยชน์จากกิจกรรมแนะแนวในฐานะประสบการณ์การเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้พื้นฐาน พัฒนาทักษะ และตระหนักถึงความต้องการของตน การดำเนินงานทั้งสองส่วนให้สัมพันธ์กันช่วยให้งานแนะแนวมีความต่อเนื่องและตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้ทั้งในระดับทั่วไปและระดับเฉพาะบุคคล

กล่าวโดยสรุป กิจกรรมแนะแนวและบริการแนะแนวเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้งานแนะแนวในโรงเรียนสามารถดำเนินการได้อย่างเป็นรูปธรรมและเป็นระบบ กิจกรรมแนะแนวทำหน้าที่จัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่ส่งเสริมการพัฒนาผู้เรียนทุกคน ส่วนบริการแนะแนวประกอบด้วยบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล ซึ่งช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียน จัดข้อมูลและความช่วยเหลือ ตลอดจนติดตามพัฒนาการได้อย่างเหมาะสม กิจกรรมและบริการแนะแนวจึงต้องได้รับการวางแผนและประสานการดำเนินงานภายใต้โปรแกรมแนะแนวที่กำหนดจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร และวิธีประเมินผลไว้อย่างชัดเจน เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการส่งเสริมและช่วยเหลือที่สอดคล้องกับความต้องการและบริบทของตน

บทบาทและการประสานงานของบุคลากรในงานแนะแนว

การดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียนไม่ควรเป็นหน้าที่ของบุคลากรคนใดคนหนึ่งเพียงลำพัง แต่ต้องอาศัยความร่วมมือของผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูประจำวิชา ผู้ปกครอง ตลอดจนบุคลากรและหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง บุคลากรแต่ละฝ่ายมีข้อมูล ความรู้ ความรับผิดชอบ และโอกาสในการดูแลผู้เรียนแตกต่างกัน การกำหนดบทบาทให้ชัดเจนและประสานการดำเนินงานอย่างเหมาะสมจึงช่วยลดความซ้ำซ้อน ป้องกันการละเลยหน้าที่ และทำให้ผู้เรียนได้รับการส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง

การพิจารณาบทบาทและการประสานงานของบุคลากรจึงเป็นส่วนสำคัญของการจัดระบบงานแนะแนว โรงเรียนต้องกำหนดว่า บุคลากรแต่ละฝ่ายรับผิดชอบงานใด ควรแลกเปลี่ยนข้อมูลในขอบเขตใด และประสานความช่วยเหลืออย่างไร ทั้งในการพัฒนาผู้เรียนทุกคน การป้องกันปัญหา การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ และการส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานที่เหมาะสมเมื่อปัญหาเกินขอบเขตความสามารถของโรงเรียน

1. บทบาทหน้าที่ของบุคลากรในระบบแนะแนว

ระบบงานแนะแนวในโรงเรียนประกอบด้วยบุคลากรหลายฝ่ายซึ่งมีบทบาทแตกต่างกันตามตำแหน่ง หน้าที่ และความเชี่ยวชาญ การกำหนดบทบาทและขอบเขตความรับผิดชอบให้ชัดเจนช่วยให้การดำเนินงานมีความต่อเนื่อง ลดความซ้ำซ้อน และป้องกันมิให้ผู้เรียนขาดการดูแลในบางด้าน

ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทด้านการกำหนดนโยบายและสนับสนุนระบบงานแนะแนว โดยกำหนดทิศทางการดำเนินงานให้สอดคล้องกับนโยบายทางการศึกษา ความต้องการของผู้เรียน และบริบทของสถานศึกษา จัดสรรงบประมาณ บุคลากร เวลา สถานที่ และทรัพยากรที่จำเป็น ตลอดจนกำหนดโครงสร้างการบริหารและการประสานงานให้บุคลากรแต่ละฝ่ายสามารถปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างเหมาะสม นอกจากนี้ ผู้บริหารต้องกำกับ ติดตาม และประเมินผลการดำเนินงาน เพื่อนำข้อมูลมาใช้ปรับปรุงระบบงานแนะแนวอย่างต่อเนื่อง

การสนับสนุนของผู้บริหารมิได้จำกัดอยู่เพียงการอนุมัติโครงการหรือจัดสรรงบประมาณ แต่รวมถึงการมีส่วนร่วมในการวางแผน การสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของงานแนะแนวแก่บุคลากรทุกฝ่าย และการส่งเสริมบรรยากาศของโรงเรียนที่เคารพคุณค่า ศักดิ์ศรี ความแตกต่าง และศักยภาพของผู้เรียน การปฏิบัติหน้าที่ดังกล่าวช่วยให้งานแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการศึกษา มิใช่งานเฉพาะของครูแนะแนวหรือกิจกรรมที่ดำเนินการเป็นครั้งคราว (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 215; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21; Indira Gandhi National Open University, 2017: 63; National Council of Educational Research and Training, 2021: 29–30, 35–36)

1.1 บทบาทของครูแนะแนว ในบริบทของประเทศไทย ครูแนะแนวเป็นบุคลากรหลักในการออกแบบและดำเนินระบบงานแนะแนว โดยมีหน้าที่ครอบคลุมทั้งการวางแผนโปรแกรมการแนะแนวให้สอดคล้องกับนโยบายและความต้องการของผู้เรียน การประเมินและจัดทำข้อมูลผู้เรียนเป็นรายบุคคล การจัดกิจกรรมแนะแนวทั้งในและนอกชั้นเรียน การให้บริการสนเทศเกี่ยวกับการศึกษาและอาชีพ การให้การปรึกษาแก่ผู้เรียนทั้งรายบุคคลและรายกลุ่ม การประสานงานกับครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และหน่วยงานภายนอก การจัดวางผู้เรียนในสายการเรียนหรือกิจกรรมที่เหมาะสม การติดตามและประเมินผลการพัฒนาของผู้เรียน การส่งต่อผู้เรียนที่มีปัญหาซับซ้อนไปยังผู้เชี่ยวชาญ และการพัฒนาระบบงานแนะแนวของโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง ครูแนะแนวจึงทำหน้าที่เป็นทั้งผู้ให้บริการโดยตรงแก่ผู้เรียน ผู้ประสานงาน ผู้จัดระบบ และผู้พัฒนาโปรแกรม

ตำแหน่ง**ครูแนะแนวในประเทศไทย (guidance teacher) เป็นตำแหน่งครูตามกฎหมาย** ผู้ดำรงตำแหน่งนี้ต้องมีใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู และมีภารกิจทั้งการจัดกิจกรรมแนะแนวและการสอนตามระเบียบสำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาที่กำหนดให้ครูต้องมีชั่วโมงสอนและชั่วโมงปฏิบัติงานอื่น การใช้คำว่า **ครูแนะแนว** จึงเป็นที่ยอมรับในวงกว้างและเข้าใจตรงกันในเชิงปฏิบัติของไทยมาตั้งแต่เดิมจนถึงปัจจุบัน อย่างไรก็ตาม ในบริบทสากล โดยเฉพาะในประเทศสหรัฐอเมริกา ได้มีการใช้ศัพท์และกำหนดบทบาทของบุคลากรด้านการแนะแนวในโรงเรียนที่แตกต่างกันไปตามแนวคิดและการพัฒนาทางวิชาการ ศัพท์ที่พบได้แก่ **guidance counselor** ซึ่งเป็นศัพท์ที่ยังคงใช้ในบางเขตพื้นที่การศึกษา อาทิ Amherst Exempted Village School District รัฐโอไฮโอ และ **school counselor** ซึ่งเป็นศัพท์ที่ American School Counselor Association (ASCA) ส่งเสริมให้ใช้เพื่อสะท้อนบทบาทที่เปลี่ยนแปลงไป นอกจากนี้ ในระบบการศึกษาของหลายประเทศยังมี

ตำแหน่ง นักจิตวิทยาโรงเรียน (school psychologist) ซึ่งมีบทบาทเฉพาะทางด้านการประเมินจิตวิทยาและการให้บริการแก่ผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษทางการเรียนรู้หรือพัฒนาการ แตกต่างจากบทบาทของ guidance counselor และ school counselor ที่เน้นการให้บริการแนะแนวและพัฒนาผู้เรียนในวงกว้าง

การเปลี่ยนจาก guidance counselor เป็น school counselor ไม่ใช่เพียงการปรับเปลี่ยนชื่อเรียก แต่สะท้อนถึงการเปลี่ยนแปลงทางแนวคิดและการปฏิบัติที่สำคัญในการจัดระบบงานแนะแนว เพราะบางประเทศไม่มีครูแนะแนวแล้ว อาทิ เวียดนาม ทั้งนี้ผู้เขียนวิเคราะห์ความแตกต่างหลักระหว่าง guidance counselor กับ school counselor ในบริบทสากลตามหลักการ Comprehensive School Counseling Program ของ Gysbers & Henderson (2012) และ ASCA ได้ 5 ประเด็นสำคัญดังนี้

1) ความแตกต่างเชิงมโนทัศน์และรูปแบบการปฏิบัติงาน บทบาทของ guidance counselor มักยึดโยงกับรูปแบบการบริการ (traditional service model) ซึ่งมีลักษณะการทำงานแบบเชิงรับ (reactive) โดยเน้นการแก้ไขปัญหาเมื่อเกิดขึ้นแล้ว หรือรอให้ผู้เรียนเดินเข้ามาขอรับบริการเป็นรายบุคคล ในขณะที่ school counselor ปฏิบัติงานภายใต้รูปแบบโปรแกรมองค์รวม (comprehensive program model) ที่เน้นการทำงานแบบเชิงรุก (proactive) และใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์เป็นฐาน (data-driven) โดยการวิเคราะห์ข้อมูลสารสนเทศเพื่อคาดการณ์แนวโน้มปัญหา และออกแบบมวลประสบการณ์เพื่อการป้องกันและพัฒนาผู้เรียนทุกคนก่อนที่ปัญหาจะวิกฤต

ตัวอย่างกรณีศึกษา ในโรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งหนึ่ง พบข้อมูลว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์และวิทยาศาสตร์ลดลงอย่างชัดเจนในช่วงภาคเรียนที่ 2 ซึ่งเป็นระยะสำคัญในการตัดสินใจเลือกแผนการเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ผลการวิเคราะห์ข้อมูลย้อนหลัง 3 ปี พบว่านักเรียนร้อยละ 35 มีผลการเรียนเฉลี่ยในกลุ่มวิชาดังกล่าวต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนด (2.50) ประกอบกับข้อมูลเชิงคุณภาพจากครูผู้สอนระบุว่า นักเรียนขาดทักษะการกำกับตนเองในการเรียน (Self-regulated learning) และมีความวิตกกังวลต่อการวางแผนอนาคต

แนวทางของ guidance counselor มักเน้นการรอให้ผู้เรียนที่ประสบอุปสรรคทางการเรียนรู้ส่งตนเองเข้ารับบริการปรึกษา (self-referral) หรือเข้ารับบริการแบบไม่ได้นัดหมายเป็นรายกรณี จากนั้นจึงใช้กระบวนการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเพื่อประคับประคองอารมณ์ หรือให้คำแนะนำเบื้องต้นเป็นรายกรณีไป ซึ่งอาจส่งผลให้เข้าไม่ถึงนักเรียนกลุ่มเสี่ยงอีกจำนวนมากที่ไม่ได้เดินเข้ามาหา

แนวทางของ school counselor จะนำข้อมูลด้านผลสัมฤทธิ์มาวิเคราะห์เพื่อระบุกลุ่มเป้าหมายและประสานความร่วมมือกับครูผู้สอนเพื่อวิเคราะห์หาสาเหตุเชิงลึก จากนั้นจึงออกแบบหลักสูตรการแนะแนว (guidance curriculum) ซึ่ง Gysbers & Henderson (2012) อธิบายว่าเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวที่มุ่งเน้นการพัฒนาทักษะการจัดการเรียนรู้และการวางแผนอาชีพให้กับนักเรียนทุกคนในระดับชั้นผ่านกิจกรรมเชิงประสบการณ์ พร้อมทั้งจัดโปรแกรมเสริมสำหรับกลุ่มเสี่ยงโดยเฉพาะ เพื่อให้มั่นใจว่านักเรียนทุกคนจะมีสมรรถนะเพียงพอในการตัดสินใจเลือกเส้นทางอนาคตได้อย่างสอดคล้องกับศักยภาพจริง

แม้ว่าทั้ง guidance counselor และ school counselor จะมีรากฐานร่วมกันในการใช้ทักษะการให้การปรึกษาและความรู้ด้านจิตวิทยาเพื่อสนับสนุนผู้เรียน แต่ความแตกต่างที่สำคัญคือ school counselor มุ่งเน้นการสร้างผลกระทบเชิงระบบ (systemic impact) โดยใช้ข้อมูลกำกับ

การทำงานเพื่อสร้างหลักประกันว่านักเรียนทุกคนจะได้รับการพัฒนาอย่างเท่าเทียมและทั่วถึง ผ่านการประสานพลังความร่วมมือระหว่างครู ผู้ปกครอง และผู้บริหารอย่างเป็นระบบ

2) ความแตกต่างด้านขอบข่ายกลุ่มเป้าหมายผู้รับบริการ (scope of service and target population) ในเชิงยุทธศาสตร์ guidance counselor มักจำกัดขอบเขตการปฏิบัติงานไว้ที่กลุ่มเป้าหมายเฉพาะรายโดยเน้นความสำคัญไปที่ผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ หรือผู้ที่ประสบปัญหาเชิงประจักษ์แล้วเท่านั้น ในขณะที่ school counselor ขยายขอบข่ายการทำงานในมิติของการเข้าถึงแบบถ้วนหน้า (universal access) ผ่านการจัดทำโปรแกรมการแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคน (program for all) โดยยึดหลักการว่าผู้เรียนทุกคนมีสิทธิที่จะได้รับการส่งเสริมพัฒนาการตามศักยภาพอย่างเท่าเทียม โดยไม่จำกัดเพียงกลุ่มที่ประสบปัญหา

ตัวอย่างกรณีศึกษา สถานการณ์ที่พบบ่อยในโรงเรียนประถมศึกษาคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กำลังเตรียมตัวสำหรับการเปลี่ยนผ่านสู่ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งเป็นช่วงเวลาที่สำคัญที่นักเรียนต้องปรับตัวทั้งด้านวิชาการ สังคม และอารมณ์ ข้อมูลจากการสำรวจความพร้อมของนักเรียนพบว่านักเรียนส่วนหนึ่งมีความกังวลเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมใหม่ การคบเพื่อน และความยากของเนื้อหาการเรียน นอกจากนี้ยังมีนักเรียนบางคนที่ขาดทักษะการปรับตัวและการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า ขณะเดียวกันก็มีนักเรียนที่มีความพร้อมสูงและต้องการข้อมูลเกี่ยวกับโอกาสทางการศึกษาในโรงเรียนมัธยมที่หลากหลาย

แนวปฏิบัติของ guidance counselor มักดำเนินบทบาทในลักษณะการเยียวยาและแก้ไข โดยมุ่งเน้นให้บริการแก่ผู้เรียนที่มีภาวะเปราะบางทางอารมณ์ หรือผู้ที่แสดงออกถึงความวิตกกังวลต่อการปรับตัวอย่างเห็นได้ชัด ผ่านกระบวนการให้การปรึกษารายบุคคลหรือรายกลุ่มย่อย ส่งผลให้ผู้เรียนส่วนใหญ่ที่เหลือในระดับชั้นซึ่งดูเหมือนไม่มีปัญหากลับไม่ได้รับการส่งเสริมทักษะที่จำเป็นต่อการเปลี่ยนผ่านอย่างเป็นระบบ

แนวปฏิบัติของ school counselor จะใช้แนวทางการแนะแนวเชิงพัฒนาการ (developmental approach) โดยออกแบบโปรแกรมที่ครอบคลุมนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ทั้งระดับชั้นผ่านหลักสูตรแนะแนวเชิงพัฒนาการเช่น การเสริมสร้างความยืดหยุ่นทางจิตใจ (resilience) ทักษะการปรับตัว และการสร้างสัมพันธภาพทางสังคม ควบคู่ไปกับการจัดกิจกรรมปฐมนิเทศเชิงรุกและเครือข่ายความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา เพื่อสร้างความต่อเนื่องทางการศึกษา ในขณะเดียวกัน ก็ยังคงความสามารถในการจัดสรรทรัพยากรเพื่อช่วยเหลือเฉพาะทาง (intensive intervention) แก่กลุ่มที่มีความต้องการพิเศษควบคู่กันไปตามโมเดลการช่วยเหลือหลายระดับ (Multi-Tiered System of Support; MTSS)

3) ความแตกต่างด้านการวัดและประเมินผล guidance counselor มักวัดผลความสำเร็จจากความรู้สึกหรือความพึงพอใจของผู้รับบริการ เช่น นักเรียนรู้สึกดีขึ้นหรือมีความมั่นใจมากขึ้นหรือไม่ ในขณะที่ school counselor วัดผลจากข้อมูลที่เป็นรูปธรรมและเชิงประจักษ์ เช่น ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน อัตราการเข้าเรียน พฤติกรรมของนักเรียน และการบรรลุเป้าหมายที่วัดได้

ในโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นแห่งหนึ่ง ได้จัดโปรแกรมพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เป็นเวลา 8 สัปดาห์ เนื่องจากพบว่านักเรียนในระดับชั้นนี้มีปัญหาความขัดแย้งระหว่างเพื่อน การล้อเลียนกัน และการขาดทักษะการสื่อสารที่สร้างสรรค์ โปรแกรมประกอบด้วยกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์ การฝึกทักษะการฟังอย่างตั้งใจ การแสดงความคิดเห็นอย่าง

สร้างสรรค์ และการจัดการอารมณ์ โรงเรียนต้องการประเมินว่าโปรแกรมนี้มีประสิทธิผลหรือไม่และควรดำเนินการต่อไปในปีการศึกษาหน้าหรือไม่

จากสถานการณ์นี้ guidance counselor จะประเมินผลโดยใช้แบบสอบถามความพึงพอใจของนักเรียนที่เข้าร่วมกิจกรรม สัมภาษณ์นักเรียนว่ารู้สึกอย่างไรกับโปรแกรม มีความมั่นใจในการสื่อสารกับเพื่อนมากขึ้นหรือไม่ และสังเกตพฤติกรรมของนักเรียนในระหว่างกิจกรรมว่ามีส่วนร่วมและแสดงความรู้สึกเชิงบวกหรือไม่ ส่วน school counselor จะออกแบบการประเมินผลที่ครอบคลุมและใช้ข้อมูลหลายแหล่ง ได้แก่ การเปรียบเทียบจำนวนเหตุการณ์ความขัดแย้งระหว่างนักเรียนที่บันทึกโดยครูที่ปรึกษาก่อนและหลังโปรแกรม การวิเคราะห์ข้อมูลการถูกส่งตัวไปพบครูแนะแนวหรือฝ่ายปกครองเนื่องจากปัญหาพฤติกรรม การประเมินทักษะทางสังคมและอารมณ์ของนักเรียนด้วยแบบวัดมาตรฐานก่อนและหลังโปรแกรม การติดตามผลการเรียนในวิชาต่าง ๆ เพื่อดูว่านักเรียนมีผลการเรียนที่ดีขึ้นหรือไม่ และการสำรวจความคิดเห็นของครูผู้สอนเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมของนักเรียนในชั้นเรียน ทั้งนี้ ทั้งสองบทบาทต่างตระหนักถึงความสำคัญของการประเมินผลโปรแกรมการแนะแนวและต้องรายงานผลการดำเนินงานต่อผู้บริหารและผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเพื่อนำไปสู่การปรับปรุงและพัฒนางานแนะแนวต่อไป

4) ความแตกต่างด้านบทบาทในระบบโรงเรียน guidance counselor มักมีบทบาทเป็นเพียงส่วนเสริม (ancillary) ในกระบวนการพัฒนาโรงเรียน ทำหน้าที่สนับสนุนการจัดการเรียนการสอนแต่ไม่ได้เป็นส่วนหลักของแผนพัฒนาโรงเรียน ในขณะที่ school counselor มีบทบาทสำคัญ (essential) และเป็นส่วนหนึ่งของทีมผู้นำโรงเรียนที่ร่วมกำหนดทิศทางและขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษาของโรงเรียน

5) ความแตกต่างด้านลักษณะการประสานงาน guidance counselor มักทำงานโดดเดี่ยวแยกจากระบบการจัดการเรียนการสอนหลัก โดยดูแลงานแนะแนวภายในขอบเขตของตนเอง ในขณะที่ school counselor ทำหน้าที่เป็นผู้นำทางวิชาการ (school leader) ที่ทำงานร่วมกับผู้บริหาร ครูผู้สอน บุคลากรทางการศึกษา และชุมชน เพื่อพัฒนา บริหารจัดการ และประเมินผลโปรแกรมการแนะแนวอย่างเป็นระบบและครอบคลุม (comprehensive school counseling program)

แม้ว่าในบริบทของประเทศไทยจะยังคงใช้ระบบครูแนะแนว (guidance teacher) ซึ่งต่างจากหลายประเทศที่มองว่าการแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการศึกษาที่ควรบูรณาการเข้ากับการเรียนการสอนในวิชาต่าง ๆ และกิจกรรมเสริมหลักสูตร แต่แนวคิดการพัฒนาจาก guidance counselor สู่ school counselor ที่เน้นการทำงานเชิงรุก ใช้ข้อมูลเป็นฐาน ครอบคลุมนักเรียนทุกคน และบูรณาการเป็นส่วนสำคัญของระบบการศึกษา ยังคงเป็นทิศทางที่สำคัญในการพัฒนาคุณภาพงานแนะแนวของไทยให้ทันสมัยและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น โดยครูแนะแนวไทยสามารถนำแนวคิดและหลักการของ school counselor มาปรับใช้ในบริบทของตนเองได้อย่างเหมาะสม แนวคิดดังกล่าวทำให้บทบาทของ school counselor ในกรอบ ASCA แตกต่างจากภาพเดิมของงานแนะแนวที่มักถูกมองเป็นงานตอบสนองเฉพาะรายหรือเฉพาะปัญหา โดย ASCA เน้นโปรแกรมที่ครอบคลุมผู้เรียนทุกคน มีลักษณะเชิงป้องกัน เชิงพัฒนาการ ใช้ข้อมูลเป็นฐาน และเป็นส่วนหนึ่งของพันธกิจทางการศึกษาของโรงเรียน (American School Counselor Association, 2012: xi–xiii, 149)

1.2 บทบาทของครูที่ปรึกษา ครูที่ปรึกษาเป็นบุคลากรที่มีโอกาสพบปะและติดตามผู้เรียนอย่างต่อเนื่องในชีวิตประจำวันของโรงเรียน จึงมีบทบาทสำคัญในการรู้จักและทำความเข้าใจผู้เรียนในความรับผิดชอบ ทั้งด้านการเรียน พฤติกรรม ความสัมพันธ์ สุขภาพ ครอบครัว และความต้องการเฉพาะ ครูที่ปรึกษาควรสังเกตความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน รับฟังปัญหา ให้คำแนะนำและความช่วยเหลือเบื้องต้น ตลอดจนส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง ปรับตัว และรับผิดชอบต่อการเรียนกับการดำเนินชีวิตของตน

เมื่อพบว่าผู้เรียนมีปัญหาหรือความเสี่ยง ครูที่ปรึกษาควรรวบรวมข้อมูลเบื้องต้นอย่างรอบคอบโดยไม่ด่วนสรุปหรือตีตราผู้เรียน และประสานครูแนะแนวหรือบุคลากรที่เกี่ยวข้องเพื่อพิจารณาความช่วยเหลือที่เหมาะสม หากปัญหามีความซับซ้อน รุนแรง หรือเกินขอบเขตความสามารถของตน ควรประสานการส่งต่อโดยคำนึงถึงความปลอดภัย สิทธิ และการรักษาความลับของผู้เรียน นอกจากนี้ ครูที่ปรึกษายังมีหน้าที่ติดต่อและประสานความร่วมมือกับผู้ปกครอง เพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลเท่าที่จำเป็นและร่วมกันส่งเสริมหรือช่วยเหลือผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง ครูที่ปรึกษาจึงทำหน้าที่เป็นผู้ดูแลใกล้ชิด ผู้สังเกตและคัดกรองเบื้องต้น ตลอดจนผู้ประสานระหว่างผู้เรียน ครอบครัว ครูแนะแนว และระบบช่วยเหลือของโรงเรียน

1.3 บทบาทของครูผู้สอน ครูผู้สอนมีบทบาทสำคัญในระบบงานแนะแนว เนื่องจากมีโอกาสสังเกตผู้เรียนในสถานการณ์การเรียนรู้และการทำงานร่วมกับผู้อื่นอย่างต่อเนื่อง จึงสามารถรับรู้ข้อมูลเกี่ยวกับพัฒนาการทางการเรียน ความสามารถในการคิดและแก้ปัญหา ความสนใจ ความถนัด ความรับผิดชอบ ตลอดจนพฤติกรรมและความสัมพันธ์ของผู้เรียนในชั้นเรียน ข้อมูลจากครูผู้สอนช่วยให้โรงเรียนเข้าใจผู้เรียนจากสภาพการปฏิบัติจริง และสามารถนำมาประกอบการวางแผนส่งเสริมหรือช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม

ครูผู้สอนยังสามารถบูรณาการข้อมูลด้านการศึกษาและอาชีพเข้ากับเนื้อหาวิชา เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเห็นการประยุกต์ใช้ความรู้และอาชีพที่เกี่ยวข้อง พร้อมทั้งส่งเสริมผู้เรียนที่แสดงความสนใจหรือความสามารถในสาขาวิชานั้นให้ได้รับโอกาสพัฒนาตนเองเพิ่มเติม เมื่อสังเกตพบว่า ผู้เรียนมีผลการเรียน พฤติกรรม อารมณ์ หรือความสัมพันธ์เปลี่ยนแปลงไปจากเดิม ครูผู้สอนควรรวบรวมข้อมูลเบื้องต้นโดยไม่ด่วนสรุปหรือตีตรา และประสานครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาและครูแนะแนวเพื่อพิจารณาความช่วยเหลือที่เหมาะสม ครูผู้สอนจึงเป็นทั้งแหล่งข้อมูลเกี่ยวกับความสามารถและความต้องการของผู้เรียน ผู้สนับสนุนการพัฒนาศักยภาพ และส่วนหนึ่งของระบบสังเกต ป้องกัน และช่วยเหลือผู้เรียนของโรงเรียน

1.4 บทบาทของผู้ปกครอง ผู้ปกครองมีบทบาทสำคัญในการประสานการดูแลผู้เรียนระหว่างครอบครัวกับโรงเรียน เนื่องจากเป็นแหล่งข้อมูลเกี่ยวกับประวัติ พัฒนาการ สุขภาพ ความสนใจ ความสามารถ พฤติกรรม และบริบทครอบครัวของผู้เรียน ข้อมูลดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนเข้าใจผู้เรียนได้รอบด้านมากกว่าการพิจารณาจากพฤติกรรมหรือผลการเรียนที่ปรากฏในโรงเรียนเพียงอย่างเดียว ผู้ปกครองยังมีหน้าที่สนับสนุนและติดตามการเรียนรู้ การปรับตัว และการพัฒนาของผู้เรียนที่บ้าน ตลอดจนแจ้งข้อมูลที่จำเป็นแก่โรงเรียนเมื่อผู้เรียนประสบปัญหาหรือต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม

ในประเด็นสำคัญ เช่น การเลือกแผนการเรียน การศึกษาต่อ หรือการเข้ารับบริการจากผู้เชี่ยวชาญ ผู้ปกครองควรให้ข้อมูล รับฟังความคิดเห็น และร่วมพิจารณาทางเลือกกับผู้เรียนและโรงเรียน โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจตามวัยและระดับความสามารถ การ

ประสานงานระหว่างผู้ปกครองกับโรงเรียนควรยึดการสื่อสารที่ตรงไปตรงมา เคารพบทบาทของแต่ละฝ่าย ใช้และเปิดเผยข้อมูลเท่าที่จำเป็น รักษาความลับ และคำนึงถึงสิทธิ ความปลอดภัย และประโยชน์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ

1.5 บทบาทของผู้เชี่ยวชาญและหน่วยงานภายนอก ผู้เชี่ยวชาญและหน่วยงานภายนอก เช่น นักจิตวิทยา นักสังคมสงเคราะห์ แพทย์ พยาบาล และหน่วยงานที่ให้บริการเฉพาะด้าน มีบทบาทสนับสนุนเมื่อปัญหาหรือความต้องการของผู้เรียนเกินขอบเขตความรู้ ความสามารถ หรือทรัพยากรของโรงเรียน บุคลากรแต่ละวิชาชีพให้บริการแตกต่างกันตามความเชี่ยวชาญและขอบเขตการปฏิบัติงาน เช่น การตรวจและประเมินเฉพาะด้าน การวินิจฉัยโดยผู้มีอำนาจและคุณสมบัติตามวิชาชีพ การบำบัดหรือรักษา การให้การปรึกษาเฉพาะทาง การช่วยเหลือด้านสังคมและครอบครัว หรือการประสานสิทธิและแหล่งสนับสนุนที่จำเป็น

การประสานกับผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานภายนอกต้องมีระบบส่งต่อที่กำหนดขั้นตอน ผู้รับผิดชอบ และช่องทางติดต่อไว้อย่างชัดเจน โรงเรียนควรส่งต่อข้อมูลเฉพาะส่วนที่จำเป็นต่อการประเมินและช่วยเหลือ โดยคำนึงถึงความยินยอมของผู้เรียนและผู้ปกครองตามวัยและข้อกำหนดที่เกี่ยวข้อง เว้นแต่เป็นกรณีเร่งด่วนที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัย หลังการส่งต่อ โรงเรียนควรติดตามเฉพาะข้อมูลที่จำเป็นต่อการจัดการเรียนรู้ การดูแล และการปรับตัวของผู้เรียน โดยไม่เรียกร้องรายละเอียดที่เป็นความลับทางวิชาชีพ การส่งต่อจึงเป็นส่วนหนึ่งของระบบช่วยเหลือที่ทำให้ผู้เรียนได้รับบริการเหมาะสมกับสภาพปัญหา พร้อมทั้งได้รับการดูแลอย่างต่อเนื่องเมื่อกลับมาดำเนินชีวิตในโรงเรียน

2. การสร้างความร่วมมือและการประสานงาน

การทำงานร่วมกันของบุคลากรหลายฝ่ายต้องอาศัยระบบการประสานงานที่กำหนดเป้าหมาย บทบาท ช่องทางการสื่อสาร และวิธีติดตามผลไว้อย่างชัดเจน เพื่อให้บุคลากรสามารถแลกเปลี่ยนข้อมูล ปฏิบัติงานตามความรับผิดชอบ และร่วมกันส่งเสริมหรือช่วยเหลือผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง แนวทางสำคัญในการสร้างความร่วมมือและการประสานงานมีดังต่อไปนี้ (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 215; National Centre for Guidance in Education, 2004: 17–18, 20–21; National Council of Educational Research and Training, 2021: 29–30, 35–36)

ประการแรก การกำหนดเป้าหมายร่วม บุคลากรทุกฝ่ายควรเข้าใจตรงกันว่า งานแนะแนวมุ่งส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน รวมทั้งช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง ใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ วางแผนการศึกษาและอาชีพ และจัดการปัญหาได้อย่างเหมาะสม การสร้างความเข้าใจร่วมเกี่ยวกับปรัชญา จุดมุ่งหมาย และแนวทางการดำเนินงานจึงช่วยให้แต่ละฝ่ายปฏิบัติหน้าที่ในทิศทางเดียวกัน และเห็นความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทของตนกับระบบงานแนะแนวโดยรวม

ประการที่สอง การกำหนดบทบาทและความรับผิดชอบให้ชัดเจน โรงเรียนควรกำหนดว่าบุคลากรแต่ละฝ่ายรับผิดชอบงานใด ต้องประสานกับใคร ควรส่งต่อผู้เรียนในกรณีใด และต้องติดตามหรือรายงานผลอย่างไร การจัดทำคู่มือ แผนผังการปฏิบัติงาน หรือแนวทางการประสานกรณีช่วยให้บุคลากรเข้าใจขอบเขตหน้าที่และลดความซ้ำซ้อน อย่างไรก็ตาม การกำหนดบทบาทควรยืดหยุ่นตามขนาด บุคลากร และทรัพยากรของโรงเรียน โรงเรียนขนาดเล็กอาจจำเป็นต้องให้บุคลากรคนหนึ่งรับผิดชอบงานหลายด้าน ส่วนโรงเรียนขนาดใหญ่อาจแบ่งความรับผิดชอบตามความรู้และความ

เชี่ยวชาญได้ละเอียดมากขึ้น ทั้งนี้ ต้องไม่มอบหมายงานที่เกินขอบเขตความสามารถหรือมาตรฐานวิชาชีพของบุคลากร

ประการที่สาม การกำหนดช่องทางการสื่อสารอย่างสม่ำเสมอ การประสานงานต้องอาศัยการแลกเปลี่ยนข้อมูล การรับฟังความคิดเห็น และการร่วมกันพิจารณาแนวทางส่งเสริมหรือช่วยเหลือผู้เรียน ช่องทางการสื่อสารอาจประกอบด้วยการประชุมตามแผน การประชุมเฉพาะกรณี ระบบบันทึกข้อมูล การรายงานผล และการปรึกษาหารือระหว่างผู้เกี่ยวข้อง การสื่อสารควรดำเนินการในเวลาที่เหมาะสม ใช้ข้อมูลที่ถูกต้องและเพียงพอต่อการปฏิบัติงาน และกำหนดผู้รับข้อมูลตามความจำเป็น การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศอาจช่วยให้การประสานงานรวดเร็วขึ้น แต่โรงเรียนต้องกำหนดสิทธิการเข้าถึง วิธีจัดเก็บ และมาตรการป้องกันการเปิดเผยข้อมูลส่วนบุคคลโดยไม่จำเป็น

ประการที่สี่ การส่งเสริมวัฒนธรรมการทำงานเป็นทีม การทำงานร่วมกันควรยึดการเคารพบทบาทของแต่ละฝ่าย รับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง แลกเปลี่ยนความรู้ และร่วมรับผิดชอบต่อการพัฒนาผู้เรียน ผู้บริหารมีบทบาทในการสนับสนุนการประชุมและการเรียนรู้ร่วมกัน ให้ความสำคัญกับข้อเสนอของผู้ปฏิบัติงาน และแก้ไขเงื่อนไขที่เป็นอุปสรรคต่อการประสานงาน วัฒนธรรมการทำงานเป็นทีมต้องพัฒนาจากการปฏิบัติงานร่วมกัน การทบทวนปัญหา และการปรับปรุงวิธีดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง (National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21)

ประการที่ห้า การใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจและการประสานงาน ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนช่วยให้บุคลากรพิจารณาความต้องการ วางแผนการส่งเสริมหรือช่วยเหลือ และติดตามความเปลี่ยนแปลงได้อย่างเหมาะสม ระบบข้อมูลควรบันทึกและสืบค้นได้ตามขอบเขตหน้าที่ มีการตรวจสอบความถูกต้อง ปรับข้อมูลให้เป็นปัจจุบัน และป้องกันการเข้าถึงจากผู้ที่ไม่เกี่ยวข้อง ข้อมูลที่จำเป็นอาจครอบคลุมข้อมูลพื้นฐาน ผลการเรียน ความสนใจและความถนัด ปัญหาที่พบ ความช่วยเหลือที่ได้รับ และผลการติดตาม ทั้งนี้ การบันทึกและใช้ข้อมูลต้องมีจุดมุ่งหมายเพื่อประโยชน์ของผู้เรียน ไม่ใช้เพื่อตีตราหรือตัดสินคุณค่าของบุคคล และเปิดเผยเฉพาะข้อมูลที่จำเป็นแก่ผู้มีหน้าที่เกี่ยวข้องกับการส่งเสริมหรือช่วยเหลือผู้เรียนเท่านั้น

ตัวอย่างการประสานงานในสถานการณ์จริงพิจารณาได้จากกรณีที่ผู้เรียนมีผลการเรียนลดลงอย่างรวดเร็ว ครูผู้สอนอาจสังเกตเห็นความเปลี่ยนแปลงด้านการเรียน การเข้าเรียน หรือพฤติกรรมในชั้นเรียน และแจ้งข้อมูลแก่ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาเพื่อรวบรวมข้อมูลเพิ่มเติม ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาสนทนากับผู้เรียนเป็นการส่วนตัวและพบข้อมูลเบื้องต้นว่า ผู้เรียนกำลังเผชิญปัญหาครอบครัว จึงประสานครูแนะแนวเพื่อพิจารณาความช่วยเหลือ ครูแนะแนวอาจให้การปรึกษา ประเมินความเร่งด่วนและความปลอดภัยเบื้องต้น และประสานผู้ปกครองเท่าที่จำเป็น หากข้อมูลบ่งชี้ว่าปัญหามีความซับซ้อนหรือเกี่ยวข้องกับสุขภาพจิตเกินขอบเขตความสามารถของโรงเรียน ควรประสานนักจิตวิทยาหรือผู้เชี่ยวชาญด้านสุขภาพจิตเพื่อรับการประเมินและความช่วยเหลือที่เหมาะสม ภายหลังการส่งต่อ ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา และผู้ปกครองควรร่วมกันติดตามเฉพาะข้อมูลที่จำเป็นต่อการเรียน การปรับตัว และความปลอดภัยของผู้เรียน โดยไม่เรียกร้องหรือเปิดเผยรายละเอียดที่เป็นความลับเกินความจำเป็น ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นว่า การช่วยเหลือผู้เรียนต้องอาศัยการทำงานร่วมกันของหลายฝ่าย โดยแต่ละฝ่ายปฏิบัติหน้าที่ตามขอบเขตความรับผิดชอบและประสานส่งต่อเมื่อจำเป็น

อุปสรรคที่อาจเกิดขึ้นในการประสานงาน ได้แก่ ความไม่ชัดเจนเกี่ยวกับบทบาทของแต่ละฝ่าย การสื่อสารล่าช้าหรือไม่ครบถ้วน ข้อจำกัดด้านเวลา ความเข้าใจว่างานแนะแนวเป็นหน้าที่ของครูแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว การขาดระบบจัดเก็บและแลกเปลี่ยนข้อมูลที่เหมาะสม ตลอดจนความไม่ชัดเจนเกี่ยวกับขอบเขตการรักษาความลับ การลดอุปสรรคเหล่านี้ควรเริ่มจากการกำหนดบทบาท ขั้นตอน และช่องทางการประสานงานให้ชัดเจน จัดเวลาให้บุคลากรได้ร่วมพิจารณากรณีที่จำเป็น พัฒนาระบบข้อมูลที่ปลอดภัย และสร้างความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับการใช้ข้อมูลเพื่อประโยชน์ของผู้เรียน โดยเปิดเผยเฉพาะแก่ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการช่วยเหลือตามขอบเขตหน้าที่ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21)

การประสานงานที่เหมาะสมช่วยให้โรงเรียนรวบรวมข้อมูลจากหลายด้านและจัดความช่วยเหลือได้ต่อเนื่องมากขึ้น อีกทั้งช่วยลดความซ้ำซ้อนและป้องกันมิให้ผู้เรียนขาดการดูแลในบางช่วง บุคลากรแต่ละฝ่ายสามารถใช้ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับหน้าที่ของตนประกอบการพิจารณา วางแผน และติดตามผลร่วมกัน ขณะเดียวกัน โรงเรียนสามารถจัดสรรบุคลากร เวลา และทรัพยากรให้เหมาะกับลักษณะและความเร่งด่วนของปัญหา รวมทั้งนำประสบการณ์จากการดำเนินงานมาใช้ทบทวนและปรับปรุงระบบแนะแนว อย่างไรก็ตาม คุณภาพของการประสานงานมิได้พิจารณาจากปริมาณข้อมูลที่แลกเปลี่ยนกัน แต่พิจารณาจากความจำเป็น ความถูกต้อง ความทันเวลา และการคุ้มครองสิทธิของผู้เรียนควบคู่กัน

กล่าวโดยสรุป การกำหนดบทบาทและการประสานงานของบุคลากรเป็นองค์ประกอบสำคัญของระบบงานแนะแนวในโรงเรียน ผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ตลอดจนผู้เชี่ยวชาญและหน่วยงานภายนอกต้องมีความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับจุดมุ่งหมาย ขอบเขตหน้าที่ วิธีสื่อสาร การใช้ข้อมูล และขั้นตอนการส่งต่อ การทำงานร่วมกันในลักษณะนี้ช่วยให้โรงเรียนสามารถส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลือผู้เรียนได้ต่อเนื่อง โดยคำนึงถึงความต้องการ สิทธิ ศักดิ์ศรี และความปลอดภัยของผู้เรียนเป็นสำคัญ

การจัดระบบงานแนะแนวในรูปแบบโปรแกรมเชิงพัฒนาการ

1. การพัฒนาจากบริการแนะแนวเป็นโปรแกรมการแนะแนว

การดำเนินงานแนะแนวที่จัดบริการเป็นครั้งคราว หรือให้ความช่วยเหลือเฉพาะผู้เรียนที่เข้ามาขอรับบริการและผู้เรียนที่ได้รับการส่งต่อเมื่อประสบปัญหา แม้มีประโยชน์ต่อการช่วยเหลือเฉพาะกรณี แต่ยังมีข้อจำกัดหลายประการ **ประการแรก** การจัดบริการโดยขาดแผนการดำเนินงานที่ต่อเนื่องอาจทำให้ผู้เรียนได้รับความช่วยเหลือเฉพาะช่วงที่ปัญหาปรากฏ โดยไม่ได้รับการส่งเสริมและป้องกันอย่างเหมาะสมตั้งแต่ระยะเริ่มต้น **ประการที่สอง** การดำเนินงานในลักษณะรอรับบริการอาจเข้าถึงเฉพาะผู้เรียนที่สามารถขอความช่วยเหลือด้วยตนเองหรือได้รับการส่งต่อ ขณะที่ผู้เรียนซึ่งมีความต้องการแต่ยังไม่แสดงปัญหาชัดเจนอาจไม่ได้รับการดูแล **ประการที่สาม** การจัดบริการแต่ละประเภทแยกจากกันอาจทำให้งานแนะแนวขาดความสัมพันธ์กับการจัดกิจกรรม การเรียนการสอน และระบบพัฒนาผู้เรียนของโรงเรียน ข้อจำกัดดังกล่าวแสดงถึงความจำเป็นในการจัดบริการแนะแนวทั้งห้าบริการให้สัมพันธ์กันภายใต้โปรแกรมที่กำหนดเป้าหมาย แผนการดำเนินงาน ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร และการประเมินผลไว้อย่างชัดเจน

โปรแกรมการแนะแนวเป็นกรอบการดำเนินงานที่จัดกิจกรรมและบริการแนะแนวให้สัมพันธ์กันอย่างมีแผน มีจุดมุ่งหมายสอดคล้องกับพัฒนาการและความต้องการของผู้เรียน ครอบคลุมผู้เรียนทุกคน และเป็นส่วนหนึ่งของระบบการจัดการศึกษาของโรงเรียน โปรแกรมดังกล่าวต้องกำหนดเนื้อหา ลำดับการดำเนินงาน บทบาทของบุคลากร ทรัพยากร ตลอดจนวิธีติดตามและประเมินผล เพื่อนำข้อมูลมาใช้ปรับปรุงการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง การพัฒนาจากการจัดบริการเป็นรายกรณีมาเป็นโปรแกรมการแนะแนวมิได้หมายถึงการลดความสำคัญของบริการแนะแนว แต่เป็นการจัดบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผลให้ทำงานสัมพันธ์กับกิจกรรมแนะแนวและจุดมุ่งหมายของโรงเรียน เพื่อให้การส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลือผู้เรียนดำเนินการได้อย่างครอบคลุมและต่อเนื่อง

เมื่อพิจารณาแนวคิดเกี่ยวกับโปรแกรมการแนะแนวเชิงพัฒนาการ พบว่าแต่ละกรอบมีรายละเอียดแตกต่างกัน แต่มีหลักคิดร่วมกันหลายประการ Gysbers และ Henderson (2012) เสนอโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม (Comprehensive Guidance and Counseling Program) ซึ่งจัดระบบงานแนะแนวให้ครอบคลุมพัฒนาการด้านการศึกษา อาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคมของผู้เรียน โดยกำหนดกรอบความคิด เนื้อหา กิจกรรม บริการ การบริหารจัดการ และการประเมินผลไว้อย่างสัมพันธ์กัน ในทำนองเดียวกัน National Centre for Guidance in Education (2004) เสนอกรอบการวางแผนโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนที่ให้ความสำคัญกับความต้องการของผู้เรียน การบูรณาการกับหลักสูตร การมีส่วนร่วมของบุคลากร และการประเมินผลอย่างเป็นระบบ

จากการพิจารณาแนวคิดทั้งสองกรอบและแนวคิดที่เกี่ยวข้อง สามารถสังเคราะห์ลักษณะร่วมของโปรแกรมการแนะแนวเชิงพัฒนาการได้ 4 ประการ ดังนี้

ประการแรก การยึดพัฒนาการเป็นฐาน (development-based) โปรแกรมการแนะแนวต้องออกแบบให้สอดคล้องกับพัฒนาการ ภารกิจตามวัย และความต้องการของผู้เรียนในแต่ละช่วงการศึกษา ผู้เรียนระดับปฐมวัย ประถมศึกษา และมัธยมศึกษามีความพร้อมทางสติปัญญา อารมณ์ สังคม และร่างกายแตกต่างกัน เนื้อหา วิธีจัดกิจกรรม และระดับของการตัดสินใจที่คาดหวังจากผู้เรียนจึงต้องเหมาะกับพัฒนาการของแต่ละวัย การยึดพัฒนาการเป็นฐานทำให้งานแนะแนวครอบคลุมมากกว่าการแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้า โดยจัดประสบการณ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้ ทักษะ และความสามารถที่จำเป็นอย่างต่อเนื่อง พร้อมรับการเปลี่ยนแปลงจากช่วงวัยและระดับการศึกษาหนึ่งไปยังอีกช่วงหนึ่ง ตลอดจนการศึกษาต่อและการทำงาน

ประการที่สอง การให้ความสำคัญกับการป้องกัน (prevention-focused) โปรแกรมการแนะแนวไม่ควรรอจนปัญหาปรากฏชัดแล้วจึงให้ความช่วยเหลือ แต่ควรจัดกิจกรรมและบริการที่ช่วยให้ผู้เรียนมีความรู้ ทักษะ และความพร้อมในการหลีกเลี่ยงหรือลดผลกระทบจากปัญหาที่อาจเกิดขึ้น การป้องกันครอบคลุมการสร้างความตระหนัก การพัฒนาทักษะชีวิต การจัดสภาพแวดล้อมที่เหมาะสม และการสังเกตปัจจัยเสี่ยงตั้งแต่ระยะเริ่มต้น ตัวอย่างเช่น การพัฒนาทักษะการจัดการอารมณ์แก่ผู้เรียนระดับประถมศึกษาช่วยให้ผู้เรียนมีแนวทางจัดการความขัดแย้ง ส่วนการให้ข้อมูลการศึกษาและอาชีพแก่ผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นช่วยให้มีข้อมูลประกอบการเลือกแผนการเรียน การให้ความสำคัญกับการป้องกันมิได้ลดบทบาทของการแก้ไขปัญหา แต่เป็นการจัดการส่งเสริม การป้องกัน และการช่วยเหลือเฉพาะรายให้มีความสมดุลกัน

ประการที่สาม การครอบคลุมผู้เรียนทุกคน (inclusive) โปรแกรมการแนะแนวต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนเข้าถึงกิจกรรมและบริการ โดยไม่จำกัดเฉพาะผู้เรียนที่ประสบปัญหาหรือมีความเสี่ยง ทั้งผู้เรียนที่มีความสามารถสูง ผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นเฉพาะ ผู้เรียนที่อยู่ในภาวะเสี่ยง และผู้เรียนทั่วไปต่างควรได้รับการส่งเสริมและช่วยเหลือตามความต้องการของตน การครอบคลุมผู้เรียนทุกคนมิได้หมายถึงการจัดสิ่งเดียวกันให้แก่ทุกคน แต่หมายถึงการจัดกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทั้งหมด กิจกรรมสำหรับกลุ่มที่มีความต้องการร่วมกัน และบริการเฉพาะบุคคลตามความจำเป็น หลักการนี้ทำให้งานแนะแนวครอบคลุมทั้งการพัฒนาผู้เรียนโดยทั่วไปและการตอบสนองความต้องการเฉพาะของผู้เรียนแต่ละกลุ่มหรือแต่ละบุคคล

ประการที่สี่ การดำเนินงานอย่างเป็นระบบ (systematic) โปรแกรมการแนะแนวต้องมีโครงสร้างและแผนการดำเนินงานที่ชัดเจน กำหนดจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย เนื้อหา กิจกรรม บริการ บทบาทของบุคลากร ทรัพยากร และวิธีติดตามและประเมินผลไว้อย่างสัมพันธ์กัน อีกทั้งต้องมีระบบข้อมูลที่ช่วยให้โรงเรียนวิเคราะห์ความต้องการ วางแผนการดำเนินงาน และพิจารณาผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ความเป็นระบบช่วยให้งานแนะแนวไม่ขึ้นอยู่กับความตั้งใจหรือความสามารถของบุคลากรคนใดคนหนึ่ง และสามารถดำเนินการต่อเนื่องเมื่อมีการเปลี่ยนแปลงผู้รับผิดชอบ นอกจากนี้ โปรแกรมการแนะแนวต้องเป็นส่วนหนึ่งของระบบการจัดการศึกษาของโรงเรียน โดยประสานกับหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และการบริหารสถานศึกษา

ลักษณะร่วมทั้งสี่ประการเป็นกรอบสำหรับการออกแบบและพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวให้สอดคล้องกับพัฒนาการของผู้เรียน ให้ความสำคัญกับการป้องกันควบคู่กับการแก้ไขปัญหา ครอบคลุมผู้เรียนทุกคนอย่างเป็นธรรม และดำเนินงานโดยมีแผนกับการประเมินผลที่ชัดเจน การพัฒนางานจากการจัดบริการเป็นรายกรณีมาเป็นโปรแกรมการแนะแนวจึงมิใช่เพียงการเปลี่ยนชื่อเรียก แต่เป็นการปรับวิธีคิดและการดำเนินงาน โดยจัดกิจกรรมและบริการแนะแนวให้สัมพันธ์กันภายใต้เป้าหมายร่วม เพื่อให้โรงเรียนสามารถส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลือผู้เรียนได้อย่างครอบคลุมและต่อเนื่อง

2. การบูรณาการงานแนะแนวเข้าสู่ระบบโปรแกรม

การจัดโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนไทยต้องคำนึงถึงบริบทและโครงสร้างการจัดการศึกษาที่มีอยู่ โดยเฉพาะหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานและระบบงานต่าง ๆ ของโรงเรียน การบูรณาการงานแนะแนวเข้าสู่ระบบเหล่านี้จะทำให้โปรแกรมการแนะแนวไม่เป็นงานเพิ่มเติมที่แยกตัวออกมา แต่กลายเป็นส่วนหนึ่งของระบบการพัฒนาผู้เรียนที่ดำเนินการอย่างเป็นธรรมชาติและต่อเนื่อง การออกแบบโปรแกรมการแนะแนวที่ดีต้องอาศัยทั้งความเข้าใจในแนวคิดโปรแกรมเชิงพัฒนาการและความเข้าใจในกลไกการทำงานของสูตร **2:3:3:5** ซึ่งเป็นกรอบคิดที่ช่วยให้ครูและบุคลากรในโรงเรียนไทยมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการจัดกิจกรรม ขอบข่ายการพัฒนา วัตถุประสงค์ของงานแนะแนว และบริการที่ต้องจัดให้ได้อย่างครบถ้วน

2.1 การออกแบบโปรแกรมตามพัฒนาการที่สอดคล้องกับสูตร 2:3:3:5

การดำเนินการดังกล่าวเป็นแนวทางที่ช่วยให้โรงเรียนสามารถวางแผนงานแนะแนวได้อย่างเป็นระบบและครอบคลุม สูตร 2:3:3:5 หมายถึง การจัดงานแนะแนวผ่าน 2 รูปแบบ (รายบุคคลและกลุ่ม) ครอบคลุม 3 ขอบข่าย (การศึกษา อาชีพ และส่วนตัวสังคม) เพื่อบรรลุ 3 วัตถุประสงค์ (ป้องกัน แก้ไข และส่งเสริมพัฒนา) โดยผ่าน 5 บริการแนะแนว (บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล

บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล) เมื่อนำสูตรนี้มาใช้ในการออกแบบโปรแกรมตามพัฒนาการ จะช่วยให้แต่ละระดับการศึกษามีความชัดเจนว่าควรเน้นอะไร จัดกิจกรรมและบริการอย่างไร และประเมินผลอย่างไรให้สอดคล้องกับความพร้อมและความต้องการของผู้เรียนในวัยนั้น ๆ

2.1.1 ระดับปฐมวัย เป็นช่วงที่ผู้เรียนเริ่มต้นชีวิตในสถานศึกษา **โปรแกรมการแนะแนวในระดับนี้ต้องเน้นการปรับตัวเข้าสู่ระบบโรงเรียน** การรู้จักตนเอง การสำรวจโลกรอบตัว และการเรียนรู้การอยู่ร่วมกับผู้อื่น ในด้านการศึกษา ควรมีกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนสนุกกับการเรียนรู้ รู้จักเลือกกิจกรรมที่ชอบ และพัฒนานิสัยพื้นฐานในการเรียน เช่น การตั้งใจฟัง การทำตามขั้นตอน และการถามเมื่อไม่เข้าใจ ในด้านอาชีพ ควรมีกิจกรรมให้ผู้เรียนได้รู้จักอาชีพต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน เข้าใจว่าผู้ใหญ่ทำงานอะไร และเริ่มสำรวจสิ่งที่ตนเองชอบทำ ในด้านส่วนตัวและสังคม ควรเน้นการรู้จักและยอมรับตนเอง การแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม การเล่นและทำงานร่วมกับเพื่อน และการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ง่าย ๆ การจัดกิจกรรมควรเป็นทั้งรายบุคคล เช่น การสังเกตและบันทึกพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละคน และกลุ่ม เช่น กิจกรรมเล่นตามมุม กิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะ และกิจกรรมเสริมประสบการณ์ วัตถุประสงค์หลักคือการส่งเสริมพัฒนาการและการป้องกันปัญหาการปรับตัว โดยใช้บริการสนเทศผ่านการเล่าเรื่อง การแนะนำอาชีพ และการสื่อสารกับผู้ปกครอง บริการให้การปรึกษาเบื้องต้นผ่านการพูดคุยเมื่อผู้เรียนมีความทุกข์หรือความกังวล และบริการจัดวางตัวบุคคลผ่านการจัดสภาพแวดล้อมและกิจกรรมที่เหมาะสมกับความสนใจและความสามารถของผู้เรียนแต่ละคน

2.1.2 ระดับประถมศึกษาตอนต้น (ป.1-3) เป็นช่วงที่ผู้เรียนเริ่มเข้าสู่การเรียนรู้อย่างเป็นทางการ โปรแกรมการแนะแนวต้องเน้นการพัฒนานิสัยการเรียน การค้นพบความสนใจและความถนัดเบื้องต้น และการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนและครู ในด้านการศึกษา ควรมีกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักวิธีเรียนที่เหมาะสมกับตนเอง ตั้งใจเรียน ทำการบ้าน และขอความช่วยเหลือเมื่อเรียนไม่เข้าใจ รวมทั้งเข้าใจว่าการเรียนแต่ละวิชามีประโยชน์อย่างไร ในด้านอาชีพ ควรขยายการรู้จักอาชีพให้กว้างขึ้น ให้ผู้เรียนได้พบผู้ประกอบอาชีพต่าง ๆ เรียนรู้ว่าอาชีพต่าง ๆ ต้องใช้ความรู้และทักษะอะไร และเริ่มเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนกับงานที่คนทำในชีวิตจริง ในด้านส่วนตัวและสังคม ควรเน้นการรู้จักจุดแข็งและจุดที่ต้องพัฒนาของตนเอง การยอมรับความแตกต่าง การแก้ปัญหาความขัดแย้งกับเพื่อนอย่างสันติ การรับผิดชอบต่อหน้าที่ และการรู้จักขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม การจัดกิจกรรมทั้งรายบุคคลและกลุ่มควรครอบคลุมทั้ง 3 วัตถุประสงค์ กล่าวคือ ส่งเสริมพัฒนาการผู้เรียนทุกคนผ่านกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนและนอกชั้นเรียน ป้องกันปัญหาการเรียนและปัญหาพฤติกรรมผ่านการสร้างทักษะชีวิตและการระบุความเสี่ยงเบื้องต้น และแก้ไขปัญหาเฉพาะรายเมื่อมีผู้เรียนที่ประสบความยากลำบาก โดยใช้ 5 บริการอย่างครบถ้วน เช่น บริการสนเทศผ่านการให้ข้อมูลเกี่ยวกับวิธีเรียน การใช้ห้องสมุด และอาชีพต่าง ๆ บริการให้การปรึกษาแก่ผู้เรียนที่มีปัญหาการเรียนหรือความสัมพันธ์ บริการจัดวางตัวบุคคลผ่านการจัดกิจกรรมพัฒนาทักษะตามความถนัด และบริการติดตามผู้เรียนที่ได้รับความช่วยเหลือพิเศษ

2.1.3 ระดับประถมศึกษาตอนปลาย (ป.4-6) เป็นช่วงที่ผู้เรียนเริ่มมีความคิดเป็นนามธรรมมากขึ้นและเริ่มคิดเกี่ยวกับอนาคตของตนเอง โปรแกรมการแนะแนวต้องเน้นการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ การสำรวจความสนใจและความถนัดอย่างจริงจัง และการเตรียมความพร้อมสู่วัยรุ่น ในด้านการศึกษา ควรมีกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักวิธีการเรียนรู้ที่หลากหลาย รู้จักใช้แหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ ตั้งเป้าหมายการเรียนของตนเอง และเข้าใจว่าวิชาต่าง ๆ มีความเชื่อมโยงกันอย่างไร รวมทั้งเริ่มคิดว่า

ตนเองสนใจจะเรียนในสายใดเมื่อขึ้นมัธยมศึกษา ในด้านอาชีพ ควรมีกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมโยงความสนใจของตนเองกับกลุ่มอาชีพต่าง ๆ เข้าใจว่าอาชีพแต่ละอาชีพต้องใช้ความรู้และทักษะอะไร ได้ทดลองทำกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับอาชีพที่สนใจ และเริ่มเข้าใจว่าการเรียนในปัจจุบันเป็นการเตรียมตัวสำหรับอนาคต ในด้านส่วนตัวและสังคม ควรเน้นการรับมือกับการเปลี่ยนแปลงทางร่างกายและอารมณ์ การสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับเพื่อนและครู การจัดการความเครียด การตัดสินใจอย่างมีเหตุผล และการรู้เท่าทันสื่อและเทคโนโลยี การจัดกิจกรรมควรเน้นทั้งการส่งเสริมและการป้องกันมากขึ้น เนื่องจากผู้เรียนในวัยนี้เริ่มมีความเสี่ยงต่อปัญหาต่าง ๆ เช่น การเปรียบเทียบตนเองกับผู้อื่น ความกดดันจากการเรียนและอิทธิพลจากกลุ่มเพื่อน การใช้ 5 บริการต้องมีความเข้มข้นและหลากหลายมากขึ้น โดยเฉพาะบริการให้การปรึกษาที่ต้องเข้าใจวิธีคิดและความรู้สึกของผู้เรียนในวัยนี้ และบริการจัดวางตัวบุคคลที่ต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทดลองและสำรวจความสนใจในหลายด้าน

2.1.4 ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น (ม.1-3) เป็นช่วงเปลี่ยนผ่านที่สำคัญด้านพัฒนาการและการศึกษา โปรแกรมการแนะแนวต้องเน้นการปรับตัวสู่ระบบการเรียนที่ซับซ้อนขึ้น การค้นหาตัวตนและความสนใจที่แท้จริง และการเตรียมตัวสำหรับการตัดสินใจเลือกสายการเรียนในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ในด้านการศึกษา ควรมีกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจระบบการเรียนที่เปลี่ยนไป รู้จักจัดการเวลาและภาระการเรียนหลายวิชา พัฒนาทักษะการเรียนรู้ที่ซับซ้อนขึ้น เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างผลการเรียนกับโอกาสในอนาคต และเริ่มวางแผนการเรียนระยะกลาง ในด้านอาชีพ ควรมีกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจและความถนัดอย่างจริงจัง เรียนรู้เกี่ยวกับเส้นทางการศึกษาต่อและอาชีพต่าง ๆ เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างสายการเรียนกับอาชีพ ได้พบผู้ประกอบอาชีพและผู้ประสบความสำเร็จ และเริ่มคิดอย่างจริงจังว่าตนเองต้องการเป็นอะไรในอนาคต ในด้านส่วนตัวและสังคม ควรเน้นการรับมือกับความเปลี่ยนแปลงของวัยรุ่น การสร้างความมั่นใจในตนเอง การจัดการอารมณ์และความเครียด การสร้างสัมพันธภาพที่ดีกับเพื่อนและผู้ใหญ่ การตัดสินใจอย่างมีความรับผิดชอบ และการหลีกเลี่ยงพฤติกรรมเสี่ยง การจัดกิจกรรมต้องสมดุลระหว่างการส่งเสริม การป้องกัน และการแก้ไข เนื่องจากผู้เรียนในวัยนี้มีทั้งศักยภาพสูงในการพัฒนาตนเองและความเสี่ยงสูงต่อปัญหาต่าง ๆ การใช้ 5 บริการต้องเข้มข้นและครอบคลุม โดยเฉพาะบริการสนเทศที่ต้องให้ข้อมูลที่ถูกต้องและทันสมัยเกี่ยวกับเส้นทางการศึกษาและอาชีพ บริการให้การปรึกษาที่ต้องรับมือกับปัญหาที่หลากหลายและซับซ้อนขึ้น และบริการจัดวางตัวบุคคลที่ต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทดลองและประเมินตนเองอย่างจริงจัง

2.1.5 ระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (ม.4-6) เป็นช่วงที่ผู้เรียนต้องเตรียมตัวสำหรับการเปลี่ยนผ่านสู่การศึกษาต่อหรือการทำงาน โปรแกรมการแนะแนวต้องเน้นการตัดสินใจอย่างมีข้อมูล การวางแผนอนาคต และการพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับความสำเร็จในชีวิตหลังจากจบการศึกษา ในด้านการศึกษา ควรมีกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจระบบการศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษาหรือประกาศนียบัตรวิชาชีพ รู้จักวางแผนการเรียนให้สอดคล้องกับเป้าหมาย เตรียมตัวสอบเข้าหรือคัดเลือกเข้าศึกษาต่อ และพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเองที่จำเป็นสำหรับการศึกษาต่อ ในด้านอาชีพ ควรมีกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนมีข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับอาชีพที่สนใจ เข้าใจเงื่อนไขการเข้าสู่อาชีพ ได้ฝึกประสบการณ์หรือเรียนรู้จากสถานประกอบการ พัฒนาทักษะที่ตลาดแรงงานต้องการ และวางแผนเส้นทางอาชีพระยะยาว รวมทั้งเข้าใจว่าอาชีพในโลกปัจจุบันมีการเปลี่ยนแปลงและต้องเรียนรู้ตลอดชีวิต ในด้านส่วนตัวและสังคม ควรเน้นการพัฒนาความเป็นผู้ใหญ่ที่รับผิดชอบต่อตนเองและสังคม

การตัดสินใจที่มีผลกระทบระยะยาว การจัดการความเครียดจากการเรียนและการแข่งขัน การสร้างความสัมพันธ์ที่เหมาะสม และการเตรียมตัวสำหรับบทบาทใหม่ในอนาคต การจัดกิจกรรมต้องเน้นทั้งการส่งเสริมให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายและการป้องกันปัญหาที่อาจเกิดจากความเครียด ความไม่แน่นอน หรือการตัดสินใจที่ไม่มีข้อมูลเพียงพอ การใช้ 5 บริการต้องเข้มข้นและเฉพาะทางมากที่สุด โดยเฉพาะบริการสนเทศที่ต้องให้ข้อมูลที่ละเอียดและทันสมัยเกี่ยวกับการศึกษาต่อและอาชีพ บริการให้การปรึกษาที่ต้องช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจได้อย่างมีความมั่นใจและรับผิดชอบ บริการจัดวางตัวบุคคลที่ต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ทดลองและพิสูจน์ตนเองในสถานการณ์จริง และบริการติดตามที่ต้องดำเนินต่อไปแม้หลังจากผู้เรียนจบการศึกษาหรือเปลี่ยนผ่านไปสู่ขั้นตอนถัดไป

2.2 ตัวอย่างการบูรณาการโปรแกรมการแนะแนวเข้ากับระบบงานของโรงเรียน การพิจารณาตัวอย่างการบูรณาการช่วยให้เห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวสามารถดำเนินงานโดยใช้โครงสร้างและภารกิจที่โรงเรียนมีอยู่แล้ว มิจำเป็นต้องจัดตั้งระบบใหม่ที่แยกออกจากการจัดการศึกษา ตัวอย่างสำคัญประการแรกคือ การบูรณาการโปรแกรมการแนะแนวเข้ากับหลักสูตรสถานศึกษา เนื่องจากหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดให้กิจกรรมแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน โรงเรียนจึงควรจัดทำหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวให้ครอบคลุมทุกระดับชั้น โดยกำหนดจุดมุ่งหมาย สมรรถนะ เนื้อหา กิจกรรม วิธีดำเนินงาน และการประเมินผลไว้อย่างชัดเจนและต่อเนื่อง

หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวควรครอบคลุมขอบข่ายด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม โดยจัดลำดับเนื้อหาและประสบการณ์ให้สอดคล้องกับวัย พัฒนาการ ความต้องการ และบริบทของผู้เรียนในแต่ละระดับชั้น การจัดเวลาอาจดำเนินการเป็นคาบกิจกรรมประจำสัปดาห์ จัดเป็นช่วงเวลาตามแผนของโรงเรียน หรือประสานกับกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนและการเรียนรู้ส่วนอื่นตามความเหมาะสม ทั้งนี้ ต้องมีเวลาและความต่อเนื่องเพียงพอให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเอง ศึกษาข้อมูล ฝึกทักษะ และสะท้อนสิ่งที่ได้เรียนรู้ การกำหนดหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวอย่างชัดเจนช่วยให้ผู้เรียนทุกคนได้รับประสบการณ์การแนะแนวตามแผนที่โรงเรียนกำหนด และทำให้งานแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาผู้เรียน มิใช่กิจกรรมที่จัดขึ้นเฉพาะบางโอกาส

2.3 การประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การประสานโปรแกรมการแนะแนวกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนเป็นตัวอย่างของการจัดระบบงานในโรงเรียนให้สนับสนุนกัน ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนประกอบด้วยการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรอง การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันและแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ ส่วนงานแนะแนวมีทั้งกิจกรรมแนะแนวและบริการแนะแนวที่ช่วยให้โรงเรียนสำรวจและทำความเข้าใจผู้เรียน จัดข้อมูล ให้การปรึกษา จัดโอกาสที่เหมาะสม และติดตามผลการพัฒนา การดำเนินงานทั้งสองส่วนจึงมีภารกิจบางประการร่วมกันและควรประสานกันตั้งแต่การวางแผน การใช้ข้อมูล การช่วยเหลือ ไปจนถึงการติดตามผล มิใช่แยกออกเป็นระบบที่ทำงานตามลำดับอย่างตายตัว

การประสานงานสามารถดำเนินการได้สองลักษณะ **ลักษณะแรก**คือ การพัฒนาความรู้และทักษะของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาและครูผู้สอนในการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน ครูแนะแนวสามารถให้คำปรึกษาแก่ครู จัดการอบรม หรือร่วมพัฒนาแนวทางปฏิบัติเกี่ยวกับการสังเกตความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน การสนทนาและรับฟังอย่างเข้าใจ การรวบรวมข้อมูลเบื้องต้น การรักษาความลับ การพิจารณาความปลอดภัย และการตัดสินใจประสานความช่วยเหลือหรือส่งต่อ ทั้งนี้ การสังเกตและคัดกรองของครูเป็นการรวบรวมข้อมูลเบื้องต้น มิใช่การวินิจฉัยปัญหาหรือภาวะทางสุขภาพ การพัฒนา

ความสามารถของครูจึงช่วยให้ผู้เรียนได้รับการดูแลตั้งแต่ระยะเริ่มต้นและเข้าถึงความช่วยเหลือที่เหมาะสมได้รวดเร็วขึ้น

ลักษณะที่สองคือ การร่วมวางแผนช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ เมื่อครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน หรือบุคลากรที่เกี่ยวข้องพบว่าผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม ควรประสานครูแนะแนวเพื่อร่วมกันรวบรวมข้อมูล พิจารณาความต้องการ และกำหนดแนวทางช่วยเหลือให้เหมาะสมกับขอบเขตหน้าที่ การช่วยเหลืออาจประกอบด้วยบริการให้การปรึกษาเป็นรายบุคคล การให้การปรึกษาเป็นกลุ่ม การจัดกิจกรรมแนะแนวกลุ่มสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการร่วมกัน การให้ข้อมูลเฉพาะด้าน การฝึกทักษะที่จำเป็น การประสานผู้ปกครอง และการติดตามผล หากปัญหามีความซับซ้อน รุนแรง หรือเกี่ยวข้องกับความปลอดภัยของผู้เรียน ต้องส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานที่เหมาะสม โดยโรงเรียนยังคงติดตามด้านการเรียน การเข้าเรียน การปรับตัว และการดำเนินชีวิตในโรงเรียนตามขอบเขตหน้าที่ของตน

สำหรับผู้เรียนหรือกลุ่มผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะประเด็น โรงเรียนอาจจัดทำแผนช่วยเหลือหรือโปรแกรมแนะแนวเฉพาะประเด็น โดยกำหนดจุดมุ่งหมาย กิจกรรม บริการ ผู้รับผิดชอบ ระยะเวลา และวิธีติดตามผลให้ชัดเจน แผนดังกล่าวต้องยืดหยุ่นตามความต้องการของผู้เรียน และไม่ควรถูกนำไปเทียบกับการวินิจฉัยหรือแผนการบำบัดของผู้เชี่ยวชาญ การประสานงานในลักษณะนี้ทำให้ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนกับงานแนะแนวร่วมกันดำเนินงานได้ครบทั้งการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา และการส่งต่อ โดยคำนึงถึงสิทธิ ศักดิ์ศรี ความลับ และความปลอดภัยของผู้เรียนเป็นสำคัญ

2.4 การบูรณาการกับงานประจำและโครงการพิเศษของโรงเรียน โปรแกรมการแนะแนวไม่จำเป็นต้องประกอบด้วยกิจกรรมที่จัดขึ้นใหม่ทั้งหมด แต่สามารถประสานกับงานประจำและโครงการที่โรงเรียนดำเนินการอยู่แล้วได้ การบูรณาการในลักษณะนี้ต้องกำหนดให้ชัดว่า งานหรือโครงการนั้นสนับสนุนจุดมุ่งหมายของการแนะแนวด้านใด ใช้กิจกรรมหรือบริการแนะแนวส่วนใด บุคลากรฝ่ายใดรับผิดชอบ และจะติดตามผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนอย่างไร ทั้งนี้ มิได้หมายความว่างานทุกประเภทของโรงเรียนจะกลายเป็นงานแนะแนว แต่หมายถึงการใช้ทรัพยากรและกิจกรรมที่มีอยู่ให้สนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนตามกรอบของโปรแกรมการแนะแนว

งานห้องสมุดเป็นตัวอย่างของงานประจำที่สามารถประสานกับโปรแกรมการแนะแนวได้ ครูผู้รับผิดชอบห้องสมุด ครูผู้สอน และครูแนะแนวอาจร่วมกันรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความสนใจ พฤติกรรมการอ่าน ความเชื่อมั่นในการอ่าน และอุปสรรคที่ผู้เรียนเผชิญ ซึ่งสัมพันธ์กับบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล จากนั้นจึงจัดบริการสนเทศเกี่ยวกับหนังสือ แหล่งเรียนรู้ วิธีเลือกสื่อ และกิจกรรมส่งเสริมการอ่านให้เหมาะกับวัยและความสนใจของผู้เรียน ผู้เรียนที่ขาดความมั่นใจ มีความกังวล หรือหลีกเลี่ยงการอ่านอาจได้รับบริการให้การปรึกษาเพื่อทำความเข้าใจปัจจัยที่เกี่ยวข้องและร่วมกันกำหนดแนวทางพัฒนาตนเอง

บริการจัดวางตัวบุคคลอาจใช้ในการจัดโอกาสให้ผู้เรียนเข้าร่วมชมรมการอ่าน กลุ่มฝึกทักษะ กิจกรรมเพื่อนช่วยเพื่อน หรือใช้แหล่งเรียนรู้ที่เหมาะกับความสนใจและความพร้อมของตน ส่วนบริการติดตามและประเมินผลช่วยให้โรงเรียนพิจารณาความเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรมการอ่าน ความมั่นใจ และการเข้าร่วมกิจกรรม อย่างไรก็ตาม การประเมินและแก้ไขปัญหาทักษะการอ่านโดยตรงเป็นภารกิจ

ด้านการจัดการเรียนรู้ที่ต้องอาศัยครูผู้สอนและบุคลากรที่มีความรู้เฉพาะ งานแนะแนวมีบทบาทสนับสนุนการทำความเข้าใจผู้เรียน การสร้างแรงจูงใจ การจัดโอกาส และการประสานความช่วยเหลือ มิใช่ทำหน้าที่แทนการสอนซ่อมเสริมหรือการประเมินเฉพาะทาง

กิจกรรมในช่วงเวลาที่โรงเรียนจัดให้ผู้เรียนเลือกเรียนรู้ตามความสนใจ เช่น กิจกรรมในลักษณะ “ลดเวลาเรียน เพิ่มเวลารู้” สามารถประสานกับโปรแกรมการแนะแนวได้เช่นกัน โรงเรียนอาจใช้บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความสนใจ ความถนัด และเป้าหมายของผู้เรียน จัดบริการสนเทศเกี่ยวกับกิจกรรมที่เปิดให้เลือก ทักษะที่ผู้เรียนจะได้รับ และความสัมพันธ์กับการศึกษาและอาชีพ ตลอดจนใช้บริการให้การปรึกษาเพื่อช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาทางเลือกที่เหมาะสมกับตน บริการจัดวางตัวบุคคลช่วยจัดผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรมกีฬา ศิลปะ ดนตรี วิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี หรือกิจกรรมอื่นตามความสนใจ ความพร้อม และจำนวนที่รับได้ ส่วนบริการติดตามและประเมินผลช่วยให้ผู้เรียนกับครูทบทวนว่า กิจกรรมดังกล่าวสนับสนุนการพัฒนาความสามารถและการรู้จักตนเองเพียงใด และควรปรับเปลี่ยนการเข้าร่วมกิจกรรมหรือไม่

งานปกครองเป็นอีกส่วนหนึ่งที่สามารถประสานกับโปรแกรมการแนะแนว โดยงานปกครองยังคงมีหน้าที่กำกับดูแลระเบียบ วินัย และความปลอดภัยของโรงเรียน ขณะที่งานแนะแนวช่วยให้การจัดการพฤติกรรมคำนึงถึงปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนมากขึ้น เมื่อผู้เรียนฝ่าฝืนกฎหรือมีพฤติกรรมที่กระทบต่อตนเองและผู้อื่น ครูผู้รับผิดชอบควรรวบรวมข้อมูลและพิจารณาพฤติกรรมตามข้อเท็จจริง พร้อมประสานครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาและครูแนะแนวเพื่อทำความเข้าใจปัจจัยที่อาจเกี่ยวข้อง เช่น การเรียน ครอบครัว กลุ่มเพื่อน อารมณ์ หรือประสบการณ์ในโรงเรียน โดยไม่ใช้ปัจจัยดังกล่าวเป็นเหตุยกเว้นความรับผิดชอบของผู้เรียน

บริการให้การปรึกษาสามารถช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาสาเหตุและผลของการกระทำ ตระหนักถึงความรับผิดชอบ และกำหนดวิธีปฏิบัติที่เหมาะสมกว่าเดิม บริการสนเทศอาจให้ความรู้เกี่ยวกับกฎ ผลที่เกิดจากพฤติกรรม และวิธีจัดการความขัดแย้ง ส่วนบริการจัดวางตัวบุคคลอาจจัดให้ผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรมพัฒนาทักษะการควบคุมอารมณ์ การสื่อสาร การแก้ปัญหา หรือการรับผิดชอบต่อผลของการกระทำตามความเหมาะสม บริการติดตามและประเมินผลช่วยให้ครู ผู้เรียน และผู้ปกครองพิจารณาความเปลี่ยนแปลงและปรับความช่วยเหลือ การประสานงานในลักษณะนี้มิได้ยกเลิกระเบียบของโรงเรียน แต่ช่วยให้การดูแลพฤติกรรมครอบคลุมทั้งความรับผิดชอบและการพัฒนาผู้เรียน

โครงการพิเศษของโรงเรียน เช่น ค่ายคุณธรรม โครงการพี่สอนน้อง และโครงการอาชีพสัมพันธ์ สามารถเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวได้เมื่อมีจุดมุ่งหมายและการติดตามผลที่ชัดเจน ค่ายคุณธรรมอาจสนับสนุนขอบข่ายด้านส่วนตัวและสังคม โดยจัดกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนสำรวจคุณค่าของตน เข้าใจผู้อื่น ฝึกการทำงานร่วมกัน และรับผิดชอบต่อส่วนรวม ก่อนจัดโครงการควรศึกษาความต้องการของผู้เรียน กำหนดผลที่ต้องการให้เกิดขึ้น และจัดกระบวนการสะท้อนคิดกับการติดตามภายหลัง มิใช่ประเมินเพียงความพึงพอใจเมื่อสิ้นสุดกิจกรรม

โครงการพี่สอนน้องสามารถสนับสนุนทั้งด้านการศึกษาและด้านส่วนตัวและสังคม ผู้เรียนที่ทำหน้าที่พี่ได้พัฒนาความรับผิดชอบ การสื่อสาร และการช่วยเหลือผู้อื่น ส่วนผู้เรียนที่เป็นน้องได้รับความช่วยเหลือด้านการเรียนและการปรับตัว โรงเรียนควรกำหนดเกณฑ์คัดเลือกและเตรียมความพร้อมของผู้ทำหน้าที่พี่ จัดคู่โดยคำนึงถึงความต้องการและความเหมาะสม กำหนดขอบเขตหน้าที่ และ

ติดตามผลของผู้เรียนทั้งสองฝ่าย เพื่อป้องกันมิให้ผู้เรียนที่เป็นพี่ต้องรับผิดชอบปัญหาที่เกินวัยหรือเกินความสามารถของตน

โครงการอาชีพสัมพันธ์สามารถสนับสนุนขอบข่ายด้านอาชีพผ่านการจัดนิทรรศการ การสนทนากับผู้ประกอบอาชีพ การศึกษาดูงาน การฝึกประสบการณ์ตามความเหมาะสม หรือกิจกรรมจำลองการประกอบอาชีพ ผู้เรียนควรได้รับข้อมูลและการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าร่วมกิจกรรม มีโอกาสตั้งคำถาม สังเกตลักษณะงาน และทบทวนความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ที่ได้รับกับความสนใจ ความถนัด คุณค่า และเป้าหมายของตน การจัดโครงการจึงไม่ควรสิ้นสุดเพียงการเข้าร่วมกิจกรรม แต่ต้องมีการสะท้อนคิดและติดตามว่าผู้เรียนได้นำข้อมูลไปใช้ในการวางแผนการศึกษาและอาชีพอย่างไร

การบูรณาการโปรแกรมการแนะแนวกับงานประจำและโครงการพิเศษจึงมิใช่การเปลี่ยนชื่อกิจกรรมเดิมให้เป็นกิจกรรมแนะแนว แต่เป็นการกำหนดจุดมุ่งหมาย ใช้ข้อมูลผู้เรียน จัดกิจกรรมและบริการที่เหมาะสม ประสานบทบาทของบุคลากร และติดตามผลอย่างเป็นระบบ แนวทางดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนใช้ภารกิจและทรัพยากรที่มีอยู่สนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนได้ครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม โดยไม่ทำให้งานแนะแนวแยกออกจากระบบการจัดการศึกษาของโรงเรียน

2.5 การพัฒนาบริการแนะแนวเป็นโปรแกรมการแนะแนว การพัฒนาบริการแนะแนวเป็นโปรแกรมการแนะแนวต้องอาศัยเวลา ความเข้าใจ และความร่วมมือของบุคลากรที่เกี่ยวข้อง มิได้หมายถึงการยกเลิกบริการเดิมแล้วจัดระบบขึ้นใหม่ทั้งหมด แต่เป็นการนำกิจกรรมและบริการที่โรงเรียนดำเนินการอยู่มาทบทวน จัดลำดับ และประสานให้สัมพันธ์กันภายใต้จุดมุ่งหมายและแผนการดำเนินงานที่ชัดเจน เพื่อให้ครอบคลุมทั้งการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน และการช่วยเหลือผู้เรียน

โรงเรียนควรเริ่มจากการศึกษาสภาพการดำเนินงานในปัจจุบัน โดยพิจารณาว่ามีกิจกรรมและบริการใดอยู่แล้ว ผู้เรียนกลุ่มใดได้รับหรือยังไม่ได้รับการดูแล บุคลากรและทรัพยากรมีความพร้อมเพียงใด ตลอดจนมีข้อจำกัดด้านใด จากนั้นจึงกำหนดจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรมบริการ ผู้รับผิดชอบ ระยะเวลา ทรัพยากร และวิธีติดตามและประเมินผลให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและบริบทของโรงเรียน การดำเนินงานอาจเริ่มจากระดับชั้นหรือประเด็นที่มีความพร้อมก่อน แล้วนำผลที่ได้มาทบทวนและปรับปรุงก่อนขยายการดำเนินงานให้ครอบคลุมมากขึ้น

การสร้างความเข้าใจร่วมกันระหว่างผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และบุคลากรที่เกี่ยวข้องเป็นเงื่อนไขสำคัญของการพัฒนาโปรแกรม บุคลากรแต่ละฝ่ายควรเข้าใจว่า โปรแกรมการแนะแนวมิใช่งานเพิ่มเติมที่แยกจากภารกิจของโรงเรียน แต่เป็นกรอบที่ช่วยจัดกิจกรรมและบริการแนะแนวให้มีทิศทาง ลดความซ้ำซ้อน และกำหนดความรับผิดชอบให้ชัดเจน การพัฒนาจึงต้องเปิดโอกาสให้ผู้ปฏิบัติงานมีส่วนร่วมในการวางแผน เสนอปัญหา และทบทวนผลการดำเนินงานร่วมกัน

การติดตามและประเมินผลควรดำเนินควบคู่กับการปฏิบัติงาน โดยพิจารณาทั้งความครอบคลุมของผู้เรียน ความเหมาะสมของกิจกรรมและบริการ การมีส่วนร่วมของบุคลากร และผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ข้อมูลดังกล่าวควรนำมาใช้ปรับเนื้อหา วิธีดำเนินงาน การจัดสรรทรัพยากร และการประสานงานในรอบต่อไป โปรแกรมการแนะแนวจึงเป็นระบบที่พัฒนาจากการปฏิบัติและการใช้ข้อมูล มิใช่แผนที่จัดทำขึ้นครั้งเดียวแล้วใช้โดยไม่มีการทบทวน

หลักสำคัญของการพัฒนาโปรแกรมคือ การคำนึงถึงผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โรงเรียนต้องตรวจสอบอยู่เสมอว่า กิจกรรมและบริการครอบคลุมผู้เรียนทุกคนหรือไม่ ตอบสนองความต้องการที่แตกต่างกันเพียงใด และช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง พัฒนาสมรรถนะ ตัดสินใจ และเข้าถึงความช่วยเหลือเมื่อจำเป็นหรือไม่ การพัฒนาบริการแนะแนวเป็นโปรแกรมจึงเป็นการปรับระบบงานให้กิจกรรม บริการ บุคลากร และทรัพยากรทำงานสัมพันธ์กัน เพื่อสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างครอบคลุมและต่อเนื่อง

สรุปท้ายบท

การแนะแนวในโรงเรียนเป็นการดำเนินงานทางการศึกษาที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจผู้อื่นและสิ่งแวดล้อม ใช้ข้อมูลประกอบการคิด ตัดสินใจ วางแผน ปรับตัว แก้ปัญหา และพัฒนาตนเองได้อย่างเหมาะสม การแนะแนวจึงมิใช่การแนะนำ การสั่ง การเลือกแทนผู้เรียน หรือการช่วยเหลือเฉพาะผู้ที่ประสบปัญหา แต่เป็นการดำเนินงานที่ครอบคลุมผู้เรียนทุกคน เนื่องจากผู้เรียนแต่ละคนต้องเผชิญภารกิจ พัฒนาการ และความเปลี่ยนแปลงด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมในแต่ละช่วงวัย โรงเรียนจึงควรจัดการแนะแนวให้เป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง มิใช่งานเฉพาะกิจหรือกิจกรรมที่แยกออกจากระบบการจัดการศึกษา

ปรัชญาการแนะแนวกำหนดให้โรงเรียนมองผู้เรียนในฐานะบุคคลที่มีคุณค่า มีศักดิ์ศรี มีความแตกต่าง และสามารถเปลี่ยนแปลงพัฒนาตนเองได้ อีกทั้งพฤติกรรมของผู้เรียนย่อมสัมพันธ์กับเหตุและเงื่อนไขหลายประการ โรงเรียนจึงไม่ควรตัดสินผู้เรียนจากคะแนน ความประพฤติ หรือปัญหาที่ปรากฏเพียงด้านเดียว แต่ต้องศึกษาผู้เรียนอย่างรอบด้านและจัดการส่งเสริมหรือช่วยเหลือให้เหมาะสม หลักการแนะแนวจึงครอบคลุมการจัดงานให้เข้าถึงผู้เรียนทุกคน การคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล การสนับสนุนให้ผู้เรียนตัดสินใจด้วยตนเอง การดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง การรักษาความลับ การปฏิบัติงานตามขอบเขตความสามารถ และการส่งต่อเมื่อจำเป็น

เมื่อพิจารณาในเชิงระบบ งานแนะแนวครอบคลุมการพัฒนาผู้เรียนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม โดยอาศัยกิจกรรมแนะแนว บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล ตลอดจนการประสานบทบาทของผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ผู้เชี่ยวชาญ และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง การดำเนินงานจึงต้องจัดกิจกรรม บริการ ข้อมูล บุคลากร และทรัพยากรให้สัมพันธ์กันภายใต้โปรแกรมการแนะแนวที่มีจุดมุ่งหมายและแผนการดำเนินงานชัดเจน เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง ดำเนินชีวิตในโรงเรียนได้อย่างเหมาะสม เตรียมความพร้อมสำหรับการศึกษา อาชีพ และชีวิตตลอดจนพัฒนาความสามารถในการนำตนเองอย่างรับผิดชอบ

บทที่ 3
โปรแกรมและแผนการแนะแนวของโรงเรียน

โปรแกรมและแผนการแนะแนวของโรงเรียนเป็นฐานความรู้สำคัญที่ช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานเข้าใจว่างานแนะแนวมิใช่เพียงการจัดกิจกรรมรายคาบ การให้ข้อมูลการศึกษาต่อ หรือการให้การปรึกษาเฉพาะรายเท่านั้น แต่เป็นระบบการพัฒนาผู้เรียนที่ต้องมีเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการติดตามผลที่สัมพันธ์กันอย่างมีทิศทาง ความเข้าใจเรื่องนี้จึงช่วยป้องกันไม่ให้งานแนะแนวถูกลดทอนเหลือเพียงงานเฉพาะกิจ หรือกิจกรรมที่จัดขึ้นตามปฏิทินโดยไม่เชื่อมโยงกับความต้องการจริงของผู้เรียน

ความแตกต่างระหว่างโปรแกรมการแนะแนวกับแผนการแนะแนวเป็นประเด็นที่ต้องทำความเข้าใจให้ชัดเจน โปรแกรมการแนะแนวเป็นระบบใหญ่ที่กำหนดว่าโรงเรียนต้องการพัฒนาผู้เรียนด้านใด ผ่านกิจกรรม บริการ และกลไกสนับสนุนใด ส่วนแผนการแนะแนวเป็นเครื่องมือที่ทำให้ระบบดังกล่าวดำเนินได้จริง โดยกำหนดลำดับการทำงาน ระยะเวลา ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร และแนวทางติดตามผล หากมีโปรแกรมแต่ไม่มีแผน การดำเนินงานอาจไม่เกิดขึ้นจริง แต่หากมีแผนโดยไม่มีกรอบโปรแกรม งานแนะแนวก็อาจกลายเป็นเพียงรายการกิจกรรมที่ขาดทิศทางและไม่สามารถตรวจสอบผลลัพธ์ของผู้เรียนได้อย่างชัดเจน

การเรียนรู้เรื่องโปรแกรมและแผนการแนะแนวจึงช่วยให้โรงเรียนมองเห็นงานแนะแนวในฐานะภารกิจร่วมของทั้งระบบ ไม่ใช่งานของบุคลากรคนใดคนหนึ่งเพียงลำพัง โรงเรียนที่เข้าใจเรื่องนี้จะสามารถเชื่อมโยงกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน งานครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง ชุมชน และการประเมินผลให้ทำงานร่วมกันได้อย่างมีทิศทาง ความเข้าใจดังกล่าวเป็นพื้นฐานสำคัญสำหรับการพัฒนาโปรแกรมที่ตอบสนองผู้เรียนทุกคน ทั้งด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคมอย่างต่อเนื่อง

การอธิบายเนื้อหาในบทนี้ใช้แนวคิดของ Gysbers และ Henderson เป็นฐานสำคัญ โดยเฉพาะแนวคิดโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม (Comprehensive Guidance and Counseling Program) ซึ่งต่อไปในบทนี้จะใช้คำว่า **โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม** เพื่อความกระชับ กรอบแนวคิดดังกล่าวทำให้ต้องเข้าใจลำดับความสัมพันธ์ของคำให้ถูกต้องว่า โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมเป็นระบบใหญ่ของงานแนะแนวในโรงเรียน ซึ่งประกอบด้วยหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ส่วนหลักสูตรการแนะแนวเป็นองค์ประกอบหนึ่งภายในโปรแกรม มีฐานะเป็นเครื่องมือหลักในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านการแนะแนวให้แก่นักเรียนทุกคนอย่างเป็นระบบ มิใช่หลักสูตรในความหมายกว้างที่ครอบคลุมโปรแกรมทั้งหมด ความเข้าใจประเด็นนี้ช่วยให้ผู้อ่านไม่ตีความกลับด้านว่า หลักสูตรต้องใหญ่กว่าโปรแกรมเสมอ ทั้งที่ในกรอบของ Gysbers และ Henderson โปรแกรมคือระบบใหญ่ ส่วนหลักสูตรการแนะแนวคือกลไกสำคัญกลไกหนึ่งภายในระบบนั้น

มโนทัศน์พื้นฐานของโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน

การศึกษาโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนควรเริ่มจากการทำความเข้าใจมโนทัศน์พื้นฐานของคำว่า “โปรแกรม” เนื่องจากโปรแกรมไม่ได้จำกัดอยู่เพียงกิจกรรมที่จัดเป็นรายครั้ง แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ หรือโครงการเฉพาะกิจ แต่หมายถึงการดำเนินงานที่ออกแบบอย่างเป็นระบบ โดยกำหนดเป้าหมาย โครงสร้าง กระบวนการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการประเมินผลให้สัมพันธ์กัน

คำว่าโปรแกรมนำมาใช้ในงานส่งเสริมและพัฒนาบุคคลหลายสาขา เช่น การแนะแนว การให้การปรึกษา จิตวิทยา สุขศึกษา และสาธารณสุข เนื่องจากคำนี้สื่อถึงการกำหนดกระบวนการดำเนินงานอย่างมีจุดมุ่งหมาย เพื่อให้บุคคลหรือกลุ่มเป้าหมายเกิดผลตามที่กำหนดไว้ การศึกษาความเป็นมา ความหมาย และมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับคำว่าโปรแกรมจึงเป็นพื้นฐานสำหรับการอธิบายวัตถุประสงค์ องค์ประกอบ ความสัมพันธ์กับแผนการแนะแนว และการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ในสถานศึกษา

1. ความเป็นมาของคำว่า โปรแกรมการแนะแนว

คำว่า โปรแกรมการแนะแนว ในภาษาไทยสัมพันธ์กับคำว่า **guidance program** ในวรรณกรรมแนะแนวภาษาอังกฤษ คำนี้มิได้เกิดขึ้นจากการเรียกกิจกรรมแนะแนวรายครั้ง แต่สัมพันธ์กับความพยายามจัดงานแนะแนวให้เป็นระบบ มีจุดมุ่งหมาย มีการดำเนินงานต่อเนื่อง และสามารถตรวจสอบผลได้ หากมองในเชิงประวัติของงานแนะแนว แนวคิดเรื่องการจัดการแนะแนวเป็นโปรแกรมมีรากอยู่ในกระบวนการแนะแนวอาชีพของสหรัฐอเมริกาช่วงต้นคริสต์ศตวรรษที่ 20 โดยเฉพาะการจัดงานแนะแนวในโรงเรียนที่พยายามเชื่อมโยงการเรียน การพัฒนาลักษณะนิสัย และการเตรียมตัวด้านอาชีพของผู้เรียนเข้าด้วยกันอย่างมีแบบแผน (Gysbers & Henderson, 2012: 3–4; Pope, 2009)

หลักฐานด้านคำศัพท์โดยตรงชี้ว่า guidance program ปรากฏในวรรณกรรมวิชาการภาษาอังกฤษอย่างน้อยตั้งแต่ทศวรรษ 1930 เช่น บทความของ Hill เรื่อง A Guidance Program ตีพิมพ์ใน The Journal of Higher Education ปี 1938 หน้า 124–126 และรายการบทความของ Sturtevant เรื่อง Essentials of an Adequate Guidance Program ตีพิมพ์ใน New York State Education ปี 1937 หน้า 520–523 และ 560–561 ซึ่งปรากฏในบรรณานุกรมงานทบทวนวรรณกรรมของ Lloyd-Jones ปี 1939 หลักฐานเหล่านี้สะท้อนว่า คำว่า guidance program ถูกใช้เพื่อกล่าวถึงการจัดงานแนะแนวที่มีแบบแผนก่อนที่แนวคิดโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมจะพัฒนาชัดเจนในเวลาต่อมา (Sturtevant, 1937: 520–523, 560–561; Hill, 1938: 124–126; Jones et al., 1939)

ต่อมาในช่วงกลางคริสต์ศตวรรษที่ 20 คำว่า guidance program เริ่มเชื่อมโยงกับมิติของการประเมินผลอย่างเด่นชัด ตัวอย่างสำคัญคือหนังสือของ Wilson เรื่อง Procedures in Evaluating a Guidance Program จัดพิมพ์โดย Teachers College, Columbia University ในปี 1945 หนังสือดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวไม่ได้ถูกมองเพียงเป็นการรวบรวมกิจกรรมหรือบริการแนะแนวหลายรายการไว้ด้วยกัน แต่เริ่มถูกพิจารณาในฐานะระบบที่ต้องมีวิธีดำเนินงาน หลักฐานการทำงาน และการประเมินผล การใช้คำว่าโปรแกรมในลักษณะนี้จึงช่วยยกระดับงานแนะแนวเปลี่ยนจากการดำเนินงานเป็นครั้งคราวมาเป็นการจัดระบบที่มีเป้าหมายและตรวจสอบได้ (Wilson, 1945)

ส่วนแนวคิด**โปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม** (Comprehensive Guidance and Counseling Program) มีพัฒนาการชัดเจนขึ้นในระยะหลัง โดยเฉพาะในงานของ Gysbers และ Henderson เมื่อ 2012 โดยอธิบายโปรแกรมการแนะแนวในฐานะระบบรวมของงานแนะแนวและการให้การปรึกษาในโรงเรียน ไม่ใช่เพียงบริการเฉพาะรายหรือกิจกรรมแนะแนวรายคาบ กรอบดังกล่าวทำให้คำว่าโปรแกรมมีความหมายเชิงระบบมากขึ้น เพราะเชื่อมโยงหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบไว้ในโครงสร้างเดียวกัน (Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

ในบริบทไทย หลักฐานเบื้องต้นที่ตรวจพบชี้ว่า หนังสือการแนะแนวเบื้องต้น ของชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง เมื่อ พ.ศ. 2514 ยังไม่พบการใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนว ขณะที่หนังสือเทคนิคจัดหางานแนะแนวในโรงเรียน ของสุโท เจริญสุข เมื่อ พ.ศ. 2521 พบถ้อยคำเกี่ยวกับการจัดโปรแกรมในงานแนะแนว หน้า 62 จึงอาจกล่าวได้ว่า คำว่าโปรแกรมการแนะแนวในภาษาไทยเริ่มปรากฏให้เห็นอย่างน้อยในช่วงปลายทศวรรษ 2510 ถึงต้นทศวรรษ 2520 อย่างไรก็ตาม ยังไม่ควรสรุปว่าเอกสารดังกล่าวเป็นหลักฐานแรกสุดของประเทศไทย จนกว่าจะมีการตรวจสอบเอกสารแนะแนวไทยในช่วงเวลาก่อนหน้านั้นเพิ่มเติม (ชิดชม กาญจนโชติ เกษม สุดหอม และเอนกกุล กรีแสง, 2514; สุโท เจริญสุข, 2521: 62)

จากความเป็นมาดังกล่าว โปรแกรมการแนะแนวจึงควรถูกเข้าใจในฐานะคำที่สะท้อนพัฒนาการของงานแนะแนวจากบริการหรือกิจกรรมแยกส่วนไปสู่ระบบการดำเนินงานที่มีเป้าหมาย โครงสร้าง กระบวนการ ทรัพยากร และการประเมินผล คำนี้จึงมีน้ำหนักมากกว่าการเรียกกิจกรรมหลายกิจกรรมรวมกัน และเป็นพื้นฐานสำคัญสำหรับการทำความเข้าใจความหมายของโปรแกรมการแนะแนวในหัวข้อต่อไป

2. ความหมายของโปรแกรมการแนะแนว

2.1 ความหมายทั่วไปของโปรแกรมการแนะแนว

โปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนหมายถึง ระบบการดำเนินงานที่ออกแบบขึ้นอย่างมีเป้าหมาย เพื่อจัดประสบการณ์ กิจกรรม บริการ ทรัพยากร บุคลากร และการประเมินผลให้ทำงานสัมพันธ์กันในการพัฒนาผู้เรียน ความหมายนี้ช่วยแยกโปรแกรมการแนะแนวออกจากกิจกรรมแนะแนวรายครั้ง แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ หรือโครงการเฉพาะกิจ เพราะโปรแกรมมิได้หมายถึงสิ่งที่จัดขึ้นเป็นครั้งคราว แต่หมายถึงระบบที่มีเหตุผล มีโครงสร้าง มีช่วงเวลาดำเนินงาน มีผู้รับผิดชอบ และมีการติดตามตรวจสอบผลลัพธ์ที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน

คำว่า โปรแกรมจึงมีความแตกต่างอย่างชัดเจนในเชิงการออกแบบและการดำเนินงาน กล่าวคือ โปรแกรมต้องเริ่มจากการพิจารณาว่าผู้เรียนต้องการพัฒนาเรื่องใด เพราะเหตุใด กลุ่มเป้าหมายคือใคร ใช้กิจกรรมหรือบริการใด ใช้ทรัพยากรใด ใครเป็นผู้รับผิดชอบ และจะประเมินผลอย่างไร หากขาดองค์ประกอบเหล่านี้ งานที่จัดขึ้นอาจเป็นเพียงกิจกรรมแนะแนวหรือโครงการแนะแนวบางเรื่อง แต่ยังไม่ใช่โปรแกรมการแนะแนวในความหมายที่เป็นระบบ ดังนั้น โปรแกรมการแนะแนวจึงควรถูกเข้าใจในฐานะระบบปฏิบัติการทางการแนะแนวที่ประสานเป้าหมาย กระบวนการ และผลลัพธ์ของผู้เรียนเข้าด้วยกัน

2.2 ความหมายของโปรแกรมการแนะแนวในฐานะระบบสนับสนุนการศึกษา

ในวรรณกรรมแนะแนวหลายแหล่ง โปรแกรมการแนะแนวมักถูกอธิบายในความหมายกว้างว่าเป็นส่วนหนึ่งของระบบการศึกษาและเป็นกลไกสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียน National Centre for Guidance in Education (2004: 8, 15–16) อธิบายว่า โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนเป็นชุดประสบการณ์การเรียนรู้เฉพาะที่โรงเรียนจัดขึ้นเพื่อตอบสนองความต้องการด้านการแนะแนวของผู้เรียน ส่วนแผนการแนะแนวของโรงเรียนเป็นเอกสารที่กำหนดโปรแกรมดังกล่าวอย่างเป็นระบบและระบุการจัดทรัพยากรเพื่อส่งมอบโปรแกรมนั้น ความหมายนี้ทำให้เห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวไม่ใช่เพียงบริการแก้ปัญหาเฉพาะราย แต่เป็นประสบการณ์การเรียนรู้และการสนับสนุนผู้เรียนที่ต้องอาศัยการวางแผน การใช้ทรัพยากร และการทบทวนอย่างต่อเนื่อง

Indira Gandhi National Open University (2017: 55–56) อธิบายว่า โปรแกรมการแนะแนวเป็นระบบการดำเนินงานที่เป็นส่วนสำคัญและขาดไม่ได้ของการศึกษา โดยทำหน้าที่สนับสนุนกระบวนการทางการศึกษาเพื่อชี้นำและช่วยเหลือให้ผู้เรียนแต่ละบุคคลสามารถพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพที่แท้จริง ความหมายนี้เน้นว่า การแนะแนวมิใช่งานเสริมที่แยกออกจากการศึกษา แต่เป็นระบบสนับสนุนที่ช่วยให้การศึกษาทำหน้าที่พัฒนาบุคคลได้สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

National Council of Educational Research and Training (2021: 55–63) ช่วยขยายความหมายของโปรแกรมการแนะแนวในมิติที่สัมพันธ์กับหลักสูตรและภารกิจทางการศึกษา โดยชี้ว่าการแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน และสามารถบูรณาการเข้าสู่โรงเรียนได้หลายลักษณะ ทั้งในฐานะหลักสูตรการแนะแนว แนวทางหรือปรัชญาของโรงเรียน การสอดแทรกในรายวิชา และบริการสนับสนุนผู้เรียน ลักษณะดังกล่าวทำให้โปรแกรมการแนะแนวมีความใกล้เคียงกับระบบการจัดประสบการณ์เชิงพัฒนาผู้เรียน เพราะมีเป้าหมาย เนื้อหา ประสบการณ์กิจกรรม ผู้เกี่ยวข้อง และระบบสนับสนุนที่ต้องดำเนินอย่างต่อเนื่อง

Habsy et al. (2025: 244–245) อธิบายว่าโปรแกรมการแนะแนวเป็นกระบวนการที่มีความซับซ้อนและเป็นกลยุทธ์สำคัญในการปรับปรุงคุณภาพการศึกษาและพัฒนาศักยภาพของผู้เรียน โดยโปรแกรมถูกออกแบบอย่างเป็นระบบเพื่อเป็นโครงสร้างหลักของบริการแนะแนวในสถานศึกษา ช่วยให้การดำเนินงานแนะแนวมีทิศทางและสนับสนุนให้ผู้เรียนมีพัฒนาการที่เหมาะสมทั้งด้านการศึกษา ด้านส่วนตัว ด้านสังคม และด้านอาชีพ รวมถึงช่วยให้ผู้เรียนสามารถเผชิญอุปสรรคที่เกิดขึ้นในชีวิตและการเรียนได้อย่างเหมาะสม

เมื่อพิจารณาร่วมกัน แหล่งข้อมูลเหล่านี้ให้ความหมายของโปรแกรมการแนะแนวในลักษณะกว้าง คือเป็นระบบสนับสนุนการศึกษา เป็นกระบวนการพัฒนาผู้เรียน และเป็นโครงสร้างการจัดประสบการณ์ที่โรงเรียนต้องดำเนินอย่างมีเป้าหมาย ความหมายดังกล่าวมีคุณค่าเพราะช่วยยืนยันว่าโปรแกรมการแนะแนวมิใช่กิจกรรมเดี่ยวหรือบริการใดบริการหนึ่ง แต่เป็นระบบที่ช่วยให้การศึกษาเข้าถึงผู้เรียนในมิติที่การเรียนการสอนตามรายวิชาอาจไม่สามารถตอบสนองได้ทั้งหมด

2.3 ความหมายตามกรอบของ Gysbers และ Henderson

ในบทนี้ การอธิบายความหมายของโปรแกรมการแนะแนวยึดกรอบของ Gysbers และ Henderson เป็นฐานสำคัญ โดยเฉพาะแนวคิดโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม (Comprehensive Guidance and Counseling Program) ซึ่งต่อไปในบทนี้ใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม กรอบนี้ช่วยทำให้คำว่าโปรแกรมมีความหมายเชิงโครงสร้างชัดเจนมากขึ้น เพราะโปรแกรมมิได้หมายถึงกิจกรรมหรือบริการแยกส่วน แต่หมายถึงระบบรวมของงานแนะแนวและการให้การปรึกษาในโรงเรียน

Gysbers และ Henderson (2012: 141, 146–147) อธิบายว่าโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ องค์ประกอบเหล่านี้ทำให้โปรแกรมครอบคลุมทั้งการพัฒนาผู้เรียนทุกคน การช่วยให้ผู้เรียนแต่ละคนวางแผนการเรียน ชีวิต และอาชีพ การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหาหรือความต้องการเฉพาะ และการบริหารจัดการทรัพยากร บุคลากร เวลา ข้อมูล และการประเมินผลเพื่อให้ระบบดำเนินได้จริง

ประเด็นสำคัญที่ต้องทำความเข้าใจให้ชัดคือ ในกรอบของ Gysbers และ Henderson (2012: 146–147) **หลักสูตรการแนะแนวไม่ได้เป็นระบบที่ใหญ่กว่าโปรแกรมการแนะแนว แต่เป็นองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรม** หลักสูตรการแนะแนวมีฐานะเป็นเครื่องมือหลักในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านการแนะแนวให้แก่นักเรียนทุกคนอย่างเป็นระบบ ผ่านบทเรียน กิจกรรมในชั้นเรียน กิจกรรมกลุ่มย่อย หรือกิจกรรมระดับชั้น ส่วนโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมีขอบเขตกว้างกว่า เพราะรวมทั้งหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบเข้าไว้ด้วยกัน

ความเข้าใจนี้มีความสำคัญต่อการใช้คำใน*บริบทไทย เพราะผู้อ่านจำนวนหนึ่งอาจคุ้นกับความคิดว่า หลักสูตรเป็นระบบใหญ่กว่าโปรแกรมเสมอ* แต่ในกรอบของ Gysbers และ Henderson ลำดับความสัมพันธ์เป็นอีกแบบหนึ่ง กล่าวคือ โปรแกรมเป็นระบบใหญ่ของงานแนะแนวในโรงเรียน ส่วนหลักสูตรการแนะแนวเป็นกลไกหนึ่งของโปรแกรมที่ใช้จัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนทุกคน การแยกความสัมพันธ์นี้ให้ชัดช่วยป้องกันการลดทอนโปรแกรมการแนะแนวให้เหลือเพียงแผนรายคาบหรือกิจกรรมในชั้นเรียน และช่วยให้เห็นว่าการแนะแนวต้องมีทั้งมิติการพัฒนา การวางแผน การช่วยเหลือ และการสนับสนุนระบบควบคู่กัน

2.4 ความหมายของโปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทยและงานวิจัยไทย

ในบริบทไทย โปรแกรมการแนะแนวมักถูกใช้ทั้งในความหมายระดับระบบและความหมายระดับโปรแกรมเฉพาะประเด็น ในระดับระบบ โปรแกรมการแนะแนวหมายถึงแผนงานหรือระบบบริหารที่มีการกำหนดเป้าหมาย การวางแผนระยะยาว การจัดสรรทรัพยากร การมีส่วนร่วมของบุคลากร และการติดตามประเมินผลอย่างต่อเนื่อง เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล (2568: 13–16) อธิบายว่าโปรแกรมการแนะแนวมีความหมายกว้างกว่าชุดกิจกรรมแนะแนว เพราะชุดกิจกรรมแนะแนวมักเป็นเครื่องมือย่อยที่ใช้จัดประสบการณ์ภายในโปรแกรม ข้อเสนอนี้ช่วยแยกความสัมพันธ์ระหว่างระดับต่าง ๆ ของงานแนะแนวได้ชัดเจนขึ้น กล่าวคือ แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว

รายคาบเป็นหน่วยปฏิบัติย่อย ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือหรือสื่อดำเนินงาน ส่วนโปรแกรมการแนะแนวเป็นระบบที่รวมเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และการประเมินผลเข้าด้วยกัน

จากการศึกษางานวิจัยไทยเกี่ยวกับโปรแกรมการแนะแนวในช่วง พ.ศ. 2560 ถึงปัจจุบัน พบว่า โปรแกรมการแนะแนวมักถูกออกแบบในฐานะระบบพัฒนาผู้เรียนที่มีโครงสร้างชัดเจน มิใช่กิจกรรมเดี่ยวหรือกิจกรรมเฉพาะครั้ง ลักษณะร่วมที่พบได้บ่อยคือ การกำหนดปัญหาหรือความต้องการจำเป็นของกลุ่มเป้าหมาย การกำหนดหลักการและแนวคิดทฤษฎีรองรับ การกำหนดจุดมุ่งหมายหรือผลลัพธ์ของโปรแกรม การจัดโครงสร้างเป็นหน่วยกิจกรรมหรือแผนการจัดกิจกรรม การกำหนดระยะเวลา สื่อ คู่มือ หรือเอกสารประกอบ การตรวจสอบคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิ การทดลองใช้ และการประเมินผลก่อนและหลังเข้าร่วมโปรแกรม ลักษณะดังกล่าวสะท้อนว่า โปรแกรมการแนะแนวในงานวิจัยไทยทำหน้าที่เป็นระบบการแทรกแซงเชิงพัฒนาเฉพาะด้าน เพราะมีทั้งเป้าหมาย เนื้อหา กระบวนการ ทรัพยากร และการประเมินผลที่เชื่อมโยงกัน ไม่ใช่เพียงการรวบรวมกิจกรรมแนะแนวหลายกิจกรรมไว้ภายใต้ชื่อเดียวกัน (เจษฎา บุญมาโฮม, 2563: 59–60; นงลักษณ์ เขียนงาม, 2565: 77–78; เจษฎา บุญมาโฮม และ มนธิรา บุญญวินิจ, 2566: 245–246; เจษฎา บุญมาโฮม, 2569: 171–172)

เมื่อพิจารณางานวิจัยไทยเชิงสังเคราะห์ จะเห็นว่าโปรแกรมการแนะแนวมีได้หลายลักษณะตามเป้าหมายของการพัฒนา บางโปรแกรมมุ่งพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติที่เกี่ยวข้องกับบทบาทครู เช่น โปรแกรมการแนะแนวต่อความสามารถในการศึกษารายกรณีของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต บางโปรแกรมมุ่งพัฒนาสมรรถนะร่วมสมัย เช่น ความฉลาดทางดิจิทัลของนักเรียนหรือของนักศึกษา บางโปรแกรมมุ่งพัฒนาทรัพยากรภายในทางจิตใจ เช่น ความกรุณาต่อตนเองและการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิต ขณะที่บางโปรแกรมมุ่งพัฒนาการวางแผนอาชีพและการตัดสินใจเลือกอาชีพของผู้เรียน ลักษณะเหล่านี้ทำให้เห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวสามารถทำงานได้ทั้งในระดับการพัฒนาผู้เรียนทั่วไปและการพัฒนาคุณลักษณะเฉพาะบางด้าน โดยยังคงแกนร่วมคือการออกแบบกิจกรรมและบริการอย่างเป็นระบบ มีเป้าหมาย มีแนวคิดทฤษฎีรองรับ และมีการประเมินผล (มนาปี คงรักช้าง และ ชุติมา สุรเศรษฐ, 2559: 59–60; เจษฎา บุญมาโฮม, 2563: 59–60; นงลักษณ์ เขียนงาม, 2565: 77–78; เจษฎา บุญมาโฮม และ มนธิรา บุญญวินิจ, 2566: 245–246; เจษฎา บุญมาโฮม, 2569: 171–172)

อย่างไรก็ตาม เมื่อนำความหมายจากบริบทไทยมาเชื่อมโยงกับกรอบของ Gysbers และ Henderson ต้องระวังไม่ทำให้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวกลายเป็นคำที่ใช้แทนทุกสิ่งอย่างกว้างเกินไป โปรแกรมในงานวิจัยไทยบางเรื่องอาจเป็นโปรแกรมเฉพาะประเด็นที่ใช้กับกลุ่มเป้าหมายบางกลุ่ม ส่วนโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมตามกรอบของ Gysbers และ Henderson เป็นระบบใหญ่ของงานแนะแนวและการให้การปรึกษาในโรงเรียนทั้งระบบ ดังนั้น การใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวในตำราเล่มนี้จึงต้องแยกให้ชัดว่า กำลังกล่าวถึงโปรแกรมระดับระบบของโรงเรียน หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นที่ออกแบบเพื่อพัฒนาคุณลักษณะใดคุณลักษณะหนึ่งของผู้เรียน

2.5 สรุปความหมายเชิงสังเคราะห์ของโปรแกรมการแนะแนว

เมื่อสังเคราะห์จากแหล่งต่างประเทศ กรอบของ Gysbers & Henderson และงานวิจัยไทย โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนจึงหมายถึงระบบการจัดประสบการณ์ กิจกรรม บริการ ทรัพยากร บุคลากร และการประเมินผลอย่างมีเป้าหมาย เพื่อส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนตามขอบข่ายการแนะแนวด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม โปรแกรมที่สมบูรณ์ไม่ควร

ถูกลดทอนให้เหลือเพียงกิจกรรมแนะแนวรายคาบ ชุดกิจกรรมแนะแนว โครงการเฉพาะกิจ หรือบริการให้การปรึกษาเฉพาะราย แต่ต้องเป็นระบบที่ทำให้องค์ประกอบเหล่านี้สัมพันธ์กันอย่างมีทิศทาง

ในเชิงการจัดประสบการณ์ โปรแกรมการแนะแนวมีลักษณะใกล้เคียงกับระบบพัฒนาผู้เรียนที่มีองค์ประกอบคล้ายหลักสูตร เพราะมีเป้าหมาย เนื้อหา ประสบการณ์การเรียนรู้ วิธีดำเนินงาน สื่อ ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร และการประเมินผล แต่ต้องทำความเข้าใจให้ชัดว่า ในกรอบของ Gysbers และ Henderson หลักสูตรการแนะแนวเป็นองค์ประกอบหนึ่งภายในโปรแกรม ไม่ใช่สิ่งที่ครอบคลุมโปรแกรมทั้งหมด กล่าวให้ชัดคือ โปรแกรมการแนะแนวเป็นระบบใหญ่ที่โรงเรียนใช้จัดงานแนะแนวและการให้การปรึกษา ส่วนหลักสูตรการแนะแนวเป็นเครื่องมือสำคัญภายในระบบนั้นสำหรับจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนทุกคน

ดังนั้น โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนจึงเป็นกรอบการดำเนินงานที่จัดให้กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล การดูแลช่วยเหลือเฉพาะกรณี การส่งต่อ ตลอดจนการติดตามและประเมินผลทำงานสัมพันธ์กัน หากโรงเรียนจัดเฉพาะกิจกรรมแนะแนวรายคาบ แต่ไม่มีระบบข้อมูลบริการแนะแนว และการประเมินผล กิจกรรมนั้นอาจช่วยพัฒนาผู้เรียนได้บางประการ แต่ยังไม่ครอบคลุมองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนว ในทำนองเดียวกัน หากโรงเรียนจัดเพียงบริการให้การปรึกษาเฉพาะราย โดยไม่มีการจัดกิจกรรมหรือประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับผู้เรียนทุกคน งานแนะแนวอาจจำกัดอยู่เฉพาะผู้เรียนบางกลุ่ม โปรแกรมการแนะแนวที่มีความครบถ้วนจึงควรจัดกิจกรรม บริการ แผนการดำเนินงาน ทรัพยากร และการประเมินผลให้สัมพันธ์กันอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้สถานศึกษาพัฒนาผู้เรียนทุกคนตามเป้าหมายที่กำหนดและสามารถตรวจสอบผลการดำเนินงานได้

3. คำสำคัญและความสัมพันธ์ของคำที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการแนะแนว

การทำความเข้าใจโปรแกรมการแนะแนวจำเป็นต้องแยกคำสำคัญที่ใช้ใกล้กันให้ชัดเจน เพราะคำหลายคำในงานแนะแนวมีความสัมพันธ์กัน แต่ไม่ใช่สิ่งเดียวกันทั้งหมด หากใช้คำเหล่านี้ปะปนกันอาจทำให้โปรแกรมการแนะแนวถูกลดทอนเหลือเพียงกิจกรรมรายคาบ ชุดกิจกรรม เอกสารแผน หรือหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวของโรงเรียน ทั้งที่ในเชิงระบบ โปรแกรมการแนะแนวมีขอบเขตกว้างกว่าและทำหน้าที่ประสานเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร บุคลากร และการประเมินผลเข้าด้วยกันอย่างมีทิศทาง

ในบริบทไทย ความซับซ้อนของคำยิ่งเพิ่มขึ้น เพราะเอกสารนโยบายและเอกสารปฏิบัติของโรงเรียนมักใช้คำว่า ระบบการแนะแนว แผนพัฒนาการแนะแนว แนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว กิจกรรมแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว มากกว่าการใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวในความหมายเดียวกับต่างประเทศ ตัวอย่างหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนเจียงทองพิทยาคมแสดงให้เห็นว่า โรงเรียนไทยสามารถจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นหลักสูตรสถานศึกษา มีวิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย วัตถุประสงค์ ประเด็นหลัก จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชา คำอธิบายรายวิชา โครงสร้างรายวิชา สื่อ แหล่งเรียนรู้ และการวัดประเมินผลอย่างเป็นระบบ (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: ก–ข, 1–8, 41–46, 94–95) ดังนั้น การจำแนกระดับคำจึงเป็นฐานสำคัญก่อนอธิบายวัตถุประสงค์ องค์ประกอบ และการนำโปรแกรมกับแผนการแนะแนวไปใช้ในโรงเรียน

3.1 โปรแกรมการแนะแนว หลักสูตรการแนะแนว หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว และชุดกิจกรรมแนะแนว

โปรแกรมการแนะแนวเป็นระบบใหญ่ของการจัดงานแนะแนวในโรงเรียน มีเป้าหมาย โครงสร้าง กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการประเมินผลที่สัมพันธ์กัน โปรแกรมจึงไม่ใช่กิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง และไม่ใช่เพียงการนำกิจกรรมหลายกิจกรรมมาเรียงต่อกัน แต่เป็นระบบที่กำหนดว่าโรงเรียนต้องการพัฒนาผู้เรียนเรื่องใด ด้วยเหตุผลใด ใช้กระบวนการใด ใครเป็นผู้รับผิดชอบ และจะตรวจสอบผลอย่างไร ในกรอบของ Gysbers และ Henderson (2012: 141, 146–147) โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมเป็นระบบใหญ่ที่ประกอบด้วยหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ

หลักสูตรการแนะแนวเป็นองค์ประกอบหนึ่งภายในโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม มีฐานะเป็นเครื่องมือหลักสำหรับจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านการแนะแนวให้แก่นักเรียนทุกคนอย่างเป็นระบบ หลักสูตรการแนะแนวจึงควรมีเป้าหมาย เนื้อหา กิจกรรม วิธีดำเนินงาน และการประเมินผลที่สัมพันธ์กับพัฒนาการของผู้เรียน แต่ในกรอบของ Gysbers และ Henderson หลักสูตรการแนะแนวไม่ได้ใหญ่กว่าโปรแกรมการแนะแนว หากเป็นกลไกหนึ่งภายในโปรแกรมที่ทำหน้าที่พัฒนาผู้เรียนทุกคนอย่างทั่วถึง ความเข้าใจประเด็นนี้สำคัญมาก เพราะช่วยป้องกันการตีความกลับด้านว่าหลักสูตรต้องครอบคลุมโปรแกรมเสมอ ทั้งที่ในกรอบนี้โปรแกรมเป็นระบบใหญ่ และหลักสูตรการแนะแนวเป็นองค์ประกอบหนึ่งของระบบนั้น

ในบริบทไทย ยังพบการใช้คำว่า **หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว หลักสูตรกิจกรรมแนะแนว และหลักสูตรแนะแนวสถานศึกษา** ซึ่งควรแยกความหมายออกจากคำว่า *หลักสูตรการแนะแนว* ในกรอบของ Gysbers และ Henderson กล่าวคือ หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว หลักสูตรกิจกรรมแนะแนว และหลักสูตรแนะแนวสถานศึกษา เป็นเอกสารระดับโรงเรียนที่สถานศึกษาจัดทำขึ้นโดยนำหลักสูตรแกนกลาง แนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว และบริบทของสถานศึกษามากำหนดเป็นจุดมุ่งหมาย สาระ ขอบข่าย และโครงสร้างการจัดกิจกรรมแนะแนวของโรงเรียน ตัวอย่างหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนเจียงทองพิทยาคมประกอบด้วยวิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ วัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนว ประเด็นหลัก คุณภาพผู้เรียน จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชาที่เปิดสอน คำอธิบายรายวิชา โครงสร้างรายวิชา สื่อแหล่งเรียนรู้ และการวัดประเมินผล (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: ก–ข, 1–8, 41–46, 94–95; โรงเรียนหนองไผ่, 2569: 2–78)

หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวจึงมีฐานะสำคัญในระบบโรงเรียนไทย เพราะเป็นตัวกลางระหว่างกรอบระดับนโยบายกับการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ โรงเรียนสามารถใช้หลักสูตรลักษณะนี้กำหนดทิศทางของกิจกรรมแนะแนวทั้งระดับโรงเรียน ระดับช่วงชั้น ระดับชั้น และรายวิชา ตัวอย่างเช่น โรงเรียนเจียงทองพิทยาคมจัดรายวิชากิจกรรมแนะแนวระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลายเป็นรายภาค ภาคเรียนละ 20 ชั่วโมง พร้อมรหัสรายวิชาและโครงสร้างรายวิชาแยกตามระดับชั้น (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 41–46) อย่างไรก็ตาม หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวยังไม่ควรถูกเข้าใจว่าเท่ากับโปรแกรมการแนะแนวทั้งระบบ หากยังไม่ได้เชื่อมกับบริการแนะแนว

การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง การสนับสนุนระบบ และการประเมินผลระดับโรงเรียนอย่างครบถ้วน

ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือหรือสื่อดำเนินงานที่รวบรวมกิจกรรมหลายกิจกรรมไว้เป็นชุด เพื่อพัฒนาความรู้ ทักษะ เจตคติ หรือสมรรถนะบางด้านของผู้เรียน ชุดกิจกรรมแนะแนวอาจใช้เป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว ใช้เป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรการแนะแนวในกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม หรือใช้เป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมเฉพาะประเด็น เช่น โปรแกรมแนะแนวอาชีพ โปรแกรมเสริมสร้างความฉลาดทางดิจิทัล หรือโปรแกรมพัฒนาทักษะชีวิต แต่ชุดกิจกรรมแนะแนวไม่ควรถูกเรียกแทนโปรแกรมการแนะแนวทั้งระบบ เพราะชุดกิจกรรมเป็นเครื่องมือระดับปฏิบัติ ขณะที่โปรแกรมเป็นระบบที่รวมเป้าหมาย กระบวนการ บริการ ทรัพยากร และการประเมินผลเข้าด้วยกัน

กล่าวโดยสรุป **โปรแกรมการแนะแนวเป็นระบบใหญ่ หลักสูตรการแนะแนวเป็นองค์ประกอบหนึ่งภายในโปรแกรม หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวเป็นเอกสารระดับโรงเรียนที่แปลงกรอบส่วนกลางและบริบทของสถานศึกษาลงสู่โครงสร้างกิจกรรมแนะแนว ส่วนชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือหรือหน่วยดำเนินงานที่ใช้ภายในหลักสูตรหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น** ความสัมพันธ์นี้ช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานไม่สับสนระหว่างระดับของระบบ ระดับของหลักสูตร ระดับของประสบการณ์การเรียนรู้ และระดับของเครื่องมือดำเนินงาน

3.2 แผนพัฒนาการแนะแนว แผนการแนะแนว แผนกิจกรรมแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว

แผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นคำที่ควรเข้าใจในฐานะกรอบระดับส่วนกลางหรือระดับนโยบายของไทย เอกสารของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2562 จัดทำขึ้นเพื่อเป็นทิศทางให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนขับเคลื่อนงานแนะแนวและการจัดกิจกรรมแนะแนวให้เหมาะสมกับช่วงวัยและบริบทพื้นที่ โดยมีแนวทางแยกตามช่วงชั้น ได้แก่ ประถมศึกษาปีที่ 1–3 ประถมศึกษาปีที่ 4–6 มัธยมศึกษาปีที่ 1–3 และมัธยมศึกษาปีที่ 4–6 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: คำนำ, 6–10) แผนระดับนี้จึงไม่ใช่แผนการจัดกิจกรรมรายคาบของโรงเรียน แต่เป็นกรอบทิศทางที่โรงเรียนต้องนำไปปรับและออกแบบให้เหมาะกับบริบทของตนเอง

แผนการแนะแนวเป็นเอกสารหรือกรอบบริหารระดับระบบที่กำหนดว่าโรงเรียนจะดำเนินโปรแกรมการแนะแนวหรือระบบงานแนะแนวอย่างไร แผนประเภทนี้ควรระบุเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ ระยะเวลา วิธีติดตามผล และแนวทางประเมินผล แผนการแนะแนวจึงไม่ใช่เพียงปฏิทินกิจกรรมประจำปี แต่เป็นเครื่องมือที่ทำให้งานแนะแนวดำเนินได้จริงในบริบทของโรงเรียน National Centre for Guidance in Education (2004: 8, 15–16) อธิบายว่า แผนการแนะแนวของโรงเรียนเป็นเอกสารที่กำหนดโปรแกรมการแนะแนวอย่างเป็นระบบ และระบุว่าทรัพยากรถูกจัดไว้อย่างไรเพื่อส่งมอบโปรแกรมนั้นแก่ผู้เรียน

ในบริบทไทย แผนการแนะแนวของโรงเรียนอาจแสดงออกผ่านหลายรูปแบบ เช่น แผนปฏิบัติการงานแนะแนว โครงการแนะแนว แผนกิจกรรมแนะแนวรายปี หรือหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียน หากเอกสารเหล่านี้เชื่อมโยงเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร

ผู้รับผิดชอบ และการประเมินผลเข้าด้วยกันอย่างมีระบบ ก็สามารถทำหน้าที่ใกล้เคียงกับแผนการแนะแนวในความหมายเชิงบริหารได้ เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียน พ.ศ. 2559 ชี้ให้เห็นว่า โรงเรียนควรจัดทำแผนปฏิบัติการ โครงการและกิจกรรมให้ครอบคลุมบริการแนะแนว 5 บริการ จัดทำข้อมูลสารสนเทศ กำหนดโครงสร้างงาน กำกับติดตาม และนำผลการประเมินไปพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 6–8, 14, 22)

แผนกิจกรรมแนะแนวเป็นแผนระดับกิจกรรมหรือระดับโครงการ มีขอบเขตแคบกว่าแผนการแนะแนวทั้งโรงเรียน แผนกิจกรรมแนะแนวอาจกำหนดภาพรวมของกิจกรรมรายปี รายภาค ระดับชั้น โครงการพิเศษ หรือกิจกรรมนอกชั้นเรียน เช่น กิจกรรมปฐมนิเทศนักเรียนใหม่ กิจกรรมเตรียมเลือกแผนการเรียน กิจกรรมแนะแนวอาชีพ หรือกิจกรรมส่งเสริมทักษะชีวิต แผนประเภทนี้ช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานเห็นว่าในช่วงเวลาหนึ่งจะจัดกิจกรรมอะไร เพื่อใคร ใช้ทรัพยากรใด และมุ่งผลลัพธ์ใด แต่ยังไม่ละเอียดเท่าแผนรายคาบ

แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นแผนระดับรายคาบหรือรายครั้ง ใช้สำหรับนำกิจกรรมแนะแนวไปจัดกับผู้เรียนโดยตรงในชั้นเรียนหรือในกลุ่มกิจกรรม แผนประเภทนี้มักระบุสาระสำคัญ จุดประสงค์การเรียนรู้หรือจุดประสงค์ของกิจกรรม ขั้นตอนการจัดกิจกรรม สื่อ วัสดุอุปกรณ์ วิธีสะท้อนคิด และการประเมินผล แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวจึงใกล้เคียงกับแผนการจัดการเรียนรู้ในเชิงรูปแบบ แต่มีจุดเน้นด้านการแนะแนว เช่น การรู้จักตนเอง การตัดสินใจ การวางแผน การปรับตัว ความสัมพันธ์ และการพัฒนาอาชีพ

ดังนั้น **ความสัมพันธ์ของแผนในบริบทการศึกษาไทยควรพิจารณาตามลำดับจากกรอบระดับส่วนกลางถึงการดำเนินงานในสถานศึกษา โดยแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวทำหน้าที่เป็นกรอบระดับส่วนกลาง แผนการแนะแนวของโรงเรียนหรือหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือสำหรับกำหนดทิศทางและการดำเนินงานในระดับโรงเรียน แผนกิจกรรมแนะแนวเป็นแผนสำหรับกิจกรรมหรือโครงการแต่ละเรื่อง ส่วนแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นแผนสำหรับการดำเนินกิจกรรมรายคาบหรือรายครั้ง**

การจำแนกระดับของแผนในลักษณะนี้ช่วยให้โรงเรียนเข้าใจว่าแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบเป็นเพียงส่วนหนึ่งของการดำเนินงาน มิใช่โปรแกรมการแนะแนวทั้งหมด อีกทั้งยังช่วยให้โรงเรียนจัดแผนระดับต่าง ๆ ให้สัมพันธ์กัน ตั้งแต่กรอบนโยบาย การวางแผนในระดับสถานศึกษา การกำหนดกิจกรรมหรือโครงการ จนถึงกิจกรรมที่ผู้เรียนได้รับจริง

3.3 บริการแนะแนว กิจกรรมแนะแนว และการจัดกิจกรรมแนะแนว

คำว่า **“บริการแนะแนว”** เป็นกลไกปฏิบัติการที่ช่วยให้ระบบงานแนะแนวดำเนินงานได้ครบมิติ ในบริบทไทยมักอธิบายผ่านบริการสำคัญ 5 บริการ ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล บริการเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียน ให้ข้อมูลที่จำเป็น ช่วยเหลือผู้เรียนในการตัดสินใจและปรับตัว จัดประสบการณ์หรือโอกาสที่เหมาะสม และติดตามผลการช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม บริการแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของระบบหรือโปรแกรม ไม่ใช่โปรแกรมทั้งหมด

คำว่า “**กิจกรรมแนะแนว**” จำเป็นต้องแยกความหมายให้ชัดเจน เนื่องจากในบริบทการศึกษาไทยมีการใช้คำนี้อย่างน้อยสองลักษณะ **ลักษณะแรก คือ กิจกรรมแนะแนวในฐานะกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามหลักสูตรสถานศึกษา** ซึ่งมีการกำหนดเวลาเรียน จุดประสงค์ชั้นปี คำอธิบายรายวิชา โครงสร้างรายวิชา ตลอดจนแนวทางการวัดและประเมินผลไว้อย่างชัดเจน ตัวอย่างเช่น โรงเรียนเจียงทองพิทยาคมกำหนดกิจกรรมแนะแนวสำหรับระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลาย ภาคเรียนละ 20 ชั่วโมง พร้อมทั้งจัดทำคำอธิบายรายวิชาและโครงสร้างรายวิชาแยกตามระดับชั้น (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 41–46)

ลักษณะที่สอง คือ กิจกรรมแนะแนวในฐานะกิจกรรมรายครั้งหรือหน่วยประสบการณ์ที่จัดให้แก่ผู้เรียน เพื่อพัฒนาความรู้ ทักษะ เจตคติ หรือสมรรถนะที่เกี่ยวข้องกับด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม กิจกรรมในลักษณะนี้อาจจัดในชั้นเรียน กลุ่มย่อย ระดับชั้น นอกชั้นเรียน หรือในรูปแบบโครงการเฉพาะประเด็น การออกแบบกิจกรรมควรกำหนดจุดประสงค์ให้ชัดเจน สอดคล้องกับพัฒนาการและความต้องการของผู้เรียน เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม และจัดให้มีการสะท้อนคิดเพื่อช่วยให้ผู้เรียนนำประสบการณ์จากกิจกรรมมาพิจารณาและประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง

การจัดกิจกรรมแนะแนว หมายถึง กระบวนการนำกิจกรรมแนะแนวไปใช้จริงอย่างมีระบบ ไม่ใช่เพียงการให้ผู้เรียนทำกิจกรรมตามขั้นตอนที่กำหนดไว้ แต่รวมถึงการเตรียมผู้เรียน การสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัย การดำเนินกิจกรรม การตั้งคำถามเพื่อการสะท้อนคิด การเชื่อมโยงกับประสบการณ์ของผู้เรียน และการประเมินผลหลังดำเนินกิจกรรม เมื่อพิจารณาเช่นนี้ กิจกรรมแนะแนวเป็นหน่วยประสบการณ์ ส่วนการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นกระบวนการทำให้หน่วยประสบการณ์นั้นเกิดผลต่อผู้เรียน

ความสัมพันธ์ของคำทั้งสามคือ บริการแนะแนวเป็นกลไกการทำงานของระบบ กิจกรรมแนะแนวเป็นประสบการณ์หรือโครงสร้างกิจกรรมที่ผู้เรียนได้รับ และการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นกระบวนการนำกิจกรรมไปใช้จริง ทั้งสามคำเกี่ยวข้องกัน แต่ไม่ควรใช้แทนกันโดยตรง เพราะแต่ละคำอยู่คนละระดับของการดำเนินงาน หากโรงเรียนมีเพียงกิจกรรมแนะแนวในตารางเรียน แต่ไม่มีบริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา การจัดวางตัวบุคคล และการติดตามผล งานแนะแนวก็อาจยังไม่ครอบคลุมความต้องการของผู้เรียนทั้งหมด

3.4 ชุดการเรียนรู้ คู่มือการแนะแนว และคู่มือการใช้กิจกรรมแนะแนว

ชุดการเรียนรู้เป็นคำที่ใช้มากในศาสตร์หลักสูตรและการสอน รวมทั้งเทคโนโลยีการศึกษา หมายถึงสื่อหรือชุดประสบการณ์ที่ออกแบบให้ผู้เรียนเรียนรู้เนื้อหา ทักษะ หรือสมรรถนะบางเรื่องอย่างเป็นระบบ โดยมักประกอบด้วยคำชี้แจง เนื้อหา ใบงาน กิจกรรม สื่อ แบบฝึกทักษะ และการประเมินผล เมื่อนำมาพิจารณาในงานแนะแนว ชุดการเรียนรู้อาจถูกใช้เป็นเครื่องมือพัฒนาผู้เรียนในบางประเด็นได้ แต่หากไม่มีฐานคิด กระบวนการ และเป้าหมายที่สัมพันธ์กับการแนะแนวโดยตรง ก็ไม่ควรเรียกว่าเป็นชุดกิจกรรมแนะแนวโดยอัตโนมัติ

คู่มือการแนะแนว เป็นเอกสารสำหรับผู้ดำเนินงานหรือผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ใช้อธิบายแนวคิด หลักการ วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการใช้กิจกรรม บทบาทของผู้ใช้ สื่อ เครื่องมือ วิธีประเมินผล และข้อควรระวังในการดำเนินงาน คู่มือมีฐานะเป็นเอกสารสนับสนุน ไม่ใช่ตัวโปรแกรม

ทั้งหมด แต่คู่มือที่ดีช่วยให้ผู้ปฏิบัติงานดำเนินกิจกรรมหรือโปรแกรมได้ตรงตามวัตถุประสงค์และลดความคลาดเคลื่อนในการนำไปใช้

คู่มือการใช้กิจกรรมแนะแนวหรือคู่มือการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเอกสารที่เน้นการนำกิจกรรมหรือชุดกิจกรรมไปใช้จริง มักระบุวิธีเตรียมการ ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อที่ต้องใช้ คำถามสะท้อนคิด การประเมินผล และแนวทางปรับกิจกรรมให้เหมาะกับผู้เรียน คำเรียกในงานวิจัยอาจแตกต่างกัน เช่น คู่มือการใช้กิจกรรมแนะแนว คู่มือการจัดกิจกรรมแนะแนว หรือคู่มือการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนว แต่โดยหน้าที่แล้ว เอกสารเหล่านี้มักเป็นเครื่องมือประกอบการใช้กิจกรรมหรือชุดกิจกรรม ไม่ใช่โปรแกรมการแนะแนวทั้งระบบ

ดังนั้น ชุดการเรียนรู้ ชุดกิจกรรมแนะแนว คู่มือการแนะแนว และคู่มือการใช้กิจกรรมแนะแนว ล้วนเป็นเครื่องมือสนับสนุนการดำเนินงาน แต่มีระดับและหน้าที่ต่างกัน ชุดการเรียนรู้เน้นการเรียนรู้เรื่องใดเรื่องหนึ่ง ชุดกิจกรรมแนะแนวเน้นประสบการณ์ทางการแนะแนว คู่มือการแนะแนวเน้นแนวทางดำเนินงาน ส่วนคู่มือการใช้กิจกรรมแนะแนวเน้นวิธีนำกิจกรรมไปใช้จริง เครื่องมือเหล่านี้อาจอยู่ภายในหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว โปรแกรมเฉพาะประเด็น หรือชุดกิจกรรมแนะแนว แต่ไม่ใช่ระบบใหญ่ของโปรแกรมการแนะแนวทั้งหมด

3.5 โปรแกรมเฉพาะประเด็นและคำเรียกอื่นที่เกี่ยวข้อง

ในงานวิจัยและการพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษา อาจพบคำว่าโปรแกรมในชื่อเรื่องหลากหลาย เช่น โปรแกรมส่งเสริมการคิด โปรแกรมพัฒนาทักษะชีวิต โปรแกรมเสริมสร้างความฉลาดทางดิจิทัล โปรแกรมส่งเสริมสุขภาวะทางจิต หรือโปรแกรมพัฒนาการตัดสินใจเลือกอาชีพ คำเหล่านี้สะท้อนว่าโปรแกรมอาจถูกใช้เพื่อเน้นผลลัพธ์เฉพาะด้าน ไม่จำเป็นต้องใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวเสมอไป อย่างไรก็ตาม การที่ชื่อเรื่องมีคำว่าโปรแกรมไม่ได้หมายความว่าโปรแกรมนั้นเป็นโปรแกรมการแนะแนวโดยอัตโนมัติ

โปรแกรมเฉพาะประเด็นจะมีลักษณะเป็นโปรแกรมการแนะแนวได้ชัดขึ้นเมื่อมีฐานคิดและกระบวนการที่สัมพันธ์กับการแนะแนว เช่น การช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจข้อมูล ตัดสินใจ วางแผน ปรับตัว พัฒนาทักษะส่วนบุคคลและสังคม สำรวจอาชีพ หรือรับการสนับสนุนผ่านบริการแนะแนว หากโปรแกรมส่งเสริมการคิดหรือโปรแกรมพัฒนาทักษะใดออกแบบบนฐานการสอนรายวิชาเป็นหลัก โปรแกรมนั้นอาจเป็นโปรแกรมทางการเรียนการสอนมากกว่าโปรแกรมการแนะแนว แต่หากออกแบบด้วยกระบวนการสำรวจตนเอง การให้ข้อมูล การให้การปรึกษา การวางแผน และการติดตามผล ก็อาจจัดอยู่ในลักษณะของโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็นได้

การพิจารณาว่างานใดเป็นโปรแกรมการแนะแนวหรือไม่ จึงไม่ควรพิจารณาจากชื่อเรียกเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาจากเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย ฐานแนวคิด กระบวนการดำเนินงาน บริการที่ใช้ เครื่องมือสนับสนุน และการประเมินผล หากองค์ประกอบเหล่านี้สัมพันธ์กับภารกิจของการแนะแนว งานนั้นย่อมมีลักษณะเป็นโปรแกรมการแนะแนว แม้ชื่อโครงการหรือชื่องานวิจัยจะไม่ได้ใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวโดยตรงก็ตาม

กล่าวโดยสรุป คำสำคัญที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการแนะแนวมีระดับและหน้าที่แตกต่างกัน กรอบระดับส่วนกลางของไทยให้ทิศทางผ่านแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว ระดับโรงเรียนแปลงกรอบนั้นเป็นระบบการแนะแนว แผนการแนะแนว หรือหลักสูตรสถานศึกษา

กิจกรรมแนะแนว ระดับหลักสูตรและกิจกรรมแสดงออกผ่านรายวิชา จุดประสงค์ชั้นปี โครงสร้างรายวิชา ชุดกิจกรรม และแผนการจัดกิจกรรมรายคาบ ส่วนระดับบริการและการช่วยเหลือเฉพาะกรณีดำเนินผ่านบริการแนะแนว การให้การปรึกษา การส่งต่อ และการติดตามผล การเข้าใจความสัมพันธ์ของคำเหล่านี้ช่วยให้การออกแบบโปรแกรมและแผนการแนะแนวมีความถูกต้อง ชัดเจน และไม่สับสนระหว่างระบบ เครื่องมือ และหน่วยปฏิบัติ

เมื่อพิจารณามโนทัศน์พื้นฐานของโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน จะเห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวมิใช่กิจกรรมรายครั้ง ชุดกิจกรรม แผนรายคาบ หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว หรือบริการใดบริการหนึ่งเท่านั้น แต่เป็นระบบการดำเนินงานที่ประสานเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร บุคลากร และการประเมินผลเข้าด้วยกันอย่างมีทิศทาง ภายในระบบดังกล่าว หลักสูตรการแนะแนว แผนการแนะแนว หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวต่างมีฐานะและหน้าที่เฉพาะของตน การเข้าใจความสัมพันธ์ของคำเหล่านี้จึงเป็นเงื่อนไขสำคัญก่อนพิจารณาว่า โปรแกรมการแนะแนวควรกำหนดวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาผู้เรียนในด้านใด และจะกำหนดผลลัพธ์ของโปรแกรมให้ชัดเจน วัดได้ และสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาอย่างไร

วัตถุประสงค์ของโปรแกรมการแนะแนวในสถานศึกษา

การกำหนดวัตถุประสงค์เป็นองค์ประกอบสำคัญของการออกแบบโปรแกรมการแนะแนว เพราะช่วยกำหนดทิศทางการดำเนินงาน และทำให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจตรงกันว่าโรงเรียนจัดโปรแกรมเพื่อพัฒนาผู้เรียนในเรื่องใด เหตุใดจึงต้องดำเนินการ และคาดหวังผลอย่างไร วัตถุประสงค์จึงไม่ควรเป็นเพียงถ้อยคำกว้าง ๆ ที่แสดงความตั้งใจ แต่ควรระบุผลที่ต้องการให้เกิดขึ้นอย่างชัดเจนและเหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา

วัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้อย่างชัดเจนจะช่วยให้โรงเรียนจัดความต้องการของผู้เรียน เป้าหมายของสถานศึกษา องค์ประกอบของโปรแกรม กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และการประเมินผลให้สัมพันธ์กัน หากโปรแกรมการแนะแนวขาดวัตถุประสงค์ที่ชัดเจน การดำเนินงานอาจเป็นเพียงการจัดกิจกรรมตามความเคยชินหรือตามปฏิทิน โดยไม่สามารถอธิบายได้อย่างเพียงพอว่ากิจกรรมและบริการที่จัดขึ้นมีส่วนต่อการพัฒนาผู้เรียนในด้านใดและเพียงใด

1. ความมุ่งหมายและวัตถุประสงค์ของโปรแกรมการแนะแนว

การจัดทำโปรแกรมการแนะแนวควรแยกความหมายของความมุ่งหมายและวัตถุประสงค์ให้ชัดเจน ความมุ่งหมายหมายถึงทิศทางกว้างของโปรแกรม เป็นข้อความที่แสดงภาพรวมของสิ่งที่โรงเรียนต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน เช่น การช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง สามารถตัดสินใจ วางแผนการเรียนและอาชีพ ปรับตัวต่อสถานการณ์ชีวิต และดำเนินชีวิตร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม ความมุ่งหมายจึงทำหน้าที่กำหนดทิศทางของโปรแกรมในระดับกว้าง และช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องเห็นภาพร่วมกันว่าเหตุใดโรงเรียนจึงต้องมีโปรแกรมการแนะแนว

วัตถุประสงค์มีลักษณะเฉพาะเจาะจงกว่าความมุ่งหมาย เพราะระบุผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน กลุ่มเป้าหมาย หรือระบบงานแนะแนวอย่างชัดเจน วัตถุประสงค์ควรเชื่อมโยงกับความมุ่งหมายของโปรแกรม และควรกำหนดให้สามารถนำไปใช้วางแผนกิจกรรม บริการ ทรัพยากร และการประเมินผลได้จริง National Centre for Guidance in Education (2004: 17) อธิบายว่า เมื่อกำหนดความมุ่งหมายและกลุ่มเป้าหมายแล้ว โรงเรียนต้องกำหนดผลลัพธ์ด้านการแนะแนวเฉพาะสำหรับกลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ควรสัมพันธ์กับความมุ่งหมาย คำนึงถึงทรัพยากรที่มีอยู่ มีความชัดเจน เป็นจริง เฉพาะเจาะจง วัดได้ มีกรอบเวลา และควรเขียนด้วยภาษาที่แสดงพฤติกรรมหรือสมรรถนะ เช่น ระบุได้ แสดงได้ พัฒนาได้ เปรียบเทียบได้ หรืออธิบายได้

ความแตกต่างระหว่างความมุ่งหมายกับวัตถุประสงค์จึงอยู่ที่ระดับของความเฉพาะเจาะจง ความมุ่งหมายช่วยตอบว่าโปรแกรมต้องการพัฒนาผู้เรียนไปในทิศทางใด ส่วนวัตถุประสงค์ช่วยตอบว่าในช่วงเวลาหนึ่ง ผู้เรียนหรือระบบงานควรเกิดผลลัพธ์อะไรที่สามารถสังเกต ติดตาม หรือประเมินได้ หากเขียนความมุ่งหมายโดยไม่มีวัตถุประสงค์ โปรแกรมจะมีทิศทางกว้างแต่ขาดฐานสำหรับปฏิบัติและประเมินผล ในทางกลับกัน หากมีวัตถุประสงค์จำนวนมากแต่ไม่สัมพันธ์กับความมุ่งหมาย โปรแกรมอาจแตกกระจายเป็นกิจกรรมย่อยที่ขาดแกนร่วม การกำหนดวัตถุประสงค์จึงต้องรักษาความสัมพันธ์ระหว่างภาพรวมของโปรแกรมกับผลลัพธ์เชิงปฏิบัติให้สมดุล

2. วัตถุประสงค์ด้านการพัฒนาผู้เรียน

วัตถุประสงค์ของโปรแกรมการแนะแนวควรมุ่งพัฒนาผู้เรียนอย่างครอบคลุมทั้งด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม ทั้งสามด้านไม่ควรถูกมองเป็นส่วนที่แยกขาดจากกัน เพราะชีวิตของผู้เรียนเชื่อมโยงการเรียน ความสนใจ ความถนัด อารมณ์ ความสัมพันธ์ ครอบครัว เศรษฐกิจ และการวางแผนอนาคตเข้าด้วยกัน โปรแกรมการแนะแนวที่ดีจึงต้องกำหนดวัตถุประสงค์ให้ครอบคลุมการรู้จักตนเอง การเข้าใจข้อมูล การตัดสินใจ การวางแผน การปรับตัว และการพัฒนาสมรรถนะที่จำเป็นต่อการดำเนินชีวิต

2.1 วัตถุประสงค์ด้านการศึกษา มุ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองในฐานะผู้เรียน รู้จักความสามารถ ความสนใจ จุดแข็ง ข้อจำกัด และเงื่อนไขที่ส่งผลต่อการเรียนของตน วัตถุประสงค์ด้านนี้ควรครอบคลุมการพัฒนาทักษะการเรียน การวางแผนการเรียน การใช้ข้อมูลทางการศึกษา การเลือกแผนการเรียน การเตรียมความพร้อมต่อการเปลี่ยนผ่าน และการใช้ทรัพยากรทางการศึกษาอย่างเหมาะสม เมื่อกำหนดวัตถุประสงค์ด้านการศึกษาอย่างชัดเจน โปรแกรมการแนะแนวจะช่วยให้ผู้เรียนไม่เพียงเรียนตามตารางเรียน แต่สามารถมองเห็นความหมายของการเรียนและเชื่อมโยงการเรียนกับเป้าหมายชีวิตของตน

2.2 วัตถุประสงค์ด้านอาชีพ มุ่งช่วยให้ผู้เรียนรู้จักโลกของงาน เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับอาชีพ และสามารถวางแผนเส้นทางการเรียนและอาชีพอย่างมีข้อมูล วัตถุประสงค์ด้านนี้ควรครอบคลุมการสำรวจความสนใจ ความถนัด ค่านิยม บุคลิกภาพ ทักษะอาชีพ ข้อมูลการศึกษาต่อ ข้อมูลตลาดแรงงาน และทางเลือกอาชีพที่หลากหลาย การแนะแนวด้านอาชีพไม่ควรมุ่งเพียงการบอกข้อมูลอาชีพ แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการตั้งคำถาม วิเคราะห์ทางเลือก ตัดสินใจ และปรับแผนเมื่อเงื่อนไขชีวิตเปลี่ยนไป

2.3 วัตถุประสงค์ด้านส่วนตัวและสังคม มุ่งช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและเข้าใจตนเองในมิติทางอารมณ์ ความสัมพันธ์ คุณค่าในตนเอง การปรับตัว และความรับผิดชอบต่อผู้อื่น วัตถุประสงค์ด้านนี้ควรครอบคลุมการจัดการอารมณ์ การสื่อสาร การสร้างสัมพันธภาพ การตัดสินใจในสถานการณ์ที่มีแรงกดดัน การป้องกันพฤติกรรมเสี่ยง การขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม และการดำรงชีวิตร่วมกับผู้อื่นในโรงเรียน ครอบครัว และชุมชน เมื่อโปรแกรมการแนะแนวกำหนดวัตถุประสงค์ด้านส่วนตัวและสังคมอย่างเหมาะสม งานแนะแนวจะไม่ถูกจำกัดอยู่ที่การศึกษาและอาชีพเท่านั้น แต่จะทำหน้าที่สนับสนุนสุขภาวะและความสามารถในการดำเนินชีวิตของผู้เรียนด้วย

อย่างไรก็ตาม การกำหนดวัตถุประสงค์ทั้งสามด้านไม่ควรทำในลักษณะรายการที่แยกออกจากกัน แต่ควรมองความสัมพันธ์ระหว่างด้านต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ National Centre for Guidance in Education (2004: 17) เสนอว่า โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนควรคำนึงถึงความต้องการของนักเรียนทุกระดับชั้น และควรมีความสมดุลระหว่างการแนะแนวด้านส่วนตัวและสังคม ด้านการศึกษา และด้านอาชีพ แนวคิดนี้ช่วยให้โรงเรียนกำหนดวัตถุประสงค์ของโปรแกรมโดยไม่เน้นด้านใดด้านหนึ่งมากเกินไป และไม่ละเลยผู้เรียนบางกลุ่มที่อาจมีความต้องการแตกต่างกันตามช่วงวัย บริบทชีวิต และเงื่อนไขของโรงเรียน

3. วัตถุประสงค์ตามองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

เมื่อใช้กรอบของ Gysbers และ Henderson เป็นฐาน วัตถุประสงค์ของโปรแกรมการแนะแนวไม่ควรกำหนดอย่างลอยตัว แต่ต้องสัมพันธ์กับองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม Gysbers และ Henderson (2012: 141, 146–147) อธิบายว่าโปรแกรมประกอบด้วยหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ องค์ประกอบทั้งสี่นี้ทำให้เห็นว่าวัตถุประสงค์ของโปรแกรมต้องครอบคลุมทั้งการพัฒนาผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคล การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ และการสร้างเงื่อนไขเชิงระบบให้โปรแกรมดำเนินได้จริง

วัตถุประสงค์ของหลักสูตรการแนะแนว คือ การพัฒนาผู้เรียนทุกคนผ่านประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดอย่างเป็นระบบ หลักสูตรการแนะแนวมิใช่หลักสูตรในความหมายกว้างที่ครอบคลุมโปรแกรมทั้งหมด แต่เป็นองค์ประกอบหนึ่งภายในโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม มีหน้าที่จัดบทเรียน กิจกรรม หรือประสบการณ์ให้ผู้เรียนเกิดความรู้ ทักษะ และเจตคติที่จำเป็นต่อการศึกษา อาชีพ และชีวิตส่วนตัวและสังคม วัตถุประสงค์ของส่วนนี้จึงควรมุ่งผลลัพธ์ที่ผู้เรียนทุกคนควรได้รับ เช่น รู้จักตนเอง ตัดสินใจได้ ใช้ข้อมูลได้ วางแผนได้ และมีทักษะพื้นฐานในการปรับตัว

วัตถุประสงค์ของการวางแผนรายบุคคล คือ การช่วยให้ผู้เรียนแต่ละคนสามารถใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อมในการวางแผนการเรียน ชีวิต และอาชีพของตนอย่างเหมาะสม องค์ประกอบนี้ทำให้โปรแกรมไม่เป็นเพียงกิจกรรมกลุ่มสำหรับนักเรียนจำนวนมาก แต่เปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนแต่ละคนพิจารณาเส้นทางของตนเอง ติดตามความก้าวหน้า และปรับแผนเมื่อเงื่อนไขเปลี่ยนไป วัตถุประสงค์ในส่วนนี้จึงควรมุ่งให้ผู้เรียนสามารถประเมินตนเอง กำหนดเป้าหมาย วางแผนปฏิบัติ ตัดสินใจจากข้อมูล และขอคำปรึกษาเมื่อจำเป็น

วัตถุประสงค์ของบริการตอบสนอง คือ การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหา ความเสี่ยง หรือความต้องการเฉพาะที่ส่งผลต่อการเรียน การปรับตัว ความสัมพันธ์ อารมณ์ หรือการวางแผนชีวิต บริการตอบสนองอาจประกอบด้วยการให้การปรึกษารายบุคคลหรือกลุ่ม การปรึกษาหารือกับครูหรือผู้ปกครอง การช่วยเหลือกรณีเร่งด่วน การประสานงานกับผู้เกี่ยวข้อง และการส่งต่อเมื่อปัญหาเกินขอบเขตของโรงเรียน วัตถุประสงค์ในส่วนนี้จึงต้องชัดเจนว่าเป็นการช่วยให้ผู้เรียนได้รับการดูแลอย่างเหมาะสม ทันเวลา ปลอดภัย และไม่ถูกปล่อยให้เผชิญปัญหาเพียงลำพัง

วัตถุประสงค์ของการสนับสนุนระบบ คือ การทำให้โปรแกรมการแนะแนวดำเนินได้จริงและต่อเนื่อง การสนับสนุนระบบเกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการ นโยบาย เวลา งบประมาณ สถานที่ ข้อมูล เครื่องมือ บุคลากร การพัฒนาวิชาชีพ การประสานงานกับผู้ปกครองและชุมชน และการประเมินผล วัตถุประสงค์ขององค์ประกอบนี้จึงไม่มุ่งเฉพาะผลลัพธ์ของผู้เรียนโดยตรงเท่านั้น แต่รวมถึงการสร้างเงื่อนไขให้กิจกรรม บริการ และการช่วยเหลือผู้เรียนเกิดขึ้นได้อย่างมีคุณภาพ หากไม่มีวัตถุประสงค์ด้านการสนับสนุนระบบ โปรแกรมการแนะแนวอาจมีแนวคิดที่ดี แต่ขาดเงื่อนไขสำหรับการปฏิบัติจริง

4. วัตถุประสงค์เชิงป้องกัน เชิงช่วยเหลือ และเชิงส่งเสริมและพัฒนา

นอกจากการกำหนดวัตถุประสงค์ตามขอบข่ายการแนะแนวและองค์ประกอบของโปรแกรมแล้ว โปรแกรมการแนะแนวควรกำหนดวัตถุประสงค์ตามลักษณะของการดำเนินงานให้ครอบคลุมการป้องกัน การช่วยเหลือ และการส่งเสริมและพัฒนา วัตถุประสงค์ทั้งสามลักษณะมีความสัมพันธ์กัน โดยช่วยให้โปรแกรมไม่จำกัดอยู่เพียงการแก้ไขปัญหาเมื่อเกิดขึ้นแล้ว แต่ครอบคลุมทั้งการลดความเสี่ยง การตอบสนองต่อความต้องการหรือปัญหาของผู้เรียน และการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนพัฒนาความสามารถของตนอย่างต่อเนื่อง

4.1 วัตถุประสงค์เชิงป้องกัน มุ่งลดโอกาสที่ปัญหาหรือความยุ่งยากของผู้เรียนจะเกิดขึ้นหรือมีความรุนแรงเพิ่มขึ้น โดยใช้ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนและบริบทของโรงเรียนประกอบการจัดกิจกรรมหรือบริการที่เหมาะสม การดำเนินงานอาจครอบคลุมการส่งเสริมปัจจัยคุ้มครอง การลดปัจจัยเสี่ยง และการพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติที่ช่วยให้ผู้เรียนดูแลตนเองและจัดการสถานการณ์ต่าง ๆ ได้อย่างเหมาะสม ประเด็นที่ควรได้รับการป้องกันอาจเกี่ยวข้องกับการปรับตัว ความเครียด การเลือกแผนการเรียนโดยมีข้อมูลไม่เพียงพอ การตัดสินใจทางอาชีพที่ไม่สอดคล้องกับตนเอง หรือพฤติกรรมเสี่ยงในวัยเรียน การกำหนดวัตถุประสงค์เชิงป้องกันช่วยให้โรงเรียนดำเนินงานตั้งแต่ระยะเริ่มต้น มิใช่รอจนปัญหาปรากฏชัดหรือมีความซับซ้อนแล้วจึงให้ความช่วยเหลือ

4.2 วัตถุประสงค์เชิงช่วยเหลือ มุ่งตอบสนองผู้เรียนที่กำลังประสบปัญหา มีปัจจัยเสี่ยงหรือมีความต้องการเฉพาะเป็นรายบุคคลหรือรายกลุ่ม ปัญหาดังกล่าวอาจเกี่ยวข้องกับการเรียน ความสัมพันธ์ ครอบครัว อารมณ์ การปรับตัว ความเสี่ยงต่อการออกกลางคัน หรือความยากลำบากในการตัดสินใจเกี่ยวกับอนาคต การช่วยเหลือในโปรแกรมการแนะแนวควรทำให้ผู้เรียนได้รับการรับฟัง สามารถทำความเข้าใจปัญหา พิจารณาทางเลือก ตัดสินใจอย่างเหมาะสม และเข้าถึงความช่วยเหลือที่สอดคล้องกับความต้องการของตน การดำเนินงานอาจประกอบด้วยการให้การปรึกษา การประสานผู้เกี่ยวข้อง การจัดความช่วยเหลือภายในโรงเรียน และการส่งต่อเมื่อปัญหาเกินขอบเขตความสามารถของบุคลากรในสถานศึกษา

4.3 วัตถุประสงค์เชิงส่งเสริมและพัฒนา เป็นฐานสำคัญของโปรแกรมการแนะแนว เพราะผู้เรียนทุกคนควรได้รับโอกาสในการรู้จักและเข้าใจตนเอง พัฒนาทักษะการเรียน ใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ วางแผนการศึกษาและอาชีพ สร้างสัมพันธภาพ และเตรียมพร้อมต่อการเปลี่ยนแปลงในแต่ละช่วงวัย วัตถุประสงค์ลักษณะนี้ยังมุ่งพัฒนาความสามารถในการนำตนเอง การกำหนดเป้าหมาย การวางแผน การปรับตัว และการติดตามพัฒนาการของตนอย่างต่อเนื่อง การดำเนินงานจึงมิได้จำกัดเฉพาะผู้เรียนที่ประสบปัญหา แต่ครอบคลุมผู้เรียนทุกคนและมุ่งให้ผู้เรียนสามารถใช้ศักยภาพของตนได้อย่างเหมาะสม

การจำแนกวัตถุประสงค์ในลักษณะนี้สามารถสัมพันธ์กับการสนับสนุนผู้เรียนหลายระดับ กล่าวคือ ผู้เรียนทุกคนควรได้รับการส่งเสริมและพัฒนาผ่านหลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมแนะแนว ผู้เรียนที่มีปัจจัยเสี่ยงควรได้รับกิจกรรมหรือบริการเชิงป้องกันเพิ่มเติม ส่วนผู้เรียนที่กำลังประสบปัญหาหรือมีความต้องการซับซ้อนควรได้รับบริการตอบสนอง การให้การปรึกษา การประสานผู้เกี่ยวข้อง หรือการส่งต่ออย่างเหมาะสม อย่างไรก็ตาม แนวคิดการสนับสนุนผู้เรียนหลายระดับควรใช้เพื่อกำหนดระดับความเข้มข้นของการดำเนินงาน มิใช่ใช้แทนโครงสร้างโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมของ Gysbers และ Henderson

5. ลักษณะของวัตถุประสงค์ที่ดีของโปรแกรมการแนะแนว

วัตถุประสงค์ที่ดีของโปรแกรมการแนะแนวควรมีความชัดเจนและสัมพันธ์กับความต้องการจริงของผู้เรียน ไม่ควรกำหนดจากกิจกรรมที่ผู้จัดถนัดหรือจากโครงการที่เคยทำมาแล้วเท่านั้น การเริ่มต้นจากความต้องการจำเป็นของผู้เรียนช่วยให้วัตถุประสงค์มีฐานข้อมูลรองรับ และช่วยให้โปรแกรมตอบสนองบริบทของโรงเรียนแต่ละแห่งได้เหมาะสม National Centre for Guidance in Education (2004: 17) ระบุว่า วัตถุประสงค์ควรสัมพันธ์กับความมุ่งหมาย คำนึงถึงทรัพยากรที่มีอยู่ ชัดเจน เป็นจริงเฉพาะเจาะจง วัดได้ และมีกรอบเวลา ข้อเสนอเช่นนี้ทำให้วัตถุประสงค์ไม่เป็นเพียงข้อความเชิงอุดมคติ แต่เป็นเครื่องมือสำหรับการออกแบบและการประเมินผล นำเสนอได้ดังนี้

5.1 ควรเขียนในลักษณะที่ทำให้มองเห็นผลลัพธ์ของผู้เรียนหรือผลลัพธ์ของระบบได้ชัดเจน หากเป็นวัตถุประสงค์ระดับผู้เรียน ควรระบุว่าผู้เรียนจะรู้อะไร เข้าใจอะไร ทำอะไรได้ ตัดสินใจอะไรได้ หรือพัฒนาสมรรถนะใดหลังผ่านกิจกรรมหรือบริการ หากเป็นวัตถุประสงค์ระดับระบบ ควรระบุว่าโรงเรียนจะจัดระบบข้อมูล จัดสรรทรัพยากร ประสานผู้เกี่ยวข้อง ติดตามผล หรือปรับปรุงโปรแกรมอย่างไร การเขียนวัตถุประสงค์เช่นนี้ช่วยให้การดำเนินงานและการประเมินผลเชื่อมประสานกัน ไม่ใช่จัดกิจกรรมเสร็จแล้วจึงค่อยหาวิธีประเมินภายหลัง

5.2 ควรมีความเป็นไปได้ในบริบทโรงเรียน วัตถุประสงค์ที่สูงเกินทรัพยากร เวลา บุคลากร หรือเงื่อนไขของสถานศึกษาอาจทำให้โปรแกรมดำเนินไม่ได้จริง ในทางกลับกัน วัตถุประสงค์ที่ต่ำเกินไปอาจทำให้โปรแกรมไม่สามารถพัฒนาผู้เรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ โรงเรียนจึงต้องพิจารณาความสมดุลระหว่างความจำเป็นของผู้เรียน เป้าหมายของสถานศึกษา ความพร้อมของบุคลากร ทรัพยากรที่มีอยู่ และความเป็นไปได้ในการติดตามประเมินผล การกำหนดวัตถุประสงค์จึงเป็นทั้งการตัดสินใจเชิงวิชาการและการตัดสินใจเชิงบริหาร

5.3 ควรเชื่อมโยงกับองค์ประกอบของโปรแกรมอย่างครบถ้วน กล่าวคือ ต้องตอบได้ว่าวัตถุประสงค์นั้นจะดำเนินผ่านหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง หรือการสนับสนุนระบบในลักษณะใด หากวัตถุประสงค์มุ่งพัฒนาผู้เรียนทุกคน อาจดำเนินผ่านหลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมระดับชั้น หากวัตถุประสงค์มุ่งช่วยผู้เรียนกลุ่มเสี่ยง อาจต้องอาศัยบริการตอบสนองและการติดตามผล หากวัตถุประสงค์มุ่งพัฒนาระบบงาน อาจต้องอาศัยการสนับสนุนระบบ การจัดข้อมูล การประสานงาน และการประเมินโปรแกรม ความเชื่อมโยงเช่นนี้ทำให้วัตถุประสงค์ไม่หลุดจากโครงสร้างโปรแกรม

กล่าวโดยสรุป วัตถุประสงค์ของโปรแกรมการแนะแนวในสถานศึกษาทำหน้าที่กำหนดความมุ่งหมายของงานแนะแนวให้เป็นผลลัพธ์ที่สามารถนำมาออกแบบการดำเนินงานและประเมินผลได้ วัตถุประสงค์ควรครอบคลุมการพัฒนาผู้เรียนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม สัมพันธ์กับองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม และครอบคลุมทั้งการส่งเสริม การป้องกัน การช่วยเหลือ และการพัฒนา นอกจากนี้ ควรเขียนให้ชัดเจน เฉพาะเจาะจง วัดได้ เป็นไปได้ และเหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา เมื่อกำหนดวัตถุประสงค์อย่างรอบคอบ โปรแกรมการแนะแนวจะมีทิศทาง ผู้รับผิดชอบสามารถตรวจสอบผลการดำเนินงานได้ และมีพื้นฐานที่ชัดเจนสำหรับการวางแผนการดำเนินงาน และการประเมินผลอย่างเป็นระบบ

พัฒนาการจากบริการแนะแนวเป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

พัฒนาการของงานแนะแนวในโรงเรียนสะท้อนการเปลี่ยนแนวคิดจากการจัดบริการแนะแนวแยกตามภารกิจมาเป็นการจัดโปรแกรมที่กำหนดเป้าหมาย องค์ประกอบ และการดำเนินงานให้สัมพันธ์กัน ในระยะแรก งานแนะแนวมักอธิบายผ่านบริการเฉพาะด้าน เช่น บริการสนเทศเกี่ยวกับการศึกษาต่อและอาชีพ บริการให้การปรึกษาเฉพาะราย บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผลสำหรับผู้เรียนบางกลุ่ม บริการเหล่านี้มีคุณค่าในการตอบสนองความต้องการเฉพาะของผู้เรียนและช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาในสถานการณ์จริง

อย่างไรก็ตาม หากแต่ละบริการดำเนินงานแยกจากกัน โดยไม่มีเป้าหมาย โครงสร้าง การประสานงาน และการประเมินผลร่วมกัน งานแนะแนวอาจเข้าถึงผู้เรียนเพียงบางกลุ่ม และมักได้รับการพิจารณาว่าเป็นงานสำหรับช่วยเหลือผู้เรียนเมื่อเกิดปัญหา มากกว่าการดำเนินงานที่ส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนทุกคนอย่างต่อเนื่อง

1. การจัดงานแนะแนวในโรงเรียนโดยเน้นบริการและข้อจำกัดของการดำเนินงานแบบแยกส่วน

การจัดงานแนะแนวในโรงเรียนโดยเน้นบริการมีจุดมุ่งหมายเพื่อตอบสนองความต้องการและช่วยเหลือผู้เรียนในเรื่องต่าง ๆ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลทำให้โรงเรียนมีข้อมูลสำหรับทำความเข้าใจผู้เรียนแต่ละคน บริการสนเทศช่วยให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลประกอบการตัดสินใจด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม บริการให้การปรึกษาช่วยให้ผู้เรียนทำความเข้าใจตนเอง พิจารณาปัญหา และเลือกแนวทางจัดการที่เหมาะสม บริการจัดวางตัวบุคคลช่วยจัดประสบการณ์ โอกาส หรือความช่วยเหลือให้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียน ส่วนบริการติดตามและประเมินผลช่วยตรวจสอบผลภายหลังการดำเนินงานและนำข้อมูลมาใช้ปรับปรุงงานแนะแนว การดำเนินงานผ่านบริการเหล่านี้

ช่วยให้งานแนะแนวตอบสนองต่อความต้องการและสถานการณ์ของผู้เรียนได้หลากหลาย มิได้จำกัดอยู่เฉพาะกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนหรือกิจกรรมที่จัดตามปฏิทิน

ข้อจำกัดเกิดขึ้นเมื่อบริการแต่ละด้านดำเนินงานแยกจากกัน โดยมิได้กำหนดเป้าหมาย กระบวนการใช้ข้อมูล และการติดตามผลร่วมกัน โรงเรียนอาจรวบรวมข้อมูลผู้เรียนไว้แต่ไม่นำมาใช้วางแผนกิจกรรมหรือกำหนดแนวทางช่วยเหลือ อาจจัดบริการสนเทศโดยไม่สัมพันธ์กับการตัดสินใจของผู้เรียน หรือจัดบริการให้การปรึกษาเฉพาะรายโดยไม่มีการดำเนินงานด้านการส่งเสริมและป้องกันสำหรับผู้เรียนในระดับกลุ่ม นอกจากนี้ ผลการติดตามอาจใช้เฉพาะกับผู้เรียนบางกรณี โดยมิได้นำมาใช้ปรับปรุงกิจกรรม บริการ และการดำเนินงานโดยรวม การจัดบริการในลักษณะดังกล่าวอาจทำให้งานแนะแนวเน้นการแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้ามากกว่าการส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

ผู้เรียนแต่ละคนมีความต้องการด้านการแนะแนวแตกต่างกัน บางคนต้องการข้อมูลเพื่อวางแผนการเรียนและอาชีพ บางคนต้องการพัฒนาทักษะชีวิตและการตัดสินใจ บางคนต้องการความช่วยเหลือเฉพาะรายเมื่อเผชิญปัญหา และบางคนจำเป็นต้องได้รับการติดตามภายหลังการช่วยเหลือ หากโรงเรียนจัดบริการเฉพาะเรื่องโดยไม่มีกรอบการดำเนินงานร่วมกัน ผู้เรียนที่ยังไม่แสดงปัญหาเด่นชัดอาจไม่ได้รับการส่งเสริมและป้องกันตามความต้องการ ขณะที่ผู้เรียนที่มีปัญหาซับซ้อนอาจได้รับความช่วยเหลือเป็นช่วง ๆ หรือไม่ได้รับการประสานงานกับบุคลากรและแหล่งช่วยเหลือที่เหมาะสม การจัดงานแนะแนวจึงควรกำหนดให้บริการแต่ละด้านสัมพันธ์กับกิจกรรม ข้อมูล บุคลากร ทรัพยากร และการติดตามผลภายใต้เป้าหมายร่วมกัน

2. การปรับการจัดงานแนะแนวจากการเน้นบริการเป็นโปรแกรมการแนะแนว

การจัดงานแนะแนวในรูปโปรแกรมแตกต่างจากการจัดบริการแยกตามภารกิจ แม้โรงเรียนจะมีบริการแนะแนวหลายประเภท แต่การดำเนินงานยังไม่เป็นโปรแกรมที่ครบถ้วน หากบริการเหล่านั้นไม่มีเป้าหมายร่วม ไม่ได้กำหนดลำดับความสำคัญจากข้อมูลความต้องการของผู้เรียน ไม่มีการแบ่งบทบาทของผู้รับผิดชอบ และไม่มีการประเมินผลที่สัมพันธ์กับผลการพัฒนาผู้เรียน โปรแกรมการแนะแนวจึงทำหน้าที่เป็นกรอบสำหรับจัดกิจกรรม บริการ บุคลากร ข้อมูล ทรัพยากร และการประเมินผลให้ทำงานสัมพันธ์กันตามเป้าหมายที่กำหนด

แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับ National Centre for Guidance in Education (2004: 8, 15–16) ซึ่งอธิบายว่า โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนเป็นชุดประสบการณ์การเรียนรู้เฉพาะที่โรงเรียนจัดขึ้นเพื่อตอบสนองความต้องการด้านการแนะแนวของผู้เรียน ส่วนแผนการแนะแนวของโรงเรียนเป็นเอกสารที่กำหนดรายละเอียดของโปรแกรมอย่างเป็นระบบและระบุการจัดสรรทรัพยากรสำหรับการดำเนินโปรแกรม คำอธิบายนี้แสดงความแตกต่างระหว่างโปรแกรมกับแผนการแนะแนวอย่างชัดเจน กล่าวคือ โปรแกรมหมายถึงประสบการณ์การเรียนรู้ที่โรงเรียนออกแบบและจัดให้แก่ผู้เรียน ส่วนแผนการแนะแนวเป็นเครื่องมือสำหรับกำหนดรายละเอียด การดำเนินงาน และการใช้ทรัพยากรของโปรแกรม

การปรับการจัดงานแนะแนวจากการเน้นบริการเป็นการจัดในรูปโปรแกรมมิได้ลดความสำคัญของบริการแนะแนว บริการทั้งห้ายังคงเป็นองค์ประกอบสำคัญ แต่ต้องจัดให้สัมพันธ์กับเป้าหมาย กิจกรรม บุคลากร และการประเมินผลของโปรแกรม โรงเรียนจึงควรนำข้อมูลจากบริการ

สำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้กำหนดกิจกรรมและแนวทางช่วยเหลือ จัดบริการสนเทศให้สอดคล้องกับการตัดสินใจของผู้เรียน ใช้บริการให้การปรึกษาเพื่อตอบสนองความต้องการเฉพาะราย จัดบริการจัดวางตัวบุคคลให้เหมาะกับความต้องการและโอกาสของผู้เรียน และนำผลจากบริการติดตามและประเมินผลมาใช้ปรับปรุงการดำเนินงาน การจัดบริการในลักษณะนี้ช่วยลดการดำเนินงานแยกส่วนตามสถานการณ์หรือความพร้อมของผู้ปฏิบัติงาน

ผลการศึกษาการจัดการโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษาของ Yulianto Handayaningrum และ Karwanto (2019: 86–89) พบว่า การดำเนินโปรแกรมการแนะแนวประกอบด้วยการวางแผน การดำเนินงาน และการประเมินผล การวางแผนพิจารณาความต้องการของผู้เรียนและการอนุมัติของโรงเรียน การดำเนินงานอาศัยความร่วมมือจากหลายฝ่ายและการปรับเวลาให้เหมาะกับสถานการณ์ ส่วนการประเมินผลพิจารณาจากรายงาน ผลการดำเนินงาน และหลักฐานเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ผลการศึกษานี้สนับสนุนว่า การจัดโปรแกรมการแนะแนวต้องมีการวางแผน การประสานงาน และการประเมินผล มิใช่เพียงการจัดกิจกรรมหรือบริการเฉพาะครั้งแยกจากกัน

3. โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมตามกรอบของ Gysbers และ Henderson

กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยทำให้การเปลี่ยนผ่านจากบริการสู่โปรแกรมมีความชัดเจนขึ้น เพราะอธิบายงานแนะแนวในฐานะระบบรวมของโรงเรียน ไม่ใช่ตำแหน่งงานหรือบริการเฉพาะด้านเท่านั้น Gysbers และ Henderson (2012: 3–4) อธิบายพัฒนาการของงานแนะแนวและการให้การปรึกษาในโรงเรียนจากการเน้นตำแหน่งและบริการ ไปสู่การมองงานดังกล่าวในฐานะโปรแกรมที่ต้องมีโครงสร้างและการดำเนินงานอย่างเป็นระบบ แนวคิดนี้ทำให้การแนะแนวไม่ถูกจำกัดอยู่กับผู้เรียนที่มีปัญหา แต่ขยายไปสู่การพัฒนาผู้เรียนทุกคนอย่างมีเป้าหมาย

ในกรอบของ Gysbers และ Henderson โปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ องค์ประกอบทั้งสี่ทำให้โปรแกรมสามารถตอบสนองผู้เรียนได้หลายระดับ หลักสูตรการแนะแนวทำหน้าที่จัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้ผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อมในการวางแผนการเรียน ชีวิต และอาชีพ บริการตอบสนองช่วยดูแลผู้เรียนที่มีปัญหาหรือความต้องการเฉพาะ ส่วนการสนับสนุนระบบทำให้โปรแกรมดำเนินได้จริงผ่านการบริหารจัดการ บุคลากร ทรัพยากร การประสานงาน และการประเมินผล (Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

ความสำคัญของกรอบนี้อยู่ที่การทำให้งานแนะแนวมีทั้งความครอบคลุมและความเป็นระบบ ความครอบคลุมหมายถึงการเข้าถึงผู้เรียนทุกคน ไม่จำกัดเฉพาะผู้เรียนที่มาขอความช่วยเหลือหรือผู้เรียนที่มีปัญหาเด่นชัด ความเป็นระบบหมายถึงการจัดให้กิจกรรม บริการ ข้อมูล บุคลากร ทรัพยากร และการประเมินผลทำงานสัมพันธ์กัน เมื่อพิจารณาเช่นนี้ บริการแนะแนวจึงไม่ได้ถูกแทนที่ด้วยโปรแกรม แต่ถูกจัดวางเป็นองค์ประกอบภายในระบบใหญ่ที่ทำให้การส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง

ประเด็นที่ต้องย้ำคือ หลักสูตรการแนะแนวในกรอบของ Gysbers และ Henderson เป็นองค์ประกอบหนึ่งภายในโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม มิใช่ระบบที่ใหญ่กว่าโปรแกรม หลักสูตรการแนะแนวทำหน้าที่จัดบทเรียนหรือประสบการณ์ด้านการแนะแนวให้ผู้เรียนทุกคน

ส่วนโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมีขอบเขตกว้างกว่า เพราะรวมการวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบไว้ด้วย การเข้าใจลำดับความสัมพันธ์นี้ช่วยป้องกันการตีความคลาดเคลื่อนว่าโปรแกรมเป็นเพียงส่วนย่อยของหลักสูตร ทั้งที่ในกรอบนี้โปรแกรมเป็นระบบใหญ่ของงานแนะแนวในโรงเรียน

4. ความหมายของการเปลี่ยนผ่านในบริบทโรงเรียนไทย

เมื่อนำแนวคิดการปรับงานแนะแนวจากการจัดบริการแยกส่วนมาเป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมาประยุกต์ใช้ในบริบทไทย จำเป็นต้องพิจารณาโครงสร้างและการดำเนินงานของโรงเรียนไทยควบคู่กัน เนื่องจากกรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson พัฒนาขึ้นในบริบทที่มีบุคลากรวิชาชีพด้านการแนะแนวและการให้การปรึกษาปฏิบัติงานในโรงเรียนโดยตรง ขณะที่การดำเนินงานในโรงเรียนไทยเกี่ยวข้องกับผู้บริหาร ครูที่รับผิดชอบงานแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ผู้ปกครอง และเครือข่ายภายนอก

ดังนั้น การนำกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมาใช้ในโรงเรียนไทยจึงไม่ควรนำโครงสร้างและบทบาทจากบริบทเดิมมาใช้โดยไม่ปรับให้เหมาะสม แต่ควรประยุกต์หลักการสำคัญเพื่อกำหนดเป้าหมาย องค์ประกอบ บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง กระบวนการดำเนินงาน และการประเมินผลให้ชัดเจนและสอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาไทย

ในบริบทไทย การปรับการจัดงานแนะแนวจากการดำเนินบริการแยกส่วนมาเป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม หมายถึงการไม่นำบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการมาใช้เป็นเพียงรายการภาระงานที่แต่ละฝ่ายดำเนินการแยกจากกัน แต่ควรกำหนดให้บริการเหล่านี้ทำงานสัมพันธ์กันภายใต้เป้าหมายและกรอบการดำเนินงานเดียวกัน บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลควรจัดทำข้อมูลสำหรับวิเคราะห์ความต้องการของผู้เรียนและวางแผนการดำเนินงาน บริการสนเทศควรให้ข้อมูลที่สนับสนุนการตัดสินใจและการวางแผนของผู้เรียน บริการให้การปรึกษาควรสัมพันธ์กับการช่วยเหลือเฉพาะรายการประสานงาน และการส่งต่อเมื่อจำเป็น บริการจัดวางตัวบุคคลควรช่วยให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์หรือโอกาสด้านการศึกษาและอาชีพที่เหมาะสม ส่วนบริการติดตามและประเมินผลควรตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นและนำข้อมูลมาใช้ปรับปรุงโปรแกรม เมื่อบริการทั้งห้าทำงานสัมพันธ์กัน งานแนะแนวจะสามารถส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง มากกว่าการดำเนินบริการแต่ละด้านตามภาระงานประจำ

การปรับดังกล่าวยังครอบคลุมถึงการจัดกิจกรรมแนะแนวให้สัมพันธ์กับงานสนับสนุนผู้เรียนด้านอื่นของโรงเรียน กิจกรรมแนะแนวรายคาบหรือกิจกรรมระดับชั้นมีความสำคัญต่อการพัฒนาผู้เรียนทุกคน แต่กิจกรรมเพียงอย่างเดียวยังไม่ครอบคลุมการดำเนินงานของโปรแกรม หากไม่มีข้อมูลผู้เรียน บริการช่วยเหลือเฉพาะกรณี การวางแผนรายบุคคล และการติดตามและประเมินผล โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมจึงควรกำหนดความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน งานของครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ตลอดจนการประสานงานกับผู้ปกครองและเครือข่ายภายนอกให้ชัดเจน ทั้งนี้ มิได้หมายความว่างานทุกด้านดังกล่าวเป็นงานแนะแนวทั้งหมด แต่เป็นการกำหนดบทบาทและกระบวนการทำงานร่วมกันในส่วนที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้เรียน โรงเรียนจึงสามารถจัดกิจกรรมแนะแนวให้เป็นองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรม มิใช่เพียงกิจกรรมที่จัดให้ครบตามเวลาเรียนหรือปฏิทินของสถานศึกษา

กล่าวโดยสรุป พัฒนาการจากการจัดบริการแนะแนวแยกส่วนมาเป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม เป็นการปรับการดำเนินงานให้มีเป้าหมาย องค์ประกอบ บทบาท และการประเมินผลร่วมกัน โดยมิได้ลดความสำคัญของบริการแนะแนว แต่ทำให้บริการแต่ละด้านมีหน้าที่ชัดเจนและสัมพันธ์กับกิจกรรม ตลอดจนการดำเนินงานส่วนอื่นของโปรแกรม โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมจึงเป็นกรอบสำหรับจัดงานแนะแนวให้ครอบคลุมการส่งเสริม การป้องกัน การช่วยเหลือ และการพัฒนา โดยมีผู้เรียนทุกคนเป็นกลุ่มเป้าหมาย พร้อมทั้งกำหนดการใช้ข้อมูล บุคลากร ทรัพยากร และการประเมินผล เพื่อให้การดำเนินงานมีความต่อเนื่องและสามารถตรวจสอบผลได้

พัฒนาการจากการจัดบริการแนะแนวแยกส่วนเป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม แสดงให้เห็นว่า งานแนะแนวของโรงเรียนมิได้จำกัดอยู่เพียงการจัดบริการแต่ละด้านแยกจากกัน หรือการช่วยเหลือผู้เรียนเมื่อเกิดปัญหา แต่ได้รับการปรับให้เป็นการดำเนินงานที่กำหนดเป้าหมาย องค์ประกอบ บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง การใช้ทรัพยากร และการประเมินผลให้สัมพันธ์กัน การปรับดังกล่าวมิได้ลดความสำคัญของบริการแนะแนว แต่กำหนดให้บริการแต่ละด้านทำงานร่วมกันภายในโปรแกรม เพื่อส่งเสริมและพัฒนาผู้เรียนทุกคน ควบคู่กับการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะอย่างเหมาะสม

เมื่อเข้าใจพัฒนาการดังกล่าวแล้ว ประเด็นที่ควรพิจารณาต่อไปคือองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม ซึ่งจะอธิบายว่าโปรแกรมควรประกอบด้วยส่วนใด และแต่ละส่วนมีหน้าที่สัมพันธ์กันอย่างไรในการดำเนินงานเพื่อพัฒนาผู้เรียนในสถานศึกษา

องค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

การอธิบายองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมจำเป็นต้องเริ่มจากฐานคิดของ Gysbers และ Henderson ที่มองงานแนะแนวและการให้การปรึกษาในโรงเรียนในฐานะโปรแกรมเชิงระบบ ไม่ใช่กิจกรรมรายคาบ บริการเฉพาะหน้า หรือภาระงานของบุคลากรคนใดคนหนึ่งเท่านั้น ฐานคิดดังกล่าวทำให้โปรแกรมต้องมีทั้งเนื้อหา โครงสร้าง ทรัพยากร การบริหารจัดการ และองค์ประกอบการดำเนินงานที่ช่วยให้โรงเรียนพัฒนาผู้เรียนทุกคน ควบคู่กับการดูแลผู้เรียนที่มีปัญหาหรือความต้องการเฉพาะได้อย่างเหมาะสม ในหน้าที่อธิบายโครงสร้างโปรแกรม Gysbers และ Henderson (2012: 62-64) แยกกรอบองค์ประกอบของโปรแกรมไว้ 2 ระดับ คือ องค์ประกอบใหญ่ของโปรแกรม และองค์ประกอบการดำเนินงานของโปรแกรม

1. องค์ประกอบใหญ่ของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

องค์ประกอบใหญ่ของโปรแกรมเป็นกรอบบนที่ช่วยให้เห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องมีฐานรองรับมากกว่าการจัดกิจกรรมหรือบริการหลายรายการรวมกัน Gysbers และ Henderson (2012: 141) ระบุองค์ประกอบใหญ่ไว้ 4 ด้าน ได้แก่ เนื้อหาหรือขอบเขตสาระของโปรแกรม (content) กรอบการจัดองค์การ โครงสร้าง กิจกรรม และเวลาของโปรแกรม (organizational framework, structure, activities, and time) ทรัพยากร (resources) และการพัฒนา การบริหารจัดการ และความรับผิดชอบตรวจสอบได้ (development, management, and accountability) องค์ประกอบทั้งสี่นี้ทำหน้าที่ตอบคำถามพื้นฐานของการพัฒนาโปรแกรม คือ

โปรแกรมต้องการพัฒนาผู้เรียนเรื่องใด จะจัดระบบงานอย่างไร ต้องใช้ทรัพยากรใด และจะบริหาร ติดตาม ประเมิน และรับผิดชอบต่อผลลัพธ์อย่างไร

1) เนื้อหาหรือขอบเขตสาระของโปรแกรม (content) หมายถึง ประเด็นที่โรงเรียนกำหนดให้เป็นสาระสำคัญของการพัฒนาผู้เรียน เช่น การรู้จักตนเอง การพัฒนาทักษะการเรียน การตัดสินใจ การวางแผนการศึกษาและอาชีพ การจัดการอารมณ์ การสร้างสัมพันธภาพ และการปรับตัวในชีวิตประจำวัน หากโปรแกรมไม่มีขอบเขตสาระที่ชัดเจน กิจกรรมแนะแนวอาจถูกเลือกตามความสนใจเฉพาะครั้ง หรือจัดตามปฏิทินโดยไม่สัมพันธ์กับพัฒนาการและความต้องการจริงของผู้เรียน ตัวอย่างเช่น โรงเรียนที่พบว่านักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นมีปัญหาการเลือกแผนการเรียน ควรกำหนดสาระของโปรแกรมให้ครอบคลุมการสำรวจตนเอง ข้อมูลแผนการเรียน ข้อมูลอาชีพ และทักษะการตัดสินใจ ไม่ใช่จัดเพียงกิจกรรมให้ข้อมูลการศึกษาต่อครั้งเดียวแล้วถือว่าสิ้นสุดภารกิจ

2) โครงสร้างการจัดองค์การของโปรแกรม (organizational structure) หมายถึง การกำหนดบทบาท ความรับผิดชอบ ช่องทางประสานงาน และความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมกับบริการในโรงเรียน โปรแกรมที่มีโครงสร้างชัดเจนต้องตอบได้ว่า ผู้บริหารสนับสนุนเรื่องใด บุคลากรที่รับผิดชอบงานแนะแนวทำหน้าที่ใด ครูที่ปรึกษาและครูผู้สอนเชื่อมโยงข้อมูลผู้เรียนอย่างไร ผู้ปกครองและชุมชนมีส่วนสนับสนุนส่วนใด และการส่งต่อกรณีซับซ้อนดำเนินผ่านกลไกใด โครงสร้างเช่นนี้ช่วยลดปัญหาการทำงานแบบแยกส่วน และทำให้โปรแกรมไม่ขึ้นอยู่กับความพยายามของบุคคลใดบุคคลหนึ่งเพียงลำพัง

3) ทรัพยากร (resources) หมายถึง เงื่อนไขที่ทำให้โปรแกรมดำเนินได้จริง ทั้งบุคลากร เวลา งบประมาณ สถานที่ เครื่องมือข้อมูล สื่อ คู่มือ แบบประเมิน ฐานข้อมูลผู้เรียน และเครือข่ายสนับสนุน ตัวอย่างเช่น โปรแกรมแนะแนวอาชีพที่ต้องการให้ผู้เรียนวางแผนอาชีพอย่างมีข้อมูลจำเป็นต้องมีแบบสำรวจความสนใจ ข้อมูลอาชีพ ข้อมูลการศึกษาต่อ สื่อประกอบกิจกรรม แหล่งเรียนรู้ในชุมชน บุคคลต้นแบบ หรือระบบติดตามผลหลังการเข้าร่วมกิจกรรม หากไม่มีทรัพยากรเหล่านี้ โปรแกรมอาจมีเป้าหมายที่ดี แต่ไม่สามารถดำเนินงานได้อย่างมีคุณภาพและต่อเนื่อง

4) การพัฒนา การบริหารจัดการ และความรับผิดชอบตรวจสอบได้ (development, management, and accountability) หมายถึง กระบวนการที่ทำให้โปรแกรมมีวงจรการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่เพียงการเขียนแผนไว้ล่วงหน้าแล้วดำเนินกิจกรรมให้ครบตามกำหนด องค์ประกอบนี้ครอบคลุมการศึกษาความต้องการจำเป็น การออกแบบโปรแกรม การกำกับติดตาม การประเมินผล การใช้ข้อมูลเพื่อปรับปรุง และการรายงานผลต่อผู้เกี่ยวข้อง ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนจัดกิจกรรมเตรียมเลือกแผนการเรียนแล้วพบว่า ผู้เรียนยังไม่สามารถเชื่อมโยงความถนัดของตนกับเส้นทางอาชีพได้ โรงเรียนต้องนำข้อมูลดังกล่าวกลับไปปรับเนื้อหา กิจกรรม เครื่องมือ หรือรูปแบบการให้คำปรึกษา ไม่ใช่ดำเนินกิจกรรมเดิมซ้ำโดยไม่มีการทบทวนผล

ภายในองค์ประกอบใหญ่ด้านกรอบการจัดองค์การ โครงสร้าง กิจกรรม และเวลานี้ Gysbers และ Henderson (2012: 63-64) ยังจำแนกรายละเอียดออกเป็น 2 ส่วนย่อยที่ทำหน้าที่ต่างกัน ได้แก่ องค์ประกอบเชิงโครงสร้าง (structural components) 3 ส่วน คือ นิยามของโปรแกรม (definition) ข้อสมมติพื้นฐาน (assumptions) และเหตุผลรองรับโปรแกรม (rationale) กับองค์ประกอบการดำเนินงาน (program components) 4 ส่วน

องค์ประกอบเชิงโครงสร้างทำหน้าที่วางฐานความคิดของโปรแกรมก่อนเริ่มดำเนินงานจริง นิยามช่วยกำหนดขอบเขตว่าโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมคืออะไรและแตกต่างจากการจัดบริการแยกส่วนอย่างไร ข้อสมมติพื้นฐานวางหลักการที่โรงเรียนยึดถือในการจัดโปรแกรม เช่น ผู้เรียนทุกคนควรได้รับการพัฒนา มิใช่เฉพาะผู้เรียนที่มีปัญหา ส่วนเหตุผลรองรับอธิบายว่าเหตุใดโรงเรียนจึงต้องจัดโปรแกรมในลักษณะนี้ ทั้งสามส่วนจึงเป็นฐานคิดที่ทำให้การกำหนดองค์ประกอบการดำเนินงานในลำดับถัดไปมีทิศทางและเหตุผลรองรับ มิใช่การเลือกกิจกรรมตามความสะดวกหรือความคุ้นเคยของผู้ปฏิบัติงาน ในขณะที่องค์ประกอบการดำเนินงานทั้ง 4 ส่วนเป็นส่วนที่ทำให้ฐานคิดดังกล่าวปรากฏเป็นรูปธรรมผ่านกิจกรรมและบริการที่ผู้เรียนได้รับโดยตรง ซึ่งจะกล่าวถึงรายละเอียดในหัวข้อถัดไป

2. องค์ประกอบการดำเนินงานของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

แม้องค์ประกอบด้านโครงสร้างจะช่วยให้เห็นกรอบโดยรวมของโปรแกรมการแนะแนว แต่การดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนโดยตรงต้องอาศัยองค์ประกอบการดำเนินงานของโปรแกรม Gysbers และ Henderson (2012: 141, 146–147) กำหนด**องค์ประกอบการดำเนินงานไว้ 4 ส่วน ประกอบด้วย หลักสูตรการแนะแนว (guidance curriculum) การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน (individual student planning) บริการตอบสนอง (responsive services) และการสนับสนุนระบบ (system support)**

องค์ประกอบทั้ง 4 ส่วนทำหน้าที่แตกต่างกันแต่สัมพันธ์กัน โดยหลักสูตรการแนะแนวจัดประสบการณ์สำหรับผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนช่วยให้ผู้เรียนกำหนดเป้าหมายและวางแผนการศึกษาและอาชีพของตน บริการตอบสนองใช้สำหรับช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการหรือปัญหาเฉพาะ ส่วนการสนับสนุนระบบช่วยจัดบุคลากร ทรัพยากร การบริหารงาน และการประเมินผลให้เอื้อต่อการดำเนินโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง

การกำหนดองค์ประกอบการดำเนินงานทั้ง 4 ส่วนช่วยลดข้อจำกัดของการจัดบริการแนะแนวแยกจากกัน หลักสูตรการแนะแนวทำให้โรงเรียนสามารถจัดประสบการณ์ด้านการแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนช่วยให้ผู้เรียนกำหนดเป้าหมายและวางแผนการศึกษาและอาชีพโดยใช้ข้อมูลของตนเอง บริการตอบสนองช่วยให้โรงเรียนสามารถช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการหรือเผชิญปัญหาเฉพาะได้อย่างเหมาะสม ส่วนการสนับสนุนระบบทำให้การดำเนินกิจกรรมและบริการมีการบริหารจัดการด้านนโยบาย เวลา บุคลากร ทรัพยากร การประสานงาน และการประเมินผลมิได้ขึ้นอยู่เพียงกับความตั้งใจหรือความพร้อมของผู้ปฏิบัติงานแต่ละคน

3. หลักสูตรการแนะแนว

หลักสูตรการแนะแนว (guidance curriculum) เป็นองค์ประกอบที่มุ่งจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านการแนะแนวให้แก่นักเรียนทุกคนอย่างเป็นระบบ Gysbers และ Henderson (2012: 146–147) อธิบายว่า หลักสูตรการแนะแนวอยู่ในส่วนพัฒนาการของโปรแกรม เป็นบทเรียนที่มีโครงสร้างและวางแผนไว้ เพื่อให้นักเรียนได้รับความรู้ ทักษะ และเจตคติที่สัมพันธ์กับเป้าหมายของหลักสูตรการแนะแนว และสามารถดำเนินได้ผ่านกิจกรรมในชั้นเรียน กลุ่มเล็ก หรือกลุ่มใหญ่

หลักสูตรการแนะแนวจึงเป็นองค์ประกอบหนึ่งภายในโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม มิใช่หลักสูตรในความหมายกว้างที่ครอบคลุมโปรแกรมทั้งหมด หน้าที่สำคัญขององค์ประกอบนี้คือทำให้ผู้เรียนทุกคนได้รับประสบการณ์พื้นฐานด้านการแนะแนว ไม่ใช่เฉพาะผู้เรียนที่มีปัญหาหรือผู้เรียนที่มาขอรับบริการ ตัวอย่างเช่น ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 อาจมีหน่วยกิจกรรมเรื่องการปรับตัวสู่โรงเรียนใหม่ ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 อาจมีหน่วยกิจกรรมเรื่องการสำรวจตนเองและการเลือกแผนการเรียน ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 6 อาจมีหน่วยกิจกรรมเรื่องการเตรียมศึกษาต่อและการเข้าสู่โลกงาน กิจกรรมเหล่านี้ไม่ใช่กิจกรรมที่จัดขึ้นตามความสะดวก แต่ควรเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรการแนะแนวที่จัดอย่างเป็นลำดับตามช่วงวัยและภารกิจพัฒนาการของผู้เรียน

ข้อดีของการมีหลักสูตรการแนะแนวคือ ทำให้งานแนะแนวมีมิติส่งเสริมและป้องกันที่ชัดเจน โรงเรียนไม่ต้องรอให้ผู้เรียนมีปัญหาแล้วจึงช่วยเหลือ แต่สามารถจัดประสบการณ์เพื่อสร้างความพร้อม ทักษะ และภูมิคุ้มกันให้ผู้เรียนตั้งแต่ต้น เช่น การฝึกตัดสินใจ การจัดการอารมณ์ การสื่อสารอย่างเหมาะสม การรู้เท่าทันข้อมูลอาชีพ หรือการวางแผนเป้าหมายการเรียน หลักสูตรการแนะแนวจึงเป็นกลไกที่ทำให้โปรแกรมเข้าถึงผู้เรียนทุกคน และเป็นฐานสำคัญของการพัฒนาผู้เรียนเชิงรุก

4. การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน

การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน (individual student planning) เป็นองค์ประกอบของโปรแกรมที่มุ่งช่วยผู้เรียนทุกคนวางแผนและกำกับพัฒนาการของตนเองให้สอดคล้องกับข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและทางเลือกที่เกี่ยวข้อง Gysbers และ Henderson (2012: 147) อธิบายว่า องค์ประกอบนี้มีลักษณะเชิงพัฒนาการเช่นเดียวกับหลักสูตรการแนะแนว โดยช่วยผู้เรียนพัฒนาและดำเนินแผนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม เข้าใจและติดตามพัฒนาการของตนเอง ตลอดจนดำเนินการเกี่ยวกับขั้นต่อไปด้านการศึกษาหรืออาชีพ กิจกรรมในองค์ประกอบนี้จัดได้ทั้งแบบกลุ่มและรายบุคคล และอาจดำเนินงานร่วมกับผู้ปกครอง โดยมีครูและผู้บริหารร่วมให้คำแนะนำตามความเหมาะสม

ลักษณะดังกล่าวทำให้การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนแตกต่างจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนเป็นกลุ่ม เพราะแม้กิจกรรมบางส่วนจะดำเนินการในรูปแบบกลุ่ม แต่ผลที่ต้องการเกิดขึ้นกับผู้เรียนแต่ละคน คือการนำข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและทางเลือกต่าง ๆ มาพิจารณาประกอบการกำหนดเป้าหมายและวางแผนของตน ตัวอย่างเช่น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 อาจพิจารณาผลการเรียน ความสนใจ ความถนัด ค่านิยม และข้อมูลเกี่ยวกับแผนการเรียนหรือเส้นทางการศึกษาประกอบการวางแผนศึกษาต่อ ส่วนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 อาจพิจารณาผลการเรียน ความสนใจ ข้อมูลหลักสูตรและสถาบันอุดมศึกษา ทุนการศึกษา สภาพเศรษฐกิจของครอบครัว และข้อมูลอาชีพ เพื่อกำหนดทางเลือกด้านการศึกษาต่อหรือการประกอบอาชีพ การวางแผนรายบุคคลจึงช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจโดยใช้ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับตนเองและทางเลือกที่มีอยู่ประกอบกัน มากกว่าตัดสินใจตามความนิยม ความคาดหวังของผู้อื่น หรือข้อมูลเพียงด้านใดด้านหนึ่ง

ความสำคัญของการวางแผนรายบุคคลอยู่ที่การทำให้การพัฒนาผู้เรียนตามเป้าหมายทั่วไปของโปรแกรมได้รับการพิจารณาร่วมกับความสนใจ ความสามารถ เป้าหมาย และเงื่อนไขของผู้เรียนแต่ละคน ผู้เรียนได้ฝึกประเมินตนเอง กำหนดเป้าหมาย วางแผน ติดตามความก้าวหน้า และทบทวนแผนเมื่อได้รับข้อมูลใหม่หรือเมื่อเงื่อนไขของตนเปลี่ยนแปลง ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนที่เคยวางแผนเลือกสายการเรียนด้านวิทยาศาสตร์อาจพบจากการเรียนและการสำรวจตนเองเพิ่มเติมว่ามีความสนใจและความถนัด

ด้านภาษาและสังคมมากกว่า ขณะที่ผู้เรียนบางคนอาจต้องปรับแผนการศึกษาหรืออาชีพตามเงื่อนไขด้านเศรษฐกิจและครอบครัว การมีองค์ประกอบนี้ในโปรแกรมจึงช่วยให้การแนะแนวรองรับความแตกต่างระหว่างบุคคล และช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนรับผิดชอบต่อการกำหนดและทบทวนแผนการพัฒนาของตนเอง

5. บริการตอบสนอง

บริการตอบสนอง (responsive services) เป็นองค์ประกอบที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวสามารถดูแลผู้เรียนที่มีปัญหา ความเสี่ยง หรือความต้องการเฉพาะได้อย่างเหมาะสม Gysbers และ Henderson (2012: 147) อธิบายว่า บริการตอบสนองเป็นการให้ความช่วยเหลือพิเศษแก่นักเรียนที่มีปัญหาซึ่งรบกวนพัฒนาการด้านส่วนตัว สังคม อาชีพ หรือการศึกษา โดยอาจดำเนินผ่านการให้การปรึกษา การปรึกษาหารือ การส่งต่อ หรือการช่วยเหลือเฉพาะอื่น ๆ

องค์ประกอบนี้มีความสำคัญ เพราะโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมิได้หมายถึงการจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนทุกคนเหมือนกันเท่านั้น แต่ต้องมีระบบรองรับผู้เรียนที่เผชิญปัญหาเฉพาะ เช่น ความเครียด ปัญหาครอบครัว ความขัดแย้งกับเพื่อน ความเสี่ยงต่อการออกกลางคัน ปัญหาการปรับตัว หรือความลังเลในการตัดสินใจเรื่องการเรียนและอาชีพ ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่มีความเครียดจากปัญหาครอบครัวอาจต้องได้รับการให้การปรึกษารายบุคคล นักเรียนที่มีปัญหาการปรับตัวอาจได้รับการให้การปรึกษาแบบกลุ่ม นักเรียนที่มีความเสี่ยงด้านความปลอดภัยหรือสุขภาพจิตอาจต้องได้รับการประสานผู้ปกครองและส่งต่อไปยังหน่วยงานที่เหมาะสม

ข้อดีของบริการตอบสนองคือ ทำให้โปรแกรมการแนะแนวมีความสามารถในการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะโดยไม่ละทิ้งผู้เรียนกลุ่มใหญ่ บริการตอบสนองยังช่วยให้ข้อมูลปัญหาของผู้เรียนสะท้อนกลับไปสู่การปรับหลักสูตรการแนะแนวและการสนับสนุนระบบ เช่น หากพบว่านักเรียนจำนวนมากมีความกังวลเรื่องการเลือกแผนการเรียน โรงเรียนอาจต้องเพิ่มกิจกรรมสำรวจตนเอง การให้สนเทศเกี่ยวกับแผนการเรียน หรือการให้การปรึกษากลุ่มย่อยในหลักสูตรการแนะแนว การมีบริการตอบสนองจึงทำให้โปรแกรมไม่แข็งตัว แต่ปรับตัวตามปัญหาและความต้องการจริงของผู้เรียนได้

6. การสนับสนุนระบบ

การสนับสนุนระบบ (system support) เป็นองค์ประกอบที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวสามารถดำเนินได้จริง ต่อเนื่อง และตรวจสอบได้ Gysbers และ Henderson (2012: 147) อธิบายว่า การสนับสนุนระบบเกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการ การพัฒนา และกิจกรรมที่ช่วยสนับสนุนโปรแกรม เช่น การพัฒนาบุคลากร การประสานงาน การจัดการทรัพยากร การดำเนินงานตามนโยบาย และการประเมินผล

องค์ประกอบนี้ช่วยให้เห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวไม่สามารถดำเนินได้ด้วยกิจกรรมที่ดีเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยเงื่อนไขเชิงระบบ เช่น เวลาในตารางเรียน ห้องหรือพื้นที่ให้บริการ เครื่องมือข้อมูลผู้เรียน สื่อและคู่มือ งบประมาณ การพัฒนาบุคลากร การประสานงานกับครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง ชุมชน และหน่วยงานภายนอก ตัวอย่างเช่น โรงเรียนที่ต้องการพัฒนาโปรแกรมแนะแนวอาชีพ จำเป็นต้องมีฐานข้อมูลอาชีพ แหล่งเรียนรู้ในชุมชน ระบบเชิญวิทยากร แบบสำรวจความสนใจ

เครื่องมือประเมินผล และระบบติดตามการวางแผนอาชีพของผู้เรียน หากขาดการสนับสนุนระบบกิจกรรมแนะแนวอาชีพอาจเกิดขึ้นได้เป็นครั้งคราว แต่ไม่ต่อเนื่องพอที่จะเป็นโปรแกรมที่สมบูรณ์

ข้อดีของการสนับสนุนระบบคือ ทำให้โปรแกรมมีความยั่งยืนและมีความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ โรงเรียนสามารถติดตามได้ว่า ผู้เรียนได้รับกิจกรรมและบริการอย่างทั่วถึงหรือไม่ ทรัพยากรถูกใช้เหมาะสมหรือไม่ ผู้เกี่ยวข้องทำงานประสานกันหรือไม่ และผลลัพธ์ของผู้เรียนสะท้อนความสำเร็จของโปรแกรมเพียงใด การสนับสนุนระบบจึงทำให้โปรแกรมไม่เป็นเพียงเอกสารแผนหรือชุดกิจกรรม แต่เป็นระบบงานที่พัฒนา บริหาร ประเมิน และปรับปรุงได้อย่างต่อเนื่อง

7. รายละเอียดเชิงปฏิบัติสำหรับการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทย

เมื่อนำกรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson มาประยุกต์ใช้ในบริบทไทย โรงเรียนจำเป็นต้องกำหนดรายละเอียดของโปรแกรมให้เหมาะสมกับโครงสร้าง บุคลากร ทรัพยากร และวิธีดำเนินงานของสถานศึกษา รายละเอียดดังกล่าวอาจประกอบด้วย ที่มาและความสำคัญของโปรแกรม หลักการ แนวคิดหรือทฤษฎีที่ใช้เป็นพื้นฐาน วัตถุประสงค์ กลุ่มเป้าหมาย โครงสร้างกิจกรรม ระยะเวลาดำเนินงาน แผนกิจกรรม สื่อ คู่มือ เครื่องมือประเมิน ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ ตลอดจนการติดตามและประเมินผล

การกำหนดรายละเอียดเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนสามารถนำกรอบของโปรแกรมมาจัดทำเป็นแผนและแนวทางดำเนินงานที่ปฏิบัติได้จริง อย่างไรก็ตาม รายละเอียดเชิงปฏิบัติดังกล่าวมิได้มีสถานะเป็นองค์ประกอบระดับเดียวกับองค์ประกอบการดำเนินงาน 4 ส่วนของ Gysbers และ Henderson แต่เป็นรายละเอียดที่โรงเรียนกำหนดขึ้นเพื่อสนับสนุนการออกแบบ การดำเนินงาน และการประเมินโปรแกรมการแนะแนวในบริบทของตน

ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนต้องการจัดโปรแกรมการแนะแนวเพื่อส่งเสริมการวางแผนอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ควรเริ่มจากการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นของผู้เรียน เช่น การขาดข้อมูลสำหรับเลือกแผนการเรียน หรือการไม่เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างแผนการเรียนกับการประกอบอาชีพ จากนั้นจึงกำหนดแนวคิดที่ใช้เป็นพื้นฐาน ได้แก่ การรู้จักตนเอง การใช้ข้อมูลด้านการศึกษาและอาชีพ และการตัดสินใจ พร้อมทั้งกำหนดวัตถุประสงค์และกลุ่มเป้าหมายให้ชัดเจน

โรงเรียนอาจออกแบบกิจกรรมให้ประกอบด้วยการสำรวจความสนใจและความสามารถ การศึกษาข้อมูลแผนการเรียนและอาชีพ การเรียนรู้จากบุคคลต้นแบบ การให้การปรึกษาเป็นกลุ่มย่อย และการจัดทำแผนการศึกษาและอาชีพรายบุคคล นอกจากนี้ ต้องกำหนดระยะเวลาดำเนินงาน สื่อ คู่มือ ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร ตลอดจนวิธีติดตามและประเมินผล รายละเอียดเชิงปฏิบัติเหล่านี้ช่วยให้กรอบของโปรแกรมได้รับการกำหนดเป็นกิจกรรม บริการ และแนวทางดำเนินงานที่โรงเรียนสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง

ในทำนองเดียวกัน หากโรงเรียนต้องการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวเพื่อส่งเสริมสุขภาวะทางใจของนักเรียน โปรแกรมไม่ควรประกอบด้วยเพียงกิจกรรมสร้างแรงบันดาลใจหรือกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์เป็นครั้งคราว แต่ควรกำหนดเป้าหมาย เนื้อหา กลุ่มเป้าหมาย บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร และการติดตามและประเมินผลให้ชัดเจน การดำเนินงานอาจจัดตามองค์ประกอบ 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนวสำหรับพัฒนาความรู้และทักษะพื้นฐานแก่ผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนเพื่อช่วยให้ผู้เรียนประเมินตนเองและกำหนดแนวทางดูแลตน บริการตอบสนองสำหรับ

ผู้เรียนที่มีความต้องการหรือเผชิญปัญหาเฉพาะ และการสนับสนุนระบบเพื่อจัดเวลา บุคลากร ทรัพยากร การประสานงาน และการประเมินผลให้เอื้อต่อการดำเนินโปรแกรม

การดำเนินงานดังกล่าวต้องอาศัยความร่วมมือระหว่างผู้บริหาร ครูที่รับผิดชอบงานแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และเครือข่ายภายนอกตามขอบเขตหน้าที่ของแต่ละฝ่าย เมื่อพบว่าผู้เรียนมีปัญหาที่เกินขอบเขตการช่วยเหลือของโรงเรียน ต้องมีการประสานงานและส่งต่อไปยังบุคลากรหรือหน่วยงานที่มีความเชี่ยวชาญ ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นว่า กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้โรงเรียนจัดกิจกรรม บริการ บุคลากร และทรัพยากรให้สัมพันธ์กัน แทนการจัดกิจกรรมเฉพาะครั้งที่ขาดการติดตามอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุป กรอบองค์ประกอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้โรงเรียนพิจารณาโปรแกรมการแนะแนวอย่างครอบคลุมทั้งด้านเนื้อหา โครงสร้าง ทรัพยากร การดำเนินงาน การบริหารจัดการ และการตรวจสอบผล องค์ประกอบการดำเนินงานทั้ง 4 ส่วนทำให้การจัดประสบการณ์สำหรับผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคล การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ และการสนับสนุนการดำเนินโปรแกรมมีความสัมพันธ์กัน กรอบดังกล่าวจึงสามารถใช้เป็นพื้นฐานในการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน โดยช่วยลดการจัดงานแนะแนวที่จำกัดอยู่เพียงกิจกรรมรายคาบหรือบริการเฉพาะหน้า และทำให้โปรแกรมมีเป้าหมาย ความต่อเนื่อง และสามารถตรวจสอบผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนได้

ความหมายและบทบาทของแผนการแนะแนวของโรงเรียน

เมื่อองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมได้รับการอธิบายแล้ว ประเด็นสำคัญถัดมาคือโรงเรียนจะทำให้องค์ประกอบเหล่านั้นเกิดขึ้นจริงได้อย่างไร แผนการแนะแนวของโรงเรียนจึงทำหน้าที่ประสานระหว่างกรอบคิดระดับโปรแกรมกับการดำเนินงานในสถานศึกษา กล่าวคือ แผนช่วยกำหนดว่าโรงเรียนจะจัดกิจกรรม บริการ ทรัพยากร บุคลากร เวลา การติดตาม และการประเมินผลอย่างไร เพื่อให้การแนะแนวไม่เป็นเพียงแนวคิดหรือรายการกิจกรรมที่แยกส่วน แต่เป็นระบบการพัฒนาผู้เรียนที่ดำเนินได้จริง ต่อเนื่อง และตรวจสอบได้

1. ความหมายของแผนการแนะแนวของโรงเรียน

แผนการแนะแนวของโรงเรียน (school guidance plan) หมายถึงเอกสารและกระบวนการบริหารที่โรงเรียนใช้กำหนดทิศทางของงานแนะแนวอย่างเป็นระบบ โดยระบุว่าโรงเรียนจะจัดโปรแกรมหรือระบบงานแนะแนวเพื่อใคร มีเป้าหมายอะไร ใช้กิจกรรมหรือบริการใด ต้องใช้ทรัพยากรใด ใครเป็นผู้รับผิดชอบ และจะติดตามทบทวนผลอย่างไร โดย National Centre for Guidance in Education (2004: 8) อธิบายว่า แผนการแนะแนวของโรงเรียนเป็นเอกสารที่โรงเรียนใช้กำหนดโปรแกรมการแนะแนวของตนอย่างเป็นระบบ และระบุการจัดทรัพยากรเพื่อส่งมอบโปรแกรมนั้น โดยควรประกอบด้วยความมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวนผล

ความหมายดังกล่าวทำให้เห็นว่า แผนการแนะแนวไม่ใช่ปฏิทินกิจกรรมแนะแนวประจำปี ไม่ใช่แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ และไม่ใช่รายการโครงการที่นำมาเรียงต่อกัน แต่เป็นเครื่องมือที่กำหนดความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายของโปรแกรมกับการปฏิบัติจริงของโรงเรียน หากไม่มี

แผนการแนะแนว โปรแกรมการแนะแนวอาจยังคงเป็นเพียงกรอบแนวคิด แต่หากมีแผนโดยไม่มีกรอบโปรแกรม แผนอาจกลายเป็นรายการกิจกรรมที่ขาดทิศทางและไม่สามารถอธิบายผลต่อผู้เรียนได้ชัดเจน

ในบริบทไทย ความหมายของแผนการแนะแนวต้องเข้าใจควบคู่กับโครงสร้างการดำเนินงานของหน่วยงานกลางและโรงเรียน โดยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้ระบุในแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2561–2565 ว่าส่วนกลางได้จัดทำแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อเป็นทิศทางให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนขับเคลื่อนงานแนะแนวและการจัดกิจกรรมแนะแนวให้เหมาะสมกับช่วงวัยและบริบทพื้นที่ โดยมีเอกสารแยกตามช่วงชั้นตั้งแต่ประถมศึกษาปีที่ 1–3 จนถึงมัธยมศึกษาปีที่ 4–6 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: คำนำ) ดังนั้น แผนการแนะแนวของโรงเรียนไทยจึงมิได้เริ่มจากศูนย์ แต่เป็นการนำกรอบระดับชาติ แนวทางช่วงชั้น และบริบทของโรงเรียนมาแปลงเป็นโครงสร้างการดำเนินงานของโรงเรียนเอง

2. แผนการแนะแนวในฐานะเครื่องมือกำหนดการดำเนินโปรแกรม

แผนการแนะแนวทำหน้าที่กำหนดรายละเอียดสำหรับนำโปรแกรมการแนะแนวไปดำเนินงานในสถานศึกษา โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมกำหนดเป้าหมายและองค์ประกอบสำคัญของการดำเนินงาน ส่วนแผนการแนะแนวระบุว่าโรงเรียนจะจัดองค์ประกอบเหล่านั้นให้เกิดขึ้นอย่างไร ตัวอย่างเช่น โรงเรียนจะจัดหลักสูตรการแนะแนวในระดับชั้นใด ใช้สาระและเวลาเท่าใด จะดำเนินการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนด้วยวิธีใด บริการตอบสนองจะมีขั้นตอนในการช่วยเหลือ ประสานงาน และส่งต่ออย่างไร ตลอดจนการสนับสนุนระบบจะกำหนดเวลา บุคลากร ทรัพยากร และการประเมินผลไว้อย่างไร

National Centre for Guidance in Education (2004: 5, 8) อธิบายว่า การวางแผนการแนะแนวเป็นภารกิจของทั้งโรงเรียนและเป็นส่วนหนึ่งของแผนพัฒนาโรงเรียน แผนดังกล่าวควรสนับสนุนให้โรงเรียนจัดโปรแกรมที่ผู้เรียนทุกคนสามารถเข้าถึงการแนะแนวได้อย่างเหมาะสม และต้องได้รับการทบทวนปรับปรุงเป็นระยะเพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลงไป แนวคิดนี้เหมาะกับบริบทไทย เนื่องจากการวางแผนการแนะแนวต้องกำหนดบทบาทของผู้บริหาร ครูที่รับผิดชอบงานแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน และผู้เกี่ยวข้องอื่นให้ทำงานร่วมกัน มิใช่มอบหมายให้ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวดำเนินการเพียงลำพัง

เมื่อพิจารณาตามระดับของการวางแผนในบริบทไทย แผนการแนะแนวของโรงเรียนทำหน้าที่นำกรอบระดับส่วนกลางมากำหนดเป็นรายละเอียดการดำเนินงานของสถานศึกษา หน่วยงานส่วนกลางกำหนดแผนพัฒนาการแนะแนว แนวทางการจัดกิจกรรมตามช่วงชั้น และขอบข่ายด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม โรงเรียนจึงนำกรอบดังกล่าวมาจัดทำแผนการแนะแนวของโรงเรียนหรือหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว แล้วกำหนดรายละเอียดตามระดับชั้น หน่วยกิจกรรม และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบหรือรายครั้ง

นอกจากกิจกรรมที่จัดสำหรับผู้เรียนทุกคนแล้ว แผนการแนะแนวต้องกำหนดแนวทางช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหา มีความเสี่ยง หรือมีความต้องการเฉพาะไว้ด้วย ผู้เรียนเหล่านี้อาจต้องได้รับกิจกรรมเพิ่มเติม บริการให้การปรึกษา การประสานงาน การส่งต่อ หรือบริการติดตามและประเมินผลตามความเหมาะสม แผนการแนะแนวจึงมิได้กำหนดเพียงรายการกิจกรรมและตารางเวลา แต่ต้องระบุ

เป้าหมาย บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง วิธีดำเนินงาน ทรัพยากร และการประเมินผล เพื่อให้ส่วนต่าง ๆ ของโปรแกรมดำเนินงานสัมพันธ์กันและตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม

3. บทบาทของแผนการแนะแนวต่อการจัดระบบงานและผู้รับผิดชอบ

บทบาทสำคัญของแผนการแนะแนวคือการจัดระบบงานและกำหนดผู้รับผิดชอบให้ชัดเจน แผนที่ดีต้องตอบได้ว่า ผู้บริหารสนับสนุนด้านใด ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวทำหน้าที่ใด ครูที่ปรึกษาและครูผู้สอนเกี่ยวข้องอย่างไร ผู้ปกครองและชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในส่วนใด และกรณีที่ผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือเฉพาะจะประสานงานหรือส่งต่ออย่างไร การกำหนดบทบาทเช่นนี้ทำให้งานแนะแนวไม่กระจุกอยู่ที่บุคคลใดบุคคลหนึ่ง และไม่เกิดความซ้ำซ้อนหรือช่องว่างในการช่วยเหลือผู้เรียน

เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานและสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2559 ข: 6–8) ระบุแนวทางการดำเนินงานระดับสถานศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการจัดทำแผนปฏิบัติการ โครงการและกิจกรรมให้ครอบคลุมบริการแนะแนว 5 บริการ การจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลาง การจัดทำข้อมูลสารสนเทศทางการแนะแนว การกำหนดโครงสร้างระบบบริหารจัดการการแนะแนว การกำหนดบทบาทบุคลากร การจัดทำคู่มือปฏิบัติงาน การจัดหาเครื่องมือและสื่อ การกำกับติดตามนิเทศ และการนำผลประเมินมาพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลนี้สะท้อนว่าแผนการแนะแนวของโรงเรียนควรครอบคลุมทั้งงานกิจกรรม งานบริการ งานข้อมูล งานบุคลากร และงานประเมินผล

ในต่างประเทศ Indira Gandhi National Open University (2018: 36–37) อธิบายการจัดองค์การโปรแกรมการแนะแนวว่า ต้องอาศัยความร่วมมือของบุคลากรทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน มีการจัดตั้งคณะกรรมการแนะแนว การจัดงบประมาณ สิ่งอำนวยความสะดวก การสนับสนุนจากผู้ปกครองและชุมชน และการสร้างความเข้าใจกับบุคลากรและนักเรียน พร้อมทั้งเสนอขั้นตอนการวางแผน ได้แก่ การสำรวจบริการที่มีอยู่ การระบุความต้องการของผู้เรียน การรับฟังความคิดเห็นของบุคลากร การกำหนดวัตถุประสงค์ การระบุหน้าที่ของบริการแต่ละประเภท และการมอบหมายหน้าที่ของผู้เกี่ยวข้อง ข้อเสนอนี้ช่วยยืนยันว่าแผนการแนะแนวเป็นเครื่องมือจัดระบบคน งาน ทรัพยากร และความร่วมมือ

4. บทบาทของแผนการแนะแนวต่อการจัดกิจกรรมและบริการแนะแนว

แผนการแนะแนวมีบทบาทในการประสานกิจกรรมแนะแนวกับบริการแนะแนวให้ทำงานร่วมกัน กิจกรรมแนะแนวช่วยพัฒนาผู้เรียนทุกคนตามช่วงวัย ส่วนบริการแนะแนวช่วยสนับสนุนข้อมูล การให้สนเทศ การให้การปรึกษา การจัดวางตัวบุคคล และการติดตามผล หากสองส่วนนี้แยกจากกัน งานแนะแนวอาจกลายเป็นกิจกรรมในชั้นเรียนที่ไม่เชื่อมโยงกับข้อมูลผู้เรียน หรือเป็นบริการช่วยเหลือเฉพาะรายที่ไม่เชื่อมโยงกับการพัฒนาผู้เรียนทั่วไป แผนการแนะแนวจึงต้องกำหนดให้กิจกรรมและบริการทำงานประสานกัน

เอกสารของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2562 แสดงตัวอย่างการจัดกิจกรรมแนะแนวตามช่วงชั้นอย่างชัดเจน โดยชั้นประถมศึกษาปีที่ 1–3 เน้นการปรับตัวด้านส่วนตัวและสังคมและการแนะนำอาชีพ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4–6 เน้นการสร้างภูมิคุ้มกัน การพัฒนาความสามารถด้านการเรียน และการตระหนักรู้อาชีพ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1–3 เน้นการสำรวจความถนัด ความสนใจ

และการค้นพบตนเอง ส่วนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4–6 เน้นการเตรียมความพร้อมด้านการศึกษาต่อและอาชีพ พร้อมทั้งยังคงครอบคลุมด้านส่วนตัวและสังคม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: 6–10) โครงสร้างนี้ชี้ให้เห็นว่าแผนการแนะแนวของโรงเรียนควรแยกเป้าหมายและกิจกรรมตามช่วงวัย ไม่ใช่ใช้กิจกรรมเดียวกันกับผู้เรียนทุกระดับ

ในทางปฏิบัติ แผนการแนะแนวควรระบุว่า กิจกรรมใดเป็นกิจกรรมพื้นฐานสำหรับผู้เรียนทุกคน กิจกรรมใดเป็นกิจกรรมเสริมสำหรับผู้เรียนบางกลุ่ม และบริการใดใช้สำหรับผู้เรียนที่มีปัญหาหรือความต้องการเฉพาะ ตัวอย่างเช่น โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมแนะแนวเรื่องการสำรวจตนเองให้ผู้เรียนทั้งระดับชั้น แต่เมื่อนักเรียนบางคนยังสับสนเรื่องการเลือกแผนการเรียน โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมกลุ่มย่อยเพิ่มเติมหรือให้การปรึกษาเป็นรายบุคคล เมื่อพบกรณีที่เกี่ยวข้องกับปัญหาครอบครัว สุขภาพจิต หรือความปลอดภัย แผนต้องกำหนดช่องทางการประสานงานและการส่งต่อไว้อย่างชัดเจน

5. บทบาทของแผนการแนะแนวต่อการจัดทรัพยากรและบริบทของโรงเรียน

แผนการแนะแนวช่วยให้โรงเรียนใช้ทรัพยากรอย่างมีเหตุผลและตอบสนองความต้องการจริงของผู้เรียน National Centre for Guidance in Education (2004: 8, 18) ระบุว่า แผนการแนะแนวช่วยให้โรงเรียนกำหนดทิศทาง ลำดับความสำคัญ และใช้ทรัพยากรในจุดที่จำเป็นมากที่สุด อีกทั้งทรัพยากรของแผนการแนะแนวครอบคลุมบุคลากร เวลา วัสดุอุปกรณ์ สถานที่ งบประมาณ และแหล่งสนับสนุนทั้งในโรงเรียน ชุมชน และระดับชาติ

ในบริบทไทย ทรัพยากรของแผนการแนะแนวไม่ได้จำกัดอยู่ที่ห้องแนะแนวหรือสื่อกิจกรรมเท่านั้น แต่รวมถึงข้อมูลผู้เรียน เวลาในตารางเรียน ความร่วมมือของครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้บริหาร ผู้ปกครอง ชุมชน สถานประกอบการ หน่วยงานสุขภาพ และเครือข่ายภายนอก ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนต้องการจัดแผนแนะแนวอาชีพสำหรับมัธยมศึกษาปีที่ 3 ทรัพยากรที่ต้องเตรียมอาจรวมถึงแบบสำรวจความสนใจ ข้อมูลแผนการเรียน ข้อมูลอาชีพ บุคคลต้นแบบ แหล่งเรียนรู้ในชุมชน ระบบให้การปรึกษา และเครื่องมือติดตามผลหลังนักเรียนเลือกแผนการเรียนแล้ว

แผนการแนะแนวจึงต้องสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนแต่ละแห่ง โรงเรียนขนาดใหญ่ โรงเรียนขยายโอกาส โรงเรียนในเมือง โรงเรียนชนบท หรือโรงเรียนที่มีผู้เรียนกลุ่มเปราะบาง ย่อมมีเงื่อนไขและความต้องการที่แตกต่างกัน National Centre for Guidance in Education (2004: 5) ย้ำว่าไม่มีแผนการแนะแนวสำเร็จรูปที่ใช้ได้กับทุกโรงเรียน แต่โรงเรียนต้องวิเคราะห์บริบทและสภาพแวดล้อมเฉพาะของตนเพื่อสร้างแผนของตนเอง ข้อคิดนี้สำคัญมากสำหรับโรงเรียนไทย เพราะกรอบระดับชาติเป็นทิศทางร่วม แต่แผนของโรงเรียนต้องปรับให้สอดคล้องกับผู้เรียนจริงและทรัพยากรจริง

6. บทบาทของแผนการแนะแนวต่อการติดตาม ประเมินผล และปรับปรุง

แผนการแนะแนวมีบทบาทสำคัญในการทำให้โปรแกรมและกิจกรรมแนะแนวตรวจสอบได้ การมีแผนช่วยให้โรงเรียนรู้ว่าได้ดำเนินงานตามเป้าหมายหรือไม่ ผู้เรียนกลุ่มใดได้รับประโยชน์ กิจกรรมใดควรคงไว้ กิจกรรมใดควรปรับปรุง และบริการใดต้องเพิ่มเติม National Centre for Guidance in Education (2004: 18) เสนอว่า แผนการแนะแนวต้องกำหนดการติดตามอย่างต่อเนื่องและการทบทวนเป็นระยะ โดยโรงเรียนต้องพิจารณาว่าวัตถุประสงค์ด้านการแนะแนวบรรลุผลเพียงใด ปัจจัยใดส่งเสริมหรือขัดขวางความสำเร็จ และยังมีความต้องการใดของผู้เรียนที่ยังไม่ได้รับการตอบสนอง

ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 5–6) อธิบายว่า การจัดระบบและการวางแผนงานแนะแนวเป็นการบริหารจัดการอย่างเป็นลำดับขั้น ตั้งแต่การเตรียมการและวางแผน การปฏิบัติตามแผน การกำกับติดตาม ประเมินผล และการนำผลที่ได้ไปปรับปรุงและพัฒนาการดำเนินงาน รวมทั้งต้องวิเคราะห์และวางแผนให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนทุกกลุ่มเป้าหมายอย่างทั่วถึงและต่อเนื่อง แนวคิดนี้ช่วยตอกย้ำว่า แผนการแนะแนวไม่ใช่เอกสารเริ่มต้นเท่านั้น แต่เป็นเครื่องมือกำกับวงจรการทำงานทั้งหมด

งานของ Yulianto Handayaningrum และ Karwanto (2019: 86–89) ช่วยสนับสนุนประเด็นนี้ในเชิงงานวิจัย โดยชี้ว่าการจัดการโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาในโรงเรียนมัธยมประกอบด้วยการวางแผน การดำเนินงาน และการประเมินผล การวางแผนต้องสัมพันธ์กับความต้องการของผู้เรียนและการสนับสนุนจากโรงเรียน การดำเนินงานต้องอาศัยความร่วมมือของหลายฝ่ายและความยืดหยุ่น ส่วนการประเมินต้องพิจารณาทั้งรายงาน ผลการดำเนินงาน และหลักฐานความสำเร็จของผู้เรียน ดังนั้น แผนการแนะแนวที่ดีต้องมองไปถึงการประเมินและการปรับปรุงตั้งแต่ต้น ไม่ใช่รอให้กิจกรรมเสร็จแล้วจึงหาหลักฐานภายหลัง

กล่าวโดยสรุป แผนการแนะแนวของโรงเรียนเป็นเครื่องมือที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวและกรอบการจัดกิจกรรมแนะแนวเกิดขึ้นจริงในสถานศึกษา แผนช่วยกำหนดทิศทาง เป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการติดตามประเมินผลอย่างสัมพันธ์กัน ในบริบทไทย แผนการแนะแนวยังทำหน้าที่เชื่อมโยงกรอบระดับชาติของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกับการจัดหลักสูตรหรือโครงสร้างกิจกรรมแนะแนวระดับโรงเรียน ระดับชั้น และรายคาบ รวมทั้งเชื่อมโยงกับบริการช่วยเหลือผู้เรียนเฉพาะกรณีเมื่อจำเป็น แผนการแนะแนวจึงไม่ใช่เอกสารประกอบงานธุรการ แต่เป็นกลไกสำคัญที่ทำให้งานแนะแนวมีทิศทาง มีความต่อเนื่อง มีความรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ และสามารถพัฒนาผู้เรียนได้อย่างสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนจริง

ความสัมพันธ์ระหว่างโปรแกรมการแนะแนวกับแผนการแนะแนว

การทำความเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างโปรแกรมการแนะแนวกับแผนการแนะแนวเป็นเงื่อนไขสำคัญของการออกแบบงานแนะแนวในโรงเรียน เพราะคำทั้งสองมิได้มีความหมายเหมือนกัน แต่เกี่ยวข้องกันในลักษณะของ “ระบบ” กับ “เครื่องมือบริหารระบบ” กล่าวคือ โปรแกรมการแนะแนวเป็นกรอบใหญ่ที่กำหนดว่าการดำเนินงานแนะแนวของโรงเรียนควรมีเป้าหมาย องค์ประกอบ กิจกรรมบริการ ทรัพยากร และการประเมินผลอย่างไร ส่วนแผนการแนะแนวเป็นเอกสารและกระบวนการที่ทำให้กรอบใหญ่นั้นถูกจัดลำดับ นำไปปฏิบัติ ติดตาม และปรับปรุงได้จริงในบริบทของโรงเรียนแต่ละแห่ง

1. โปรแกรมการแนะแนวในฐานะระบบ และแผนการแนะแนวในฐานะเครื่องมือบริหาร

โปรแกรมการแนะแนวเป็นระบบใหญ่ของงานแนะแนวในโรงเรียน โดยเฉพาะเมื่อพิจารณาตามกรอบของ Gysbers & Henderson ซึ่งมองงานแนะแนวและการให้การปรึกษาในฐานะโปรแกรมเชิงระบบที่มีองค์ประกอบระดับโครงสร้าง ได้แก่ เนื้อหาหรือขอบเขตสาระของโปรแกรม โครงสร้างการจัดองค์การ ทรัพยากร และการพัฒนา การบริหารจัดการ และความรับผิดชอบตรวจสอบได้ อีกทั้งมี

องค์ประกอบการดำเนินงาน 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ (Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

แผนการแนะแนวมีฐานะต่างจากโปรแกรม เพราะมิได้เป็นระบบทั้งหมดของงานแนะแนว แต่เป็นเครื่องมือที่ทำให้ระบบดังกล่าวดำเนินได้จริง แผนช่วยกำหนดว่าโรงเรียนจะนำองค์ประกอบของโปรแกรมไปใช้กับผู้เรียนกลุ่มใด ใช้กิจกรรมหรือบริการใด ใช้เวลาใด ใช้ทรัพยากรใด ใครเป็นผู้รับผิดชอบ และจะติดตามประเมินผลอย่างไร National Centre for Guidance in Education (2004: 8) อธิบายว่า แผนการแนะแนวของโรงเรียนเป็นเอกสารที่กำหนดโปรแกรมการแนะแนวอย่างเป็นระบบ และระบุการจัดทรัพยากรเพื่อส่งมอบโปรแกรมนั้น โดยประกอบด้วยความมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวนผล (National Centre for Guidance in Education, 2004: 8)

ดังนั้น ความสัมพันธ์ของสองคำนี้จึงไม่ใช่ความสัมพันธ์แบบคำพ้องความหมาย แต่เป็นความสัมพันธ์เชิงหน้าที่ โปรแกรมตอบคำถามว่าโรงเรียนจะจัดระบบงานแนะแนวเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างไร ส่วนแผนตอบคำถามว่าโรงเรียนจะดำเนินระบบนั้นอย่างไรในเงื่อนไขจริง หากมีโปรแกรมแต่ไม่มีแผน โปรแกรมอาจคงอยู่เพียงระดับแนวคิด หากมีแผนแต่ไม่สัมพันธ์กับโปรแกรม แผนอาจกลายเป็นปฏิทินกิจกรรมที่ขาดทิศทางและไม่เชื่อมโยงกับผลลัพธ์ของผู้เรียน

2. แผนการแนะแนวในฐานะกลไกแปลงองค์ประกอบของโปรแกรมเป็นการปฏิบัติ

แผนการแนะแนวทำหน้าที่แปลงองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมให้เป็นงานที่โรงเรียนสามารถดำเนินได้จริง หลักสูตรการแนะแนวถูกแปลงเป็นโครงสร้างกิจกรรม แนวทางช่วงชั้น หน่วยกิจกรรม และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนถูกแปลงเป็นระบบข้อมูลผู้เรียน เครื่องมือสำรวจตนเอง การวางเป้าหมายการเรียนและอาชีพ และการติดตามความก้าวหน้า บริการตอบสนองถูกแปลงเป็นขั้นตอนการช่วยเหลือ การให้การปรึกษา การประสานผู้เกี่ยวข้อง การส่งต่อ และการติดตามผล ส่วนการสนับสนุนระบบถูกแปลงเป็นการจัดคน เวลา งบประมาณ สถานที่ ข้อมูล สื่อ คู่มือ และการประเมินผล

ลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับแนวทางของ Indira Gandhi National Open University (2018: 36–37) ที่อธิบายว่า การจัดองค์การและการวางแผนโปรแกรมการแนะแนวต้องอาศัยความร่วมมือของบุคลากรในและนอกโรงเรียน มีการจัดตั้งคณะกรรมการแนะแนว จัดงบประมาณ จัดสิ่งอำนวยความสะดวก สร้างการสนับสนุนจากผู้ปกครองและชุมชน และมีขั้นตอนการวางแผนตั้งแต่การสำรวจบริการเดิม การระบุความต้องการของผู้เรียน การกำหนดวัตถุประสงค์ การระบุหน้าที่ของบริการแต่ละประเภท และการมอบหมายหน้าที่แก่ผู้เกี่ยวข้อง (Indira Gandhi National Open University, 2018: 36–37)

เมื่อมองเช่นนี้ แผนการแนะแนวจึงไม่ใช่เอกสารประกอบงานธุรการ แต่เป็นกลไกบริหารความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และการประเมินผล ตัวอย่างเช่น หากโปรแกรมของโรงเรียนมุ่งพัฒนาการวางแผนอาชีพของนักเรียนมัธยมศึกษาตอนต้น แผนการแนะแนวต้องกำหนดว่าในระดับชั้นใดจะจัดกิจกรรมสำรวจตนเอง เมื่อใดจะให้ข้อมูลแผนการเรียนและอาชีพ ใครจะรับผิดชอบการให้การปรึกษากลุ่มย่อย ผู้เรียนที่ยังตัดสินใจไม่ได้จะได้รับการช่วยเหลือเพิ่มเติม

อย่างไร และจะติดตามผลการเลือกแผนการเรียนหรือการศึกษาต่อด้วยวิธีใด หากไม่มีแผนเช่นนี้ โปรแกรมอาชีพอาจกลายเป็นเพียงกิจกรรมให้ข้อมูลครั้งเดียวโดยไม่มีระบบรองรับ

3. ความสัมพันธ์ของโปรแกรมและแผนในบริบทไทย

ในบริบทไทย การใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวในระดับโรงเรียนยังไม่ใช่ภาษาหลักของเอกสารราชการ งานนโยบายและการปฏิบัติมักใช้คำว่า ระบบการแนะแนว แผนพัฒนาการแนะแนว แนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว มากกว่าการใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวในความหมายเดียวกับเอกสารต่างประเทศ อย่างไรก็ตาม หากพิจารณาเชิงมโนทัศน์ ระบบและแผนเหล่านี้มีหน้าที่ใกล้เคียงกับการจัดโปรแกรม กล่าวคือ เป็นการกำหนดกรอบ เป้าหมาย ขอบข่าย กิจกรรม บริการ ผู้เกี่ยวข้อง และการประเมินผลของงานแนะแนวในโรงเรียน

แผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2561–2565 แสดงลำดับการจัดงานแนะแนวแบบไทยอย่างชัดเจน กล่าวคือ ส่วนกลางจัดทำแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อเป็นทิศทางให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนขับเคลื่อนงานแนะแนวให้เหมาะสมกับช่วงวัยและบริบทพื้นที่ พร้อมทั้งจัดทำเอกสารแนวทางแยกตามช่วงชั้น ได้แก่ ประถมศึกษาปีที่ 1–3 ประถมศึกษาปีที่ 4–6 มัธยมศึกษาปีที่ 1–3 และมัธยมศึกษาปีที่ 4–6 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: คำนำ)

เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียน พ.ศ. 2559 ก็สะท้อนทิศทางเดียวกัน โดยอธิบายการแนะแนวในโรงเรียนผ่านแนวคิดเชิงระบบที่ประกอบด้วยปัจจัย กระบวนการ และผลลัพธ์ เชื่อมโยงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนและวงจรคุณภาพ อีกทั้งเสนอแนวทางระดับสถานศึกษา เช่น การจัดทำแผนปฏิบัติการ โครงการและกิจกรรมให้ครอบคลุมบริการแนะแนว 5 บริการ การจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลาง การจัดทำข้อมูลสารสนเทศ การกำหนดโครงสร้างงาน การกำกับติดตามนิเทศ และการนำผลประเมินไปพัฒนางานต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 4, 6–8, 14)

ดังนั้น **เมื่อนำคำว่าโปรแกรมการแนะแนวมาใช้ในหนังสือเล่มนี้ จึงควรเข้าใจในฐานะคำเชิงมโนทัศน์ที่ช่วยอธิบายระบบใหญ่ของงานแนะแนว ส่วนในบริบทการดำเนินงานจริงของโรงเรียนไทย แผนการแนะแนว หลักสูตรกิจกรรมแนะแนว แนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว และบริการแนะแนวเป็นภาษาปฏิบัติที่โรงเรียนใช้แปลงระบบดังกล่าวไปสู่การทำงานจริง การไม่แยกสองระดับนี้อาจทำให้เกิดความเข้าใจผิดว่าไทยไม่มีระบบโปรแกรม ทั้งที่ในทางปฏิบัติมีระบบและแผน เพียงแต่ไม่ได้ใช้คำว่าโปรแกรมเป็นคำหลักในเอกสารทั่วไป**

4. ลำดับของแผนการแนะแนวจากกรอบระดับชาติถึงการช่วยเหลือเฉพาะกรณี

ความสัมพันธ์ระหว่างโปรแกรมการแนะแนวกับแผนการแนะแนวเห็นได้ชัดเมื่อพิจารณาตามลำดับของการวางแผนและการดำเนินงาน ในบริบทไทย ลำดับดังกล่าวเริ่มจากกรอบที่หน่วยงานส่วนกลางกำหนด เช่น แผนพัฒนาการแนะแนว มาตรฐานการแนะแนว แนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว และกรอบการดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียน โรงเรียนนำกรอบเหล่านี้มาจัดทำแผนการแนะแนวของ

โรงเรียนหรือหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว แล้วกำหนดรายละเอียดตามช่วงชั้น ระดับชั้น หน่วยกิจกรรม และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบหรือรายครั้ง

นอกจากการวางแผนกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคนแล้ว โรงเรียนควรกำหนดแนวทางช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหา มีความเสี่ยง หรือมีความต้องการเฉพาะไว้ในแผนด้วย แนวทางดังกล่าวอาจประกอบด้วยกิจกรรมเพิ่มเติม บริการให้การปรึกษา การประสานงานกับผู้เกี่ยวข้อง การส่งต่อ และบริการติดตามและประเมินผลตามความเหมาะสม การวางแผนจึงมิได้สิ้นสุดที่กิจกรรมรายคาบ แต่ต้องครอบคลุมกระบวนการช่วยเหลือที่ตอบสนองความแตกต่างระหว่างผู้เรียนด้วย

แผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2561–2565 แสดงตัวอย่างการกำหนดกรอบการแนะแนวตามช่วงวัย โดยระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1–3 เน้นพื้นฐานการปรับตัวด้านส่วนตัวและสังคมและการแนะนำอาชีพ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4–6 เน้นการสร้างภูมิคุ้มกัน การพัฒนาความสามารถด้านการเรียน และการตระหนักรู้เกี่ยวกับอาชีพ ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1–3 เน้นการสำรวจความถนัด ความสนใจ และการค้นพบตนเอง ส่วนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4–6 เน้นการเตรียมความพร้อมสำหรับการศึกษาต่อและการประกอบอาชีพ ทั้งนี้ ทุกช่วงวัยยังคงครอบคลุมขอบข่ายด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: 6–10)

กรอบตามช่วงวัยดังกล่าวทำให้เห็นว่า แผนการแนะแนวของโรงเรียนไม่ควรมีเพียงแผนภาพรวม แต่ควรกำหนดรายละเอียดจนถึงระดับกิจกรรมที่ผู้เรียนได้รับจริง ตัวอย่างเช่น โรงเรียนอาจกำหนดให้กิจกรรมแนะแนวระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เน้นการรู้จักตนเองและการปรับตัว ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 เน้นทักษะความสัมพันธ์และการจัดการอารมณ์ และระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 เน้นการสำรวจอาชีพและการเลือกแผนการเรียน จากนั้นครูผู้รับผิดชอบจึงจัดทำหน่วยกิจกรรมและแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบให้สัมพันธ์กับเป้าหมายของแต่ละระดับชั้น

หากพบว่าผู้เรียนบางคนยังสับสนเกี่ยวกับการเลือกแผนการเรียน หรือมีปัญหาครอบครัวที่ส่งผลต่อการตัดสินใจ แผนการแนะแนวควรกำหนดช่องทางช่วยเหลือเพิ่มเติม เช่น บริการให้การปรึกษาเป็นกลุ่มย่อย บริการให้การปรึกษารายบุคคล การประสานงานกับผู้ปกครอง หรือการส่งต่อเมื่อปัญหาเกินขอบเขตการช่วยเหลือของโรงเรียน ลำดับดังกล่าวแสดงหน้าที่ของแผนแต่ละระดับอย่างชัดเจน กล่าวคือ กรอบระดับชาติใช้กำหนดทิศทาง แผนระดับโรงเรียนใช้กำหนดภาพรวมการดำเนินงาน แผนระดับชั้นและแผนรายคาบใช้กำหนดประสบการณ์ที่ผู้เรียนได้รับ ส่วนแผนช่วยเหลือเฉพาะกรณีใช้ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนแต่ละคนตามความเหมาะสม

5. บทบาทของแผนการแนะแนวในการดำเนินงาน การประเมินผล และการปรับปรุงโปรแกรม

แผนการแนะแนวมีบทบาทในการกำหนดให้การดำเนินโปรแกรมการแนะแนวเป็นลำดับต่อเนื่อง ตั้งแต่การวางแผน การดำเนินงาน การกำกับติดตาม การประเมินผล จนถึงการนำผลมาใช้ปรับปรุงโปรแกรม โปรแกรมการแนะแนวกำหนดเป้าหมายและองค์ประกอบหลักของงานแนะแนว ส่วนแผนการแนะแนวกำหนดรายละเอียดว่าโรงเรียนจะดำเนินงานแต่ละส่วนอย่างไร ใครเป็นผู้รับผิดชอบ ใช้เวลาและทรัพยากรเท่าใด ตลอดจนติดตามและประเมินผลด้วยวิธีใด ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 5–6) อธิบายว่า การจัดระบบและการวางแผนงานแนะแนวเป็นกระบวนการบริหารจัดการตามลำดับ ตั้งแต่การเตรียมการและวางแผน การปฏิบัติตามแผน การกำกับติดตามและประเมินผล

ตลอดจนการนำผลมาใช้ปรับปรุงและพัฒนาการดำเนินงาน โดยต้องวางแผนให้สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่มอย่างทั่วถึงและต่อเนื่อง

ผลการศึกษาของ Yulianto, Handayaningrum และ Karwanto (2019: 86–89) สนับสนุนความสำคัญของลำดับการดำเนินงานดังกล่าว โดยพบว่า การจัดการโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาประกอบด้วยการวางแผน การดำเนินงาน และการประเมินผล การวางแผนต้องพิจารณาความต้องการของผู้เรียนและได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียน การดำเนินงานต้องอาศัยความร่วมมือจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายและการปรับเวลาให้เหมาะสมกับสถานการณ์ ส่วนการประเมินผลต้องพิจารณาจากรายงาน ผลการดำเนินงาน และหลักฐานเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ผลการศึกษานี้แสดงให้เห็นว่า แผนการแนะแนวต้องครอบคลุมทั้งการเตรียมการ การปฏิบัติ และการตรวจสอบผล มิใช่กำหนดเพียงรายการกิจกรรมที่จะจัดขึ้นเท่านั้น

แผนการแนะแนวจึงต้องระบุเหตุผลของการจัดกิจกรรมหรือบริการ ผลที่คาดว่าจะเกิดขึ้นกับผู้เรียน วิธีตรวจสอบผล ตลอดจนแนวทางนำข้อมูลที่ได้มาใช้ปรับปรุงโปรแกรมในรอบต่อไป หากโรงเรียนดำเนินกิจกรรมครบตามรายการและระยะเวลาที่กำหนด แต่ไม่ได้ประเมินผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน โรงเรียนย่อมทราบเพียงว่ากิจกรรมได้ดำเนินการแล้ว แต่ยังไม่สามารถพิจารณาได้ว่ากิจกรรมนั้นตอบสนองความต้องการและช่วยพัฒนาผู้เรียนตามวัตถุประสงค์หรือไม่ แผนที่ครบถ้วนจึงต้องกำหนดทั้งการดำเนินงาน การติดตามและประเมินผล และการใช้ผลการประเมินเพื่อปรับปรุงโปรแกรม

กล่าวโดยสรุป โปรแกรมการแนะแนวกับแผนการแนะแนวมีหน้าที่แตกต่างกันแต่สัมพันธ์กัน โปรแกรมการแนะแนวกำหนดเป้าหมาย ขอบเขต และองค์ประกอบของการดำเนินงาน ส่วนแผนการแนะแนวกำหนดรายละเอียดเกี่ยวกับกลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ผู้รับผิดชอบ ระยะเวลา ทรัพยากร การติดตามและประเมินผล ตลอดจนการปรับปรุงโปรแกรม ในบริบทไทย แผนพัฒนาการแนะแนว แผนการแนะแนวของโรงเรียนหรือหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว แผนระดับชั้น หน่วยกิจกรรม และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบควรกำหนดให้สัมพันธ์กัน ความเข้าใจความสัมพันธ์ดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนไม่จำกัดโปรแกรมการแนะแนวไว้เพียงกิจกรรมรายคาบ และไม่จัดทำแผนการแนะแนวเป็นเพียงรายการกิจกรรมหรือตารางเวลาโดยขาดการติดตามผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน

ลักษณะสำคัญของโปรแกรมและแผนการแนะแนวที่มีคุณภาพ

โปรแกรมและแผนการแนะแนวที่มีคุณภาพมิได้พิจารณาจากจำนวนกิจกรรม ความหลากหลายของโครงการหรือความสมบูรณ์ของเอกสารเพียงอย่างเดียว แต่พิจารณาจากความสามารถของโรงเรียนในการจัดระบบงานแนะแนวให้ตอบสนองผู้เรียนอย่างมีทิศทาง มีความต่อเนื่อง มีทรัพยากรรองรับ และตรวจสอบผลได้ ในบทนี้ การกล่าวถึงลักษณะของโปรแกรมและแผนที่มีคุณภาพจึงมุ่งเสนอเป็นเกณฑ์มองภาพรวม ไม่ลงรายละเอียดขั้นตอนการออกแบบ เพราะขั้นตอนดังกล่าวจะเป็นสาระสำคัญของบทที่ว่าด้วยการออกแบบและจัดทำโปรแกรมการแนะแนวโดยตรง

1. มีฐานข้อมูลและตอบสนองความต้องการของผู้เรียน

ลักษณะสำคัญประการแรกของโปรแกรมและแผนการแนะแนวที่มีคุณภาพคือ การอาศัยข้อมูลและความต้องการจำเป็นของผู้เรียนไม่ใช่เริ่มจากกิจกรรมที่โรงเรียนเคยทำ กิจกรรมที่ผู้

ดำเนินงานถนัด หรือโครงการที่จัดต่อเนื่องกันมาโดยไม่ตรวจสอบว่าตอบโจทย์ผู้เรียนในปัจจุบันหรือไม่ แผนการแนะแนวที่ดีต้องทำให้โรงเรียนมองเห็นว่า ผู้เรียนต้องการการพัฒนาเรื่องใด กลุ่มใดควรได้รับการส่งเสริมเป็นพิเศษ ปัญหาใดควรป้องกันตั้งแต่ต้น และบริการใดควรจัดเพิ่มเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ National Centre for Guidance in Education (2004: 16–18) เสนอว่า การกำหนดกลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม และทรัพยากรควรสัมพันธ์กับความต้องการของผู้เรียน พันธกิจของโรงเรียน ทรัพยากรที่มี และบริบททางสังคมเศรษฐกิจของโรงเรียน

ในบริบทไทย ลักษณะดังกล่าวสัมพันธ์กับการจัดระบบข้อมูลสารสนเทศเพื่อการแนะแนว สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2559ข: 1, 22) อธิบายว่างานแนะแนวในโรงเรียนเป็นระบบที่ประสานปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิต และต้องมีข้อมูลสารสนเทศที่ถูกต้อง ครอบคลุม เป็นปัจจุบัน วิเคราะห์อย่างเป็นระบบ แล้วนำไปใช้ประกอบการวางแผนและการตัดสินใจในงานแนะแนว ดังนั้น โปรแกรมและแผนที่มีคุณภาพจึงต้องตอบได้ว่า การจัดกิจกรรมหรือบริการแต่ละอย่างอาศัยข้อมูลใดเป็นฐาน และข้อมูลนั้นชี้ให้เห็นความต้องการของผู้เรียนอย่างไร

ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวนมากยังไม่มั่นใจในการเลือกแผนการเรียนหรือเส้นทางอาชีพ แผนการแนะแนวที่มีคุณภาพไม่ควรตอบเพียงการเชิญวิทยากรมาบรรยายอาชีพหนึ่งครั้ง แต่ควรจัดระบบกิจกรรมและบริการที่สัมพันธ์กับข้อมูลดังกล่าว เช่น การสำรวจความสนใจและความถนัด การให้ข้อมูลแผนการเรียนและอาชีพ การเปรียบเทียบทางเลือก การให้การปรึกษากลุ่มย่อย และการติดตามผลหลังนักเรียนตัดสินใจเลือกเส้นทางการเรียน ลักษณะเช่นนี้ทำให้ข้อมูลมิได้เป็นเพียงส่วนประกอบของความเป็นมา แต่เป็นฐานที่กำหนดทิศทางของโปรแกรมและแผนอย่างแท้จริง

2. มีความเป็นระบบและเป็นส่วนหนึ่งของงานโรงเรียน

โปรแกรมและแผนการแนะแนวที่มีคุณภาพต้องมีความเป็นระบบ กล่าวคือ เป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการประเมินผลต้องเชื่อมโยงกันอย่างมีเหตุผล ไม่ใช่เป็นกิจกรรมหลายรายการที่จัดแยกกันตามโอกาสหรือความสะดวก Gysbers และ Henderson (2012: 141, 146–147) เสนอให้พิจารณาโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมเป็นระบบที่มีทั้งองค์ประกอบระดับโครงสร้าง ได้แก่ เนื้อหา โครงสร้างการจัดองค์การ ทรัพยากร และการพัฒนา การบริหารจัดการ และความรับผิดชอบตรวจสอบได้ รวมทั้งองค์ประกอบการดำเนินงาน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ

ความเป็นระบบยังหมายถึงการไม่ทำให้งานแนะแนวเป็นภารกิจของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงคนเดียว National Centre for Guidance in Education (2004: 4–5, 8) ระบุว่า การวางแผนแนะแนวเป็นกิจกรรมของทั้งโรงเรียน เป็นส่วนหนึ่งของแผนพัฒนาโรงเรียน และต้องเกี่ยวข้องกับผู้บริหาร บุคลากร ผู้ปกครอง และผู้เรียน อีกทั้งแผนการแนะแนวควรระบุความมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวนผลไว้ในระบบเดียวกัน แนวคิดนี้ทำให้เห็นว่าแผนการแนะแนวที่ดีไม่ใช่เพียงเอกสารของงานแนะแนว แต่เป็นเครื่องมือบริหารของโรงเรียนในการทำให้งานแนะแนวเกิดขึ้นจริง

ในบริบทไทย ความเป็นระบบต้องเชื่อมโยงกับเอกสารและกลไกของสถานศึกษา สพฐ. ได้จัดทำแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อเป็นทิศทางให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนใช้ขับเคลื่อนงานแนะแนวให้เหมาะสมกับช่วงวัยและบริบทพื้นที่ โดยมีแนวทางแยกตามช่วงชั้น ตั้งแต่ประถมศึกษาปีที่ 1–3 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 4–6 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: คำนำ, 6–10) ลักษณะนี้สะท้อนว่าโรงเรียนควรนำกรอบกลางมาจัดเป็นแผนของตนเอง แล้วเชื่อมโยงต่อไปยังระดับชั้น หน่วยกิจกรรม แผนรายคาบ และบริการช่วยเหลือเฉพาะกรณีอย่างเป็นระบบ

ตัวอย่างของความเป็นระบบคือ โรงเรียนที่กำหนดเป้าหมายด้านการวางแผนอาชีพของผู้เรียน ไม่ควรมีเพียงนิทรรศการอาชีพประจำปี แต่ควรเชื่อมโยงกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน บริการสนเทศ ฐานข้อมูลผู้เรียน การปรึกษารายบุคคล การมีส่วนร่วมของครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง และการติดตามผลหลังการเลือกแผนการเรียนเข้าด้วยกัน เมื่อทุกส่วนทำงานสัมพันธ์กัน งานแนะแนวจึงมีฐานะเป็นระบบพัฒนาผู้เรียน ไม่ใช่เพียงกิจกรรมที่จัดครบตามปฏิทิน

3. ครอบคลุมผู้เรียนทุกคนและมีระบบช่วยเหลือผู้เรียนที่ต้องการการดูแลเฉพาะ

โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมและแผนการแนะแนวระดับโรงเรียนต้องจัดการดำเนินงานให้ครอบคลุมผู้เรียนทุกคน ขณะเดียวกันต้องสามารถตอบสนองผู้เรียนที่มีความต้องการแตกต่างกันได้ กรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson แสดงหลักการนี้ผ่านองค์ประกอบการดำเนินโปรแกรมทั้ง 4 ส่วน โดยหลักสูตรการแนะแนวจัดประสบการณ์การเรียนรู้อย่างเป็นระบบสำหรับผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนช่วยให้ผู้เรียนทุกคนวางแผน ติดตาม และจัดการพัฒนาการด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมของตนเอง บริการตอบสนองจัดการช่วยเหลือสำหรับผู้เรียนที่มีปัญหาหรือความต้องการที่ต้องได้รับการตอบสนองเพิ่มเติม ส่วนการสนับสนุนระบบทำหน้าที่รองรับการบริหารและการดำเนินโปรแกรม ตลอดจนงานของโรงเรียนที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้เรียน (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147) ต้นฉบับระบุชัดว่าการวางแผนรายบุคคลจัดให้แก่ผู้เรียนทุกคน ขณะที่บริการตอบสนองมุ่งให้ความช่วยเหลือแก่ผู้เรียนที่ประสบปัญหาซึ่งรบกวนพัฒนาการด้านส่วนตัว สังคม อาชีพ หรือการศึกษา

ในบริบทโรงเรียนไทย หลักการดังกล่าวสามารถพิจารณาร่วมกับการจัดกิจกรรมแนะแนวให้เหมาะกับพัฒนาการและความต้องการของผู้เรียนในแต่ละช่วงวัย เอกสารของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2562 กำหนดจุดเน้นของกิจกรรมแนะแนวแตกต่างกันตามช่วงชั้น โดยระดับประถมศึกษาปีที่ 1–3 เน้นการสร้างพื้นฐานการปรับตัวด้านส่วนตัวและสังคม การเริ่มต้นด้านการศึกษาและการแนะนำให้รู้จักอาชีพ ระดับประถมศึกษาปีที่ 4–6 เน้นการส่งเสริมด้านส่วนตัวและสังคมให้มีภูมิคุ้มกัน พัฒนาความสามารถด้านการเรียน และสร้างการรับรู้เกี่ยวกับอาชีพ ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1–3 เน้นการสำรวจความถนัด ความสนใจ และการค้นพบตนเอง ส่วนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 4–6 เน้นการเตรียมความพร้อมสำหรับการศึกษาต่อและการประกอบอาชีพ ทั้งนี้ ทุกช่วงชั้นยังครอบคลุมขอบข่ายด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมในสัดส่วนที่แตกต่างกันตามพัฒนาการของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: 6–10) แนวทางดังกล่าวกำหนดสัดส่วนของทั้งสามขอบข่ายแตกต่างกันอย่างชัดเจนตามช่วงชั้น

อย่างไรก็ตาม การครอบคลุมผู้เรียนทุกคนมิได้หมายความว่าผู้เรียนทุกคนต้องได้รับกิจกรรมและการช่วยเหลือในลักษณะเดียวกันทั้งหมด แต่หมายถึงผู้เรียนทุกคนต้องสามารถเข้าถึงการแนะแนวที่เหมาะสมกับช่วงวัย ขณะเดียวกันโรงเรียนต้องจัดการช่วยเหลือเพิ่มเติมตามความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่มหรือแต่ละราย ตัวอย่างเช่น ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมสำรวจตนเองและให้ข้อมูลเกี่ยวกับทางเลือกทางการศึกษาแก่ผู้เรียนทั้งระดับชั้น ผู้เรียนบางคนที่ยังไม่สามารถตัดสินใจหรือมีเงื่อนไขด้านครอบครัวซึ่งส่งผลต่อการวางแผนการศึกษาและอาชีพอาจได้รับการช่วยเหลือเพิ่มเติมในรูปแบบกลุ่มย่อยหรือรายบุคคล ส่วนผู้เรียนที่ประสบปัญหาด้านอารมณ์ ความปลอดภัย หรือมีความเสี่ยงต่อการออกกลางคันอาจต้องได้รับการประสานความร่วมมือกับผู้เกี่ยวข้องและการส่งต่อเมื่อปัญหาเกินขอบเขตที่โรงเรียนสามารถให้ความช่วยเหลือได้ การจัดระบบในลักษณะนี้ทำให้โปรแกรมการแนะแนวสามารถดำเนินงานทั้งการพัฒนาผู้เรียนทุกคน การป้องกันปัญหา และการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ โดยไม่จำกัดงานแนะแนวไว้เพียงการจัดกิจกรรมรายคาบหรือการแก้ปัญหาเมื่อปัญหาเกิดขึ้นแล้ว

4. มุ่งผลลัพธ์ต่อผู้เรียนและดำเนินได้จริงในบริบทโรงเรียน

โปรแกรมและแผนการแนะแนวที่มีคุณภาพต้องให้ความสำคัญกับผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน มิใช่พิจารณาเพียงว่าโรงเรียนจัดกิจกรรมครบตามจำนวนครั้งหรือระยะเวลาที่กำหนดไว้หรือไม่ ผลที่คาดหวังอาจเป็นความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับตนเอง การศึกษา และอาชีพ ทักษะการตัดสินใจและการวางแผน ความสามารถในการปรับตัวและสื่อสารกับผู้อื่น ตลอดจนความสามารถในการขอรับความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหา แผนการแนะแนวจึงต้องระบุให้ชัดว่า กิจกรรมหรือบริการแต่ละส่วนมุ่งพัฒนาผู้เรียนในเรื่องใด และจะใช้ข้อมูลหรือหลักฐานใดพิจารณาผลที่เกิดขึ้น

ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนจัดกิจกรรมสำรวจความสนใจด้านอาชีพ ผลที่คาดหวังไม่ควรเขียนเพียงว่า “นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมสำรวจอาชีพ” แต่ควรระบุว่า ภายหลังเข้าร่วมกิจกรรม นักเรียนสามารถอธิบายความสนใจและความสามารถของตน เปรียบเทียบข้อมูลอาชีพ และเลือกแนวทางศึกษาต่อที่สัมพันธ์กับข้อมูลของตนได้ หลักฐานประกอบการพิจารณาอาจเป็นแบบบันทึกการสำรวจตนเอง แผนการศึกษาและอาชีพรายบุคคล ผลงานจากกิจกรรม แบบประเมินก่อนและหลัง หรือบันทึกการสะท้อนคิดของผู้เรียน หากเป็นกิจกรรมด้านการขอรับความช่วยเหลือ โรงเรียนอาจพิจารณาว่าผู้เรียนรู้จักบุคคลหรือหน่วยงานที่สามารถให้ความช่วยเหลือ และสามารถอธิบายวิธีขอรับความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม National Centre for Guidance in Education (2004: 17–18) เสนอว่า วัตถุประสงค์ควรมีความชัดเจน เฉพาะเจาะจง วัดได้ สมจริง และมีกรอบเวลา พร้อมทั้งกำหนดกิจกรรมและทรัพยากรให้สัมพันธ์กับวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

นอกจากการกำหนดผลที่คาดหวังอย่างชัดเจนแล้ว โปรแกรมและแผนการแนะแนวต้องสามารถดำเนินงานได้จริงในบริบทของโรงเรียน มิใช่มีความครบถ้วนเฉพาะในเอกสาร Indira Gandhi National Open University (2018: 36–37) อธิบายว่า การจัดองค์การและการวางแผนโปรแกรมการแนะแนวต้องอาศัยความร่วมมือของบุคลากรทั้งภายในและภายนอกโรงเรียน การมีคณะกรรมการแนะแนว งบประมาณ สิ่งอำนวยความสะดวก การสนับสนุนจากผู้ปกครองและชุมชน ตลอดจนการมอบหมายหน้าที่แก่ผู้เกี่ยวข้องอย่างชัดเจน ขณะที่ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 215) อธิบายบทบาทของผู้บริหารใน

การสนับสนุนบุคลากร เวลา สถานที่ สิ่งอำนวยความสะดวก วัสดุอุปกรณ์ และการติดตามและประเมินผลโปรแกรมการแนะแนว

ในทางปฏิบัติ การมีแผนที่ดำเนินได้จริงหมายถึงการกำหนดว่าใครรับผิดชอบงานใด จะใช้ช่วงเวลาใด มีทรัพยากรใดอยู่แล้ว และส่วนใดจำเป็นต้องประสานความร่วมมือเพิ่มเติม ตัวอย่างเช่น ผู้บริหารอาจรับผิดชอบการกำหนดนโยบาย เวลา และทรัพยากร ครูที่รับผิดชอบงานแนะแนวทำหน้าที่วางแผนและประสานการดำเนินงาน ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาช่วยรวบรวมข้อมูลและติดตามผู้เรียน ส่วนผู้ปกครองหรือแหล่งเรียนรู้ในชุมชนอาจสนับสนุนข้อมูล ประสบการณ์ และโอกาสในการเรียนรู้ การแบ่งบทบาทเช่นนี้ช่วยให้แผนไม่ขึ้นอยู่กับผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงคนเดียว และลดความเสี่ยงที่กิจกรรมจะหยุดชะงักเมื่อบุคลากรหรือทรัพยากรมีข้อจำกัด

โรงเรียนขนาดเล็กที่มีบุคลากรและงบประมาณจำกัดอาจไม่สามารถจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพได้หลายรูปแบบเช่นเดียวกับโรงเรียนขนาดใหญ่ แต่ยังสามารถจัดทำแผนที่มีคุณภาพได้ โรงเรียนอาจเริ่มจากการสำรวจความสนใจและความต้องการของนักเรียน ใช้ข้อมูลอาชีพจากแหล่งที่น่าเชื่อถือ จัดกิจกรรมรู้จักตนเองในชั้นเรียน เชิญผู้ปกครอง ศิษย์เก่า หรือผู้ประกอบอาชีพในชุมชนมาแลกเปลี่ยนประสบการณ์ และให้ผู้เรียนจัดทำแผนการศึกษาและอาชีพรายบุคคล ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาอาจช่วยติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียน ส่วนผู้รับผิดชอบงานแนะแนวทำหน้าที่ประสานข้อมูลและให้ความช่วยเหลือเพิ่มเติมแก่ผู้เรียนที่ยังตัดสินใจไม่ได้

สำหรับโรงเรียนขนาดใหญ่ที่มีผู้เรียนจำนวนมาก ความท้าทายอาจมิได้อยู่ที่การขาดกิจกรรม แต่อยู่ที่การจัดข้อมูล การแบ่งความรับผิดชอบ และการติดตามผู้เรียนให้ทั่วถึง โรงเรียนอาจต้องกำหนดผู้รับผิดชอบตามระดับชั้น จัดทำทะเบียนข้อมูลความต้องการของผู้เรียน กำหนดขั้นตอนการส่งต่อระหว่างครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษากับผู้รับผิดชอบงานแนะแนว และสรุปผลการดำเนินงานเป็นระยะ เพื่อพิจารณาว่าผู้เรียนกลุ่มใดได้รับบริการแล้ว กลุ่มใดยังเข้าไม่ถึงกิจกรรม และเรื่องใดควรปรับปรุงในรอบต่อไป

ดังนั้น คุณภาพของโปรแกรมและแผนการแนะแนวมิได้ขึ้นอยู่กับจำนวนกิจกรรม งบประมาณ หรือทรัพยากรที่โรงเรียนมีเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับความสามารถในการกำหนดเป้าหมายให้ตรงกับความต้องการของผู้เรียน เลือกใช้ทรัพยากรอย่างเหมาะสม กำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้องให้ชัดเจน และมีข้อมูลสำหรับพิจารณาผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน เพื่อนำมาใช้ปรับปรุงการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง

5. มีการติดตาม ทบทวน และปรับปรุงต่อเนื่อง

โปรแกรมและแผนการแนะแนวที่มีคุณภาพต้องมีระบบติดตาม ทบทวน และปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง เพราะความต้องการของผู้เรียน สภาพครอบครัว สังคม โลกการศึกษา และโลกอาชีพเปลี่ยนแปลงอยู่เสมอ แผนที่เคยเหมาะสมในปีหนึ่งอาจไม่เพียงพอในปีถัดไป หากไม่มีการทบทวน โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมเดิมซ้ำโดยไม่ทราบว่าตอบโจทย์ผู้เรียนจริงหรือไม่ National Centre for Guidance in Education (2004: 4–5, 8, 18) อธิบายว่าแผนการแนะแนวเป็นงานที่ต้องทบทวนและปรับปรุงเป็นระยะ เพื่อให้ยังคงสัมพันธ์กับความต้องการของผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลง และควรกำหนดการทบทวนไว้เป็นส่วนหนึ่งของแผน

แนวคิดนี้สัมพันธ์กับบริบทไทยที่มองการจัดระบบและการวางแผนงานแนะแนวเป็นกระบวนการต่อเนื่อง ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 5–6) อธิบายว่าการจัดระบบและวางแผนงานแนะแนวควรครอบคลุมการเตรียมการ วางแผน ปฏิบัติตามแผน กำกับติดตาม ประเมินผล และนำผลไปปรับปรุงพัฒนาการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง งานวิจัยของ Yulianto Handayaningrum และ Karwanto (2019: 86–89) ก็สนับสนุนประเด็นเดียวกัน โดยอธิบายว่าการจัดการโปรแกรมแนะแนวและการให้การปรึกษาในโรงเรียนมัธยมประกอบด้วยการวางแผน การดำเนินงาน และการประเมินผล โดยการประเมินควรสะท้อนความสำเร็จของแผน รายงานผล และหลักฐานการดำเนินงาน

การติดตามและทบทวนไม่ควรจำกัดอยู่ที่การรายงานจำนวนกิจกรรมหรือจำนวนผู้เข้าร่วมเท่านั้น แต่ควรพิจารณาว่า ผู้เรียนได้รับประโยชน์ตามเป้าหมายหรือไม่ กิจกรรมใดช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้หรือการตัดสินใจได้ดีขึ้น บริการใดตอบสนองผู้เรียนเฉพาะกลุ่มได้เพียงพอ ทรัพยากรใดควรเพิ่มหรือลด และบทบาทของผู้เกี่ยวข้องควรปรับอย่างไร ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพแล้วพบว่านักเรียนยังไม่สามารถเชื่อมโยงข้อมูลความถนัดของตนกับทางเลือกการศึกษาต่อได้ โรงเรียนไม่ควรสรุปเพียงว่ากิจกรรมดำเนินเสร็จแล้ว แต่ควรปรับแผนในรอบต่อไปโดยเพิ่มกิจกรรมสำรวจตนเอง เพิ่มการให้การปรึกษากลุ่มย่อย หรือปรับเครื่องมือให้ผู้เรียนเปรียบเทียบทางเลือกได้ชัดขึ้น

กล่าวโดยสรุป โปรแกรมและแผนการแนะแนวที่มีคุณภาพควรมีฐานข้อมูลและตอบสนองความต้องการของผู้เรียน มีความเป็นระบบและเป็นส่วนหนึ่งของงานโรงเรียน ครอบคลุมทั้งผู้เรียนทุกคนและผู้เรียนที่ต้องการการดูแลเฉพาะ มุ่งผลลัพธ์ต่อผู้เรียนและดำเนินได้จริงในบริบทของโรงเรียน รวมทั้งมีระบบติดตาม ทบทวน และปรับปรุงต่อเนื่อง ลักษณะเหล่านี้ทำให้โปรแกรมและแผนการแนะแนวไม่ถูกลดทอนเป็นเพียงกิจกรรมรายครั้งหรือเอกสารแผนงาน แต่เป็นกลไกสำคัญของโรงเรียนในการพัฒนาผู้เรียนอย่างมีทิศทาง ต่อเนื่อง และตรวจสอบได้

โปรแกรมและแผนการแนะแนวในบริบทโรงเรียนไทย

การอธิบายโปรแกรมและแผนการแนะแนวในบริบทโรงเรียนไทยจำเป็นต้องพิจารณาความหมายและระดับของคำอย่างรอบคอบ เนื่องจากคำว่า “โปรแกรม” ในกรอบแนวคิดต่างประเทศกับคำว่า “โปรแกรม” ที่ปรากฏในงานวิจัยไทยอาจมีขอบเขตแตกต่างกัน ในกรอบของ Gysbers และ Henderson โปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมหมายถึงกรอบการดำเนินงานของโรงเรียนที่กำหนดเป้าหมาย โครงสร้าง ทรัพยากร และการประเมินผลไว้อย่างสัมพันธ์กัน พร้อมทั้งมีองค์ประกอบการดำเนินงาน 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ (Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147) โปรแกรมในความหมายนี้จึงครอบคลุมการดำเนินงานหลายส่วนของโรงเรียน มิได้หมายถึงกิจกรรมรายครั้ง โครงการเฉพาะเรื่อง หรือชุดกิจกรรมเพียงชุดเดียว

ขณะที่งานวิจัยไทยบางเรื่องอาจใช้คำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” หมายถึงกิจกรรมหลายครั้งที่ออกแบบขึ้นเพื่อพัฒนาผู้เรียนเฉพาะด้าน เช่น โปรแกรมพัฒนาทักษะการตัดสินใจเลือกอาชีพ โปรแกรมส่งเสริมการเห็นคุณค่าในตนเอง หรือโปรแกรมเตรียมความพร้อมก่อนศึกษาต่อ โปรแกรมลักษณะนี้อาจกำหนดกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ ใช้เวลาจำกัด และประเมินผลก่อนกับหลังเข้าร่วมกิจกรรม

จึงมีขอบเขตแคบกว่าโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมของโรงเรียน การพบคำว่า “โปรแกรม” ในเอกสารแต่ละฉบับจึงยังไม่เพียงพอที่จะสรุปว่าเอกสารเหล่านั้นกล่าวถึงการดำเนินงานในระดับเดียวกัน

ในบริบทไทยยังมีการใช้คำที่เกี่ยวข้องอีกหลายระดับ เช่น ระบบการแนะแนว แผนพัฒนาการแนะแนว แนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว แผนการแนะแนวของโรงเรียน หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว คำเหล่านี้มีหน้าที่แตกต่างกัน ระบบการแนะแนวกล่าวถึงการจัดงานแนะแนวโดยรวม แผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวใช้กำหนดทิศทางหรือกรอบการดำเนินงาน แผนการแนะแนวของโรงเรียนหรือหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวกำหนดการดำเนินงานในระดับสถานศึกษา ชุดกิจกรรมแนะแนวรวบรวมกิจกรรมหลายครั้งสำหรับเป้าหมายหรือประเด็นเฉพาะ ส่วนแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวกำหนดรายละเอียดของกิจกรรมรายคาบหรือรายครั้ง

ดังนั้น การพิจารณาเอกสารเกี่ยวกับงานแนะแนวควรตรวจสอบทั้งความหมาย ขอบเขต กลุ่มเป้าหมาย ระยะเวลา และระดับของการดำเนินงาน ไม่ควรพิจารณาจากชื่อเรียกเพียงอย่างเดียว การแยกระดับของคำให้ชัดเจนจะช่วยป้องกันความเข้าใจผิดว่าแผนการจัดกิจกรรมรายคาบ ชุดกิจกรรมเฉพาะเรื่อง โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน และระบบการแนะแนวเป็นสิ่งเดียวกันทั้งหมด

1. การปรับใช้กรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมในโรงเรียนไทย

กรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมีคุณค่าในฐานะกรอบมโนทัศน์ที่ช่วยให้โรงเรียนมองงานแนะแนวเป็นระบบ มิใช่กิจกรรมรายคาบหรือโครงการเฉพาะครั้ง กรอบนี้ช่วยให้เห็นว่างานแนะแนวที่สมบูรณ์ต้องมีทั้งสาระที่ต้องการพัฒนาผู้เรียน โครงสร้างการจัดองค์การ ทรัพยากร การบริหารจัดการ การประเมินผล และองค์ประกอบการดำเนินงานที่สัมพันธ์กัน อย่างไรก็ตาม เมื่อนำกรอบนี้มาใช้ในบริบทไทย ไม่ควรแปลความอย่างแข็งตัวว่าทุกโรงเรียนต้องใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวเป็นคำหลัก เพราะภาษาเชิงนโยบายและภาษาเชิงปฏิบัติของไทยมีพัฒนาการอีกชุดหนึ่ง

ในประเทศไทย งานแนะแนวระดับโรงเรียนมักถูกอธิบายผ่านคำว่า ระบบการแนะแนว แผนพัฒนาการแนะแนว แนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว มากกว่าการใช้คำว่าโปรแกรมในความหมายเดียวกับเอกสารต่างประเทศ เอกสารของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2562 หรือแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2561–2565 แสดงให้เห็นว่า หน่วยงานส่วนกลางจัดทำแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อเป็นทิศทางให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนนำไปใช้ โดยมีแนวทางแยกตามช่วงชั้นตั้งแต่ประถมศึกษาปีที่ 1–3 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 4–6 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: คำนำ, 6–10)

เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียน พ.ศ. 2559 ก็ยืนยันว่า งานแนะแนวในไทยถูกวางในลักษณะระบบที่มีปัจจัย กระบวนการ และผลลัพธ์ เชื่อมโยงกับบริการแนะแนว 5 บริการ การจัดกิจกรรมแนะแนว การจัดทำข้อมูลสารสนเทศ โครงสร้างการบริหาร การกำกับติดตาม และการนำผลการประเมินไปพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1, 6–8, 14, 22) ดังนั้น แม้เอกสารไทยไม่ใช้คำว่าโปรแกรมเป็นคำหลัก แต่โครงสร้างการดำเนินงานจำนวนมากมีลักษณะใกล้เคียงกับการจัด

โปรแกรมในความหมายเชิงระบบ หากสามารถจัดเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการประเมินผลให้สัมพันธ์กันอย่างชัดเจน

2. การกำหนดหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวตามกรอบการแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน

การจัดกิจกรรมแนะแนวในโรงเรียนไทยมีลำดับการวางแผนหลายระดับ โดยเริ่มจากกรอบการแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่หน่วยงานที่รับผิดชอบกำหนด แล้วโรงเรียนนำมาพิจารณาร่วมกับหลักสูตรสถานศึกษา ความต้องการของผู้เรียน และบริบทของโรงเรียน เพื่อจัดทำหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว จากนั้นจึงกำหนดรายละเอียดตามช่วงชั้น ระดับชั้น รายวิชา หน่วยกิจกรรม และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบหรือรายครั้ง

ลำดับดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การจัดงานแนะแนวในโรงเรียนไทยมิได้เริ่มจากการใช้คำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” เป็นหลักเสมอไป แต่ปรากฏผ่านเอกสารและการวางแผนหลายระดับ เช่น แผนพัฒนาการแนะแนว แนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว โครงสร้างรายวิชา และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว โรงเรียนจึงต้องพิจารณาหน้าที่ของเอกสารแต่ละระดับให้ชัดเจน เพื่อมิให้เข้าใจว่าหลักสูตรกิจกรรมแนะแนว แผนรายคาบ และโปรแกรมการแนะแนวมีความหมายหรือขอบเขตเท่ากัน

กรอบการแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานทำหน้าที่กำหนดทิศทาง ขอบข่าย และผลที่คาดหวังตามช่วงวัย ขณะที่หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวทำหน้าที่กำหนดว่าโรงเรียนจะนำกรอบดังกล่าวมาใช้กับผู้เรียนของตนอย่างไร โรงเรียนต้องพิจารณาว่าแต่ละระดับชั้นควรได้รับการพัฒนาในเรื่องใด ควรจัดสาระและกิจกรรมตามลำดับอย่างไร ใช้เวลาเท่าใด และจะพิจารณาผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนด้วยวิธีใด หลักสูตรในระดับสถานศึกษาจึงเป็นเครื่องมือกำหนดทิศทางและรายละเอียดของกิจกรรมแนะแนวให้เหมาะกับผู้เรียนและสภาพการดำเนินงานของโรงเรียน

ตัวอย่างที่แสดงการดำเนินงานในลักษณะดังกล่าวอย่างเป็นรูปธรรม คือ หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม พุทธศักราช 2567 ซึ่งจัดทำเป็นเอกสารประกอบหลักสูตรสถานศึกษา ภายในเอกสารประกอบด้วยวิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ วัตถุประสงค์และประเด็นหลักของกิจกรรมแนะแนว คุณภาพผู้เรียน จุดประสงค์ชั้นปีและขอบข่ายการจัดกิจกรรมแนะแนว รายวิชาที่เปิดสอน คำอธิบายรายวิชา โครงสร้างรายวิชา สื่อและแหล่งเรียนรู้ ตลอดจนการวัดและประเมินผล (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: ก–ข, 1–8, 41–46, 94–95)

รายละเอียดเหล่านี้มีหน้าที่แตกต่างกัน วิสัยทัศน์ หลักการ และจุดมุ่งหมายใช้กำหนดทิศทางโดยรวมของหลักสูตร คุณภาพผู้เรียนและจุดประสงค์ชั้นปีใช้ระบุผลที่คาดหวังตามระดับพัฒนาการ คำอธิบายรายวิชาใช้กำหนดภาพรวมของสาระและประสบการณ์ที่ผู้เรียนควรได้รับ ส่วนโครงสร้างรายวิชาใช้จัดลำดับหน่วยกิจกรรม เวลา และน้ำหนักของสาระ ขณะที่การวัดและประเมินผลใช้กำหนดวิธีพิจารณาการเข้าร่วมกิจกรรมและผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวจึงมิใช่เพียงบัญชีหัวข้อที่จะนำมาสอน แต่เป็นกรอบสำหรับจัดจุดมุ่งหมาย สาระ เวลา กิจกรรม และการประเมินผลให้สัมพันธ์กัน

โรงเรียนเจียงทองพิทยาคมกำหนดกิจกรรมแนะแนวสำหรับระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและมัธยมศึกษาตอนปลายเป็นรายภาคเรียน แต่ละรายวิชามีเวลา 20 ชั่วโมง และกำหนดรหัสรายวิชาแยกตามระดับชั้น โดยใช้ชื่อกิจกรรมแนะแนว 1 ถึงกิจกรรมแนะแนว 6 ทั้งในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 41–43) การกำหนดเป็นรายภาคเรียนช่วยให้โรงเรียนสามารถจัดลำดับสาระตามระดับชั้นและกำหนดความต่อเนื่องของการเรียนรู้ มิใช่เลือกจัดกิจกรรมเป็นครั้งคราวตามความพร้อมของผู้สอนหรือเหตุการณ์เฉพาะหน้า

นอกจากนี้ หลักสูตรยังมีคำอธิบายรายวิชาและโครงสร้างรายวิชาที่กำหนดความสัมพันธ์ระหว่างจุดประสงค์ชั้นปี สาระสำคัญ เวลา และการประเมินผล ตัวอย่างเช่น รายวิชากิจกรรมแนะแนว 1 สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 1 มีเนื้อหาเกี่ยวกับการเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ เจตคติที่ดีต่ออาชีพ การปรับตัว การแก้ปัญหา การตัดสินใจ การรู้จักหลักสูตร และความเข้าใจบทบาทของงานบริการจิตวิทยาและแนะแนว (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 45–46) เนื้อหาดังกล่าวครอบคลุมทั้งการปรับตัวเมื่อเริ่มเรียนระดับมัธยมศึกษา การพัฒนาทักษะที่จำเป็นต่อการเรียน และการเตรียมความพร้อมด้านการศึกษาและอาชีพ เมื่อกำหนดโครงสร้างรายวิชาแล้ว ครูผู้รับผิดชอบต้องนำสาระและจุดประสงค์มาจัดทำหน่วยกิจกรรมและแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ ตัวอย่างเช่น หากโครงสร้างรายวิชากำหนดเรื่องการตัดสินใจ ครูอาจจัดเป็นหน่วยกิจกรรมที่ประกอบด้วยการระบุปัญหา การรวบรวมข้อมูล การกำหนดทางเลือก การพิจารณาผลที่อาจเกิดขึ้น และการเลือกทางเลือกที่เหมาะสม จากนั้นจึงกำหนดรายละเอียดของแต่ละคาบ ได้แก่ จุดประสงค์ ขั้นตอนกิจกรรม สื่อ ระยะเวลา และวิธีประเมินผล ลำดับนี้ทำให้จุดประสงค์ที่กำหนดไว้ในหลักสูตรได้รับการจัดเป็นประสบการณ์ที่ผู้เรียนสามารถเข้าร่วมและแสดงผลการเรียนรู้ได้จริง

อย่างไรก็ตาม การกำหนดหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวไม่ควรเป็นเพียงการแบ่งเนื้อหาให้ครบตามจำนวนชั่วโมง โรงเรียนควรใช้ข้อมูลเกี่ยวกับพัฒนาการ ปัญหา และความต้องการของผู้เรียนประกอบการกำหนดสาระ ตัวอย่างเช่น แม้กรอบระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานจะกำหนดให้ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นให้ความสำคัญกับการรู้จักตนเอง การปรับตัว และการวางแผนการศึกษา แต่โรงเรียนอาจพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีปัญหาการปรับตัวต่อสภาพแวดล้อมใหม่ หรือพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ขาดข้อมูลสำหรับเลือกแผนการเรียน โรงเรียนจึงอาจเพิ่มน้ำหนักของหน่วยกิจกรรมที่ตอบสนองความต้องการดังกล่าว โดยยังคงอยู่ภายในจุดมุ่งหมายและขอบข่ายที่หลักสูตรกำหนด

หลักฐานจากโรงเรียนเจียงทองพิทยาคมช่วยอธิบายว่า หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวทำหน้าที่กำหนดรายละเอียดระดับโรงเรียนระหว่างกรอบการแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานกับแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ กรอบระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดทิศทางและขอบข่าย โรงเรียนนำมากำหนดเป็นหลักสูตรที่เหมาะกับบริบทของตน หลักสูตรกำหนดรายละเอียดเป็นรายวิชาและโครงสร้างรายวิชา ส่วนครูนำจุดประสงค์และสาระในโครงสร้างรายวิชามาจัดทำหน่วยกิจกรรมและแผนรายคาบ

เมื่อพิจารณาตามกรอบของ Gysbers และ Henderson หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนไทยมีลักษณะใกล้เคียงกับองค์ประกอบด้านหลักสูตรการแนะแนว ซึ่งมุ่งจัดประสบการณ์ด้านการแนะแนวให้แก่ผู้เรียนทุกคนอย่างมีแบบแผน อย่างไรก็ตาม หลักสูตรกิจกรรมแนะแนวยังเป็น

เพียงองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม เพราะโปรแกรมดังกล่าวยังประกอบด้วยการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ (Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

ดังนั้น โรงเรียนที่มีหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว รายวิชา และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบครบถ้วน ยังไม่อาจสรุปได้ว่ามีโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม หากยังไม่มีการกำหนดกระบวนการวางแผนรายบุคคล การช่วยเหลือผู้เรียนเมื่อเผชิญปัญหา การประสานงานและส่งต่อ การจัดบุคลากร เวลา และทรัพยากร ตลอดจนการติดตามและประเมินผลในระดับโรงเรียนให้สัมพันธ์กัน การแยกความหมายของหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวออกจากโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมจึงช่วยให้โรงเรียนมองเห็นทั้งบทบาทของกิจกรรมที่จัดสำหรับผู้เรียนทุกคนและภารกิจด้านอื่นที่จำเป็นต่อการดำเนินงานแนะแนวอย่างครบถ้วน

3. การใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวในงานวิจัยไทยและความสัมพันธ์กับชุดกิจกรรมแนะแนว

นอกจากบริบทนโยบายและบริบทโรงเรียนแล้ว งานวิจัยไทยยังใช้คำว่าโปรแกรมในอีกความหมายหนึ่ง กล่าวคือ โปรแกรมมักหมายถึงนวัตกรรมหรือชุดการจัดกระทำเพื่อพัฒนาตัวแปรเฉพาะ มิได้หมายถึงระบบงานแนะแนวทั้งโรงเรียนตามกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมเสมอไป ลักษณะที่พบได้บ่อยคือ โปรแกรมมีที่มาและความสำคัญ มีแนวคิดหรือทฤษฎีรองรับ มีวัตถุประสงค์ มีกิจกรรมหลายครั้ง มีขั้นตอน สื่อ เครื่องมือวัด การตรวจสอบคุณภาพ และการทดลองใช้ก่อนและหลังโปรแกรมในความหมายนี้มีคุณค่าเชิงวิจัยและเชิงพัฒนาผู้เรียน แต่ต้องไม่สับสนกับโปรแกรมในความหมายเชิงระบบของโรงเรียนทั้งระบบ งานของนงลักษณ์ เขียนงาม (2565: 77–78) เป็นตัวอย่างของการใช้คำว่าโปรแกรมแนะแนวในฐานะนวัตกรรมเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางดิจิทัล โดยเริ่มจากการศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็น พัฒนาโปรแกรมแนะแนวแบบมีส่วนร่วม จัดทำแผนกิจกรรม 10 กิจกรรม ตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ ทดลองใช้ และประเมินผลก่อนและหลังการทดลอง งานลักษณะนี้สะท้อนรูปแบบโปรแกรมในงานวิจัยไทยที่เน้นตัวแปรเป้าหมายเฉพาะ และออกแบบกิจกรรมอย่างเป็นระบบเพื่อให้เกิดผลต่อกลุ่มตัวอย่าง

งานของเจษฎา บุญมาโฮม (2563: 59–60) ก็สะท้อนแนวเดียวกัน โดยนิยามโปรแกรมการแนะแนวในฐานะเครื่องมือทางจิตวิทยาที่ประกอบด้วยแนวคิดการออกแบบการจัดกิจกรรม แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวและสื่อการเรียนรู้ 7 หน่วยกิจกรรม รวม 35 ชั่วโมง พร้อมองค์ประกอบของแผนกิจกรรม เช่น ความคิดรวบยอด เนื้อหา วัตถุประสงค์ ขั้นตอนกิจกรรม สื่อ และการประเมินผล ส่วนงานของเจษฎา บุญมาโฮม และมนธิรา บุญญวินิจ (2566: 245–246) ใช้โปรแกรมการแนะแนวเพื่อพัฒนาความรู้และความฉลาดทางดิจิทัล โดยประกอบด้วยแนวคิดการออกแบบการจัดกิจกรรม แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว สื่อการเรียนรู้ 6 หน่วยกิจกรรม ขั้นตอนกิจกรรมแบบกระตือรือร้น และการประเมินผล

ในงานวิจัยร่วมสมัยบางเรื่อง คำว่าโปรแกรมมิได้อยู่ในรูป “โปรแกรมการแนะแนว” โดยตรง แต่ใช้ชื่อตามจุดเน้นของตัวแปรหรือแนวคิด เช่น โปรแกรมการแนะแนวเชิงสติ โปรแกรมจิตวิทยาเชิงบวก หรือโปรแกรมการรับรู้ความสามารถของตนเองในอาชีพ งานของเจษฎา บุญมาโฮม (2569: 171–172) ใช้โปรแกรมการแนะแนวเชิงสติที่ประกอบด้วยหลักการ ทฤษฎี เทคนิค ความคิดรวบยอด เนื้อหา

วัตถุประสงค์เชิงพฤติกรรม ขั้นตอนกิจกรรม สื่อ และการประเมินผล จำนวน 8 ครั้ง ครั้งละ 120 นาที งานของมนาปี คงรักช้าง และชุติมา สุรเศรษฐ (2559: 59–66) ใช้คำว่าโปรแกรมการรับรู้ความสามารถของตนเองในอาชีพ โดยออกแบบจากทฤษฎีปัญญาสังคมและองค์ประกอบของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนเองในการตัดสินใจเลือกอาชีพ จัดเป็น 10 กิจกรรม ใช้เวลารวม 8 ชั่วโมง 20 นาที ส่วนงานของจอมขวัญ เลื่องลือ (2565: 43–49) แม้ไม่ใช่โปรแกรมการแนะแนวโดยตรง แต่แสดงรูปแบบการใช้คำว่าโปรแกรมในงานวิจัยไทยด้านจิตวิทยาและการศึกษา โดยจัดโปรแกรมจิตวิทยาเชิงบวกเป็น 7 หน่วยการเรียนรู้ ใช้เวลา 8 ชั่วโมง และวัดผลก่อนและหลังการทดลอง

จากตัวอย่างเหล่านี้จะเห็นว่า โปรแกรมในงานวิจัยไทยจำนวนมากมีลักษณะใกล้กับชุดกิจกรรมที่ถูกออกแบบอย่างมีเป้าหมายมากกว่าโปรแกรมแนะแนวทั้งระบบของโรงเรียน ชุดกิจกรรมแนะแนวจึงควรถูกเข้าใจในฐานะเครื่องมือย่อยหรือสื่อดำเนินงานภายในระบบโปรแกรม ไม่ใช่สิ่งเดียวกับโปรแกรมการแนะแนวทั้งหมด ในทางปฏิบัติ ชุดกิจกรรมแนะแนวมักเริ่มจากการกำหนดเป้าหมายว่าต้องการพัฒนาเรื่องใด จากนั้นจัดกิจกรรมหลายคาบให้สัมพันธ์กัน พร้อมแผนการจัดกิจกรรม สื่อ และการประเมินผล ความเป็นระบบเช่นนี้ทำให้ชุดกิจกรรมมีคุณค่าในการพัฒนาผู้เรียนเฉพาะด้าน แต่หากพิจารณาตามกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม ชุดกิจกรรมยังเป็นเพียงส่วนหนึ่งของการดำเนินงาน ไม่ใช่ระบบทั้งหมดที่รวมบริการ ข้อมูล การวางแผนรายบุคคล การช่วยเหลือเฉพาะกรณี การสนับสนุนระบบ และการประเมินผลระดับโรงเรียน

4. ข้อสังเคราะห์สำหรับการพัฒนาโปรแกรมและแผนการแนะแนวของโรงเรียนไทย

เมื่อพิจารณาฐานคิดสากล เอกสารนโยบายไทย ตัวอย่างหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวระดับโรงเรียน และงานวิจัยไทย จะเห็นว่า การพัฒนาโปรแกรมและแผนการแนะแนวในโรงเรียนไทยควรแยกระดับคำให้ชัดเจน โปรแกรมการแนะแนวในความหมายของกรอบ Gysbers และ Henderson ควรถูกใช้เป็นกรอบมโนทัศน์สำหรับมองระบบใหญ่ของงานแนะแนว แผนการแนะแนวควรถูกเข้าใจเป็นเครื่องมือบริหารที่เปลี่ยนแปลงระบบเป็นแนวทางดำเนินงานจริง หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวควรถูกเข้าใจเป็นโครงสร้างหลักสูตรหรือกลไกจัดประสบการณ์แนะแนวในโรงเรียน ชุดกิจกรรมแนะแนวควรถูกเข้าใจเป็นเครื่องมือย่อยสำหรับพัฒนาประเด็นเฉพาะ ส่วนแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบเป็นหน่วยปฏิบัติที่เล็กที่สุดในการจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียน

ลำดับเชิงระบบที่เหมาะสมในบริบทไทยอาจอธิบายได้ว่า กรอบกลางหรือแนวทางระดับประเทศเป็นทิศทางภาพรวม โรงเรียนแปลงกรอบนั้นเป็นหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวหรือแผนการแนะแนวของโรงเรียน หลักสูตรหรือแผนดังกล่าวแตกเป็นระดับชั้น รายวิชา หน่วยกิจกรรม และแผนการจัดกิจกรรมรายคาบ ขณะเดียวกันโรงเรียนต้องมีบริการแนะแนว ข้อมูลผู้เรียน การวางแผนรายบุคคล การให้การปรึกษา การประสานผู้ปกครอง การส่งต่อ และการติดตามผลเพื่อรองรับผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ หากองค์ประกอบเหล่านี้เชื่อมโยงกัน งานแนะแนวของโรงเรียนไทยก็สามารถมีลักษณะเป็นโปรแกรมในความหมายเชิงระบบได้ แม้เอกสารทางการจะไม่ได้ใช้คำว่าโปรแกรมเป็นคำหลักก็ตาม

ข้อควรระวังสำคัญคือ **ไม่ควรใช้คำว่า โปรแกรม ครอบคลุมงานแนะแนวทุกลักษณะ**จนทำให้ความแตกต่างระหว่างคำและรูปแบบการดำเนินงานที่ใช้ในบริบทไทยเลือนหายไป ขณะเดียวกันก็ไม่ควรลดความหมายของโปรแกรมการแนะแนวให้เหลือเพียงชุดกิจกรรมหรือกิจกรรมรายคาบ หาก

พิจารณาโปรแกรมเพียงในลักษณะของชุดกิจกรรม โรงเรียนอาจสามารถจัดกิจกรรมบางเรื่องได้อย่างเป็นระบบ แต่ยังขาดองค์ประกอบอื่นที่จำเป็นต่อการดำเนินงานระดับโรงเรียน เช่น การใช้ข้อมูลผู้เรียน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง การสนับสนุนระบบ การกำหนดบทบาทและทรัพยากร ตลอดจนการติดตามและประเมินผลโปรแกรมในภาพรวม ในทางกลับกัน แม้โรงเรียนจะมีหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวหรือแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่ชัดเจน แต่หากการดำเนินงานดังกล่าวไม่ได้จัดให้ทำงานร่วมกับบริการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล และกระบวนการช่วยเหลือผู้เรียนตามความต้องการที่แตกต่างกัน งานแนะแนวอาจจำกัดอยู่เพียงกิจกรรมตามหลักสูตรหรือกิจกรรมในตารางเรียน และไม่เพียงพอต่อการรองรับภารกิจของโปรแกรมการแนะแนวระดับโรงเรียนทั้งหมด

ดังนั้น การพัฒนาโปรแกรมและแผนการแนะแนวของโรงเรียนไทยควรอาศัยความเข้าใจสองชั้น **ชั้นแรกคือความเข้าใจเชิงมโนทัศน์**ว่า งานแนะแนวควรถูกจัดเป็นระบบใหญ่ที่มีเป้าหมาย องค์ประกอบ บริการ ทรัพยากร และการประเมินผลสัมพันธ์กัน **ชั้นที่สองคือความเข้าใจเชิงบริบท**ว่า โรงเรียนไทยมีภาษาและเครื่องมือปฏิบัติของตนเอง ได้แก่ ระบบการแนะแนว แผนพัฒนาการแนะแนว หลักสูตรกิจกรรมแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ การจัดระบบคำเหล่านี้ให้สัมพันธ์กันอย่างถูกระดับจะช่วยให้โรงเรียนไม่สับสนระหว่างกรอบคิดกับเครื่องมือปฏิบัติ และสามารถพัฒนางานแนะแนวให้มีทิศทาง ต่อเนื่อง ตรวจสอบได้ และตอบสนองผู้เรียนได้จริง

สรุปท้ายบท

โปรแกรมและแผนการแนะแนวของโรงเรียนเป็นส่วนสำคัญของการจัดงานแนะแนวให้มีเป้าหมาย องค์ประกอบ และการดำเนินงานที่ชัดเจน โปรแกรมการแนะแนวกำหนดกรอบโดยรวมของการพัฒนาผู้เรียน ทั้งด้านเป้าหมาย กิจกรรม บริการ บุคลากร ทรัพยากร และการประเมินผล ส่วนแผนการแนะแนวกำหนดรายละเอียดสำหรับการดำเนินโปรแกรมในโรงเรียน ได้แก่ กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรมและบริการ ผู้รับผิดชอบ ระยะเวลา ทรัพยากร ตลอดจนการติดตามและประเมินผล การแยกหน้าที่ของโปรแกรมกับแผนให้ชัดเจนช่วยป้องกันความเข้าใจคลาดเคลื่อนว่าโปรแกรมการแนะแนว แผนการแนะแนว หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบเป็นสิ่งเดียวกัน

กรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมของ Gysbers และ Henderson แสดงให้เห็นว่าการจัดงานแนะแนวต้องครอบคลุมทั้งการจัดประสบการณ์สำหรับผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน การช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหาหรือความต้องการเฉพาะ และการสนับสนุนการดำเนินโปรแกรม องค์ประกอบทั้ง 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ มีหน้าที่แตกต่างกันแต่ต้องดำเนินงานสัมพันธ์กัน หลักสูตรการแนะแนวจึงเป็นองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรม มิใช่โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมทั้งหมดขณะเดียวกัน แผนการแนะแนวของโรงเรียนต้องกำหนดให้องค์ประกอบเหล่านี้เกิดขึ้นจริงในบริบทของสถานศึกษา มิใช่เป็นเพียงปฏิทินกิจกรรมหรือรายการโครงการที่ขาดข้อมูลผู้เรียน การประสานงาน และการประเมินผล

ในบริบทไทย เอกสารและการดำเนินงานด้านการแนะแนวใช้คำหลายระดับ เช่น ระบบการแนะแนว แผนพัฒนาการแนะแนว แนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว แผนการแนะแนวของโรงเรียน หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบ คำแต่ละคำมีขอบเขตและหน้าที่เฉพาะ ระบบการแนะแนวกล่าวถึงการจัดงานแนะแนวโดยรวม แผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวใช้กำหนดทิศทางและกรอบการดำเนินงาน แผนการแนะแนวของโรงเรียนหรือหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวกำหนดรายละเอียดในระดับสถานศึกษา ชุดกิจกรรมแนะแนวมุ่งพัฒนาผู้เรียนในประเด็นเฉพาะ ส่วนแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวกำหนดการดำเนินกิจกรรมรายคาบหรือรายครั้ง

โรงเรียนจึงต้องจัดแผนและการดำเนินงานแต่ละระดับให้สัมพันธ์กัน โดยพิจารณาทั้งกรอบการแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ความต้องการของผู้เรียน และบริบทของสถานศึกษา แล้วนำมากำหนดเป็นแผนการแนะแนวหรือหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว จากนั้นจึงจัดรายละเอียดตามช่วงชั้น ระดับชั้น หน่วยกิจกรรม และแผนรายคาบ ควบคู่กับการจัดบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผลสำหรับผู้เรียนตามความต้องการ การดำเนินงานในลักษณะนี้ช่วยให้กิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคนสัมพันธ์กับการวางแผนรายบุคคล การช่วยเหลือเฉพาะกรณี การประสานงาน และการส่งต่อเมื่อจำเป็น

สาระสำคัญของการพัฒนาโปรแกรมและแผนการแนะแนวอยู่ที่การกำหนดหน้าที่และความสัมพันธ์ของการดำเนินงานแต่ละระดับให้ชัดเจน โปรแกรมการแนะแนวกำหนดภาพรวมและองค์ประกอบของงาน แผนการแนะแนวกำหนดรายละเอียดสำหรับการดำเนินโปรแกรม หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวจัดประสบการณ์ให้แก่ผู้เรียนทุกคนอย่างมีลำดับ ชุดกิจกรรมแนะแนวใช้พัฒนาความรู้ ทักษะ หรือคุณลักษณะในประเด็นเฉพาะ ส่วนแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบกำหนดรายละเอียดของกิจกรรมที่ผู้เรียนได้รับจริง เมื่อส่วนต่าง ๆ ดำเนินงานสัมพันธ์กัน งานแนะแนวจะครอบคลุมทั้งการส่งเสริม การป้องกัน การช่วยเหลือ และการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง พร้อมทั้งสามารถตรวจสอบผลและนำข้อมูลมาใช้ปรับปรุงการดำเนินงานให้เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา

บทที่ 4
องค์ประกอบเชิงปฏิบัติของโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน

โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนจะมีความหมายทางปฏิบัติก็ต่อเมื่อโรงเรียนนำแนวคิด เป้าหมาย และแผนงานมาดำเนินการจริงในชีวิตของสถานศึกษา การมีเอกสารโปรแกรมหรือแผนการแนะแนวเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอ หากโรงเรียนยังไม่สามารถจัดระบบข้อมูลผู้เรียน กำหนดเป้าหมายและกลุ่มเป้าหมาย จัดกิจกรรมและบริการ จัดสรรทรัพยากร มอบหมายบทบาทผู้เกี่ยวข้อง และติดตามความสอดคล้องของการดำเนินงานได้อย่างเป็นระบบ การดำเนินงานเช่นนี้ช่วยให้โปรแกรมการแนะแนวสามารถสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่องและตรวจสอบได้อย่างต่อเนื่องและตรวจสอบได้ มิใช่เป็นเพียงแนวคิดที่วางไว้เท่านั้น

การพิจารณาการนำโปรแกรมการแนะแนวไปดำเนินงานจริงอาศัยกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม ซึ่งประกอบด้วยหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ กรอบดังกล่าวช่วยให้เห็นว่าโปรแกรมมิได้หมายถึงกิจกรรมรายครั้งหรือแผนการจัดกิจกรรมรายคาบเท่านั้น แต่เป็นการทำงานที่ประสานกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคนเข้ากับการดูแลผู้เรียนเป็นรายบุคคล การช่วยเหลือเมื่อนักเรียนเผชิญปัญหา และการสนับสนุนจากบุคลากร ทรัพยากร สื่อ เครื่องมือ ข้อมูล และการบริหารจัดการของโรงเรียน

การทำความเข้าใจแนวทางดังกล่าวมีความสำคัญต่อผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน และผู้เกี่ยวข้อง เพราะช่วยให้การดำเนินงานแนะแนวมีทิศทางเดียวกัน ลดความซ้ำซ้อนระหว่างกิจกรรม บริการ และโครงการต่าง ๆ อีกทั้งช่วยให้โรงเรียนตรวจสอบได้ว่าแต่ละส่วนสัมพันธ์กันอย่างไรในการพัฒนาผู้เรียนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม เมื่อส่วนต่าง ๆ เหล่านี้ประสานกันอย่างเหมาะสม โปรแกรมการแนะแนวย่อมทำหน้าที่เป็นระบบสนับสนุนการเติบโตของผู้เรียนได้

หลักคิดขององค์ประกอบเชิงปฏิบัติของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

ในที่นี้ องค์ประกอบเชิงปฏิบัติ หมายถึง ส่วนประกอบและเงื่อนไขการดำเนินงานที่ช่วยให้กรอบแนวคิดของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมนำมาใช้ในโรงเรียนได้จริง โดยครอบคลุมข้อมูลและความต้องการจำเป็นของผู้เรียน ที่มาของโปรแกรม หลักการ แนวคิดและทฤษฎีที่ใช้รองรับ เป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย ระดับการให้บริการ กิจกรรมแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการตรวจสอบความสอดคล้องของโปรแกรม การพิจารณาองค์ประกอบเหล่านี้จึงมิใช่เพียงการแจกแจงหัวข้อที่ควรปรากฏในเอกสาร แต่ต้องพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูล เป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และการประเมินผล ซึ่งร่วมกันกำหนดทิศทางและความเป็นไปได้ของการดำเนินโปรแกรมในบริบทของสถานศึกษา

โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมิใช่ชื่อเรียกรวมของกิจกรรมแนะแนวหลายกิจกรรม แผนการจัดกิจกรรมรายคาบ หรือโครงการเฉพาะกิจ แต่เป็นการจัดเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการติดตามผลให้สัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ National Centre for Guidance in Education (2004: 8) อธิบายว่าโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนเป็นชุดประสบการณ์การเรียนรู้ที่โรงเรียนจัดขึ้นเพื่อตอบสนองความต้องการด้านการแนะแนวของผู้เรียน ส่วนแผนการแนะแนวเป็นเอกสารที่กำหนดการดำเนินโปรแกรมอย่างเป็นระบบ โดยระบุจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และแนวทางทบทวนผลการดำเนินงาน ความสัมพันธ์ดังกล่าวแสดงว่าโปรแกรมเป็นกรอบการดำเนินงานโดยรวม ส่วนแผนเป็นเครื่องมือที่กำหนดรายละเอียดและลำดับการปฏิบัติให้ชัดเจน

กรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson (2012: 141, 146–147) ช่วยจัดระบบความเข้าใจเกี่ยวกับการดำเนินโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม (Comprehensive Guidance and Counseling Program) ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบ 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ องค์ประกอบทั้ง 4 ส่วน มีบทบาทแตกต่างกันแต่ต้องดำเนินงานสัมพันธ์กัน โดยหลักสูตรการแนะแนวมุ่งพัฒนาผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองประกอบการกำหนดเป้าหมายและวางแผน บริการตอบสนองใช้สำหรับช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการหรือประสบปัญหา ส่วนการสนับสนุนระบบครอบคลุมการบริหารจัดการ บุคลากร เวลา ทรัพยากร ข้อมูล และการประสานงานที่จำเป็นต่อการดำเนินโปรแกรม องค์ประกอบเชิงปฏิบัติที่ศึกษาในบทนี้จึงเป็นรายละเอียดที่ช่วยให้องค์ประกอบทั้งสี่ดำเนินการได้จริง มิใช่องค์ประกอบอีกชุดหนึ่งที่แยกออกจากกรอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

หลักคิดประการแรก โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องเริ่มจากข้อมูลผู้เรียน การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็น และบริบทของสถานศึกษา มิใช่เริ่มจากกิจกรรมที่โรงเรียนเคยจัดต่อเนื่องกันมา หรือกิจกรรมที่ผู้รับผิดชอบเห็นว่าน่าสนใจเพียงอย่างเดียว ข้อมูลผู้เรียนควรครอบคลุมทั้งจุดแข็ง ความสนใจ ความถนัด ความสามารถ พัฒนาการ เงื่อนไขชีวิต ปัญหา และความต้องการ ส่วนการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นช่วยให้โรงเรียนพิจารณาความแตกต่างระหว่างสภาพปัจจุบันกับผลที่ต้องการให้เกิดแก่ผู้เรียน ข้อมูลเหล่านี้เป็นหลักประกอบการกำหนดเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ และการจัดสรรทรัพยากร ทำให้โปรแกรมตอบสนองผู้เรียนและบริบทของโรงเรียนมากกว่าการดำเนินงานตามความเคยชิน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 3, 7–8; National Centre for Guidance in Education, 2004: 8, 25, 31)

หลักคิดประการที่สอง องค์ประกอบของโปรแกรมต้องมีความสอดคล้องกันตั้งแต่ข้อมูลและความต้องการจำเป็น เป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ จนถึงการติดตามและประเมินผล มิใช่ปรากฏเป็นเพียงรายการหัวข้อที่แยกจากกันในเอกสาร ตัวอย่างเช่น กิจกรรมและบริการต้องตอบเป้าหมายที่กำหนด ผู้รับผิดชอบต้องมีบทบาทสอดคล้องกับลักษณะงาน ทรัพยากรต้องเพียงพอต่อการดำเนินงาน และวิธีประเมินผลต้องตรวจสอบผลลัพธ์ที่โปรแกรมต้องการ หากองค์ประกอบเหล่านี้ไม่สัมพันธ์กัน แม้เอกสารโปรแกรมจะมีรายละเอียดครบถ้วน การปฏิบัติงาน

อาจกระจัดกระจายและยากต่อการตรวจสอบ เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนอธิบายการบริหารงานโดยใช้แนวคิดเชิงระบบ ซึ่งพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิต รวมทั้งประสานการดำเนินงานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และวงจรคุณภาพเดมมิ่ง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 1–2)

หลักคิดประการที่สาม องค์ประกอบเชิงปฏิบัติต้องทำให้องค์ประกอบทั้ง 4 ส่วนของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมปรากฏเป็นการดำเนินงานที่ชัดเจนในโรงเรียน หลักสูตรการแนะแนวต้องประกอบด้วยประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับผู้เรียนทุกคน โดยมีเป้าหมาย เนื้อหา ลำดับการพัฒนา วิธีดำเนินกิจกรรม และการประเมินผลที่ชัดเจน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนต้องมีข้อมูล เครื่องมือ และกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง กำหนดเป้าหมาย ตัดสินใจ และวางแผนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม บริการตอบสนองต้องกำหนดช่องทาง วิธีช่วยเหลือ การประสานงาน และการส่งต่อสำหรับผู้เรียนที่ประสบปัญหาหรือมีความต้องการเฉพาะ ส่วนการสนับสนุนระบบต้องครอบคลุมการบริหารจัดการ บุคลากร เวลา งบประมาณ สื่อ เครื่องมือ ระบบข้อมูล การพัฒนาบุคลากร และการประเมินโปรแกรม รายละเอียดเหล่านี้ช่วยให้เห็นว่า กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว หรือโครงการใดโครงการหนึ่งเป็นเพียงส่วนหนึ่งของโปรแกรม มิใช่โปรแกรมทั้งหมด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

หลักคิดประการที่สี่ โปรแกรมต้องจัดน้ำหนักขององค์ประกอบทั้ง 4 ส่วนให้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียนและบริบทของสถานศึกษา ความสมดุลในที่นี้มิได้หมายถึงการจัดเวลา งบประมาณ หรือทรัพยากรให้แต่ละองค์ประกอบเท่ากัน แต่หมายถึงการไม่ละเลยองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง หากโปรแกรมเน้นเฉพาะหลักสูตรการแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคน ผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะอาจไม่ได้รับการดูแลอย่างเพียงพอ หากเน้นเฉพาะการแก้ไขปัญหารายกรณี การส่งเสริมพัฒนาและการป้องกันสำหรับผู้เรียนส่วนใหญ่อาจได้รับความสำคัญน้อยลง ขณะเดียวกัน หากขาดการสนับสนุนด้านบุคลากร เวลา ข้อมูล งบประมาณ และการบริหารจัดการ กิจกรรมกับบริการที่กำหนดไว้ย่อมดำเนินการได้ไม่ต่อเนื่อง โรงเรียนจึงต้องพิจารณาสัดส่วนของหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบจากข้อมูลความต้องการจำเป็นและทรัพยากรที่มีอยู่ (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 5–9)

หลักคิดประการที่ห้า โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องเป็นภารกิจร่วมของสถานศึกษา มิใช่ความรับผิดชอบของครูแนะแนวหรือผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว ครูแนะแนวมีบทบาทสำคัญในการวางแผน ประสานงาน จัดกิจกรรมและบริการตามขอบเขตหน้าที่ ตลอดจนติดตามผลการดำเนินงาน ส่วนผู้บริหารมีหน้าที่กำหนดทิศทาง สนับสนุนทรัพยากร และกำกับติดตาม ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษากับครูผู้สอนช่วยสังเกต รวบรวมข้อมูล สนับสนุนผู้เรียนเบื้องต้น และประสานความช่วยเหลือ ขณะที่ผู้ปกครอง ชุมชน และเครือข่ายที่เกี่ยวข้องมีส่วนให้ข้อมูล จัดโอกาส และสนับสนุนการดูแลผู้เรียนตามบทบาทของตน เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นเสนอปัจจัยนำเข้าของระบบ ได้แก่ นโยบาย ผู้รับบริการ ผู้ให้บริการ สื่อและเครื่องมือทางการแนะแนว ระบบบริหารจัดการ และมาตรฐานการบริการ ซึ่งสัมพันธ์กับกระบวนการดำเนินงาน

และผลลัพธ์ของผู้เรียน โปรแกรมจึงต้องกำหนดบทบาท ความรับผิดชอบ ช่องทางประสานงาน และการติดตามผลให้ชัดเจน เพื่อให้การดำเนินงานไม่ขึ้นอยู่กับบุคลากรบางคนและสามารถดำเนินต่อเนื่องได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 8–9)

กล่าวโดยสรุป องค์ประกอบเชิงปฏิบัติของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมิใช่รายการหัวข้อสำหรับจัดทำเอกสาร แต่เป็นรายละเอียดที่กำหนดว่าโปรแกรมจะดำเนินการอย่างไร ใครเป็นผู้รับผิดชอบ ใช้ข้อมูลและทรัพยากรใด และตรวจสอบผลด้วยวิธีใด โปรแกรมต้องเริ่มจากข้อมูลและความต้องการจำเป็นของผู้เรียน จัดองค์ประกอบต่าง ๆ ให้สอดคล้องกัน กำหนดรายละเอียดขององค์ประกอบทั้ง 4 ส่วน จัดน้ำหนักการดำเนินงานให้เหมาะกับบริบท และกระจายความรับผิดชอบแก่ผู้เกี่ยวข้องตามบทบาท หลักคิดเหล่านี้ช่วยให้โปรแกรมมีทิศทาง นำมาใช้ในสถานศึกษาได้ และสามารถติดตามผลเพื่อนำข้อมูลมาปรับปรุงการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง

ข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และที่มาของโปรแกรม

ข้อมูลผู้เรียนและการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นเป็นหลักฐานสำคัญสำหรับกำหนดที่มาและทิศทางของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม โรงเรียนจึงไม่ควรเริ่มพัฒนาโปรแกรมจากกิจกรรมที่เคยจัดต่อเนื่องกันมา ความสนใจเฉพาะของผู้รับผิดชอบ หรือปัญหาเฉพาะหน้าที่ปรากฏเด่นในช่วงเวลาใดช่วงเวลาหนึ่งเพียงอย่างเดียว แต่ควรศึกษาผู้เรียนอย่างรอบด้าน ทั้งพัฒนาการ ความสนใจ ความถนัด ความสามารถ เงื่อนไขชีวิต ปัจจัยเสี่ยง และโอกาสด้านการศึกษาและอาชีพ ควบคู่กับการพิจารณาบริบทของโรงเรียน ครอบครัว และชุมชน

ข้อมูลดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนอธิบายได้ว่า เหตุใดจึงต้องจัดโปรแกรม โปรแกรมมุ่งตอบสนองความต้องการใดและของผู้เรียนกลุ่มใด ตลอดจนควรกำหนดเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และผู้รับผิดชอบอย่างไร ที่มาของโปรแกรมจึงควรแสดงข้อมูลและเหตุผลที่สัมพันธ์กับสภาพจริงของผู้เรียนและสถานศึกษา มิใช่ระบุเพียงถ้อยคำทั่วไปว่าโรงเรียนเห็นความสำคัญของการแนะแนวหรือต้องการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 3, 7–8; National Centre for Guidance in Education, 2004: 8; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

1. ข้อมูลผู้เรียนกับการกำหนดทิศทางของโปรแกรม

การพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องเริ่มจากข้อมูลของผู้เรียนในสถานศึกษา เพราะโปรแกรมต้องตอบสนองลักษณะ ความต้องการ และเงื่อนไขชีวิตของผู้เรียนที่โรงเรียนรับผิดชอบ มิใช่ออกแบบจากภาพผู้เรียนโดยทั่วไปหรือข้อคาดคะเนของผู้จัดโปรแกรม ข้อมูลที่นำมาใช้จึงต้องช่วยให้โรงเรียนพิจารณาได้ว่า ผู้เรียนทุกคนควรได้รับการส่งเสริมและพัฒนาเรื่องใด ประเด็นใดควรได้รับการป้องกันตั้งแต่ระยะเริ่มต้น และผู้เรียนกลุ่มใดต้องการความช่วยเหลือหรือการสนับสนุนเพิ่มเติม

ข้อมูลผู้เรียนควรครอบคลุมด้านการเรียน ความสนใจ ความถนัด ความสามารถ เป้าหมายด้านการศึกษาและอาชีพ สุขภาวะ การปรับตัว ความสัมพันธ์กับเพื่อนและครอบครัว ปัจจัยเสี่ยง ปัญหาที่เผชิญ ตลอดจนเงื่อนไขของครอบครัว โรงเรียน และสภาพแวดล้อมที่สัมพันธ์กับพัฒนาการของผู้เรียน การพิจารณาข้อมูลหลายด้านร่วมกันช่วยให้โรงเรียนไม่ตัดสินความต้องการของผู้เรียนจากผลการเรียนหรือพฤติกรรมที่ปรากฏเพียงด้านเดียว แต่สามารถนำข้อมูลมากำหนดเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ และทรัพยากรของโปรแกรมให้เหมาะกับสภาพจริงของผู้เรียน

ตามกรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson ข้อมูลผู้เรียนมีบทบาทสำคัญต่อองค์ประกอบการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนและบริการตอบสนอง การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนต้องอาศัยข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนและสภาพแวดล้อม เพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง กำหนดเป้าหมาย วางแผน ติดตาม และทบทวนพัฒนาการด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ส่วนบริการตอบสนองต้องใช้ข้อมูลเพื่อระบุผู้เรียนที่ประสบปัญหา มีปัจจัยเสี่ยง หรือมีความต้องการเฉพาะ และจัดความช่วยเหลือให้เหมาะสมกับสถานการณ์ หากโรงเรียนขาดระบบข้อมูลที่ต่อเนื่อง แม้โปรแกรมจะประกอบด้วยกิจกรรมจำนวนมาก โรงเรียนก็อาจไม่สามารถอธิบายได้อย่างชัดเจนว่า กิจกรรมเหล่านั้นตอบสนองความต้องการของผู้เรียนกลุ่มใด หรือมุ่งพัฒนาผู้เรียนด้านใด (National Centre for Guidance in Education, 2004: 8; Gysbers และ Henderson, 2012: 147)

ในบริบทไทย เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนเสนอให้สถานศึกษาจัดระบบข้อมูลผู้เรียนตั้งแต่เข้าศึกษา เพื่อใช้ติดตามและดูแลอย่างต่อเนื่องจนสำเร็จการศึกษา รวมทั้งจัดทำสารสนเทศทางการแนะแนวให้เป็นระบบ มีคุณภาพ เป็นปัจจุบัน และนำมาใช้อย่างเหมาะสม ขณะเดียวกัน เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นสำหรับครูและผู้บริหารการศึกษาระบุว่า การศึกษาและรวบรวมข้อมูลผู้เรียนเป็นรายบุคคลควรครอบคลุมประวัติส่วนตัว ข้อมูลครอบครัว การเรียน การปรับตัวทางสังคม ปัญหา และปัจจัยอื่นที่เกี่ยวข้อง การพิจารณาข้อมูลหลายด้านร่วมกันช่วยให้โรงเรียนเข้าใจผู้เรียนตามเงื่อนไขชีวิตและความต้องการเฉพาะของแต่ละคน มิใช่พิจารณาจากคะแนน ผลการเรียน หรือพฤติกรรมที่ปรากฏในชั้นเรียนเพียงด้านเดียว (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 3, 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13)

ตัวอย่างเช่น หากข้อมูลของโรงเรียนพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวนหนึ่งมีความกังวลเกี่ยวกับการเปลี่ยนจากโรงเรียนเดิมมาเรียนในโรงเรียนใหม่ ประสบปัญหาในการสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อน และยังไม่เข้าใจรูปแบบการเรียนในระดับมัธยมศึกษา โรงเรียนไม่ควรใช้ข้อมูลดังกล่าวเพียงเพื่อตัดสินว่านักเรียนกลุ่มนี้ปรับตัวยาก แต่ควรวิเคราะห์ปัจจัยที่เกี่ยวข้องและนำผลที่ได้มากำหนดแนวทางของโปรแกรม เช่น การจัดกิจกรรมแนะแนวเพื่อส่งเสริมสัมพันธภาพ การให้ข้อมูลเกี่ยวกับระบบการเรียนในระดับมัธยมศึกษา การติดตามและสนับสนุนโดยครูที่ปรึกษา ตลอดจนการประสานกับผู้ปกครองเมื่อนักเรียนต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม

ในกรณีนี้ ข้อมูลรายบุคคลของนักเรียนหลายคนเมื่อนำมาวิเคราะห์ร่วมกันจะช่วยให้โรงเรียนมองเห็นความต้องการร่วมของผู้เรียนในระดับชั้น และใช้เป็นหลักฐานในการกำหนดกิจ กรรมแนะแนวกับการช่วยเหลือเพิ่มเติมให้เหมาะสมกับลักษณะและระดับความต้องการของผู้เรียน

2. การรวบรวมข้อมูลและการศึกษาผู้เรียนในระบบการแนะแนวของโรงเรียน

การรวบรวมข้อมูลผู้เรียนในระบบการแนะแนวของโรงเรียนควรใช้หลายแหล่งข้อมูลและหลายวิธี เพื่อให้ได้ภาพผู้เรียนที่รอบด้านและลดความคลาดเคลื่อนจากการพิจารณาของบุคคลใดบุคคลหนึ่งเท่านั้น แหล่งข้อมูลอาจมาจากผู้เรียน ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ผู้บริหาร บันทึกการให้บริการ ผลการเรียน การมาเรียน พฤติกรรมการปรับตัว การเยี่ยมบ้าน การเข้าร่วมกิจกรรม และข้อมูลจากระบบสารสนเทศของโรงเรียน ส่วนวิธีการเก็บข้อมูลอาจใช้การสังเกต การสัมภาษณ์ แบบสอบถาม แบบวัด แบบทดสอบ ระเบียนสะสม อัตชีวประวัติ บันทึกประจำวัน สังคมมิติ และผลงานของนักเรียน ทั้งนี้ การเลือกวิธีใดควรขึ้นอยู่กับวัตถุประสงค์ของข้อมูล ความเหมาะสมกับวัย และประโยชน์ต่อการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20)

การศึกษาผู้เรียนในงานแนะแนวไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการค้นหาปัญหา แต่ควรศึกษาทั้งจุดแข็ง ศักยภาพ ความสนใจ ความถนัด ความต้องการ ความเสี่ยง และเงื่อนไขสนับสนุนของผู้เรียนด้วย การมองเช่นนี้สอดคล้องกับลักษณะของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมที่ต้องทำงานทั้งด้านการส่งเสริมพัฒนา การป้องกัน และการช่วยเหลือแก้ไขปัญหา หากโรงเรียนรวบรวมเฉพาะข้อมูลปัญหา โปรแกรมอาจโน้มเอียงไปเน้นการแก้ไขรายกรณีมากเกินไป และละเลยการพัฒนาผู้เรียนทุกคน หากรวบรวมเฉพาะข้อมูลทั่วไปโดยไม่พิจารณาความเสี่ยงและความต้องการเฉพาะ โปรแกรมก็อาจขาดระบบตอบสนองต่อผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลืออย่างจริงจัง

ในระบบโรงเรียนไทย ครูที่ปรึกษาเป็นบุคลากรสำคัญในการรู้จักผู้เรียนรายบุคคล คัดกรองดูแลช่วยเหลือเบื้องต้น และประสานผู้เกี่ยวข้อง เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้น สำหรับครูและผู้บริหารการศึกษา แสดงกระบวนการดูแลช่วยเหลือนักเรียนที่เริ่มจากการคัดกรองผู้เรียนออกเป็นกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง กลุ่มมีปัญหา และกลุ่มที่มีปัญหาเร่งด่วน แล้วจึงนำไปสู่กิจกรรมช่วยเหลือ การติดตาม การประชุมปรึกษา การส่งต่อภายใน และการส่งต่อภายนอกเมื่อจำเป็น การรวบรวมข้อมูลจึงต้องเชื่อมกับการดำเนินงานจริง ไม่ใช่เก็บข้อมูลไว้โดยไม่ถูกนำไปใช้เพื่อการช่วยเหลือหรือพัฒนา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 18–19)

ตัวอย่างเช่น ข้อมูลผลการเรียนเพียงอย่างเดียวอาจทำให้โรงเรียนเห็นว่านักเรียนคนหนึ่งมีผลสัมฤทธิ์ลดลง แต่ยังไม่เพียงพอที่จะอธิบายสาเหตุ หากพิจารณาร่วมกับข้อมูลการมาเรียน การสังเกตของครูที่ปรึกษา การสัมภาษณ์นักเรียน การสนทนากับผู้ปกครอง และข้อมูลการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน โรงเรียนอาจพบว่าปัญหาเกี่ยวข้องกับความเครียดในครอบครัว การขาดแรงจูงใจในการเรียน หรือการปรับตัวกับกลุ่มเพื่อนที่เปลี่ยนไป การรวบรวมข้อมูลหลายแหล่งจึงช่วยให้การกำหนดโปรแกรมและบริการช่วยเหลือมีความแม่นยำและเป็นธรรมต่อผู้เรียนมากขึ้น

3. การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นเพื่อการพัฒนาโปรแกรม

ความต้องการจำเป็นเป็นผลจากการวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียนและบริบทของโรงเรียน เพื่อค้นหาช่องว่างระหว่างสภาพปัจจุบันกับสภาพที่พึงประสงค์ของผู้เรียน ความต้องการจำเป็นจึงไม่ควรถูกเข้าใจว่าเป็นเฉพาะปัญหาหรือความบกพร่องของผู้เรียนเท่านั้น แต่รวมถึงความต้องการเพื่อส่งเสริมพัฒนา ความต้องการเพื่อป้องกันปัญหา และความต้องการเพื่อช่วยเหลือหรือแก้ไขปัญหา ผู้เรียนที่ยังไม่รู้จักความถนัดของตนเองอาจมีความต้องการจำเป็นด้านการสำรวจตนเองและการวางแผนอาชีพ ผู้เรียนที่มีทักษะการเรียนไม่เหมาะสมอาจมีความต้องการจำเป็นด้านการพัฒนานิสัยและวิธีการเรียน ส่วนผู้เรียนที่มีความเครียดสูง ขาดเรียนบ่อย หรือมีพฤติกรรมเสี่ยง อาจมีความต้องการจำเป็นด้านการปรึกษา การติดตาม และการประสานผู้เกี่ยวข้อง

การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นจึงเป็นจุดเชื่อมระหว่างข้อมูลผู้เรียนกับโครงสร้างของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม หากความต้องการนั้นเป็นเรื่องที่ผู้เรียนส่วนใหญ่ควรได้รับ เช่น การรู้จักตนเอง การสื่อสาร การวางแผนการเรียน หรือการเตรียมความพร้อมทางอาชีพ ความต้องการนั้นอาจถูกแปลงเป็นสาระในหลักสูตรการแนะแนวหรือกิจกรรมแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคน หากเป็นความต้องการเฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน เช่น การเลือกแผนการเรียน การวางแผนศึกษาต่อ หรือการตัดสินใจเรื่องอาชีพ อาจสัมพันธ์กับการวางแผนรายบุคคล หากเป็นภาวะเสี่ยงหรือปัญหาเฉพาะหน้า เช่น ความขัดแย้ง ความเครียด การขาดเรียน หรือพฤติกรรมเสี่ยง อาจต้องใช้บริการตอบสนอง ส่วนความต้องการด้านบุคลากร สื่อ เครื่องมือ เวลา หรือระบบข้อมูล เป็นเงื่อนไขของการสนับสนุนระบบ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 31, 37–40; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ในบริบทไทย การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นควรสัมพันธ์กับขอบข่ายและเป้าหมายของงานแนะแนว เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้น สำหรับครูและผู้บริหารการศึกษา จัดระบบงานบริการแนะแนวโดยเชื่อม 3 ขอบข่าย ได้แก่ การพัฒนาส่วนตัวและสังคม การพัฒนาทางการศึกษา และการพัฒนาทางอาชีพ กับ 5 บริการ ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผลพร้อมทั้งเชื่อมกับเป้าหมายการส่งเสริมพัฒนา การป้องกันปัญหา และการแก้ไขปัญหา กรอบนี้ช่วยให้โรงเรียนวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นได้กว้างกว่าการมองเฉพาะปัญหารายกรณี และช่วยให้โปรแกรมสามารถพัฒนาผู้เรียนได้ครอบคลุมทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9; UNESCO, 1996: 1–4)

ตัวอย่างเช่น หากข้อมูลพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวนมากยังไม่เข้าใจความแตกต่างระหว่างสายสามัญ สายอาชีพ และเส้นทางอาชีพในอนาคต ความต้องการจำเป็นในกรณีนี้ไม่ควรถูกตีความว่าเป็นเพียงปัญหาการเลือกศึกษาต่อ แต่ควรมองว่าเป็นความต้องการด้านการรู้จักตนเอง การใช้ข้อมูลการศึกษาและอาชีพ และการตัดสินใจอย่างมีเหตุผล โปรแกรมจึงอาจต้องประกอบด้วยกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทั้งระดับชั้น บริการสนเทศด้านการศึกษาต่อและอาชีพ การวางแผนรายบุคคล และการปรึกษาเฉพาะรายสำหรับผู้เรียนที่ยังลังเลหรือมีเงื่อนไขเฉพาะจากครอบครัว ตัวอย่างนี้แสดงให้

เห็นว่า ความต้องการจำเป็นหนึ่งเรื่องอาจต้องตอบสนองผ่านหลายองค์ประกอบของโปรแกรม ไม่ใช่กิจกรรมเดียวหรือบริการเดียว

4. การวิเคราะห์และสรุปข้อมูลเพื่อกำหนดที่มาของโปรแกรม

การกำหนดที่มาของโปรแกรมเป็นการสังเคราะห์ข้อมูลผู้เรียนและความต้องการจำเป็นให้กลายเป็นเหตุผลของการจัดโปรแกรม ที่มาของโปรแกรมจึงไม่ควรเขียนเป็นถ้อยคำกว้าง เช่น โรงเรียนเห็นความสำคัญของการแนะแนว หรือโรงเรียนต้องการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพเท่านั้น แต่ควรชี้ให้เห็นว่า ข้อมูลใดสะท้อนสภาพของผู้เรียน ความต้องการจำเป็นคืออะไร ความต้องการนั้นเกี่ยวข้องกับผู้เรียนกลุ่มใด และโรงเรียนจำเป็นต้องจัดองค์ประกอบของโปรแกรมอย่างไรเพื่อตอบสนองความต้องการนั้น การเขียนที่มาของโปรแกรมเช่นนี้ทำให้โปรแกรมมีฐานวิชาการและฐานปฏิบัติที่ตรวจสอบได้ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 8, 16, 37–40)

การวิเคราะห์และสรุปข้อมูลเพื่อกำหนดที่มาของโปรแกรมควรทำให้เห็นความสัมพันธ์เป็นลำดับ ได้แก่ ข้อมูลผู้เรียนสะท้อนสภาพปัจจุบัน ความต้องการจำเป็นอธิบายช่องว่างหรือสิ่งที่ควรได้รับการพัฒนา และที่มาของโปรแกรมอธิบายเหตุผลที่โรงเรียนต้องจัดกิจกรรม บริการ และระบบสนับสนุนเพื่อตอบสนองช่องว่างนั้น ตัวอย่างเช่น หากข้อมูลจากแบบสอบถาม การสนทนากลุ่ม และการสัมภาษณ์ครูที่ปรึกษาพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวนมากไม่มั่นใจต่อแผนการเรียนที่เลือก ไม่เห็นความสัมพันธ์ระหว่างรายวิชากับอาชีพ และไม่รู้แหล่งข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาต่อ ที่มาของโปรแกรมควรระบุว่าโรงเรียนจำเป็นต้องพัฒนาโปรแกรมที่สนับสนุนการวางแผนรายบุคคลด้านการศึกษาและอาชีพ โดยประกอบด้วยกิจกรรมรู้จักตนเอง บริการสนเทศ การปรึกษาเฉพาะราย และการใช้แหล่งเรียนรู้ด้านอาชีพ

ตามกรอบของ Gysbers และ Henderson การกำหนดที่มาของโปรแกรมควรทำให้เห็นว่าความต้องการจำเป็นจะได้รับการตอบสนองผ่านองค์ประกอบใดของโปรแกรม ไม่ใช่สรุปเพียงว่าควรจัดกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง ตัวอย่างเช่น ความต้องการของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ด้านการศึกษาต่อและอาชีพ อาจตอบสนองผ่านหลักสูตรการแนะแนวในรูปกิจกรรมกลุ่มสำหรับทั้งระดับชั้น ผ่านการวางแผนรายบุคคลในรูปการสำรวจความสนใจและการจัดทำแผนการศึกษาต่อ ผ่านบริการตอบสนองในรูปการปรึกษารายบุคคลสำหรับผู้เรียนที่มีความลังเลหรือมีข้อจำกัดเฉพาะ และผ่านการสนับสนุนระบบในรูปการประสานผู้ปกครอง แหล่งข้อมูลอาชีพ หรือเครือข่ายภายนอก การสรุปข้อมูลลักษณะนี้ช่วยให้โปรแกรมมีความเป็นระบบและเชื่อมโยงกับองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมอย่างชัดเจน (National Centre for Guidance in Education, 2004: 8, 25, 31; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ในบริบทไทย ที่มาของโปรแกรมการแนะแนวควรเชื่อมกับระบบข้อมูลรายบุคคล บริการแนะแนว 5 บริการ กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนพบว่านักเรียนกลุ่มหนึ่งมีการขาดเรียนต่อเนื่อง ผลการเรียนลดลง และมีความเสี่ยงด้านพฤติกรรม ที่มาของโปรแกรมไม่ควรเขียนเพียงว่าโรงเรียนต้องการแก้ปัญหานักเรียนกลุ่มเสี่ยง แต่ควรอธิบายว่า ข้อมูลการมาเรียน ผลการเรียน การสังเกตของครูที่ปรึกษา และข้อมูลจากผู้ปกครองสะท้อนความต้องการด้านการช่วยเหลือและการติดตามอย่างใกล้ชิด โปรแกรมจึงต้องเชื่อมบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล บริการติดตามและประเมินผลและการประสานผู้เกี่ยวข้องให้เป็น

ระบบ การเขียนเช่นนี้ทำให้ที่มาของโปรแกรมไม่ลอยจากหลักฐาน และยังแสดงให้เห็นว่างานแนะแนวในโรงเรียนไทยต้องทำงานร่วมกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างใกล้ชิด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 1–2, 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 11–13, 18–19)

5. ข้อพิจารณาทางจริยธรรมในการใช้ข้อมูลผู้เรียนเพื่อพัฒนาโปรแกรม

ข้อมูลผู้เรียนเป็นข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับชีวิต ความสัมพันธ์ ปัญหา โอกาส และศักดิ์ศรีของผู้เรียน การใช้ข้อมูลเพื่อพัฒนาโปรแกรมจึงต้องอยู่บนหลักความรับผิดชอบ ไม่ควรใช้ข้อมูลเพื่อจัดประเภทผู้เรียนอย่างแข็งตัว ตีตรา หรือสร้างภาพจำเชิงลบต่อผู้เรียนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง การคัดกรองหรือการจำแนกกลุ่มผู้เรียนควรทำเพื่อเลือกวิธีส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ ติดตาม หรือส่งต่ออย่างเหมาะสม มิใช่เพื่อกำหนดอัตลักษณ์ถาวรของผู้เรียนหรือจำกัดโอกาสในการพัฒนาของผู้เรียน

ข้อพิจารณาทางจริยธรรมในการใช้ข้อมูลผู้เรียนควรครอบคลุมอย่างน้อยสี่ประเด็น ได้แก่ ความถูกต้องของข้อมูล ความเป็นปัจจุบันของข้อมูล การใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็น และการรักษาความลับของผู้เรียน โรงเรียนควรระวังไม่ให้ข้อมูลที่ยังไม่ครบถ้วนหรือยังไม่ได้ตรวจสอบกลายเป็นข้อสรุปเกี่ยวกับตัวผู้เรียน และควรใช้ข้อมูลเพื่อประโยชน์ของการส่งเสริม พัฒนา ป้องกัน และช่วยเหลือเป็นสำคัญ ในกรณีที่ต้องส่งต่อข้อมูลให้ผู้เกี่ยวข้อง โรงเรียนควรส่งต่อเฉพาะข้อมูลที่จำเป็นต่อการช่วยเหลือผู้เรียน และต้องคำนึงถึงความปลอดภัยทางจิตใจและสังคมของผู้เรียนเสมอ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 16; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 4–5)

หลักการให้บริการแนะแนวในเอกสารไทยเน้นการเคารพศักดิ์ศรีแห่งความเป็นมนุษย์ คำนึงถึงประโยชน์ของผู้รับบริการ และตอบสนองความต้องการที่แตกต่างกันของแต่ละบุคคลขณะเดียวกัน ระบบการแนะแนวในโรงเรียนให้ความสำคัญกับการจัดระบบข้อมูลและสารสนเทศทางการแนะแนวที่มีคุณภาพและนำไปใช้อย่างเหมาะสม หลักการทั้งสองส่วนนี้ชี้ให้เห็นว่า ข้อมูลผู้เรียนควรถูกใช้เพื่อทำให้โปรแกรมตอบสนองผู้เรียนได้ดีขึ้น ไม่ใช่เพื่อเพิ่มภาระเอกสารหรือเพื่อควบคุมผู้เรียนโดยขาดความเข้าใจในบริบทชีวิตของเขา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 3, 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 4–5, 18–19)

ตัวอย่างเช่น เมื่อนักเรียนคนหนึ่งถูกคัดกรองว่าอยู่ในกลุ่มเสี่ยงจากข้อมูลการขาดเรียน ผลการเรียนลดลง และการแยกตัวจากเพื่อน โรงเรียนไม่ควรใช้ข้อมูลดังกล่าวเพื่อสรุปว่านักเรียนเป็นผู้มีปัญหาโดยถาวร แต่ควรใช้เป็นสัญญาณให้ครูที่ปรึกษา ครูแนะแนว ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องร่วมกันทำความเข้าใจบริบท ตรวจสอบสาเหตุ วางแผนช่วยเหลือ ติดตามผล และปรับวิธีช่วยเหลือเมื่อจำเป็น หากพบว่าปัญหาเกี่ยวข้องกับความเครียดในครอบครัว การปรับตัวกับเพื่อน หรือปัญหาการเรียน การตอบสนองของโรงเรียนย่อมต้องแตกต่างกัน การใช้ข้อมูลอย่างรับผิดชอบจึงต้องไม่หยุดที่การระบุปัญหา แต่ต้องนำไปสู่การช่วยเหลือที่เคารพความเป็นมนุษย์และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนพัฒนาได้

กล่าวโดยสรุป ข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และที่มาของโปรแกรมเป็นองค์ประกอบตั้งต้นที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมีฐานเชิงหลักฐานและมีทิศทางทางปฏิบัติ ข้อมูลผู้เรียนช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียนอย่างรอบด้าน ความต้องการจำเป็นช่วยให้โรงเรียนจัดลำดับความสำคัญของการส่งเสริม ป้องกัน และช่วยเหลือ ส่วนที่มาของโปรแกรมทำหน้าที่เชื่อมข้อมูลและความต้องการเหล่านั้นเข้ากับเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และผู้รับผิดชอบของโรงเรียน เมื่อโรงเรียนสามารถแปลงข้อมูลให้เป็นเหตุผลของโปรแกรมได้อย่างชัดเจนและใช้ข้อมูลอย่างรับผิดชอบ โปรแกรมการแนะแนวจึงไม่ใช่เพียงชุดกิจกรรมหรือโครงการที่จัดขึ้นตามความเคยชิน แต่เป็นระบบการทำงานที่ตอบสนองผู้เรียนจริง สอดคล้องกับบริบทของโรงเรียน และเชื่อมโยงกับกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมอย่างมีนัยสำคัญ

หลักการ แนวคิด และทฤษฎีรองรับการจัดโปรแกรม

หลักการ แนวคิด และทฤษฎีรองรับการจัดโปรแกรมเป็นองค์ประกอบที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวมีฐานทางวิชาการและมีทิศทางทางปฏิบัติ หลังจากโรงเรียนวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และที่มาของโปรแกรมแล้ว การดำเนินงานไม่ควรเริ่มเลือกกิจกรรมหรือบริการทันที แต่ควรพิจารณาก่อนว่าโปรแกรมจะอาศัยหลักการใด ใช้แนวคิดใดในการจัดระบบงาน และอาศัยทฤษฎีใดในการอธิบายพัฒนาการ การเรียนรู้ การตัดสินใจ การวางแผนชีวิต การเลือกอาชีพ หรือการช่วยเหลือผู้เรียน หลักการทำหน้าที่กำกับคุณค่าและแนวปฏิบัติพื้นฐาน แนวคิดทำหน้าที่จัดระบบความสัมพันธ์ขององค์ประกอบต่าง ๆ ส่วนทฤษฎีทำหน้าที่อธิบายพฤติกรรมและพัฒนาการของผู้เรียนเพื่อให้การจัดกิจกรรมและบริการมีเหตุผลรองรับ การมีฐานคิดเช่นนี้ช่วยป้องกันไม่ให้โปรแกรมกลายเป็นเพียงชุดกิจกรรมที่จัดตามความเคยชินหรือจัดตามปัญหาเฉพาะหน้าโดยขาดความต่อเนื่องทางวิชาการ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 4–9; UNESCO, 1996: 1–4; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16; Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

1. บทบาทของหลักการ แนวคิด และทฤษฎีในการจัดโปรแกรม

การจัดโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนต้องอาศัยฐานคิดหลายระดับร่วมกัน มิใช่อาศัยเพียงข้อมูลผู้เรียนหรือความต้องการจำเป็นเท่านั้น ข้อมูลช่วยให้โรงเรียนรู้ว่าผู้เรียนต้องการการส่งเสริม ป้องกัน หรือช่วยเหลือเรื่องใด แต่หลักการ แนวคิด และทฤษฎีช่วยให้โรงเรียนตัดสินใจว่า ควรตอบสนองความต้องการนั้นด้วยวิธีใดจึงเหมาะสมต่อพัฒนาการของผู้เรียนและสอดคล้องกับภารกิจของโรงเรียน ตัวอย่างเช่น หากข้อมูลพบว่านักเรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 ยังไม่ชัดเจนเรื่องเส้นทางการศึกษาต่อและอาชีพ โรงเรียนไม่ควรตอบสนองเพียงด้วยการบรรยายข้อมูลแผนการเรียนหรือเชิญวิทยากรแนะแนวอาชีพเท่านั้น แต่ควรใช้แนวคิดเรื่องการรู้จักตนเอง การใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ การสำรวจความสนใจและความถนัด และพัฒนาการทางอาชีพ เพื่อจัดโปรแกรมที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง เข้าใจทางเลือก และตัดสินใจอย่างมีเหตุผล

ในระดับหลักการ โปรแกรมควรตั้งอยู่บนความเชื่อว่าผู้เรียนทุกคนมีคุณค่า มีศักยภาพในการเรียนรู้และพัฒนา และมีความแตกต่างกันในรายละเอียดของชีวิต ประสบการณ์ และความต้องการ เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นระบุปรัชญาการแนะแนวที่เน้นคุณค่าและศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ สิทธิเสรีภาพ ความสามารถในการเรียนรู้และพัฒนาตน และการให้บริการที่คำนึงถึงประโยชน์ของผู้รับบริการเป็นสำคัญ หลักการเหล่านี้เป็นฐานกำกับว่า โปรแกรมการแนะแนวไม่ควรจัดขึ้นเพื่อควบคุมผู้เรียนหรือแก้ปัญหาเฉพาะรายเท่านั้น แต่ควรเป็นระบบที่เปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง ใช้ปัญญาเลือกทางเดินชีวิต และได้รับการสนับสนุนตามความต้องการที่แตกต่างกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 4–5; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16)

ในระดับแนวคิด โปรแกรมควรถูกมองเป็นระบบการทำงานของโรงเรียน ไม่ใช่กิจกรรมหรือบริการที่แยกส่วนกัน กรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมของ Gysbers และ Henderson ช่วยจัดระบบองค์ประกอบสำคัญของโปรแกรม ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ แนวคิดนี้ทำให้โรงเรียนไม่ลดทอนการแนะแนวเหลือเพียงกิจกรรมรายคาบหรือการให้คำปรึกษาเฉพาะราย แต่เห็นการแนะแนวเป็นระบบที่เข้าถึงผู้เรียนทุกคน ขณะเดียวกันก็มีช่องทางดูแลผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะและมีระบบสนับสนุนให้การดำเนินงานเป็นไปได้จริง ในบริบทไทย แนวคิดนี้สามารถเชื่อมกับระบบการแนะแนวในโรงเรียน บริการแนะแนว 5 บริการ กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลาง และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนได้โดยไม่ทำให้กรอบสากลกลบภาษาปฏิบัติของโรงเรียนไทย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 1–2, 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 8–9; Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

ในระดับทฤษฎี โปรแกรมต้องใช้ฐานความรู้ที่ช่วยอธิบายผู้เรียนและพฤติกรรมของผู้เรียนอย่างรอบด้าน เช่น ทฤษฎีพัฒนาการช่วยให้โรงเรียนเข้าใจความต้องการตามช่วงวัย ทฤษฎีการเรียนรู้ช่วยให้โรงเรียนออกแบบประสบการณ์แนะแนวที่ทำให้ผู้เรียนได้คิด ลงมือปฏิบัติ สะท้อน และนำไปใช้ ทฤษฎีการตัดสินใจช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาทางเลือกอย่างมีเหตุผล ทฤษฎีอาชีพช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมความสนใจ ความถนัด ค่านิยม และข้อมูลโลกงานกับการวางแผนอนาคต ส่วนแนวคิดการช่วยเหลือและการปรึกษาช่วยให้โรงเรียนตอบสนองผู้เรียนที่มีปัญหาหรือภาวะเสี่ยงอย่างระมัดระวัง ฐานทฤษฎีเหล่านี้ไม่จำเป็นต้องถูกนำเสนออย่างยืดยาวในเอกสารโปรแกรม แต่ต้องปรากฏเป็นเหตุผลที่อยู่เบื้องหลังการเลือกเป้าหมาย กิจกรรม บริการ และวิธีดำเนินงาน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 34, 59, 72; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 47–49; UNESCO, 1996: 1–4)

2. หลักการแนะแนวเชิงพัฒนาและการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

หลักการแนะแนวเชิงพัฒนามองการแนะแนวเป็นกระบวนการส่งเสริมการเติบโตของผู้เรียนทุกคนตามช่วงวัย ไม่ใช่บริการที่รอให้เกิดปัญหาแล้วจึงเข้าไปช่วยเหลือ การจัดโปรแกรมตามหลักการนี้จึงต้องให้ความสำคัญกับการสร้างประสบการณ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจผู้อื่น เข้าใจสิ่งแวดล้อม มีทักษะในการตัดสินใจ วางแผนชีวิต และปรับตัวอย่างเหมาะสม แนวคิดนี้สอดคล้องกับเอกสารของ UNESCO ที่อธิบายว่าโปรแกรมการแนะแนวที่ครอบคลุมควรมีลักษณะเชิงพัฒนา เชิงป้องกัน และเชิงแก้ไข ไม่ใช่เน้นเฉพาะภาวะวิกฤต อีกทั้งควรตอบสนองความต้องการทางสติปัญญา อารมณ์ สังคม จิตใจ การศึกษา และอาชีพของผู้เรียนอย่างสมดุล (UNESCO, 1996: 1–4; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ในบริบทไทย หลักการแนะแนวเชิงพัฒนาปรากฏผ่านเป้าหมายและขอบข่ายของบริการแนะแนวที่ครอบคลุมการพัฒนาส่วนตัวและสังคม การพัฒนาทางการศึกษา และการพัฒนาทางอาชีพ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการและสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยได้เขียนข้อมูลดังกล่าวไว้ในเอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นโดยจัดระบบงานแนะแนวในกรอบ 3 ขอบข่าย 3 วัตถุประสงค์ และ 5 บริการ โดยเน้นทั้งการส่งเสริมพัฒนา การป้องกันปัญหา และการแก้ไขปัญหา ส่วนเอกสารแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานระบุวัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนวไว้ชัดเจน ได้แก่ การรู้จัก เข้าใจ รักและเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น การวางแผนการเรียน อาชีพ และการดำเนินชีวิต รวมทั้งการปรับตัวและอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างมีความสุข (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 5–9)

การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพในกิจกรรมแนะแนวไม่ควรเข้าใจว่าเป็นเพียงการจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในเชิงรูปแบบ แต่ควรเป็นการออกแบบประสบการณ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากการสำรวจตนเอง การใช้ข้อมูล การแลกเปลี่ยน การลงมือปฏิบัติ การสะท้อนคิด และการนำความเข้าใจไปใช้กับสถานการณ์ชีวิตจริง กิจกรรมแนะแนวที่มีคุณภาพจึงไม่ควรหยุดที่การบอกความรู้หรือให้คำแนะนำ แต่ต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนพิจารณาความหมายของข้อมูลต่อชีวิตตนเอง เช่น เมื่อจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพ ผู้เรียนควรได้สำรวจความสนใจ ความถนัด ค่านิยม ความคาดหวังของครอบครัว ข้อมูลโลกงาน และทางเลือกการศึกษาต่อ แล้วฝึกตัดสินใจบนฐานข้อมูลเหล่านั้น ไม่ใช่เพียงรับฟังรายชื่ออาชีพหรือข้อมูลสถาบันการศึกษา

เอกสารการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียนสนับสนุนแนวทางนี้อย่างชัดเจน เพราะเสนอว่าการออกแบบกิจกรรมแนะแนวกลุ่มในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตต้องกำหนดขอบเขต ทิศทาง เป้าหมาย กระบวนการพัฒนา เทคนิควิธี และการประเมินผล เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ทักษะใน 3 ขอบข่าย ได้แก่ ทักษะชีวิตส่วนตนและสังคม ทักษะการเรียนรู้ และทักษะพื้นฐานการงานอาชีพ อีกทั้งรูปแบบแผนกิจกรรมยังให้ความสำคัญกับขั้นประสบการณ์ ขั้นอภิปรายและสะท้อน ขั้นสร้างความคิดรวบยอด ขั้นทดลองหรือฝึกหัดทักษะ และขั้นประยุกต์ใช้และพัฒนา ซึ่งสะท้อนแนวคิดการเรียนรู้เชิงรุก การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม และการเรียนรู้จากประสบการณ์ได้อย่าง

ชัดเจน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 34, 59, 72)

3. แนวคิดโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมและการจัดระบบงานแนะแนวในโรงเรียน

แนวคิดโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมเป็นฐานหลักของการจัดโปรแกรมในบทนี้ เพราะช่วยยกระดับการแนะแนวจากกิจกรรมหรือบริการแยกส่วนไปสู่ระบบการทำงานของโรงเรียน กรอบของ Gysbers & Henderson ทำให้เห็นว่าโปรแกรมการแนะแนวมิใช่สิ่งที่เกิดขึ้นเฉพาะในห้องแนะแนวหรือในคาบกิจกรรมแนะแนวเท่านั้น แต่เป็นระบบที่ประกอบด้วยองค์ประกอบซึ่งทำหน้าที่ต่างกันแต่สัมพันธ์กัน หลักสูตรการแนะแนวทำหน้าที่จัดประสบการณ์สำหรับผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อมเพื่อกำหนดเส้นทางชีวิต บริการตอบสนองช่วยดูแลความต้องการเฉพาะหรือปัญหาเฉพาะหน้า ส่วนการสนับสนุนระบบทำให้การดำเนินงานทั้งหมดมีทรัพยากร บุคลากร เวลา ข้อมูล และการบริหารจัดการรองรับ (Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

เมื่อเชื่อมกับบริบทไทย แนวคิดโปรแกรมแบบครอบคลุมไม่ควรถูกนำมาใช้แทนภาษาปฏิบัติของโรงเรียนไทย แต่ควรใช้เป็นกรอบจัดระบบให้สิ่งที่โรงเรียนไทยมีอยู่แล้วสัมพันธ์กันมากขึ้น โรงเรียนไทยมีทั้งกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลาง บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน งานครูที่ปรึกษา ระบบข้อมูลผู้เรียน การประชุมผู้ปกครอง กิจกรรมโฮมรูม และโครงการแนะแนวเฉพาะด้าน สิ่งเหล่านี้อาจดำเนินอยู่แล้วในโรงเรียน แต่ถ้าขาดกรอบโปรแกรม อาจกระจัดกระจายและไม่เชื่อมกับเป้าหมายเดียวกัน กรอบของ Gysbers & Henderson จึงช่วยทำให้กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และผู้รับผิดชอบถูกจัดให้อยู่ภายใต้ระบบที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1–2, 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9; Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

ตัวอย่างเช่น โรงเรียนอาจมีการจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพในคาบเรียน การให้บริการสนเทศเกี่ยวกับการศึกษาต่อ การให้คำปรึกษานักเรียนรายบุคคล และการประชุมผู้ปกครองอยู่แล้ว หากมองแบบแยกส่วน กิจกรรมเหล่านี้อาจเป็นเพียงงานที่จัดตามปฏิทิน แต่ถ้ามองผ่านกรอบโปรแกรมแบบครอบคลุม กิจกรรมเหล่านี้สามารถจัดระบบใหม่ได้ว่า กิจกรรมแนะแนวอาชีพเป็นส่วนของหลักสูตรการแนะแนว การสำรวจความสนใจและแผนการศึกษาต่อเป็นส่วนของการวางแผนรายบุคคล การปรึกษานักเรียนที่ลังเลหรือมีความขัดแย้งกับครอบครัวเป็นส่วนของบริการตอบสนอง และการประสานผู้ปกครอง แหล่งเรียนรู้ หรือเครือข่ายอาชีพเป็นส่วนของการสนับสนุนระบบ การจัดระบบเช่นนี้ทำให้โปรแกรมมีความต่อเนื่องและตรวจสอบได้มากกว่าการจัดกิจกรรมเป็นครั้ง ๆ

แนวคิดเชิงระบบยังช่วยให้โรงเรียนเห็นว่าโปรแกรมการแนะแนวไม่ได้เป็นงานของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนเน้นการจัดโครงสร้างการบริหารงานแนะแนว การกำหนดบทบาทของครูแนะแนว ครูที่ปรึกษา นักเรียน ผู้ปกครอง การจัดสรรงบประมาณ การจัดระบบข้อมูลสารสนเทศ การดำเนินกิจกรรมในและนอกชั้นเรียน การสนับสนุนระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และการติดตามคุณภาพผู้เรียน ส่วน National Centre for Guidance in

Education (2004: 16) เห็นว่าแผนการแนะแนวของโรงเรียนควรจัดทำโดยการปรึกษาหารือกับผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย และเป็นส่วนหนึ่งของแผนรวมของโรงเรียน ไม่ใช่เอกสารแยกเดี่ยวของฝ่ายแนะแนว (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 7–8; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

4. ทฤษฎีพัฒนาการและทฤษฎีการวางแผนการศึกษา อาชีพ และชีวิต

การจัดโปรแกรมการแนะแนวต้องอาศัยทฤษฎีพัฒนาการ เพราะผู้เรียนในแต่ละช่วงวัยมีภารกิจ พัฒนาการ ความสนใจ และความต้องการแตกต่างกัน นักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นอาจต้องการกิจกรรมที่ช่วยสร้างพื้นฐานการรู้จักตนเอง การปรับตัว และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น นักเรียนระดับประถมศึกษาตอนปลายเริ่มต้องการการรู้จักความสามารถและความสนใจของตน นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นเริ่มเผชิญคำถามเรื่องอัตลักษณ์ ความสัมพันธ์กับเพื่อน และทางเลือกการศึกษาต่อ ส่วนนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายต้องการการวางแผนอนาคตที่ชัดขึ้นทั้งด้านการศึกษา อาชีพ และชีวิตส่วนตัว การใช้ทฤษฎีพัฒนาการจึงช่วยให้โปรแกรมไม่จัดกิจกรรมแบบเดียวกันให้ทุกช่วงวัย แต่ปรับเป้าหมาย เนื้อหา วิธีการ และระดับการสนับสนุนให้เหมาะกับความพร้อมของผู้เรียน

ในบริบทไทย เอกสารแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวและแผนพัฒนาการแนะแนวระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานได้สะท้อนการจัดกิจกรรมตามช่วงวัยอย่างชัดเจน เช่น ช่วงประถมศึกษาปีที่ 1–3 เน้นพื้นฐานการปรับตัวและการแนะนำอาชีพ ช่วงประถมศึกษาปีที่ 4–6 เน้นการสร้างภูมิคุ้มกัน การเรียนรู้ตนเอง และการตระหนักรู้อาชีพ ช่วงมัธยมศึกษาปีที่ 1–3 เน้นการสำรวจความถนัด ความสนใจ และการค้นพบตนเอง ส่วนช่วงมัธยมศึกษาปีที่ 4–6 เน้นการเติมเต็มความพร้อมด้านการศึกษาต่อและอาชีพ การจัดลำดับเช่นนี้แสดงว่าโปรแกรมการแนะแนวที่มีคุณภาพต้องตั้งอาศัยความเข้าใจพัฒนาการ ไม่ใช่จัดกิจกรรมเดียวกันโดยไม่คำนึงถึงช่วงวัยของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: 6–10; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 13–15)

ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการวางแผนการศึกษา อาชีพ และชีวิตมีความสำคัญต่อโปรแกรมการแนะแนว เพราะผู้เรียนไม่ได้ต้องการเพียงข้อมูล แต่ต้องการกระบวนการที่ช่วยให้เข้าใจตนเอง เข้าใจทางเลือก และตัดสินใจอย่างมีเหตุผล การแนะแนวอาชีพจึงไม่ควรจำกัดอยู่ที่การนำเสนอรายชื่ออาชีพ ตลาดแรงงาน หรือสถาบันการศึกษา แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมข้อมูลเหล่านั้นกับความสนใจ ความถนัด ค่านิยม บุคลิกภาพ โอกาสทางการศึกษา เงื่อนไขครอบครัว และเป้าหมายชีวิตของตน ตัวอย่างเช่น ในกรณีนักเรียน ม.3 ที่ลังเลระหว่างสายสามัญและสายอาชีพ โปรแกรมควรจัดให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจและความถนัด ศึกษาข้อมูลเส้นทางการเรียนและอาชีพ สนทนากับผู้ปกครองหรือผู้เกี่ยวข้อง และทดลองวางแผนทางเลือกมากกว่าหนึ่งทาง เพื่อให้การตัดสินใจไม่ขึ้นอยู่กับกระแสนิยมหรือความคาดหวังของผู้อื่นเพียงอย่างเดียว (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9, 65–78; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

นอกจากทฤษฎีพัฒนาการและอาชีพแล้ว แนวคิดเกี่ยวกับอัตมโนทัศน์ การเห็นคุณค่าในตนเอง ความเชื่อในความสามารถของตนเอง การกำกับตนเอง และการตัดสินใจ ยังมีคุณค่าต่อการออกแบบโปรแกรมในหลายประเด็น เช่น โปรแกรมเพื่อช่วยนักเรียนปรับตัวในระดับชั้นใหม่ไม่ควรเน้นเพียงการบอกกฎระเบียบของโรงเรียน แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของตน เข้าใจความรู้สึกของตน สร้างความสัมพันธ์กับเพื่อน และรู้ช่องทางขอความช่วยเหลือ โปรแกรมเพื่อพัฒนาทักษะการเรียนไม่ควรเน้นเพียงการสอนเทคนิคอ่านหนังสือ แต่ควรพัฒนาการตั้งเป้าหมาย การจัดเวลา ความรับผิดชอบ และการสะท้อนผลการเรียนรู้ของตน การใช้ทฤษฎีจึงช่วยให้กิจกรรมแนะแนวมีความลึกกว่าการจัดกิจกรรมให้สนุกหรือให้ข้อมูลเพียงผิวเผิน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 13–15, 34, 59; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 5–9)

5. การคัดเลือกหลักคิดให้สอดคล้องกับข้อมูลผู้เรียนและบริบทของโรงเรียน

การคัดเลือกหลักการ แนวคิด และทฤษฎีรองรับการจัดโปรแกรมไม่ควรทำโดยเลือกทฤษฎีที่นิยม หรือเลือกเพราะปรากฏอยู่ในตำราทั่วไปเท่านั้น แต่ควรเลือกให้สัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น เป้าหมายของโปรแกรม กลุ่มเป้าหมาย ระดับการให้บริการ และบริบทของโรงเรียน หากข้อมูลสะท้อนความต้องการด้านอาชีพ ฐานคิดที่เหมาะสมควรเกี่ยวข้องกับการรู้จักตนเอง การใช้ข้อมูลอาชีพ การตัดสินใจ และพัฒนาการทางอาชีพ หากข้อมูลสะท้อนปัญหาการปรับตัว ฐานคิดควรเกี่ยวข้องกับพัฒนาการตามวัย สัมพันธภาพ การเห็นคุณค่าในตนเอง และการช่วยเหลือทางจิตวิทยา หากข้อมูลสะท้อนความเสี่ยงด้านพฤติกรรม ฐานคิดควรเกี่ยวข้องกับการป้องกัน การคัดกรอง การให้การปรึกษา การประสานผู้เกี่ยวข้อง และการส่งต่ออย่างเหมาะสม

การเลือกฐานคิดที่เหมาะสมยังช่วยให้โรงเรียนไม่ใช้กิจกรรมเดียวตอบทุกปัญหา ตัวอย่างเช่น กิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์อาจช่วยสร้างบรรยากาศและสัมพันธภาพเบื้องต้นได้ แต่ถ้าข้อมูลพบว่านักเรียนบางคนมีภาวะเครียดสูงหรือมีปัญหาครอบครัวซับซ้อน กิจกรรมกลุ่มเพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอ โรงเรียนต้องเชื่อมบริการปรึกษา การติดตาม การประชุมผู้เกี่ยวข้อง และการส่งต่อเมื่อจำเป็น ในทางกลับกัน หากข้อมูลสะท้อนว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ยังขาดทักษะการวางแผนอาชีพ การจัดบริการปรึกษาเฉพาะรายให้บางคนอาจไม่เพียงพอ โรงเรียนควรพัฒนาหลักสูตรการแนะแนวหรือกิจกรรมระดับชั้นที่เข้าถึงผู้เรียนทุกคนพร้อมกับจัดบริการเฉพาะรายสำหรับผู้เรียนที่ต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติม แนวคิดเช่นนี้ทำให้ฐานคิดของโปรแกรมเชื่อมกับองค์ประกอบ 4 ส่วนของ Gysbers และ Henderson อย่างเป็นรูปธรรม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 18–19; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ในทางปฏิบัติ โรงเรียนอาจกำหนดหลักคิดของโปรแกรมโดยเริ่มจากการสรุปข้อมูลและความต้องการจำเป็น แล้วเลือกแนวคิดหรือทฤษฎีที่ช่วยอธิบายและตอบสนองความต้องการนั้น เช่น โปรแกรมเพื่อพัฒนาความพร้อมด้านการศึกษาต่อและอาชีพของนักเรียน ม.3 อาจใช้ฐานคิดเรื่องการรู้จักตนเอง การวางแผนรายบุคคล การตัดสินใจ และพัฒนาการทางอาชีพ โปรแกรมเพื่อส่งเสริมการปรับตัวของนักเรียน ม.1 อาจใช้ฐานคิดเรื่องพัฒนาการวัยรุ่นตอนต้น สัมพันธภาพทางสังคม การเห็นคุณค่าในตนเอง และการเรียนรู้จากประสบการณ์ ส่วนโปรแกรมเพื่อช่วยเหลือนักเรียนกลุ่มเสี่ยงอาจใช้ฐานคิดเรื่องการคัดกรอง การปรึกษาเบื้องต้น การดูแลช่วยเหลือ และการประสานเครือข่าย การกำหนดฐานคิดเช่นนี้ทำให้โปรแกรมมีความเป็นเหตุเป็นผลและสามารถอธิบายได้ว่า กิจกรรมและบริการแต่ละส่วนตอบสนองผู้เรียนอย่างไร (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 34, 59, 72; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 11–13, 18–19; UNESCO, 1996: 1–4; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16, 25, 31; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

กล่าวโดยสรุป หลักการ แนวคิด และทฤษฎีรองรับการจัดโปรแกรมเป็นส่วนที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวมีทั้งฐานคุณค่า ฐานการจัดระบบ และฐานการอธิบายพฤติกรรมผู้เรียน หลักการช่วยกำกับให้โปรแกรมเคารพคุณค่าและความแตกต่างของผู้เรียน แนวคิดโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมช่วยจัดระบบงานให้เชื่อมหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ส่วนทฤษฎีพัฒนาการ การเรียนรู้ การตัดสินใจ และการวางแผนการศึกษา อาชีพ และชีวิต ช่วยให้โรงเรียนเลือกกิจกรรมและบริการที่เหมาะสมกับผู้เรียนจริง เมื่อโรงเรียนเลือกฐานคิดให้สัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียนและบริบทของโรงเรียน โปรแกรมการแนะแนวจึงมีความมั่นคงทางวิชาการ ดำเนินงานได้อย่างเป็นระบบ และสามารถเชื่อมต่อไปสู่การกำหนดเป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย และระดับการให้บริการในหัวข้อถัดไปได้อย่างมีเหตุผล

เป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย และระดับการให้บริการ

เป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย และระดับการให้บริการเป็นองค์ประกอบที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวมีทิศทางชัดเจนหลังจากโรงเรียนได้วิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น ที่มาของโปรแกรม และฐานคิดรองรับแล้ว องค์ประกอบชุดนี้ทำหน้าที่เชื่อมระหว่าง “เหตุผลของการจัดโปรแกรม” กับ “การดำเนินงานจริง” กล่าวคือ เป้าหมายบอกทิศทางการพัฒนาผู้เรียน ผลลัพธ์บอกภาพการเปลี่ยนแปลงที่คาดหวัง กลุ่มเป้าหมายบอกว่าผู้เรียนหรือผู้เกี่ยวข้องกลุ่มใดควรได้รับประโยชน์จากโปรแกรม และระดับการให้บริการบอกว่าโรงเรียนจะจัดการสนับสนุนด้วยความเข้มข้นและรูปแบบใดให้เหมาะสมกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม หากองค์ประกอบเหล่านี้ไม่สัมพันธ์กัน โปรแกรมอาจมีชื่อ มีแผน และมีกิจกรรมครบถ้วน แต่ขาดความชัดเจนว่าเหตุใดจึงต้องจัดกิจกรรมนั้น จัดให้ใครและคาดหวังให้เกิดการเปลี่ยนแปลงใดกับผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 5–9; UNESCO, 1996: 12; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–18; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

1. เป้าหมายของโปรแกรมในฐานะทิศทางการพัฒนาผู้เรียน

เป้าหมายของโปรแกรมเป็นข้อความที่กำหนดทิศทางกว้างของการพัฒนาผู้เรียน แต่ไม่ควรกว้างจนไม่สามารถเชื่อมกับข้อมูลผู้เรียนและความต้องการจำเป็นได้ ถ้อยคำเช่น “เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพ” หรือ “เพื่อส่งเสริมงานแนะแนวของโรงเรียน” อาจสะท้อนเจตนาที่ดี แต่ยังไม่เพียงพอสำหรับโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม เพราะไม่บอกว่าต้องการพัฒนาผู้เรียนด้านใด ตอบสนองความต้องการจำเป็นเรื่องใด และเกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของโปรแกรมส่วนใด เป้าหมายที่มีคุณภาพควรสืบเนื่องจากข้อมูลผู้เรียนในหัวข้อข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และที่มาของโปรแกรมและฐานคิดรองรับในหัวข้อหลักการ แนวคิด และทฤษฎีรองรับการจัดโปรแกรม จึงจะทำให้โปรแกรมมีทิศทางที่ตรวจสอบได้และไม่เป็นเพียงการจัดกิจกรรมตามความเคยชิน

ในบริบทของการแนะแนวในโรงเรียน เป้าหมายควรครอบคลุมมิติการพัฒนาส่วนตัวและสังคม การพัฒนาทางการศึกษา และการพัฒนาทางอาชีพ เพราะทั้งสามมิติเป็นพื้นที่สำคัญของการช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง เข้าใจผู้อื่น เข้าใจสิ่งแวดล้อม วางแผนการเรียนและอาชีพ ตัดสินใจอย่างเหมาะสม และปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข เอกสารแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดวัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนวให้ครอบคลุมการรู้จัก เข้าใจ รักและเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น การวางแผนการเรียน อาชีพ ชีวิตและสังคม และการปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่น ส่วนเอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นจัดเป้าหมายของงานแนะแนวให้ครอบคลุมการส่งเสริมพัฒนา การป้องกันปัญหา และการแก้ไขปัญหา เป้าหมายของโปรแกรมจึงควรสะท้อนทั้งมิติการพัฒนาและมิติการช่วยเหลือ ไม่ใช่เน้นด้านใดด้านหนึ่งอย่างแยกส่วน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 5–9; UNESCO, 1996: 1–4; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–18)

กรอบของ Gysbers & Henderson ช่วยให้การกำหนดเป้าหมายมีความเป็นระบบมากขึ้น เพราะเป้าหมายของโปรแกรมไม่ควรถูกผูกไว้กับกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่งเท่านั้น แต่ต้องสัมพันธ์กับองค์ประกอบทั้งสี่ของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม หากเป้าหมายมุ่งพัฒนาทักษะการวางแผนอาชีพของผู้เรียน เป้าหมายนั้นอาจเกี่ยวข้องกับหลักสูตรการแนะแนวในฐานะกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลในฐานะกระบวนการช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและโลกอาชีพ บริการตอบสนองในกรณีผู้เรียนที่มีความลังเลหรือข้อจำกัดเฉพาะ และการสนับสนุนระบบในรูปการจัดสื่อ แหล่งข้อมูล เครือข่าย และการประสานผู้ปกครอง เป้าหมายจึงต้องทำหน้าที่กำกับความสัมพันธ์ขององค์ประกอบเหล่านี้ ไม่ใช่เพียงระบุว่าต้องการจัดกิจกรรมแนะแนวเรื่องใด (Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–18)

ตัวอย่างเช่น หากข้อมูลผู้เรียนและผลการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นแสดงว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวนมากยังไม่เข้าใจเส้นทางการศึกษาต่อ สายสามัญ สายอาชีพ และทางเลือกอาชีพในอนาคต เป้าหมายของโปรแกรมไม่ควรเขียนเพียงว่า “เพื่อแนะแนวการศึกษาต่อให้แก่นักเรียน” แต่ควรเขียนให้ชัดว่า “เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 รู้จักความสนใจและความถนัดของตน ใช้ข้อมูลการศึกษาและอาชีพประกอบการตัดสินใจ และวางแผนเส้นทางการศึกษาต่อได้อย่างเหมาะสม

กับตนเอง” เป้าหมายเช่นนี้เชื่อมข้อมูลผู้เรียนกับทิศทางการพัฒนา และเปิดทางให้โรงเรียนกำหนดกิจกรรม บริการ และทรัพยากรที่สอดคล้องกับผู้เรียนจริง

2. ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน

ผลลัพธ์ที่คาดหวังหมายถึงความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ ความสามารถในการตัดสินใจ การปรับตัว หรือการแสวงหาความช่วยเหลือที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียนภายหลังได้รับกิจกรรมหรือบริการแนะแนว ผลลัพธ์จึงแตกต่างจากเป้าหมายซึ่งกำหนดทิศทางกว้างของโปรแกรม การระบุผลลัพธ์ช่วยให้โรงเรียนอธิบายได้ว่า โปรแกรมต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้หรือพัฒนาในเรื่องใด มิใช่เพียงระบุว่าจะจัดกิจกรรมอะไรบ้าง ในบทนี้จะกล่าวถึงผลลัพธ์ในระดับที่ใช้กำหนดทิศทางของโปรแกรม โดยยังไม่ลงรายละเอียดเกี่ยวกับตัวชี้วัด เกณฑ์ เครื่องมือ และวิธีประเมิน ซึ่งเป็นเนื้อหาของการติดตามและประเมินผลโปรแกรม

ผลลัพธ์ของโปรแกรมควรครอบคลุมการพัฒนาผู้เรียนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ด้านการศึกษาอาจกำหนดให้ผู้เรียนรู้จักวิธีเรียนที่เหมาะกับตน วางแผนการเรียน ใช้ข้อมูลประกอบการเลือกแผนการเรียน และขอความช่วยเหลือเมื่อประสบปัญหาการเรียนได้ ด้านอาชีพอาจมุ่งให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจ ความถนัด และความสามารถของตน ศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาและโลกของงาน และวางแผนการศึกษาหรืออาชีพเบื้องต้น ส่วนด้านส่วนตัวและสังคมอาจมุ่งให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของตน สื่อสารและทำงานร่วมกับผู้อื่น จัดการความเครียด และปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลงได้อย่างเหมาะสม การกำหนดผลลัพธ์ควรสัมพันธ์กับเป้าหมายและกลุ่มเป้าหมายของโปรแกรม มิใช่กำหนดจากหัวข้อกิจกรรมเพียงอย่างเดียว (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 8–9; National Centre for Guidance in Education, 2004: 17–18)

ผลลัพธ์ที่คาดหวังยังต้องเหมาะกับองค์ประกอบและลักษณะการดำเนินงานของโปรแกรม ตัวอย่างเช่น โปรแกรมแนะแนวด้านอาชีพอาจกำหนดผลลัพธ์ของหลักสูตรการแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคนให้สามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความสนใจ ความถนัด การศึกษา และอาชีพได้ ในส่วนการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน อาจกำหนดให้ผู้เรียนสามารถจัดทำแผนการเรียนหรือแผนอาชีพเบื้องต้นที่เหมาะกับข้อมูลของตน ส่วนบริการตอบสนองอาจกำหนดให้ผู้เรียนที่ยังตัดสินใจไม่ได้หรือมีความเห็นขัดแย้งกับครอบครัวสามารถพิจารณาทางเลือก สื่อสารความต้องการ และเข้าถึงความช่วยเหลือที่เหมาะสม ผลลัพธ์จึงไม่จำเป็นต้องเหมือนกันสำหรับผู้เรียนทุกคน แต่ควรสอดคล้องกับจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย และความต้องการที่โปรแกรมมุ่งตอบสนอง (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147; National Centre for Guidance in Education, 2004: 17–18)

ในทางปฏิบัติ โรงเรียนควรเขียนผลลัพธ์ให้ระบุได้ว่า ผู้เรียนควรรู้อะไร เข้าใจเรื่องใด หรือสามารถทำสิ่งใดได้ภายหลังเข้าร่วมโปรแกรม ตัวอย่างเช่น เป้าหมายกว้างของโปรแกรมอาจเป็นการส่งเสริมความพร้อมด้านการศึกษาต่อและอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ส่วนผลลัพธ์ที่คาดหวังอาจกำหนดว่าผู้เรียนสามารถระบุความสนใจ ความถนัด และความสามารถของตน ใช้ข้อมูลเกี่ยวกับแผนการเรียน การศึกษาต่อ และอาชีพประกอบการตัดสินใจ และกำหนดทางเลือกในการศึกษาต่ออย่างน้อยหนึ่งแนวทางที่เหมาะกับความพร้อมและเงื่อนไขของตน การเขียนในลักษณะนี้ทำให้เห็น

ความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายของโปรแกรมกับสิ่งที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียนได้ชัดเจนกว่าการระบุเพียงว่า ผู้เรียนมีความรู้เกี่ยวกับการศึกษาต่อ

3. กลุ่มเป้าหมายของโปรแกรมและความแตกต่างของความต้องการผู้เรียน

กลุ่มเป้าหมายของโปรแกรมการแนะแนวไม่ควรถูกระบุเพียงว่า “นักเรียนทุกคน” แล้วสิ้นสุด แม้โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องรับผิดชอบผู้เรียนทุกคน แต่ผู้เรียนแต่ละกลุ่มมีความต้องการจำเป็นและระดับการสนับสนุนแตกต่างกัน การระบุกลุ่มเป้าหมายจึงต้องทำให้เห็นทั้งกลุ่มผู้เรียนทั่วไปที่ควรได้รับประสบการณ์แนะแนวร่วมกัน และกลุ่มผู้เรียนที่ต้องได้รับการดูแลเพิ่มเติมตามข้อมูล ความต้องการจำเป็น หรือสถานการณ์เฉพาะ การระบุกลุ่มเช่นนี้มิใช่การแบ่งคุณค่าของผู้เรียน แต่เป็นการกำหนดวิธีสนับสนุนให้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม

กลุ่มเป้าหมายในโปรแกรมการแนะแนวอาจพิจารณาได้หลายระดับ **ระดับแรก**คือผู้เรียนทุกคน ซึ่งสัมพันธ์กับหลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมแนะแนวที่โรงเรียนจัดเป็นประสบการณ์พื้นฐาน เช่น กิจกรรมรู้จักตนเอง การสื่อสาร การวางแผนการเรียน การสำรวจอาชีพ หรือการใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ **ระดับที่สอง**คือผู้เรียนเฉพาะกลุ่ม เช่น นักเรียนช่วงเปลี่ยนผ่าน นักเรียนที่กำลังตัดสินใจศึกษาต่อ นักเรียนที่ขาดทักษะการเรียน นักเรียนที่มีความเครียดสูง หรือนักเรียนที่มีความเสี่ยงด้านพฤติกรรม **ระดับที่สาม**คือผู้เรียนรายบุคคลที่ต้องการการปรึกษา การติดตาม การประสานผู้ปกครอง หรือการส่งต่อ การมองกลุ่มเป้าหมายหลายระดับเช่นนี้ทำให้โปรแกรมสามารถจัดบริการได้สอดคล้องกับความต้องการจริง ไม่ใช้กิจกรรมเดียวตอบทุกสถานการณ์ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 18–19; National Centre for Guidance in Education, 2004: 17–18; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ในบริบทไทย การระบุกลุ่มเป้าหมายควรเชื่อมกับระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนและบริการแนะแนว 5 บริการ เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นแสดงกระบวนการคัดกรองผู้เรียนเป็นกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง กลุ่มมีปัญหา และกลุ่มปัญหาเร่งด่วน แล้วเชื่อมไปสู่การช่วยเหลือ การติดตาม การปรึกษาและวางแผนการช่วยเหลือ การส่งต่อ และการประชุมปรึกษาในกรณีจำเป็น อย่างไรก็ตาม การใช้ข้อมูลคัดกรองต้องระวังไม่ให้กลายเป็นการตีตราผู้เรียน กลุ่มเป้าหมายควรถูกใช้เพื่อกำหนดวิธีช่วยเหลือและระดับการสนับสนุน ไม่ใช่ใช้เพื่อสร้างภาพจำว่าผู้เรียนเป็นปัญหาอย่างถาวร (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 4–5, 18–19; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 215–221)

ตัวอย่างเช่น โปรแกรมส่งเสริมการปรับตัวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 อาจกำหนดกลุ่มเป้าหมายหลักเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทุกคน เพราะทุกคนอยู่ในช่วงเปลี่ยนผ่านและควรได้รับประสบการณ์พื้นฐานร่วมกัน ขณะเดียวกัน อาจมีกลุ่มเป้าหมายเฉพาะเป็นนักเรียนที่มีความกังวลสูง นักเรียนที่แยกตัวจากเพื่อน หรือนักเรียนที่มีข้อมูลจากครูที่ปรึกษาว่าต้องการการติดตามเป็นพิเศษ กลุ่มแรกอาจได้รับกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน ส่วนกลุ่มเฉพาะอาจได้รับการติดตามโดยครูที่ปรึกษา การปรึกษาเบื้องต้น หรือการประสานผู้ปกครอง การจัดกลุ่มเช่นนี้ทำให้โปรแกรมไม่ละเลยผู้เรียนส่วนใหญ่ และไม่ละเลยผู้เรียนที่ต้องการการดูแลเฉพาะด้าน

4. ระดับการให้บริการตามความต้องการของผู้เรียนและองค์ประกอบของโปรแกรม

ระดับการให้บริการหมายถึงรูปแบบและความเข้มของการสนับสนุนที่โรงเรียนจัดให้สอดคล้องกับเป้าหมาย ผลลัพธ์ และกลุ่มเป้าหมายของโปรแกรม ระดับการให้บริการไม่ควรถูกเข้าใจว่าเป็นการจัดลำดับคุณค่าของผู้เรียน แต่เป็นการจัดระดับการสนับสนุนให้เหมาะกับความต้องการจำเป็นของผู้เรียนและองค์ประกอบของโปรแกรม การกำหนดระดับบริการช่วยให้โรงเรียนไม่ใช้วิธีเดียวตอบทุกความต้องการ เช่น ไม่ใช้กิจกรรมกลุ่มเพียงอย่างเดียวกับผู้เรียนที่ต้องการการปรึกษาเฉพาะราย และไม่ใช้การปรึกษารายบุคคลแทนกิจกรรมพัฒนาพื้นฐานที่ผู้เรียนทุกคนควรได้รับ

เมื่อใช้กรอบของ Gysbers และ Henderson ระดับการให้บริการสามารถอธิบายผ่านองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม **ระดับแรก**คือการให้บริการสำหรับผู้เรียนทุกคนผ่านหลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมแนะแนว เช่น กิจกรรมรู้จักตนเอง การวางแผนการเรียน การสื่อสาร การตัดสินใจ และการสำรวจอาชีพ **ระดับที่สอง**คือการสนับสนุนรายบุคคลผ่านการวางแผนรายบุคคล การใช้ข้อมูลตนเองและสิ่งแวดล้อม การกำหนดเป้าหมายการเรียนและอาชีพ **ระดับที่สาม**คือบริการตอบสนองสำหรับผู้เรียนที่มีปัญหา ความเสี่ยง หรือความต้องการเฉพาะ เช่น การปรึกษา การประสานผู้เกี่ยวข้อง การติดตาม และการส่งต่อเมื่อจำเป็น และ**ระดับที่สี่**คือการสนับสนุนระบบ ได้แก่ บุคลากร เวลา งบประมาณ สื่อ เครื่องมือ ข้อมูล และเครือข่ายที่ทำให้บริการทุกระดับเกิดขึ้นได้จริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9, 18–19; UNESCO, 1996: 14–15; Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

ในบริบทไทย ระดับการให้บริการควรประสานกับบริการแนะแนว 5 บริการอย่างยืดหยุ่น บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียนและกำหนดกลุ่มเป้าหมายได้แม่นยำ บริการสนเทศช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเพื่อวางแผนและตัดสินใจ บริการปรึกษาช่วยตอบสนองปัญหาหรือความต้องการเฉพาะ บริการจัดวางตัวบุคคลช่วยจัดโอกาสและกิจกรรมที่เหมาะสมกับผู้เรียน ส่วนบริการติดตามและประเมินผลช่วยตรวจสอบความก้าวหน้าและความเหมาะสมของการช่วยเหลือ ระดับการให้บริการจึงไม่ใช่การสร้างระบบใหม่แยกจากงานแนะแนวไทย แต่เป็นการจัดระบบให้บริการเดิมทำงานสัมพันธ์กับเป้าหมาย ผลลัพธ์ และกลุ่มเป้าหมายของโปรแกรมได้ชัดขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 8–9, 18–19; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 215–221)

ตัวอย่างเช่น โปรแกรมพัฒนาความพร้อมด้านการศึกษาต่อและอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 อาจจัดระดับบริการสำหรับผู้เรียนทุกคนผ่านกิจกรรมแนะแนวเรื่องการรู้จักตนเอง การสำรวจข้อมูลการศึกษาต่อ และการเข้าใจโลกอาชีพ จัดระดับการสนับสนุนรายบุคคลผ่านแบบสำรวจความสนใจ การวางแผนการศึกษาต่อ และการสนทนากับครูที่ปรึกษา จัดบริการตอบสนองสำหรับผู้เรียนที่ยังลังเล มีความขัดแย้งกับผู้ปกครอง หรือมีข้อจำกัดด้านเศรษฐกิจผ่านการปรึกษาเฉพาะรายและการประสานแหล่งช่วยเหลือ และจัดการสนับสนุนระบบผ่านสื่อข้อมูล แหล่งเรียนรู้อาชีพ เครือข่ายสถานศึกษา สถานประกอบการ และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ระดับบริการเช่นนี้ทำให้โปรแกรมมีความครอบคลุมและยืดหยุ่นมากกว่าการจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพเพียงครั้งเดียว

5. ความสอดคล้องระหว่างเป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย และระดับการให้บริการ

เป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย และระดับการให้บริการจะมีคุณค่าก็ต่อเมื่อสัมพันธ์กันเป็นตรรกะเดียวกัน เป้าหมายต้องสืบเนื่องจากข้อมูลและความต้องการจำเป็น ผลลัพธ์ต้องสะท้อนภาพการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนที่สอดคล้องกับเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมายต้องระบุว่าผู้ใดควรได้รับประโยชน์จากโปรแกรม และระดับการให้บริการต้องเหมาะสมกับลักษณะความต้องการของกลุ่มเป้าหมายนั้น หากส่วนใดส่วนหนึ่งไม่สัมพันธ์กัน โปรแกรมอาจเกิดความคลาดเคลื่อน เช่น เป้าหมายมุ่งพัฒนาการตัดสินใจด้านอาชีพ แต่กิจกรรมมีเพียงการบรรยายข้อมูลอาชีพโดยไม่มีการสำรวจตนเองหรือฝึกตัดสินใจ หรือโปรแกรมมุ่งช่วยเหลือนักเรียนกลุ่มเสี่ยง แต่จัดเพียงกิจกรรมรวมทั้งชั้นโดยไม่มีการติดตามหรือบริการตอบสนองเฉพาะราย

National Centre for Guidance in Education (2004: 16–18) เสนอว่าแผนการแนะแนวของโรงเรียนควรเชื่อมจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย ผลลัพธ์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวนเข้าด้วยกัน ขณะที่ UNESCO (1996: 46) อธิบายกระบวนการพัฒนาโปรแกรมเป็นลำดับตั้งแต่การประเมินความต้องการ การจัดลำดับความสำคัญ การกำหนดเป้าหมายและวัตถุประสงค์ การออกแบบกิจกรรมและบริการ การจัดทรัพยากร บุคลากร และงบประมาณ ไปจนถึงการประเมินและการปรับเป้าหมาย หลักฐานทั้งสองแหล่งชี้ตรงกันว่า ความสอดคล้องขององค์ประกอบไม่ใช่เรื่องทางเอกสารเท่านั้น แต่เป็นเงื่อนไขที่ทำให้โปรแกรมดำเนินได้จริงและยังคงตอบสนองความต้องการของผู้เรียนเมื่อบริบทเปลี่ยนไป (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1–2, 7–8)

ในเชิงตัวอย่าง หากเป้าหมายของโปรแกรมคือการส่งเสริมการปรับตัวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ผลลัพธ์ควรสะท้อนว่า ผู้เรียนรู้จักระบบโรงเรียน สร้างสัมพันธภาพกับเพื่อนได้ ใช้ช่องทางขอความช่วยเหลือได้ และมีทักษะพื้นฐานในการจัดการอารมณ์หรือความกังวล กลุ่มเป้าหมายหลักคือผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทุกคน ส่วนกลุ่มเป้าหมายเฉพาะคือผู้เรียนที่มีความกังวลสูงหรือมีปัญหาการปรับตัว ระดับการให้บริการจึงควรมีทั้งกิจกรรมแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคน การติดตามโดยครูที่ปรึกษา บริการปรึกษาเบื้องต้น และการประสานผู้ปกครองในกรณีจำเป็น หากองค์ประกอบเหล่านี้สัมพันธ์กัน โปรแกรมจะสามารถเชื่อมการส่งเสริมพัฒนา การป้องกัน และการช่วยเหลือเฉพาะรายได้อย่างเหมาะสม

กล่าวโดยสรุป เป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย และระดับการให้บริการเป็นองค์ประกอบที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวมีทิศทางและมีความเป็นรูปธรรม เป้าหมายช่วยกำหนดทิศทางการพัฒนาผู้เรียน ผลลัพธ์ทำให้เห็นภาพการเปลี่ยนแปลงที่คาดหวัง กลุ่มเป้าหมายช่วยให้โรงเรียนระบุผู้รับบริการและความต้องการที่แตกต่างกัน ส่วนระดับการให้บริการช่วยจัดรูปแบบและความเข้มของการสนับสนุนให้เหมาะกับผู้เรียน เมื่อองค์ประกอบทั้งสี่สัมพันธ์กัน โปรแกรมการแนะแนวจึงไม่เป็นเพียงชุดกิจกรรมหรือบริการที่แยกส่วน แต่เป็นระบบการทำงานที่เชื่อมข้อมูล ฐานคิด เป้าหมาย และการปฏิบัติภายใต้กรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

หลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมแนะแนวในฐานะองค์ประกอบสำหรับผู้เรียนทุกคน

หลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมแนะแนวเป็นองค์ประกอบเชิงปฏิบัติที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมเข้าถึงผู้เรียนทุกคนอย่างเป็นระบบ องค์ประกอบนี้มิใช่โปรแกรมการแนะแนวทั้งหมด แต่เป็นส่วนที่ทำหน้าที่จัดประสบการณ์การเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนในมิติการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมอย่างต่อเนื่องตามช่วงวัย ในบริบทไทย หลักสูตรการแนะแนวปรากฏอย่างเป็นรูปธรรมผ่านกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลาง หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว และแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวของสถานศึกษา ดังนั้น การอธิบายหัวข้อนี้จึงต้องวางความสัมพันธ์ให้ชัดว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกลไกสำคัญสำหรับผู้เรียนทุกคน แต่ยังต้องเชื่อมกับการวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบจึงจะกลายเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวที่สมบูรณ์ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–18; UNESCO, 1996: 13–15; National Centre for Guidance in Education, 2004: 8, 16–18; Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

1. ฐานะของหลักสูตรการแนะแนวในโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

ในกรอบของ Gysbers & Henderson หลักสูตรการแนะแนวเป็นองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม มีหน้าที่จัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่วางแผนไว้อย่างเป็นระบบให้ผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเอง การเรียน การวางแผนอาชีพ การตัดสินใจ การปรับตัว และการดำเนินชีวิต หลักสูตรการแนะแนวจึงมีฐานะเป็นองค์ประกอบเชิงพัฒนาและเชิงป้องกันที่เข้าถึงผู้เรียนในวงกว้าง แตกต่างจากบริการตอบสนองซึ่งมุ่งช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหาหรือความต้องการเฉพาะ และแตกต่างจากการวางแผนรายบุคคลซึ่งมุ่งสนับสนุนผู้เรียนแต่ละคนให้ใช้ข้อมูลตนเองและสิ่งแวดล้อมในการวางแผนเส้นทางชีวิต การแยกฐานะเช่นนี้สำคัญมาก เพราะช่วยป้องกันความเข้าใจคลาดเคลื่อนที่มองว่ากิจกรรมแนะแนวรายคาบคือโปรแกรมการแนะแนวทั้งหมด (UNESCO, 1996: 13–15; Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

ในบริบทโรงเรียนไทย หลักสูตรการแนะแนวมีความสัมพันธ์ใกล้ชิดกับกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งมุ่งให้ผู้เรียนรู้จัก เข้าใจ รักและเห็นคุณค่าในตนเองและผู้อื่น สามารถวางแผนการเรียน อาชีพ ชีวิตและสังคม ตลอดจนปรับตัวและอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข เมื่อโรงเรียนจัดทำหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว จึงไม่ควรจัดเพียงตารางหัวข้อกิจกรรมหรือแผนรายคาบ แต่ควรกำหนดเป้าหมาย ผลลัพธ์ สาระ ประสบการณ์ เวลา สื่อ แหล่งเรียนรู้ ผู้รับผิดชอบ และแนวทางติดตามผลเบื้องต้นให้สัมพันธ์กับโปรแกรมการแนะแนวทั้งระบบ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 114; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–18)

ตัวอย่างเช่น โรงเรียนที่พบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีความต้องการด้านการวางแผนศึกษาต่อและอาชีพ ไม่ควรตอบสนองด้วยการจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพเพียงครั้งเดียว แต่ควรวางหลักสูตรการแนะแนวในระดับชั้นให้ผู้เรียนทุกคนได้ผ่านประสบการณ์อย่างเป็นลำดับ ตั้งแต่การสำรวจความสนใจและความถนัด การเข้าใจทางเลือกทางการศึกษา การศึกษาข้อมูลอาชีพ การพิจารณา

เงื่อนไขของตนเองและครอบครัว และการจัดทำแผนการศึกษาต่อเบื้องต้น พร้อมทั้งจัดช่องทางให้ผู้เรียนที่ยังลังเลได้รับการวางแผนรายบุคคลหรือการปรึกษาเพิ่มเติม การดำเนินเช่นนี้ทำให้หลักสูตรการแนะแนวทำงานร่วมกับองค์ประกอบอื่นของโปรแกรม ไม่แยกเป็นกิจกรรมเดี่ยวที่ขาดความต่อเนื่อง

2. องค์ประกอบของหลักสูตรการแนะแนวและความสัมพันธ์กับกิจกรรมแนะแนว

หลักสูตรการแนะแนวควรถูกมองเป็นระบบของประสบการณ์การเรียนรู้ ไม่ใช่เพียงรายการกิจกรรมหรือใบงานที่ครูนำไปใช้ในชั้นเรียน องค์ประกอบสำคัญของหลักสูตรการแนะแนวควรประกอบด้วยเป้าหมายและผลลัพธ์การเรียนรู้ ขอบข่ายสาระ โครงสร้างประสบการณ์ กิจกรรม เวลาเรียน สื่อและแหล่งเรียนรู้ ผู้รับผิดชอบ และการติดตามผลเบื้องต้น ส่วนกิจกรรมแนะแนวเป็นรูปแบบการดำเนินการที่ทำให้องค์ประกอบเหล่านี้เกิดขึ้นจริงกับผู้เรียน กิจกรรมจึงเป็นส่วนปฏิบัติของหลักสูตร แต่ไม่ควรถูกแยกจากเป้าหมาย สาระ และลำดับพัฒนาการของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 49–66; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 114; National Centre for Guidance in Education, 2004: 17–18)

2.1 เป้าหมายและผลลัพธ์การเรียนรู้ของหลักสูตรการแนะแนว เป้าหมายและผลลัพธ์การเรียนรู้เป็นองค์ประกอบที่กำกับว่าหลักสูตรการแนะแนวต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงด้านใด เป้าหมายทำหน้าที่ระบุทิศทางกว้าง เช่น การพัฒนาความสามารถในการรู้จักตนเอง การวางแผนการเรียนและอาชีพ หรือการปรับตัวทางสังคม ส่วนผลลัพธ์การเรียนรู้ควรสะท้อนความสามารถหรือคุณลักษณะที่ผู้เรียนพึงมีหลังผ่านประสบการณ์ เช่น ระบุความสนใจและความถนัดของตนเองได้ ใช้ข้อมูลการศึกษาต่อประกอบการตัดสินใจได้ หรือสื่อสารและขอความช่วยเหลือได้อย่างเหมาะสม การกำหนดเป้าหมายและผลลัพธ์เช่นนี้ช่วยให้กิจกรรมแนะแนวไม่กลายเป็นกิจกรรมที่ทำให้ครบเวลา แต่เป็นประสบการณ์ที่มีทิศทางต่อพัฒนาการของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 10–12, 24–38)

2.2 ขอบข่ายสาระด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ขอบข่ายสาระของหลักสูตรการแนะแนวควรครอบคลุม 3 ด้านหลัก ได้แก่ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม สาระด้านการศึกษามุ่งให้ผู้เรียนรู้จักตนเองในฐานะผู้เรียน พัฒนานิสัยและทักษะการเรียน รู้จักวางแผนการเรียน และใช้ข้อมูลประกอบการเลือกเส้นทางการศึกษา สาระด้านอาชีพมุ่งให้ผู้เรียนรู้จักโลกอาชีพ สำรวจความสนใจ ความถนัด ค่านิยม และวางแผนอาชีพเบื้องต้น ส่วนสาระด้านส่วนตัวและสังคมมุ่งพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง การปรับตัว บุคลิกภาพ สัมพันธภาพ การจัดการอารมณ์ และทักษะชีวิต ขอบข่ายทั้งสามไม่ควรแยกกันอย่างแข็งตัว เพราะชีวิตจริงของผู้เรียนเชื่อมโยงการเรียน อาชีพ และการดำเนินชีวิตเข้าด้วยกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 5–9; UNESCO, 1996: 14–15)

2.3 โครงสร้างประสบการณ์ กิจกรรม และเวลาเรียน หลักสูตรการแนะแนวที่มีคุณภาพต้องมีโครงสร้างประสบการณ์และเวลาเรียนที่ต่อเนื่องตามระดับชั้น ไม่ใช่จัดกิจกรรมตามเหตุการณ์เฉพาะหน้าหรือความสะดวกของผู้จัดเท่านั้น โครงสร้างดังกล่าวควรระบุว่าในแต่ละระดับชั้นหรือช่วงวัยผู้เรียนควรได้รับประสบการณ์ใดก่อนหลัง เช่น ช่วงเริ่มต้นควรเน้นการรู้จักตนเอง การปรับตัว และสัมพันธภาพ ช่วงต่อมาควรเพิ่มการวางแผนการเรียน การสำรวจความถนัดและความสนใจ และช่วงที่ผู้เรียนต้องตัดสินใจเรื่องศึกษาต่อหรืออาชีพควรเน้นข้อมูล ทางเลือก และการตัดสินใจอย่างมีเหตุผล เอกสารตัวอย่างหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนไทยแสดงให้เห็นว่า การจัดหลักสูตรสามารถกำหนดจุดประสงค์ชั้นปี โครงสร้างเวลาเรียน คำอธิบายรายวิชา และโครงสร้างรายวิชาเพื่อให้กิจกรรมแนะแนวมีลำดับและความต่อเนื่องตามระดับชั้นได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 17, 23, 41, 44, 71; UNESCO, 1996: 13–15)

2.4 สื่อ แหล่งเรียนรู้ ผู้รับผิดชอบ และการติดตามผลเบื้องต้น เป็นองค์ประกอบที่ทำให้หลักสูตรการแนะแนวไม่หยุดอยู่ที่เอกสาร สื่อและแหล่งเรียนรู้ช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลและประสบการณ์ที่จำเป็น เช่น แบบสำรวจความสนใจ แหล่งข้อมูลการศึกษาต่อ ข้อมูลอาชีพ กรณีศึกษา สื่อสะท้อนคิด หรือแหล่งเรียนรู้ในชุมชน ผู้รับผิดชอบทำให้การดำเนินงานมีความชัดเจนว่าใครจัดกิจกรรม ใครติดตามผู้เรียน และใครประสานงานกับผู้เกี่ยวข้อง ส่วนการติดตามผลเบื้องต้นช่วยให้โรงเรียนรู้ว่าผู้เรียนได้รับประสบการณ์ตามที่วางไว้หรือไม่ และควรปรับกิจกรรมในระดับชั้นอย่างไร ทั้งนี้ การติดตามในหัวข้อนี้เป็นการติดตามระดับกิจกรรมและหลักสูตร ไม่ใช่การประเมินโปรแกรมเชิงลึกซึ่งควรอยู่ในบทว่าด้วยการติดตามและประเมินผล (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 66–72; โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 94–95; National Centre for Guidance in Education, 2004: 17–18)

3. ขอบข่ายสาระของหลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมแนะแนว

ขอบข่ายสาระของหลักสูตรการแนะแนวควรสะท้อนความต้องการจำเป็นของผู้เรียนและภารกิจของการแนะแนวในโรงเรียน ไม่ควรเลือกหัวข้อกิจกรรมจากความคุ้นเคยของผู้สอนหรือจากกิจกรรมสำเร็จรูปเพียงอย่างเดียว เอกสารไทยด้านกิจกรรมแนะแนวเสนอขอบข่ายสำคัญ 3 ด้าน ได้แก่ การพัฒนาทางการศึกษา การพัฒนาทางอาชีพ และการพัฒนาส่วนตัวและสังคม ขณะที่เอกสารสากลอย่าง UNESCO ใช้กรอบ Learning to learn, Learning to work และ Learning to live ซึ่งมีความสอดคล้องกันในเชิงสาระ การจัดขอบข่ายเช่นนี้ช่วยให้กิจกรรมแนะแนวไม่แคบอยู่ที่การแนะแนวศึกษาต่อหรืออาชีพเท่านั้น แต่ครอบคลุมการดำเนินชีวิตและการเติบโตของผู้เรียนอย่างรอบด้าน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–18, 24–38; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 114; UNESCO, 1996: 14–15)

3.1 สาระด้านการศึกษา ควรมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้รู้จักตนเองในฐานะผู้เรียน เข้าใจจุดแข็งจุดที่ควรพัฒนา นิสัยทางการเรียน วิธีการเรียนรู้ การจัดเวลา แรงจูงใจ และการวางแผนการศึกษา กิจกรรมด้านนี้อาจครอบคลุมการสำรวจวิธีเรียนของตน การตั้งเป้าหมายการเรียน การใช้แหล่งเรียนรู้ การจัดการเวลา การเตรียมตัวสอบ การเลือกแผนการเรียน และการใช้ข้อมูลการศึกษาต่ออย่างเหมาะสม ตัวอย่างในบริบทไทย เช่น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 อาจได้รับกิจกรรมเพื่อปรับตัวกับระบบการเรียนใหม่ ส่วนนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 อาจได้รับกิจกรรมเพื่อเชื่อมผลการเรียน ความถนัด

และทางเลือกการศึกษาต่อ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 14–15)

3.2 สาระด้านอาชีพ ควรมุ่งให้ผู้เรียนรู้จักโลกของงาน เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างการศึกษา อาชีพ และชีวิต สำรวจความสนใจ ความถนัด ค่านิยม บุคลิกภาพ และเงื่อนไขของตนเอง ตลอดจนฝึกการใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจทางอาชีพ กิจกรรมด้านอาชีพไม่ควรเป็นเพียงการนำเสนอรายชื่ออาชีพหรือสาขาการเรียน แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจว่าทางเลือกแต่ละทางสัมพันธ์กับความสามารถ โอกาส เงื่อนไขครอบครัว และเป้าหมายชีวิตของตนอย่างไร ตัวอย่างเช่น กิจกรรมสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 อาจให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจ เปรียบเทียบสายสามัญและสายอาชีพ ศึกษาข้อมูลตลาดงานเบื้องต้น และจัดทำแผนการศึกษาต่อสองทางเลือกเพื่อใช้สนทนากับครูที่ปรึกษาหรือผู้ปกครอง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 15–18; UNESCO, 1996: 14–15)

3.3 สาระด้านส่วนตัวและสังคม ควรมุ่งให้ผู้เรียนรู้จักและเห็นคุณค่าในตนเอง เข้าใจอารมณ์ ความคิด และพฤติกรรมของตน พัฒนาสัมพันธภาพกับผู้อื่น มีทักษะการสื่อสาร การปรับตัว การจัดการความเครียด การตัดสินใจ และการอยู่ร่วมกันอย่างเหมาะสม สาระด้านนี้มีความสำคัญอย่างยิ่งในช่วงเปลี่ยนผ่าน เช่น การเข้าเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น การเปลี่ยนกลุ่มเพื่อน การปรับตัวกับครูและระบบโรงเรียน หรือการเผชิญแรงกดดันจากการเรียนและครอบครัว ตัวอย่างเช่น กิจกรรมสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 อาจเน้นการรู้จักตนเอง การสร้างเพื่อนใหม่ การสื่อสารเชิงบวก และการรู้ช่องทางขอความช่วยเหลือเมื่อปรับตัวไม่ได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–14; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 5–9)

4. การแปลงเป้าหมายและผลลัพธ์เป็นกิจกรรมแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคน

การแปลงเป้าหมายและผลลัพธ์เป็นกิจกรรมแนะแนวเป็นขั้นตอนสำคัญที่ทำให้หลักสูตรการแนะแนวมีความหมายทางปฏิบัติ เป้าหมายและผลลัพธ์จาก 4.4 จะมีประโยชน์ต่อผู้เรียนก็ต่อเมื่อถูกแปลงเป็นประสบการณ์ที่ผู้เรียนทุกคนสามารถเข้าถึงและมีส่วนร่วมได้ การแปลงดังกล่าวควรเริ่มจากข้อมูลผู้เรียนและความต้องการจำเป็น แล้วกำหนดเป้าหมายของกิจกรรม ผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิด สาระหรือประเด็นกิจกรรม วิธีการเรียนรู้ สื่อ แหล่งเรียนรู้ และแนวทางติดตามเบื้องต้น ทั้งนี้ไม่จำเป็นต้องลงรายละเอียดเป็นแผนรายคาบในหัวข้อนี้ เพราะบทนี้มุ่งอธิบายองค์ประกอบเชิงปฏิบัติ มิใช่ขั้นตอนการเขียนแผนกิจกรรมอย่างละเอียด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 34–38, 39–49; UNESCO, 1996: 12–15; National Centre for Guidance in Education, 2004: 17–18)

4.1 การเชื่อมข้อมูลผู้เรียนกับเป้าหมายของกิจกรรม กิจกรรมแนะแนวที่ดีต้องมีจุดเริ่มต้นจากข้อมูลผู้เรียน ไม่ใช่เลือกจากหัวข้อที่สะดวกหรือกิจกรรมที่ใช้ซ้ำกันมา หากข้อมูลพบว่าผู้เรียนมีความต้องการด้านการปรับตัว กิจกรรมควรช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง สร้างสัมพันธภาพ และรู้จักช่องทางขอความช่วยเหลือ หากข้อมูลพบว่าผู้เรียนต้องการความพร้อมด้านการศึกษาต่อและอาชีพ กิจกรรมควรมุ่งให้ผู้เรียนสำรวจตนเอง ใช้ข้อมูล และวางแผนทางเลือก การเชื่อมข้อมูลกับเป้าหมาย

เช่นนี้ทำให้กิจกรรมแนะแนวไม่เป็นเพียงกิจกรรมสร้างบรรยากาศ แต่เป็นประสบการณ์ที่ตอบโจทย์พัฒนาการและความต้องการของผู้เรียนจริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 10–12; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 114)

4.2 การออกแบบประสบการณ์เรียนรู้ให้สอดคล้องกับช่วงวัย กิจกรรมแนะแนวต้องสอดคล้องกับช่วงวัยและความพร้อมของผู้เรียน ผู้เรียนวัยเด็กอาจต้องการกิจกรรมที่เป็นรูปธรรม ใช้ประสบการณ์ใกล้ตัว และมีการฝึกปฏิบัติอย่างง่าย ผู้เรียนวัยรุ่นตอนต้นต้องการกิจกรรมที่เปิดพื้นที่ให้สำรวจตนเอง สะท้อนความคิด สร้างสัมพันธภาพ และเข้าใจความเปลี่ยนแปลงของตน ส่วนผู้เรียนวัยรุ่นตอนปลายต้องการกิจกรรมที่เชื่อมกับการตัดสินใจ การศึกษาต่อ อาชีพ และการใช้ชีวิตหลังจบการศึกษา การออกแบบประสบการณ์ที่สอดคล้องกับช่วงวัยช่วยให้กิจกรรมแนะแนวไม่เป็นกิจกรรมทั่วไปที่ใช้ได้กับทุกคน แต่เป็นประสบการณ์ที่พอดีกับภารกิจพัฒนาการของผู้เรียนแต่ละช่วง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 12–18, 39–49; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 114)

4.3 ตัวอย่างการแปลงเป้าหมายเป็นกิจกรรมแนะแนว ตัวอย่างการแปลงเป้าหมายเป็นกิจกรรมแนะแนวอาจพิจารณาจากกรณีการส่งเสริมความพร้อมด้านการศึกษาต่อและอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หากเป้าหมายคือการให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง ใช้ข้อมูลการศึกษาและอาชีพ และวางแผนเส้นทางการศึกษาต่ออย่างเหมาะสม กิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคนอาจเรียงเป็นลำดับ ได้แก่ กิจกรรมสำรวจความสนใจและความถนัด กิจกรรมรู้จักแผนการเรียนและเส้นทางการศึกษาต่อ กิจกรรมศึกษาข้อมูลโลกอาชีพ กิจกรรมเปรียบเทียบทางเลือก และกิจกรรมจัดทำแผนการศึกษาต่อเบื้องต้น สำหรับผู้เรียนที่ยังลังเลหรือมีเงื่อนไขเฉพาะ กิจกรรมระดับชั้นควรเชื่อมต่อไปสู่การวางแผนรายบุคคลหรือการปรึกษาเฉพาะราย ไม่ควรจบลงที่กิจกรรมในชั้นเรียนเพียงอย่างเดียว ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นว่ากิจกรรมแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคนต้องเปิดทางให้บริการอื่นของโปรแกรมทำงานต่อเนื่องกันได้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 49–66; โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 44–71)

5. ลักษณะของกิจกรรมแนะแนวที่เอื้อต่อการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

กิจกรรมแนะแนวที่เอื้อต่อการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพต้องไม่จำกัดอยู่ที่การบรรยาย การให้คำแนะนำ หรือการแจกข้อมูล แต่ควรเป็นประสบการณ์ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วม ได้สำรวจตนเอง ใช้ข้อมูลแลกเปลี่ยนความคิด สะท้อนประสบการณ์ ฝึกทักษะ และเชื่อมโยงสิ่งที่เรียนรู้กับชีวิตจริง ลักษณะเช่นนี้ทำให้กิจกรรมแนะแนวมีความหมายมากกว่าการทำกิจกรรมให้ครบเวลา เพราะผู้เรียนได้สร้างความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองและทางเลือกของตนจากการมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้

กิจกรรมแนะแนวที่มีคุณภาพควรมีเป้าหมายชัดเจน สอดคล้องกับช่วงวัยและความต้องการของผู้เรียน ใช้วิธีการที่กระตุ้นการคิดและการมีส่วนร่วม เปิดโอกาสให้ผู้เรียนสะท้อนตนเอง และมีบรรยากาศที่ปลอดภัยต่อการแสดงความคิดเห็น ตัวอย่างเช่น กิจกรรมเรื่องการจัดการความเครียดไม่ควรเป็นเพียงการบอกวิธีคลายเครียด แต่ควรให้ผู้เรียนสำรวจแหล่งความเครียดของตน ทดลองใช้วิธีผ่อนคลาย แลกเปลี่ยนแนวทางจัดการปัญหา และสรุปแผนดูแลตนเองที่เหมาะกับชีวิตจริงของตน กิจกรรมเรื่องการตัดสินใจด้านอาชีพไม่ควรเป็นเพียงการฟังข้อมูลจากวิทยากร แต่ควรให้ผู้เรียนฝึก

เปรียบเทียบทางเลือก ใช้ข้อมูลตนเองและข้อมูลอาชีพ และสะท้อนเหตุผลของการตัดสินใจ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 39–49; โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 1–2, 44–71; UNESCO, 1996: 15–16)

6. การจัดลำดับ ความต่อเนื่อง และการเชื่อมโยงกิจกรรมแนะแนวกับระบบโรงเรียน

หลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมแนะแนวควรมีการจัดลำดับและความต่อเนื่อง ไม่ใช่จัดเป็นกิจกรรมรายครั้งตามเทศกาลหรือปัญหาเฉพาะหน้าเท่านั้น การจัดลำดับควรสัมพันธ์กับช่วงวัย ระดับชั้น ปฏิทินการศึกษา และเหตุการณ์สำคัญในชีวิตผู้เรียน เช่น การเข้าเรียนใหม่ การเปลี่ยนช่วงชั้น การเลือกแผนการเรียน การเตรียมศึกษาต่อ การฝึกงาน การสอบ หรือการเตรียมออกจากโรงเรียน การจัดกิจกรรมตามลำดับเช่นนี้ช่วยให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์อย่างค่อยเป็นค่อยไป และช่วยให้โรงเรียนไม่ต้องรอให้เกิดปัญหาก่อนจึงจัดกิจกรรมแนะแนว

ความต่อเนื่องของกิจกรรมแนะแนวยังต้องเชื่อมกับระบบอื่นของโรงเรียน ได้แก่ งานครูที่ปรึกษา ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน บริการสนเทศ บริการปรึกษา การจัดวางตัวบุคคล การติดตามผล และการประสานผู้ปกครองหรือเครือข่ายภายนอก หากกิจกรรมแนะแนวพบว่าผู้เรียนบางคนต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติม โรงเรียนควรมีช่องทางส่งต่อไปสู่การวางแผนรายบุคคลหรือบริการตอบสนอง หากกิจกรรมแนะแนวพบว่าผู้เรียนจำนวนมากมีความต้องการคล้ายกัน โรงเรียนควรนำข้อมูลนั้นไปปรับหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวในระดับชั้นต่อไป ความต่อเนื่องดังกล่าวทำให้กิจกรรมแนะแนวไม่แยกออกจากระบบโปรแกรมการแนะแนวโดยรวม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8; โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 8, 17, 23, 41, 44, 71; UNESCO, 1996: 13–15)

7. ข้อควรระวังในการใช้กิจกรรมแนะแนวเป็นองค์ประกอบของโปรแกรม

ข้อควรระวังสำคัญคือ ไม่ควรทำให้กิจกรรมแนะแนวกลายเป็นตัวแทนของโปรแกรมการแนะแนวทั้งหมด แม้กิจกรรมแนะแนวจะเป็นองค์ประกอบที่เข้าถึงผู้เรียนทุกคนและเห็นผลในทางปฏิบัติได้ชัด แต่โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมยังต้องมีการวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบประกอบด้วย หากโรงเรียนจัดกิจกรรมแนะแนวอย่างดีแต่ไม่มีระบบติดตามผู้เรียนรายบุคคล ไม่มีช่องทางให้ผู้เรียนที่มีปัญหาได้รับการช่วยเหลือ ไม่มีข้อมูลสารสนเทศ และไม่มีทรัพยากรหรือผู้รับผิดชอบที่ชัดเจน กิจกรรมนั้นอาจมีคุณค่าในตัวเอง แต่ยังไม่เพียงพอที่จะทำให้เกิดโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

อีกประเด็นหนึ่งคือ กิจกรรมแนะแนวไม่ควรถูกลดทอนเป็นเพียงแผนรายคาบ ใบงาน เกม หรือกิจกรรมสร้างบรรยากาศโดยขาดฐานจากข้อมูลผู้เรียน เป้าหมายของโปรแกรม และผลลัพธ์ที่คาดหวัง กิจกรรมที่เลือกจากความสนุก ความสะดวก หรือความคุ้นเคยของผู้จัดอาจทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในระยะสั้น แต่ไม่จำเป็นต้องนำไปสู่การพัฒนาที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและเป้าหมายของโปรแกรม การใช้กิจกรรมแนะแนวเป็นองค์ประกอบของโปรแกรมจึงต้องวางอยู่บนข้อมูลผู้เรียน ขอบข่ายสาระที่ชัดเจน วิธีการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ และการเชื่อมโยงกับบริการอื่นของระบบแนะแนว (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย,

2559 ค: 8–9; National Centre for Guidance in Education, 2004: 8, 16–18; Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

กล่าวโดยสรุป หลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมแนะแนวเป็นองค์ประกอบเชิงปฏิบัติที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมเข้าถึงผู้เรียนทุกคนอย่างเป็นระบบ หลักสูตรการแนะแนวทำหน้าที่กำหนดเป้าหมาย ผลลัพธ์ สาระ ประสบการณ์ เวลา สื่อ ผู้รับผิดชอบ และการติดตามผลเบื้องต้น ส่วนกิจกรรมแนะแนวทำหน้าที่แปลงองค์ประกอบเหล่านั้นให้เป็นประสบการณ์การเรียนรู้จริงของผู้เรียน เมื่อกิจกรรมแนะแนวถูกจัดอย่างมีลำดับ สอดคล้องกับช่วงวัย ใช้วิธีการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ และเชื่อมกับการวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ กิจกรรมแนะแนวจึงมิใช่เพียงงานรายคาบหรือกิจกรรมเสริม แต่เป็นกลไกสำคัญในการทำให้โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนดำเนินได้จริงและตอบสนองผู้เรียนทุกคนอย่างมีทิศทาง

การวางแผนรายบุคคลและการสนับสนุนเส้นทางการศึกษา อาชีพ และชีวิตของผู้เรียน

การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนเป็นองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม ซึ่งช่วยให้การดำเนินงานมิได้จำกัดอยู่เพียงการจัดกิจกรรมสำหรับผู้เรียนเป็นกลุ่ม แต่ครอบคลุมการสนับสนุนผู้เรียนแต่ละคนให้รู้จักตนเอง ใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ วางแผน ติดตาม และปรับแผนการพัฒนาของตนอย่างมีเหตุผล การดำเนินงานส่วนนี้ต้องใช้ข้อมูลผู้เรียนจากระบบการแนะแนว ประสบการณ์ที่ผู้เรียนได้รับจากกิจกรรมแนะแนว และบริการแนะแนวที่เหมาะสมกับความต้องการของแต่ละคนร่วมกัน

การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนมิใช่การกำหนดอนาคตหรือเลือกเส้นทางแทนผู้เรียน แต่เป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนทำความเข้าใจความสนใจ ความถนัด ความสามารถ คุณค่า และเงื่อนไขชีวิตของตน ควบคู่กับการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษา อาชีพ และสภาพแวดล้อม แล้วนำข้อมูลเหล่านั้นมาใช้กำหนดเป้าหมาย พิจารณาทางเลือก ตัดสินใจ และวางแผนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัว และสังคมให้เหมาะกับตนเอง ทั้งนี้ เมื่อผู้เรียนประสบปัญหาหรือต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติม โรงเรียนต้องจัดบริการแนะแนวหรือประสานความช่วยเหลือตามลักษณะและระดับความต้องการของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–18; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

1. ความหมายและฐานะของการวางแผนรายบุคคลในโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

ในกรอบของ Gysbers & Henderson การวางแผนรายบุคคลเป็นองค์ประกอบที่ช่วยให้ผู้เรียนวางแผน ติดตาม และจัดการพัฒนาการของตนเองด้านส่วนตัว การศึกษา และอาชีพ โดยอาศัยข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อม การวางแผนรายบุคคลจึงไม่ใช่การเก็บแฟ้มข้อมูล ไม่ใช่การคัดกรองปัญหา และไม่ใช่การให้คำปรึกษารายกรณีเท่านั้น หากเป็นกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนเปลี่ยน

ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองให้กลายเป็นเป้าหมาย แผน และการตัดสินใจที่มีความหมายต่อชีวิตของตน องค์ประกอบนี้ทำให้โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมีความละเอียดพอที่จะตอบสนองความแตกต่างระหว่างผู้เรียน โดยไม่ละทิ้งหลักการพัฒนาผู้เรียนทุกคน (National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–18; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

ในบริบทไทย การวางแผนรายบุคคลสัมพันธ์กับหลายส่วนของงานแนะแนว ได้แก่ การศึกษาข้อมูลผู้เรียนรายบุคคล บริการสนเทศ บริการปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้น สำหรับครูและผู้บริหารการศึกษา อธิบายว่า การรู้จักผู้เรียนต้องอาศัยข้อมูลครอบครัว ประวัติส่วนตัว การปรับตัวทางสังคม ปัญหา และปัจจัยอื่นที่เกี่ยวข้อง พร้อมทั้งใช้วิธีการหลากหลาย เช่น การสังเกต การสัมภาษณ์ การเยี่ยมบ้าน ระเบียนสะสม แบบสอบถาม แบบวัด และแบบทดสอบ ข้อมูลเหล่านี้มีคุณค่าเมื่อถูกนำมาใช้เพื่อให้ผู้เรียนเข้าใจตนเอง วางแผนทางเลือก และได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสม มิใช่เก็บไว้เป็นข้อมูลธุรการเท่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13, 30–46, 61–64)

ความแตกต่างระหว่างการวางแผนรายบุคคลกับบริการตอบสนองควรทำความเข้าใจให้ชัด การวางแผนรายบุคคลมุ่งสนับสนุนผู้เรียนให้พัฒนาเป้าหมายและเส้นทางชีวิตของตนในระยะต่อเนื่อง เช่น การเลือกแผนการเรียน การเตรียมศึกษาต่อ การพัฒนาแฟ้มสะสมงาน หรือการวางแผนอาชีพเบื้องต้น ส่วนบริการตอบสนองมุ่งดูแลผู้เรียนเมื่อเกิดปัญหา ความเสี่ยง หรือความต้องการเฉพาะที่ต้องได้รับการช่วยเหลืออย่างทันท่วงที ทั้งสองส่วนอาจเชื่อมกันได้ เช่น นักเรียนที่ลังเลเรื่องการศึกษาต่ออาจเริ่มจากการวางแผนรายบุคคล แต่หากพบความเครียดสูง ความขัดแย้งรุนแรงในครอบครัว หรือปัญหาการปรับตัว ก็อาจต้องเชื่อมต่อไปสู่บริการตอบสนอง การแยกบทบาทเช่นนี้ช่วยให้โปรแกรมไม่ใช้การปรึกษาเฉพาะรายแทนการวางแผนรายบุคคล และไม่ใช้กิจกรรมกลุ่มแทนความต้องการเฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 18–19, 61–64; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

2. องค์ประกอบของการวางแผนรายบุคคลสำหรับผู้เรียน

การวางแผนรายบุคคลควรประกอบด้วยองค์ประกอบที่เชื่อมกันเป็นกระบวนการ ได้แก่ การรู้จักตนเอง การใช้ข้อมูลทางการศึกษาและอาชีพ การตัดสินใจและกำหนดเป้าหมายส่วนบุคคล และการจัดทำ ติดตาม และปรับแผนของผู้เรียน องค์ประกอบเหล่านี้ทำให้การวางแผนไม่ใช่การกรอกแบบฟอร์มหรือเลือกทางเลือกอย่างฉับพลัน แต่เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตน เข้าใจทางเลือก และรับผิดชอบต่อทิศทางการพัฒนาของตนเองอย่างเหมาะสม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

2.1 การรู้จักตนเองและการใช้ข้อมูลส่วนบุคคล การรู้จักตนเองเป็นฐานแรกของการวางแผนรายบุคคล ผู้เรียนจำเป็นต้องเข้าใจความสนใจ ความถนัด ค่านิยม บุคลิกภาพ จุดแข็ง จุดที่ควรพัฒนา ผลการเรียน ประสบการณ์ชีวิต สุขภาพ ความสัมพันธ์ เงื่อนไขครอบครัว และบริบทแวดล้อมของตน ข้อมูลเหล่านี้มิได้มีไว้เพื่อให้ครูตัดสินแทนว่าผู้เรียนควรเลือกเส้นทางใด แต่มีไว้เพื่อช่วยให้

ผู้เรียนมองเห็นตนเองอย่างรอบด้านและพิจารณาทางเลือกของตนอย่างมีเหตุผล เช่น นักเรียนที่มีผลการเรียนด้านวิทยาศาสตร์ดีอาจยังต้องพิจารณาความสนใจ ค่านิยม ลักษณะงานที่ต้องการ และเงื่อนไขครอบครัวร่วมด้วย ก่อนตัดสินใจเลือกแผนการเรียนหรือเส้นทางอาชีพ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13)

2.2 การใช้ข้อมูลทางการศึกษาและอาชีพ ข้อมูลทางการศึกษาและอาชีพทำให้ผู้เรียนเชื่อมความเข้าใจตนเองกับทางเลือกภายนอกได้อย่างเป็นรูปธรรม ข้อมูลทางการศึกษาอาจครอบคลุมแผนการเรียน รายวิชา เงื่อนไขการศึกษาต่อ สาขาวิชา ระบบรับเข้า ทุนการศึกษา และเส้นทางการเรียนรู้หลังจบช่วงชั้น ส่วนข้อมูลอาชีพอาจครอบคลุมลักษณะงาน คุณสมบัติที่จำเป็น ทักษะที่เกี่ยวข้อง แนวโน้มของโลกงาน และความสัมพันธ์ระหว่างสาขาวิชากับอาชีพ การใช้ข้อมูลลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนไม่ตัดสินใจจากกระแสนิยม คำบอกเล่าของผู้อื่น หรือความคาดหวังของครอบครัวเพียงด้านเดียว แต่สามารถเปรียบเทียบทางเลือกบนฐานข้อมูลที่เหมาะสมกับตน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 14–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 30–46; National Centre for Guidance in Education, 2004: 5, 16–18)

2.3 การตัดสินใจและการกำหนดเป้าหมายส่วนบุคคล การตัดสินใจและการกำหนดเป้าหมายส่วนบุคคลเป็นหัวใจของการวางแผนรายบุคคล เพราะผู้เรียนต้องเปลี่ยนข้อมูลจำนวนมากให้กลายเป็นทางเลือกที่มีความหมายต่อตนเอง กระบวนการนี้ควรช่วยให้ผู้เรียนระบุทางเลือก เปรียบเทียบข้อดีข้อจำกัด พิจารณาผลตามมา เห็นความสอดคล้องระหว่างตนเองกับทางเลือก และกำหนดเป้าหมายที่เป็นไปได้ เช่น นักเรียนที่สนใจทั้งสายสามัญและสายอาชีพควรได้รับการช่วยเหลือให้เปรียบเทียบลักษณะการเรียน โอกาสศึกษาต่อ ความพร้อมของตน ความสนใจในงานอนาคต และเงื่อนไขของครอบครัว ก่อนกำหนดเป้าหมายทางการศึกษาที่เหมาะสมกับตนเอง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9, 30–46; UNESCO, 1996: 14–15; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

2.4 การจัดทำแผน ติดตาม และปรับแผนของผู้เรียน แผนรายบุคคลของผู้เรียนควรเป็นเอกสารหรือกระบวนการที่ช่วยให้ผู้เรียนเห็นเป้าหมาย ขั้นตอน และสิ่งที่ต้องพัฒนาต่อไป ไม่ใช่แบบฟอร์มที่ทำครั้งเดียวแล้วสิ้นสุด แผนอาจครอบคลุมแผนการเรียน แผนศึกษาต่อ แผนอาชีพเบื้องต้น แผนพัฒนาทักษะ แผนสร้างแฟ้มสะสมงาน หรือแผนจัดการปัญหาที่กระทบต่อการเรียนและชีวิต การติดตามและปรับแผนมีความสำคัญ เพราะความสนใจ ผลการเรียน โอกาสทางการศึกษา เงื่อนไขครอบครัว และบริบทสังคมอาจเปลี่ยนแปลงได้ การวางแผนรายบุคคลที่ดีจึงต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทบทวนทางเลือกและปรับแผนอย่างมีเหตุผล ไม่ใช่ล็อกอนาคตไว้ตั้งแต่การตัดสินใจครั้งแรก (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 18–19, 61–64; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

3. บทบาทของครูแนะแนว ครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง และผู้เรียนในการวางแผนรายบุคคล

การวางแผนรายบุคคลในโรงเรียนไม่ควรเป็นงานของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว เพราะผู้เรียนแต่ละคนมีข้อมูลและบริบทที่กระจายอยู่ในหลายพื้นที่ของโรงเรียนและครอบครัว ครูแนะแนวหรือผู้รับผิดชอบงานแนะแนวมีบทบาทจัดระบบข้อมูล เครื่องมือ กิจกรรม บริการสนเทศ และการประสานงาน ครูที่ปรึกษามีบทบาทสำคัญในการรู้จักผู้เรียนรายบุคคล ติดตามพัฒนาการ ให้คำแนะนำเบื้องต้น และประสานข้อมูลกับผู้เกี่ยวข้อง ผู้ปกครองมีบทบาทให้ข้อมูลบริบทครอบครัว สนับสนุนการตัดสินใจ และช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาทางเลือกอย่างสอดคล้องกับชีวิตจริง ส่วนผู้เรียนต้องเป็นเจ้าของแผนของตนเอง โดยสำรวจตน ใช้ข้อมูล ตั้งเป้าหมาย ตัดสินใจ และรับผิดชอบต่อการดำเนินตามแผน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 15, 28, 119; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13, 18–19, 61–64; National Centre for Guidance in Education, 2004: 5, 19–20)

บทบาทของผู้เกี่ยวข้องภายนอกก็มีความสำคัญในบางกรณี เช่น สถาบันการศึกษา สถานประกอบการ ศิษย์เก่า หน่วยงานชุมชน หรือผู้ประกอบอาชีพในพื้นที่ อาจเป็นแหล่งข้อมูลและประสบการณ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนเห็นทางเลือกจริงมากขึ้น ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่สนใจอาชีพด้านสาธารณสุขอาจได้รับประโยชน์จากการศึกษาข้อมูลสาขาวิชา การสนทนากับรุ่นพี่หรือผู้ประกอบอาชีพ และการทบทวนความพร้อมของตนร่วมกับครูและผู้ปกครอง อย่างไรก็ตาม การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้องต้องสนับสนุนการตัดสินใจของผู้เรียน มิใช่กดดันให้ผู้เรียนเลือกตามความคาดหวังของผู้ใหญ่เพียงฝ่ายเดียว

4. กระบวนการสนับสนุนเส้นทางการศึกษา อาชีพ และชีวิตของผู้เรียน

การวางแผนรายบุคคลควรสนับสนุนเส้นทางของผู้เรียนอย่างน้อยสามมิติ ได้แก่ เส้นทางการศึกษา เส้นทางอาชีพ และเส้นทางชีวิตหรือการพัฒนาตน มิติทั้งสามสัมพันธ์กันอย่างใกล้ชิด เพราะการเลือกแผนการเรียนมีผลต่อโอกาสทางอาชีพ การเลือกอาชีพเกี่ยวข้องกับค่านิยมและวิถีชีวิต ส่วนการดำเนินชีวิตที่เหมาะสมต้องอาศัยความสามารถในการปรับตัว ตัดสินใจ และรับผิดชอบต่อตนเอง การสนับสนุนเส้นทางของผู้เรียนจึงไม่ควรแยกการศึกษา อาชีพ และชีวิตออกจากกันอย่างเด็ดขาด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 5–9; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

4.1 การสนับสนุนเส้นทางการศึกษา การสนับสนุนเส้นทางการศึกษามุ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสามารถทางการเรียน วิธีเรียน ความสนใจทางวิชาการ เงื่อนไขของหลักสูตร แผนการเรียน และทางเลือกการศึกษาต่อ ผู้เรียนควรได้รับข้อมูลและการช่วยเหลือในการวางแผนผลการเรียน การเลือกแผนการเรียน การเลือกสาขาวิชา การเตรียมความพร้อมสำหรับการสอบหรือระบบคัดเลือก และการใช้แหล่งข้อมูลทางการศึกษาอย่างมีวิจารณญาณ ตัวอย่างเช่น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 อาจต้องวิเคราะห์ผลการเรียน ความสนใจ วิชาที่ถนัด เงื่อนไขการเข้าศึกษาต่อ และเป้าหมายอาชีพเบื้องต้น เพื่อ

พิจารณาว่าการเลือกสายสามัญ สายอาชีพ หรือทางเลือกอื่นเหมาะกับตนอย่างไร (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 14–15)

4.2 การสนับสนุนเส้นทางอาชีพ การสนับสนุนเส้นทางอาชีพมุ่งช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างตนเอง การศึกษา และโลกงาน ผู้เรียนควรได้รับโอกาสสำรวจความสนใจ ความถนัด ค่านิยม บุคลิกภาพ ทักษะที่ต้องพัฒนา และข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพหรือแนวโน้มของงาน การสนับสนุนด้านนี้ไม่ควรเป็นเพียงการบอกชื่ออาชีพหรือแนะแนวสาขาที่นิยม แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาว่าอาชีพหรือเส้นทางงานใดสอดคล้องกับลักษณะของตนและบริบทชีวิตของตน ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่สนใจงานออกแบบอาจต้องพิจารณาทั้งความคิดสร้างสรรค์ ทักษะเทคโนโลยี การสื่อสาร ความพร้อมด้านแฟ้มสะสมงาน เส้นทางการศึกษา และลักษณะงานจริง ก่อนกำหนดแผนอาชีพเบื้องต้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 15–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 65–78; UNESCO, 1996: 14–15)

4.3 การสนับสนุนเส้นทางชีวิตและการพัฒนาตน การสนับสนุนเส้นทางชีวิตและการพัฒนาตนมุ่งช่วยให้ผู้เรียนกำหนดเป้าหมายชีวิต ปรับตัวกับการเปลี่ยนแปลง จัดการเวลา รับผิดชอบต่อการเรียนและความสัมพันธ์ พัฒนาทักษะการตัดสินใจ และเรียนรู้การขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น มิตินี้มีความสำคัญเพราะการเลือกทางการศึกษาและอาชีพไม่อาจแยกจากการดำเนินชีวิตจริงของผู้เรียน เช่น นักเรียนที่เลือกเส้นทางศึกษาต่อไกลบ้านต้องพิจารณาความพร้อมด้านการดูแลตนเอง การจัดการค่าใช้จ่าย ความสัมพันธ์กับครอบครัว และความสามารถในการปรับตัวในสภาพแวดล้อมใหม่ การวางแผนรายบุคคลจึงควรช่วยให้ผู้เรียนมองชีวิตอย่างรอบด้าน ไม่ใช่ตัดสินใจจากคะแนนหรือความนิยมของสาขาวิชาเพียงอย่างเดียว (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556: 2–3; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–14)

5. เครื่องมือและหลักฐานที่ใช้สนับสนุนการวางแผนรายบุคคล

เครื่องมือและหลักฐานที่ใช้สนับสนุนการวางแผนรายบุคคลควรทำหน้าที่ช่วยให้ผู้เรียนเห็นตนเองและทางเลือกชัดขึ้น ไม่ใช่ใช้เพื่อกำหนดอนาคตของผู้เรียนอย่างตายตัว เครื่องมือที่ใช้ได้ในโรงเรียนอาจประกอบด้วยระเบียนสะสม แบบสำรวจความสนใจ แบบสำรวจความถนัด แบบประเมินตนเอง แบบสอบถามเกี่ยวกับนิสัยการเรียน แบบบันทึกการวางแผน แฟ้มสะสมงาน แผนการเรียน แผนศึกษาต่อ สมุดบันทึกการสนทนาแนะแนว แหล่งข้อมูลการศึกษาและอาชีพ และระบบสารสนเทศทางการแนะแนวของโรงเรียน การใช้เครื่องมือควรคำนึงถึงความเหมาะสมกับวัย ความถูกต้องของข้อมูล ความเป็นปัจจุบัน และการตีความอย่างระมัดระวัง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19)

ตัวอย่างเช่น ผลจากแบบสำรวจความสนใจอาจช่วยให้ผู้เรียนเห็นทิศทางเบื้องต้นของตน แต่ไม่ควรถูกใช้เป็นคำตอบสุดท้ายว่าเหมาะหรือไม่เหมาะกับอาชีพใด ผู้เรียนควรนำผลดังกล่าวไปพิจารณาร่วมกับผลการเรียน ประสบการณ์กิจกรรม ความรู้เกี่ยวกับสาขาวิชา ข้อมูลโลกงาน และการสนทนากับครูหรือผู้ปกครอง เครื่องมือจึงทำหน้าที่เปิดประเด็นให้ผู้เรียนคิดและวางแผนอย่างมีข้อมูล ไม่ใช่ทำหน้าที่ตัดสินแทนผู้เรียน

6. ตัวอย่างการวางแผนรายบุคคลในบริบทโรงเรียนไทย

ตัวอย่างการวางแผนรายบุคคลในบริบทโรงเรียนไทยควรเข้าใจว่าเป็นตัวอย่างเชิงปฏิบัติที่สร้างจากหลักการและข้อมูลที่มักพบในโรงเรียน ไม่ใช่กรณีศึกษาจริงของโรงเรียนใดโรงเรียนหนึ่ง กรณีแรก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ต้องวางแผนศึกษาต่อหลังจบช่วงชั้น ครูที่ปรึกษาและผู้รับผิดชอบงานแนะแนวอาจเริ่มจากการให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจ ความถนัด วิชาที่ทำได้ดี วิชาที่ต้องการพัฒนา และเป้าหมายเบื้องต้นของตน จากนั้นให้ผู้เรียนศึกษาข้อมูลสายสามัญ สายอาชีพ หลักสูตรที่เกี่ยวข้อง เงื่อนไขการสมัคร และข้อมูลอาชีพที่สัมพันธ์กับทางเลือกแต่ละแบบ ผู้เรียนจึงเปรียบเทียบทางเลือกอย่างน้อยสองทาง สนทนากับครูที่ปรึกษาและผู้ปกครอง แล้วจัดทำแผนศึกษาต่อเบื้องต้นพร้อมแผนสำรอง หากผู้เรียนยังลังเลหรือมีข้อจำกัดเฉพาะ เช่น ความขัดแย้งกับผู้ปกครอง ปัญหาเศรษฐกิจ หรือความเครียดสูง โรงเรียนควรเชื่อมไปสู่การปรึกษาเฉพาะรายหรือการประสานแหล่งช่วยเหลือที่เหมาะสม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 14–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13, 18–19, 30–46; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

กรณีที่สอง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 หรือ 6 ต้องวางแผนเส้นทางอาชีพและชีวิตหลังจบการศึกษา ผู้เรียนอาจเริ่มจากการทบทวนค่านิยม เป้าหมายชีวิต ความสนใจทางวิชาการ ทักษะที่มี และประสบการณ์กิจกรรมของตน แล้วศึกษาข้อมูลสาขาวิชา อาชีพที่เกี่ยวข้อง คุณสมบัติที่ต้องใช้ โอกาสการศึกษาต่อ และทักษะที่ควรพัฒนา ผู้เรียนอาจจัดทำแผนพัฒนาตน เช่น แผนเลือกวิชาเพิ่มเติม แผนสะสมผลงาน แผนฝึกทักษะภาษา เทคโนโลยี หรือการสื่อสาร และแผนเตรียมข้อมูลสำหรับการศึกษาต่อ การวางแผนลักษณะนี้ช่วยให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่กำลังทำในโรงเรียนกับอนาคตของตน และสามารถปรับแผนได้เมื่อข้อมูลหรือความสนใจเปลี่ยนไป (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 15–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 30–46, 61–64; UNESCO, 1996: 14–15; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

ตัวอย่างทั้งสองกรณีแสดงให้เห็นว่า การวางแผนรายบุคคลเชื่อมกับกิจกรรมแนะแนวในฐานะประสบการณ์พื้นฐานสำหรับผู้เรียนทุกคน แต่ก้าวต่อไปสู่การใช้ข้อมูล การตัดสินใจ และการกำหนดแผนเฉพาะของผู้เรียนแต่ละคน ขณะเดียวกัน หากพบผู้เรียนที่ต้องการการช่วยเหลือเฉพาะ การวางแผนรายบุคคลสามารถเชื่อมต่อกับบริการตอบสนองได้อย่างเหมาะสม จุดสำคัญจึงไม่ได้อยู่ที่การมีแบบฟอร์มแผนรายบุคคลเท่านั้น แต่อยู่ที่การทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเข้าใจตนเองและกำหนดทิศทางการพัฒนาของตน

7. ข้อควรระวังในการวางแผนรายบุคคล

การวางแผนรายบุคคลต้องระวังไม่ให้กลายเป็นการกำหนดเส้นทางชีวิตแทนผู้เรียน ผู้ใหญ่ในโรงเรียนและครอบครัวอาจมีข้อมูล ประสบการณ์ และเจตนาดี แต่ไม่ควรใช้ผลการเรียน แบบทดสอบ ความคาดหวังของครอบครัว หรือค่านิยมทางสังคมเป็นตัวตัดสินอนาคตของผู้เรียนเพียงฝ่ายเดียว การวางแผนควรเป็นกระบวนการที่ให้ผู้เรียนมีเสียง มีส่วนร่วม และมีโอกาสทบทวนตนเองอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลและเครื่องมือควรใช้เพื่อขยายความเข้าใจและเพิ่มคุณภาพการตัดสินใจ มิใช่ใช้เพื่อจำกัดทางเลือกหรือตีตราผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 4–5, 11–13; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16; Gysbers & Henderson, 2012: 147)

อีกประเด็นหนึ่งคือ แผนของผู้เรียนไม่ควรถูกมองเป็นสิ่งตายตัว ความสนใจ ความสามารถ โอกาสทางการศึกษา เงื่อนไขเศรษฐกิจ ครอบครัว และโลกงานอาจเปลี่ยนแปลงได้ โรงเรียนจึงควรส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักติดตามความก้าวหน้า ทบทวนเป้าหมาย และปรับแผนเมื่อมีข้อมูลใหม่ การวางแผนรายบุคคลที่ดีจึงไม่ใช่การบังคับให้ผู้เรียนเลือกอนาคตเร็วเกินไป แต่เป็นการฝึกให้ผู้เรียนเรียนรู้กระบวนการคิด ตัดสินใจ และจัดการเส้นทางชีวิตของตนอย่างยืดหยุ่นและรับผิดชอบ

กล่าวโดยสรุป การวางแผนรายบุคคลเป็นองค์ประกอบที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมสามารถตอบสนองความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละคนได้อย่างเป็นระบบ องค์ประกอบนี้ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง ใช้ข้อมูลทางการศึกษาและอาชีพ ตัดสินใจ กำหนดเป้าหมาย จัดทำแผน ติดตาม และปรับแผนของตน โดยมีครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องทำหน้าที่สนับสนุนอย่างเหมาะสม เมื่อการวางแผนรายบุคคลเชื่อมกับกิจกรรมแนะแนว บริการสนเทศ บริการปรึกษา การติดตามผล และระบบข้อมูลของโรงเรียน ผู้เรียนจึงไม่เพียงได้รับคำแนะนำเป็นครั้งคราว แต่ได้รับการสนับสนุนให้พัฒนาเส้นทางการศึกษา อาชีพ และชีวิตของตนอย่างมีทิศทางและเคารพความเป็นมนุษย์ของตนเอง

บริการตอบสนองและบริการแนะแนว 5 บริการในระบบโรงเรียนไทย

บริการตอบสนองเป็นองค์ประกอบเชิงปฏิบัติของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมที่มุ่งดูแลผู้เรียนเมื่อมีปัญหา ความเสี่ยง ความต้องการเฉพาะ หรือสถานการณ์ที่ต้องได้รับการช่วยเหลืออย่างเหมาะสมและทันท่วงที องค์ประกอบนี้แตกต่างจากหลักสูตรการแนะแนวซึ่งจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับผู้เรียนทุกคน และแตกต่างจากการวางแผนรายบุคคลซึ่งเน้นการช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองและสิ่งแวดล้อมเพื่อวางแผนเส้นทางการศึกษา อาชีพ และชีวิตของตน บริการตอบสนองจึงมีลักษณะเฉพาะตรงที่ทำงานกับความต้องการที่ปรากฏชัดขึ้นในระดับบุคคล กลุ่ม หรือสถานการณ์ เช่น ความเครียด ปัญหาการปรับตัว การขาดเรียนซ้ำ ความลังเลในการตัดสินใจศึกษาต่อ ความขัดแย้งในครอบครัว ปัญหาความสัมพันธ์ หรือภาวะเสี่ยงที่เกินกว่ากิจกรรมแนะแนวทั่วไปจะดูแลได้เพียงลำพัง ในบริบทโรงเรียนไทย การอธิบายบริการตอบสนองควรเชื่อมกับบริการแนะแนว 5 บริการ ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล เพราะบริการทั้งห้าเป็นกลไกที่โรงเรียนใช้ทำงานกับผู้เรียนจริงในระบบโรงเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศ

ไทย, 2559ค: 8–9; UNESCO, 1996: 15–17; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

1. ความหมาย หลักการ และองค์ประกอบของบริการตอบสนองในโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

บริการตอบสนองในโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม หมายถึง การจัดบริการเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ ปัญหา ความเสี่ยง หรือภาวะเร่งด่วนที่ส่งผลต่อพัฒนาการด้านส่วนตัว สังคม การศึกษา หรืออาชีพ การตอบสนองนี้มิใช่การรอให้ผู้เรียนเกิดปัญหารุนแรงแล้วจึงช่วยเหลือเท่านั้น แต่เป็นการจัดระบบให้โรงเรียนรับรู้ ทำความเข้าใจ และช่วยเหลือผู้เรียนได้เหมาะสมกับระดับความต้องการ บริการตอบสนองอาจรวมการให้การปรึกษา การปรึกษาหารือกับผู้เกี่ยวข้อง การประสานครูและผู้ปกครอง การจัดวางตัวบุคคล การส่งต่อ และการติดตามผล ทั้งนี้ต้องอยู่ภายใต้หลักการเคารพศักดิ์ศรีของผู้เรียน การรักษาความลับ และการใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็นเพื่อประโยชน์ของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 4–5, 18–19; UNESCO, 1996: 15–18; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

หลักการสำคัญของบริการตอบสนองมีอย่างน้อยห้าประการ **ประการแรก** ต้องเริ่มจากความต้องการเฉพาะของผู้เรียน ไม่ใช่เริ่มจากกิจกรรมที่โรงเรียนคุ้นเคยหรือมาตรการที่ใช้เหมือนกันกับทุกคน **ประการที่สอง** ต้องตอบสนองให้เหมาะกับระดับความเร่งด่วนและความรุนแรงของปัญหา ผู้เรียนที่ต้องการข้อมูลอาจได้รับบริการสนเทศ ผู้เรียนที่มีความสับสนหรือความเครียดอาจต้องได้รับบริการให้การปรึกษา ส่วนผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงสูงอาจต้องมีการประสานผู้เกี่ยวข้องหรือส่งต่อ **ประการที่สาม** ต้องใช้ข้อมูลเป็นฐานในการช่วยเหลือ ไม่ใช่ช่วยเหลือจากการคาดเดาหรือการตัดสินจากพฤติกรรมที่เห็นเพียงครั้งเดียว **ประการที่สี่** ต้องทำงานประสานกันหลายฝ่าย เพราะปัญหาของผู้เรียนจำนวนมากเกี่ยวข้องกับครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ผู้บริหาร เพื่อน และหน่วยงานภายนอก **ประการที่ห้า** ต้องมีการติดตามผลและคำนึงถึงจริยธรรม เพื่อให้การช่วยเหลือมีความต่อเนื่อง ไม่เปิดเผยข้อมูลเกินจำเป็น และไม่ทำให้ผู้เรียนถูกตีตรา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 4–5, 18–19, 61–64; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16, 20–21)

ในเชิงองค์ประกอบ บริการตอบสนองประกอบด้วยการรับรู้หรือค้นพบความต้องการของผู้เรียน การทำความเข้าใจข้อมูลและระดับความเร่งด่วน การเลือกวิธีช่วยเหลือหรือบริการที่เหมาะสม การประสานผู้เกี่ยวข้องและการส่งต่อเมื่อจำเป็น และการติดตามผลเพื่อปรับการช่วยเหลือให้สอดคล้องกับสภาพของผู้เรียน ตัวอย่างเช่น เมื่อนักเรียนคนหนึ่งขาดเรียนบ่อย โรงเรียนไม่ควรเริ่มจากการลงโทษหรือสรุปว่านักเรียนขาดความรับผิดชอบทันที แต่ควรพิจารณาข้อมูลการมาเรียน ผลการเรียน การสังเกตของครูที่ปรึกษา ข้อมูลจากผู้ปกครอง และการพูดคุยกับผู้เรียน หากพบว่าปัญหาเกิดจากภาระครอบครัว โรงเรียนอาจต้องจัดวางความช่วยเหลือด้านทุนหรือทรัพยากร หากเกี่ยวข้องกับความเครียดหรือการปรับตัว อาจต้องใช้บริการให้การปรึกษา หากมีความเสี่ยงที่เกินขอบเขตโรงเรียน อาจต้องส่งต่อหน่วยงานที่เหมาะสมและติดตามผลอย่างต่อเนื่อง การตอบสนองจึงเป็นกระบวนการช่วยเหลือที่ใช้ข้อมูลและการประสานงาน ไม่ใช่มาตรการเฉพาะหน้าเพียงครั้งเดียว (สำนักงานคณะกรรมการ

การศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 18–19; UNESCO, 1996: 15–18)

2. ตรรกะการเชื่อมบริการตอบสนองกับบริการแนะแนว 5 บริการในระบบโรงเรียนไทย

การเชื่อมบริการตอบสนองกับบริการแนะแนว 5 บริการต้องทำความเข้าใจให้ชัดว่า ทั้งสองกรอบไม่ใช่สิ่งเดียวกันโดยตรง บริการตอบสนองในกรอบของ Gysbers & Henderson เป็นหน้าที่ของโปรแกรมที่มุ่งช่วยเหลือผู้เรียนเมื่อมีความต้องการเฉพาะหรือปัญหาที่ต้องได้รับการดูแล ส่วนบริการแนะแนว 5 บริการในบริบทไทยเป็นกลไกปฏิบัติที่โรงเรียนใช้ดำเนินงานแนะแนว ดังนั้น จึงไม่อาจกล่าวโดยอัตโนมัติว่า โรงเรียนที่มีบริการแนะแนวครบ 5 บริการย่อมบรรลุบริการตอบสนองเสมอไป เพราะบริการทั้งห้าอาจถูกจัดแบบแยกส่วน ทำตามภาระงานประจำ หรือไม่เชื่อมกับความต้องการเฉพาะของผู้เรียนก็ได้ แต่หากโรงเรียนใช้บริการทั้งห้าอย่างเชื่อมโยง บนฐานข้อมูลผู้เรียน มีการช่วยเหลือที่เหมาะสม ประสานผู้เกี่ยวข้อง ส่งต่อเมื่อจำเป็น และติดตามผลอย่างต่อเนื่อง บริการแนะแนว 5 บริการจะเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้บริการตอบสนองเกิดขึ้นได้จริงในโรงเรียนไทย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 132; UNESCO, 1996: 15–18; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ประเด็นแรก บริการแนะแนวทั้ง 5 บริการเป็นวิธีดำเนินงานเพื่อสนับสนุนผู้เรียน มิใช่เป้าหมายที่สิ้นสุดเพียงเมื่อโรงเรียนจัดบริการครบตามชื่อ โรงเรียนอาจดำเนินบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล จัดบริการสนเทศ ให้บริการให้การปรึกษา จัดบริการจัดวางตัวบุคคล และติดตามผลการช่วยเหลือ แต่หากบริการเหล่านี้ไม่สัมพันธ์กับข้อมูล ปัญหา และความต้องการของผู้เรียน ก็ยังไม่อาจกล่าวได้ว่า การดำเนินงานในองค์ประกอบบริการตอบสนองมีคุณภาพ

ตัวอย่างของข้อจำกัด ได้แก่ การรวบรวมข้อมูลผู้เรียนแต่ไม่นำข้อมูลมาใช้วางแผนช่วยเหลือ การให้ข้อมูลที่ไม่ตรงกับความต้องการหรือไม่เพียงพอต่อการตัดสินใจ การให้การปรึกษาโดยไม่มีการประสานความช่วยเหลือและติดตามผลเมื่อจำเป็น การจัดโอกาสหรือความช่วยเหลือที่ไม่เหมาะกับผู้เรียน ตลอดจนการส่งต่อโดยไม่ติดตามว่าผู้เรียนเข้าถึงบริการและได้รับความช่วยเหลือหรือไม่ กรณีเหล่านี้แสดงว่า การมีบริการแนะแนวตามโครงสร้างยังไม่เพียงพอ คุณภาพของบริการขึ้นอยู่กับการนำข้อมูลมาใช้ การตอบสนองความต้องการของผู้เรียน และการติดตามผลอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9, 61–64; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21)

ประเด็นที่สอง บริการตอบสนองเกิดขึ้นเมื่อบริการทั้งห้าถูกใช้เพื่อตอบความต้องการเฉพาะของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่ขาดเรียนบ่อยอาจต้องเริ่มจากบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อทำความเข้าใจสาเหตุ ใช้บริการให้การปรึกษาหากพบความเครียดหรือปัญหาการปรับตัว ใช้บริการสนเทศเมื่อผู้เรียนขาดข้อมูลเกี่ยวกับทางเลือกการเรียนหรือแหล่งช่วยเหลือ ใช้บริการจัดวางตัวบุคคลเพื่อเชื่อมกับทุนหรือโอกาสสนับสนุน และใช้บริการติดตามและประเมินผลเพื่อตรวจสอบว่าผู้เรียนกลับมาเรียนต่อเนื่องหรือไม่ กรณีเช่นนี้บริการทั้งห้าไม่ได้ทำงานเป็นรายการแยกกัน แต่ทำงานเป็นกระบวนการตอบสนองความต้องการเฉพาะของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการ

การศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13, 18–19, 30–64; UNESCO, 1996: 15–19)

ประเด็นที่สาม บริการตอบสนองที่ดีต้องเชื่อมบริการ ไม่ใช่เลือกบริการเดียวแบบโดดเดี่ยว ผู้เรียนจำนวนมากมีปัญหาหรือความต้องการหลายชั้น เช่น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ลังเลเรื่องศึกษาต่อและขัดแย้งกับผู้ปกครองอาจต้องใช้บริการสนเทศเพื่อเข้าใจทางเลือก ใช้บริการให้การปรึกษาเพื่อทำความเข้าใจความกังวลและการสื่อสารกับครอบครัว ใช้บริการจัดวางตัวบุคคลเพื่อเชื่อมกับแหล่งเรียนรู้หรือกิจกรรมสำรวจอาชีพ และใช้บริการติดตามและประเมินผลเพื่อดูว่าการตัดสินใจมีความชัดเจนขึ้นหรือไม่ การเชื่อมบริการจึงสำคัญกว่าการระบุว่ามีบริการครบตามชื่อ เพราะคุณภาพของบริการตอบสนองอยู่ที่ความเหมาะสม ความต่อเนื่อง และประโยชน์ต่อผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9, 30–64; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21; Indira Gandhi National Open University, 2018: 30–35)

2.1 บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อทำความเข้าใจความต้องการของผู้เรียน บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลเป็นฐานของการตอบสนอง เพราะการช่วยเหลือผู้เรียนอย่างเหมาะสมต้องเริ่มจากการเข้าใจผู้เรียนอย่างรอบด้าน ไม่ใช่เข้าใจจากพฤติกรรมที่ปรากฏเพียงครั้งเดียว บริการนี้เกี่ยวข้องกับการรวบรวมและใช้ข้อมูลเกี่ยวกับครอบครัว ประวัติส่วนตัว การปรับตัวในสังคม ปัญหา ความสนใจ ความถนัด ผลการเรียน การมาเรียน และปัจจัยแวดล้อมที่เกี่ยวข้องกับชีวิตของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม ในบริบทของบริการตอบสนอง จุดเน้นไม่ใช่การเก็บข้อมูลให้ครบถ้วนในเชิงเอกสาร แต่เป็นการใช้ข้อมูลเพื่อทำความเข้าใจความต้องการของผู้เรียนและเลือกวิธีช่วยเหลือที่เหมาะสม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13; UNESCO, 1996: 17–18)

ตัวอย่างเช่น เมื่อนักเรียนมีผลการเรียนลดลงอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลผลการเรียนเพียงอย่างเดียวอาจทำให้เข้าใจว่านักเรียนขาดความตั้งใจ แต่เมื่อสำรวจข้อมูลร่วมกับการมาเรียน การสัมภาษณ์นักเรียน การสังเกตของครูที่ปรึกษา และข้อมูลจากผู้ปกครอง โรงเรียนอาจพบว่าปัญหาเกี่ยวข้องกับภาระงานในครอบครัว ความเครียด ความสัมพันธ์กับเพื่อน หรือการขาดทักษะการเรียน สาเหตุที่ต่างกันย่อมต้องใช้บริการตอบสนองต่างกัน บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลจึงช่วยลดการตัดสินแบบผิวเผินและทำให้การช่วยเหลือเริ่มจากความเข้าใจผู้เรียนจริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 18–19)

2.2 บริการสนเทศเพื่อการตัดสินใจและการวางแผนของผู้เรียน บริการสนเทศทำหน้าที่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึง ตีความ และใช้ข้อมูลที่จำเป็นต่อการตัดสินใจและการวางแผนของตน ข้อมูลอาจเกี่ยวข้องกับการเรียน การศึกษาต่อ อาชีพ ทุนการศึกษา แหล่งช่วยเหลือ สุขภาพจิต สิทธิประโยชน์ หรือบริการภายในและภายนอกโรงเรียน ประเด็นสำคัญคือบริการสนเทศไม่ควรหยุดอยู่ที่การจัดบอร์ด แจกเอกสาร หรือประกาศข้อมูล แต่ควรช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเพื่อคิด เลือก และตัดสินใจอย่างเหมาะสมกับตน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 30–46; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21)

ในบริการตอบสนอง บริการสนเทศมีบทบาทเด่นเมื่อผู้เรียนเผชิญทางเลือกที่มีผลต่อชีวิต เช่น นักเรียนที่ลังเลระหว่างการเรียนสายสามัญและสายอาชีพควรได้รับข้อมูลเกี่ยวกับแผนการเรียน หลักสูตร เงื่อนไขการสมัคร โอกาสศึกษาต่อ ลักษณะงาน และอาชีพที่เกี่ยวข้อง แต่ข้อมูลเหล่านี้ต้องถูกนำมาเชื่อมกับความสนใจ ความถนัด ผลการเรียน ค่านิยม และเงื่อนไขของครอบครัว บริการสนเทศที่ดีจึงไม่ใช่การบอกข้อมูลจำนวนมาก แต่เป็นการจัดข้อมูลให้ผู้เรียนใช้ประกอบการตัดสินใจได้จริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 30–46; Indira Gandhi National Open University, 2018: 30–33)

2.3 บริการให้การปรึกษาเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนรายบุคคลและรายกลุ่ม บริการให้การปรึกษาเป็นกลไกสำคัญในการช่วยเหลือผู้เรียนที่เผชิญปัญหา ความสับสน ความเครียด ความขัดแย้ง หรือภาวะที่ต้องการการรับฟังและทำความเข้าใจอย่างเป็นระบบ การให้การปรึกษาอาจจัดเป็นรายบุคคลหรือรายกลุ่มตามลักษณะความต้องการของผู้เรียน จุดมุ่งหมายไม่ใช่การบอกคำตอบแทนผู้เรียน แต่เป็นการช่วยให้ผู้เรียนสำรวจปัญหา เข้าใจความรู้สึกและความคิดของตน เห็นทางเลือก พิจารณาผลตามมา ตัดสินใจอย่างมีเหตุผล และพัฒนาความสามารถในการเผชิญปัญหา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 47–56; UNESCO, 1996: 15–17; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21; Indira Gandhi National Open University, 2018: 33)

ตัวอย่างเช่น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่แยกตัวจากเพื่อนและไม่อยากมาโรงเรียน อาจได้รับการพูดคุยเบื้องต้นจากครูที่ปรึกษา หากพบว่ามีความวิตกกังวลสูงหรือรู้สึกไม่ปลอดภัยในกลุ่มเพื่อน อาจต้องได้รับบริการให้การปรึกษาเพื่อทำความเข้าใจความรู้สึกของตน ฝึกมองทางเลือกในการสร้างสัมพันธภาพ และวางแผนขอความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ที่ไว้วางใจได้ หากปัญหาเกี่ยวข้องกับการถูกกลั่นแกล้ง ความรุนแรง หรือความเสี่ยงด้านสุขภาพจิต บริการให้การปรึกษาต้องเชื่อมกับการประสานผู้เกี่ยวข้องหรือการส่งต่ออย่างเหมาะสม

2.4 บริการจัดวางตัวบุคคลเพื่อเชื่อมผู้เรียนกับโอกาสและแหล่งสนับสนุน บริการจัดวางตัวบุคคลเป็นบริการที่ช่วยเชื่อมผู้เรียนกับโอกาส บทบาท กิจกรรม หรือแหล่งสนับสนุนที่เหมาะสมกับความต้องการและศักยภาพของผู้เรียน บริการนี้ไม่ควรเข้าใจแคบเพียงการจัดนักเรียนเข้าศึกษาต่อหรือหางาน แต่รวมถึงการช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงกิจกรรมพัฒนา ทุนการศึกษา กลุ่มช่วยเหลือ กิจกรรมเสริมทักษะ แหล่งฝึกประสบการณ์ แหล่งข้อมูลอาชีพ หรือบริการสนับสนุนอื่นที่เหมาะสมกับสภาพของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 57–60; UNESCO, 1996: 18–19; Indira Gandhi National Open University, 2018: 33–34)

ตัวอย่างเช่น นักเรียนที่มีความสนใจด้านช่างและมีแนวโน้มเหมาะกับการเรียนสายอาชีพ ไม่ควรได้รับเพียงคำแนะนำทั่วไป แต่ควรได้รับการเชื่อมกับข้อมูลหลักสูตรอาชีวศึกษา การเยี่ยมชมสถานศึกษา การพูดคุยกับรุ่นพี่หรือผู้ประกอบอาชีพ และการพิจารณาทุนหรือค่าใช้จ่าย ในอีกกรณีหนึ่ง นักเรียนที่เสี่ยงขาดเรียนเพราะปัญหาเศรษฐกิจอาจต้องได้รับการเชื่อมกับทุน อาหารกลางวัน อุปกรณ์การเรียน หรือแหล่งช่วยเหลือในชุมชน บริการจัดวางตัวบุคคลจึงทำให้การช่วยเหลือไม่หยุดอยู่ที่คำแนะนำ แต่เชื่อมผู้เรียนกับโอกาสและทรัพยากรที่เหมาะสมจริง

2.5 บริการติดตามและประเมินผลเพื่อความต่อเนื่องของการดูแลช่วยเหลือ บริการติดตามและประเมินผลทำให้การช่วยเหลือผู้เรียนไม่สิ้นสุดที่การให้ข้อมูล การให้การปรึกษา การจัดวางตัวบุคคล หรือการส่งต่อ แต่มีการดูแลต่อเนื่องว่าผู้เรียนได้รับประโยชน์จากบริการหรือไม่ ปรับตัวดีขึ้นหรือไม่ แผนที่วางไว้เหมาะสมหรือไม่ และยังมีความต้องการเพิ่มเติมหรือไม่ การติดตามผลในหัวข้อนี้หมายถึงการติดตามระดับผู้เรียนหรือกรณีช่วยเหลือ ไม่ใช่การประเมินผลโปรแกรมโดยรวมซึ่งเป็นประเด็นของบทว่าด้วยการติดตาม ประเมินผล และปรับปรุงโปรแกรม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 61–64; UNESCO, 1996: 18–19; Indira Gandhi National Open University, 2018: 35)

ตัวอย่างเช่น เมื่อนักเรียนได้รับทุนการศึกษาเพื่อลดความเสี่ยงในการขาดเรียน โรงเรียนควรติดตามว่าการมาเรียนดีขึ้นหรือไม่ ยังมีอุปสรรคด้านค่าเดินทางหรืออุปกรณ์การเรียนหรือไม่ และผู้เรียนต้องการการช่วยเหลือด้านการเรียนหรือจิตใจเพิ่มเติมหรือไม่ เมื่อนักเรียนได้รับการส่งต่อไปยังหน่วยงานภายนอก โรงเรียนควรติดตามอย่างระมัดระวังว่าได้รับบริการจริงหรือไม่ มีข้อจำกัดในการเข้าถึงบริการหรือไม่ และโรงเรียนควรสนับสนุนส่วนใดต่อไปโดยไม่ละเมิดความเป็นส่วนตัวของผู้เรียน

3. กระบวนการตอบสนองความต้องการของผู้เรียนในระบบโรงเรียน

กระบวนการตอบสนองความต้องการของผู้เรียนควรดำเนินอย่างเป็นระบบ เริ่มจากการรับรู้หรือค้นพบปัญหา การรวบรวมข้อมูลเบื้องต้น การพิจารณาระดับความเร่งด่วน การเลือกบริการที่เหมาะสม การประสานผู้เกี่ยวข้อง การให้ความช่วยเหลือ การส่งต่อเมื่อจำเป็น และการติดตามผล กระบวนการนี้ช่วยให้โรงเรียนไม่ตอบสนองปัญหาจากความรู้สึกหรือการตัดสินเฉพาะหน้า แต่ใช้หลักฐานและความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องในการช่วยเหลือผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 18–19; UNESCO, 1996: 15–18)

ในทางปฏิบัติ ครูที่ปรึกษาอาจเป็นผู้สังเกตเห็นสัญญาณเบื้องต้น เช่น นักเรียนเงียบผิดปกติ ขาดเรียนบ่อย ผลการเรียนลดลง หรือมีความขัดแย้งกับเพื่อน จากนั้นจึงพูดคุยเบื้องต้นและตรวจสอบข้อมูลจากครูผู้สอน ผู้ปกครอง หรือระบบข้อมูลของโรงเรียน หากเป็นปัญหาระดับไม่รุนแรง อาจใช้บริการสนเทศ การติดตาม หรือการให้การปรึกษาเบื้องต้น หากปัญหาเกี่ยวข้องกับครอบครัว ความปลอดภัย หรือสุขภาพจิต อาจต้องประชุมปรึกษาผู้เกี่ยวข้อง ประสานผู้ปกครอง หรือส่งต่อหน่วยงานภายนอก การตอบสนองเช่นนี้ทำให้บริการแนะแนวเป็นกระบวนการของระบบโรงเรียน ไม่ใช่การแก้ปัญหาโดยบุคลากรคนใดคนหนึ่งตามลำพัง (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 215–221; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21; Yulianto Handayaningrum & Karwanto, 2019: 86–89)

4. การจัดบริการตอบสนองตามลักษณะความต้องการของผู้เรียน

การจัดบริการตอบสนองต้องเริ่มจากลักษณะความต้องการของผู้เรียน ไม่ใช่เริ่มจากบริการที่โรงเรียนมีอยู่เพียงอย่างเดียว ผู้เรียนที่ต้องการข้อมูลเพื่อการตัดสินใจอาจได้รับบริการสนเทศร่วมกับการวางแผนรายบุคคล ผู้เรียนที่มีปัญหาการปรับตัวอาจต้องได้รับบริการให้การปรึกษา การติดตาม และการประสานครูที่ปรึกษา ผู้เรียนที่มีข้อจำกัดทางเศรษฐกิจอาจต้องได้รับบริการจัดวางตัวบุคคลเพื่อเชื่อมกับทุนหรือแหล่งสนับสนุน ส่วนผู้เรียนที่มีภาวะเสี่ยงสูงอาจต้องได้รับการคัดกรอง การประชุมช่วยเหลือรายกรณี การส่งต่อ และการติดตามอย่างต่อเนื่อง การจัดบริการตามลักษณะความต้องการเช่นนี้ทำให้บริการตอบสนองมีความยืดหยุ่นและเหมาะกับผู้เรียนจริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9, 18–19; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 132, 215–221; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21)

ตัวอย่างเช่น นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่กังวลเรื่องศึกษาต่อและขัดแย้งกับความคาดหวังของครอบครัว อาจต้องใช้บริการหลายส่วนร่วมกัน ได้แก่ บริการสนเทศเพื่อให้ข้อมูลเส้นทางการเรียนและอาชีพ บริการให้การปรึกษาเพื่อช่วยให้ผู้เรียนทำความเข้าใจความรู้สึกและเหตุผลของตน บริการจัดวางตัวบุคคลเพื่อเชื่อมกับแหล่งข้อมูลหรือกิจกรรมสำรวจอาชีพ และบริการติดตามและประเมินผลเพื่อดูว่าการตัดสินใจของผู้เรียนชัดเจนขึ้นหรือไม่ กรณีนี้แสดงให้เห็นว่าบริการตอบสนองไม่แยกจากการวางแผนรายบุคคล แต่ทำหน้าที่เสริมเมื่อผู้เรียนมีความกังวล ความขัดแย้ง หรือความต้องการเฉพาะที่ต้องได้รับการช่วยเหลือเพิ่มขึ้น

อีกตัวอย่างหนึ่ง นักเรียนที่ขาดเรียนบ่อยและมีความเสี่ยงหลุดออกจากระบบอาจต้องเริ่มจากบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อเข้าใจสาเหตุ เช่น ปัญหาเศรษฐกิจ การเดินทาง ภาระงานในครอบครัว ปัญหาสุขภาพ หรือความสัมพันธ์ในโรงเรียน จากนั้นอาจใช้บริการให้การปรึกษาเพื่อช่วยให้ผู้เรียนมองเห็นทางเลือก ใช้บริการจัดวางตัวบุคคลเพื่อเชื่อมกับทุนหรือแหล่งช่วยเหลือ ประสานผู้ปกครองและชุมชน และใช้บริการติดตามและประเมินผลเพื่อตรวจสอบการมาเรียนและความเป็นอยู่ของผู้เรียน การตอบสนองในลักษณะนี้ช่วยให้โรงเรียนไม่ลดปัญหาการขาดเรียนเหลือเพียงเรื่องวินัย แต่พิจารณาเงื่อนไขชีวิตของผู้เรียนอย่างรอบด้าน

5. การประสานงานและการส่งต่อในบริการตอบสนอง

การประสานงานเป็นเงื่อนไขสำคัญของบริการตอบสนอง เพราะปัญหาของผู้เรียนจำนวนมากเกี่ยวข้องกับหลายฝ่าย ทั้งครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ผู้บริหาร ผู้ปกครอง เพื่อน หน่วยงานในชุมชน หรือผู้เชี่ยวชาญภายนอก การประสานงานที่ดีช่วยให้ข้อมูลไม่ขาดตอน การช่วยเหลือไม่ซ้ำซ้อน และผู้เรียนได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสม อย่างไรก็ตาม การประสานงานต้องใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็น รักษาความลับ และยึดประโยชน์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ ไม่ควรนำเรื่องส่วนตัวของผู้เรียนไปเผยแพร่ในวงกว้างโดยไม่จำเป็น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 4–5, 18–19, 61–64; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16, 20–21)

การส่งต่อเป็นส่วนหนึ่งของบริการตอบสนองเมื่อความต้องการของผู้เรียนเกินขอบเขตความสามารถของโรงเรียนหรือบุคลากรที่เกี่ยวข้อง การส่งต่อไม่ควรถูกมองว่าเป็นการผลักภาระ แต่ควรเป็นการยอมรับข้อจำกัดของผู้ช่วยเหลือและการแสวงหาแหล่งช่วยเหลือที่เหมาะสมกว่า เช่น ผู้เรียนที่มีภาวะเครียดรุนแรง ความเสี่ยงทำร้ายตนเอง ความรุนแรงในครอบครัว การล่วงละเมิด หรือปัญหาสุขภาพจิตที่ต้องการผู้เชี่ยวชาญ อาจจำเป็นต้องได้รับการส่งต่อไปยังหน่วยงานที่เหมาะสม โรงเรียนยังควรติดตามด้วยความระมัดระวังว่า ผู้เรียนได้รับบริการจริงและยังคงได้รับการสนับสนุนจากโรงเรียนในส่วนที่เหมาะสม (UNESCO, 1996: 16–18; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21; Indira Gandhi National Open University, 2018: 33–35)

6. ตัวอย่างการใช้บริการตอบสนองและบริการแนะแนว 5 บริการในโรงเรียนไทย

ตัวอย่างแรก นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปรับตัวไม่ได้และแยกตัวจากเพื่อน โรงเรียนอาจเริ่มจากบริการการผู้นักเรียนเป็นรายบุคคล โดยครูที่ปรึกษาสังเกตพฤติกรรม สนทนากับนักเรียน ตรวจข้อมูลการมาเรียน และสอบถามครูผู้สอน จากนั้นใช้บริการให้การปรึกษาเพื่อช่วยให้ผู้เรียนระบุความกังวลและมองทางเลือกในการสร้างสัมพันธภาพ หากพบว่าผู้เรียนขาดทักษะการเข้าสังคม โรงเรียนอาจใช้บริการจัดวางตัวบุคคลโดยเชื่อมผู้เรียนกับกิจกรรมกลุ่มย่อยหรือเพื่อนช่วยเพื่อน และใช้บริการติดตามและประเมินผลเพื่อตรวจสอบการมาเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อน และความรู้สึกต่อโรงเรียน กรณีนี้บริการสนเทศอาจช่วยให้ผู้เรียนรู้ช่องทางขอความช่วยเหลือและเข้าใจระบบโรงเรียนมากขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย , 2559 ค: 8–9, 11–13, 18–19, 47–64; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 132, 215–221)

ตัวอย่างที่สอง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 กังวลเรื่องศึกษาต่อและมีความเห็นไม่ตรงกับผู้ปกครอง โรงเรียนอาจใช้บริการสนเทศเพื่อให้ข้อมูลเกี่ยวกับแผนการเรียน สายสามัญ สายอาชีพ และอาชีพที่เกี่ยวข้อง ใช้บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อพิจารณาความสนใจ ความถนัด ผลการเรียน และเงื่อนไขครอบครัว ใช้บริการให้การปรึกษาเพื่อช่วยให้นักเรียนพิจารณาทางเลือกและสื่อสารความต้องการของตนอย่างเหมาะสม ใช้บริการจัดวางตัวบุคคลเพื่อเชื่อมกับกิจกรรมแนะแนวอาชีพ การเยี่ยมชมสถานศึกษา หรือการพูดคุยกับรุ่นพี่ และใช้บริการติดตามและประเมินผลเพื่อตรวจสอบว่านักเรียนมีแผนศึกษาต่อที่ชัดเจนขึ้นหรือยัง ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นว่าบริการตอบสนองเชื่อมกับการวางแผนรายบุคคล แต่มีบทบาทเพิ่มขึ้นเมื่อผู้เรียนมีความกังวลหรือความขัดแย้งที่ต้องได้รับการช่วยเหลือเฉพาะ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 15–18; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 30–64; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21)

ตัวอย่างที่สาม นักเรียนขาดเรียนบ่อยและมีความเสี่ยงหลุดออกจากระบบ โรงเรียนไม่ควรเริ่มจากการลงโทษหรือสรุปว่านักเรียนขาดความรับผิดชอบ แต่ควรใช้บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อศึกษาข้อมูลการมาเรียน ผลการเรียน ครอบครัว สุขภาพ การเดินทาง และภาระหน้าที่นอกโรงเรียน หากพบว่าปัญหาเกี่ยวข้องกับเศรษฐกิจ บริการจัดวางตัวบุคคลอาจเชื่อมกับทุน อุปกรณ์การเรียน หรือแหล่งช่วยเหลือ หากเกี่ยวข้องกับความเครียดหรือความขัดแย้งในครอบครัว อาจใช้บริการให้การปรึกษาและการประสานผู้ปกครอง หากปัญหารุนแรงเกินขอบเขตโรงเรียน อาจต้องส่งต่อ

หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง และต้องใช้บริการติดตามและประเมินผลอย่างต่อเนื่องเพื่อดูว่านักเรียนกลับมาเรียนได้หรือไม่และยังมีอุปสรรคใดหลงเหลืออยู่ กรณีนี้แสดงให้เห็นว่าบริการตอบสนองต้องทำงานเป็นระบบ ไม่ใช่ใช้มาตรการเดียวกับผู้เรียนทุกคน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 11–13, 18–19, 47–64; Yulianto, Handayaningrum, & Karwanto, 2019: 86–89)

7. ข้อควรระวังในการจัดบริการตอบสนองในโรงเรียน

ข้อควรระวังประการแรกคือ บริการตอบสนองต้องไม่ทำให้ผู้เรียนถูกตีตรา การคัดกรอง การให้การปรึกษา การส่งต่อ หรือการติดตามผลควรใช้เพื่อช่วยเหลือและพัฒนาผู้เรียน ไม่ใช่เพื่อสร้างภาพจำเชิงลบหรือจำแนกผู้เรียนอย่างแข็งตัว เช่น การเรียกนักเรียนว่าเป็นกลุ่มปัญหาโดยไม่มีความระมัดระวังอาจทำให้ผู้เรียนรู้สึกถูกลดคุณค่าและไม่กล้าขอความช่วยเหลือ โรงเรียนจึงควรใช้ข้อมูลและภาษาที่เคารพศักดิ์ศรีของผู้เรียน รักษาความลับ และสื่อสารกับผู้เกี่ยวข้องเท่าที่จำเป็นต่อการช่วยเหลือ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 4–5, 18–19; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16)

ข้อควรระวังประการที่สองคือ บุคลากรในโรงเรียนไม่ควรทำเกินขอบเขตความสามารถของตน บริการให้การปรึกษาเบื้องต้น การประสานงาน และการติดตามผลเป็นบทบาทสำคัญของโรงเรียน แต่บางปัญหาอาจต้องอาศัยผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เช่น ปัญหาสุขภาพจิตรุนแรง ความรุนแรงในครอบครัว การล่วงละเมิด หรือความเสี่ยงต่อความปลอดภัยของผู้เรียน การส่งต่อในกรณีเช่นนี้เป็นการคุ้มครองผู้เรียนและแสดงความรับผิดชอบของระบบโรงเรียน ไม่ใช่ความล้มเหลวของผู้ช่วยเหลือ (UNESCO, 1996: 16–18; National Centre for Guidance in Education, 2004: 20–21; Indira Gandhi National Open University, 2018: 33–35)

ข้อควรระวังประการที่สามคือ โรงเรียนไม่ควรเน้นบริการตอบสนองจนละเลยการพัฒนาผู้เรียนทุกคน หากระบบแนะแนวทำงานเฉพาะเมื่อเกิดปัญหา งานแนะแนวจะถูกมองเป็นกลไกแก้ไขรายกรณีมากกว่าระบบพัฒนาผู้เรียน โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมจึงต้องรักษาสมดุลระหว่างหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ บริการตอบสนองมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือ แต่จะมีประสิทธิภาพมากขึ้นเมื่อเชื่อมกับกิจกรรมพัฒนา การป้องกันปัญหา ระบบข้อมูล และความร่วมมือของทั้งโรงเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

กล่าวโดยสรุป บริการตอบสนองเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมสามารถดูแลผู้เรียนที่มีปัญหา ความเสี่ยง หรือความต้องการเฉพาะได้อย่างเหมาะสม กรอบของ Gysbers & Henderson ช่วยให้เห็นหน้าที่ของบริการตอบสนอง ส่วนบริการแนะแนว 5 บริการในบริบทไทยเป็นกลไกปฏิบัติที่ทำให้บริการตอบสนองเกิดขึ้นได้จริง อย่างไรก็ตาม การมีบริการครบทั้งห้าไม่เพียงพอหากบริการเหล่านั้นทำงานแยกส่วน บริการแนะแนว 5 บริการจะทำให้บรรลุบริการตอบสนองได้ต่อเมื่อโรงเรียนใช้บริการเหล่านี้อย่างเชื่อมโยงบนฐานข้อมูลผู้เรียน ความต้องการเฉพาะ

การประสานงาน การส่งต่อ และการติดตามผล โดยคำนึงถึงศักดิ์ศรี ความลับ ความปลอดภัย และประโยชน์สูงสุดของผู้เรียนเป็นสำคัญ

การสนับสนุนระบบ ทรัพยากร สื่อ เครื่องมือ คู่มือ แผนดำเนินงาน และผู้รับผิดชอบ

การสนับสนุนระบบเป็นองค์ประกอบเชิงปฏิบัติที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนดำเนินได้จริง ต่อเนื่อง และเชื่อมโยงกันทั้งระบบ แม้โรงเรียนจะมีข้อมูลผู้เรียน มีหลักสูตรการแนะแนว มีกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคน มีการวางแผนรายบุคคล และมีบริการตอบสนองต่อผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือ แต่หากไม่มีทรัพยากร สื่อ เครื่องมือ คู่มือ แผนดำเนินงาน ผู้รับผิดชอบ และระบบประสานงานที่ชัดเจน โปรแกรมย่อมเสี่ยงต่อการเป็นเพียงเอกสารหรือกิจกรรมรายครั้งที่ขาดความต่อเนื่อง การสนับสนุนระบบจึงไม่ใช่งานประกอบหรือภาระธุรการ แต่เป็นเงื่อนไขที่ทำให้องค์ประกอบอื่นของโปรแกรมทำงานร่วมกันได้อย่างมีทิศทาง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 1–2, 7–8; UNESCO, 1996: 26–27; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

1. ความหมายและฐานะของการสนับสนุนระบบในโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

ในกรอบของ Gysbers & Henderson การสนับสนุนระบบเป็นหนึ่งในองค์ประกอบหลักของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม ทำหน้าที่รองรับการบริหาร การพัฒนา การประสานงาน และการดำเนินโปรแกรมให้เกิดขึ้นจริง องค์ประกอบนี้ไม่ได้จัดบริการแก่ผู้เรียนโดยตรงเหมือนหลักสูตรการแนะแนวหรือบริการตอบสนอง แต่เป็นกลไกที่ทำให้บริการเหล่านั้นมีบุคลากร เวลา สถานที่ งบประมาณ ข้อมูล สื่อ เครื่องมือ แนวปฏิบัติ และการประสานงานรองรับอย่างเพียงพอ หากเปรียบกับการทำงานของโรงเรียน การสนับสนุนระบบคือโครงสร้างหลังบ้านที่ทำให้กิจกรรมและบริการด้านหน้าเกิดขึ้นได้อย่างต่อเนื่อง ไม่ผูกติดกับความสามารถหรือความเสียสละของบุคคลเพียงคนเดียว (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19)

ในบริบทไทย การสนับสนุนระบบสัมพันธ์กับระบบการแนะแนวในโรงเรียนโดยตรง เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนเสนอให้งานแนะแนวมีโครงสร้างการบริหารจัดการ ระบบข้อมูลสารสนเทศ สื่อและเครื่องมือ การนิเทศ กำกับติดตาม และความเชื่อมโยงกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การสนับสนุนระบบจึงต้องทำให้ครูที่ปรึกษา ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ผู้บริหาร ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และเครือข่ายภายนอกทำงานร่วมกันได้ ไม่ใช่ปล่อยให้งานแนะแนวเป็นภาระของบุคลากรเฉพาะบางคนเท่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8, 119–121; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 215–221; UNESCO, 1996: 1–3; National Centre for Guidance in Education, 2004: 4–6)

ตัวอย่างเช่น โรงเรียนอาจมีเป้าหมายส่งเสริมการวางแผนศึกษาต่อและอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 แต่หากไม่มีเวลาในปฏิทินกิจกรรม ไม่มีข้อมูลการศึกษาต่อที่เป็นปัจจุบัน ไม่มีเครื่องมือสำรวจความสนใจ ไม่มีผู้รับผิดชอบการติดตามนักเรียนรายบุคคล และไม่มีช่องทางประสานผู้ปกครอง เป้าหมายดังกล่าวย่อมดำเนินได้ยาก ในทางตรงกันข้าม หากโรงเรียนจัดระบบข้อมูล สื่อสนเทศ

กิจกรรมระดับชั้น การปรึกษาเฉพาะราย ผู้รับผิดชอบ และปฏิทินการติดตามไว้อย่างชัดเจน โปรแกรมย่อมมีโอกาสดำเนินได้จริงมากขึ้น

2. ทรัพยากรพื้นฐานสำหรับการดำเนินโปรแกรม

ทรัพยากรพื้นฐานเป็นเงื่อนไขเบื้องต้นของการดำเนินโปรแกรมการแนะแนว โรงเรียนไม่อาจคาดหวังให้โปรแกรมมีประสิทธิภาพได้ หากไม่มีบุคลากรที่เข้าใจบทบาท ไม่มีเวลาปฏิบัติงาน ไม่มีงบประมาณหรือวัสดุอุปกรณ์สนับสนุน ไม่มีสถานที่ที่เหมาะสม ไม่มีระบบข้อมูล และไม่มีเครือข่ายช่วยเหลือผู้เรียน ทรัพยากรเหล่านี้ไม่จำเป็นต้องหรูหราหรือมีจำนวนมากเสมอไป แต่ต้องสอดคล้องกับเป้าหมาย โปรแกรม กลุ่มเป้าหมาย และบริบทของโรงเรียน (UNESCO, 1996: 26–27; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 31–43; Indira Gandhi National Open University, 2018: 37)

2.1 บุคลากร เวลา และงบประมาณ บุคลากรเป็นทรัพยากรที่สำคัญที่สุดของโปรแกรมการแนะแนว เพราะกิจกรรมและบริการจะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อมีผู้รับผิดชอบที่เข้าใจบทบาทและทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ ผู้บริหารมีบทบาทกำหนดนโยบาย สนับสนุนทรัพยากร และสร้างเงื่อนไขให้การแนะแนวเป็นงานของโรงเรียนทั้งระบบ ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวมีบทบาทจัดระบบบริการ เครื่องมือ ข้อมูล และการประสานงาน ครูที่ปรึกษามีบทบาทรู้จักผู้เรียน ติดตาม และประสานการช่วยเหลือเบื้องต้น ส่วนครูผู้สอน ผู้ปกครอง และเครือข่ายภายนอกทำหน้าที่สนับสนุนข้อมูล โอกาส และทรัพยากรที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน การจัดบทบาทเช่นนี้ช่วยลดปัญหางานทับซ้อนและลดความเสี่ยงที่งานสำคัญจะตกหล่น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 15, 28, 119–121; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 215–221; National Centre for Guidance in Education, 2004: 19–20)

เวลาและงบประมาณเป็นทรัพยากรที่มักถูกมองข้าม แต่มีผลโดยตรงต่อความต่อเนื่องของโปรแกรม หากโรงเรียนมีแผนกิจกรรมแนะแนวแต่ไม่มีเวลาในตารางเรียนหรือปฏิทินโรงเรียน กิจกรรมจะเกิดขึ้นอย่างกระจัดกระจาย หากมีบริการให้การปรึกษาแต่ไม่มีเวลาสำหรับการพบผู้เรียนอย่างเหมาะสม บริการอาจกลายเป็นการพูดคุยสั้น ๆ ที่ไม่เพียงพอต่อการช่วยเหลือ หากมีแผนจัดกิจกรรมอาชีพแต่ไม่มีงบประมาณหรือเครือข่ายสนับสนุน โรงเรียนอาจทำได้เพียงให้ข้อมูลในห้องเรียน ไม่สามารถเชื่อมผู้เรียนกับประสบการณ์จริงได้ การสนับสนุนระบบจึงต้องจัดเวลาและงบประมาณให้สัมพันธ์กับเป้าหมายของโปรแกรม ไม่ใช่อาศัยการทำงานนอกเวลาและทรัพยากรส่วนตัวของบุคลากรเป็นหลัก (UNESCO, 1996: 26–27; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 44; Chaudhari, 2015: 49–50)

2.2 สถานที่ ระบบข้อมูล และเทคโนโลยีสนับสนุน สถานที่และสภาพแวดล้อมมีผลต่อคุณภาพของบริการแนะแนว ห้องหรือพื้นที่สำหรับงานแนะแนวควรเอื้อต่อการให้ข้อมูล การจัดกิจกรรม การเก็บสื่อ เครื่องมือ และการพูดคุยกับผู้เรียนอย่างเหมาะสม โดยเฉพาะกรณีการให้การปรึกษาหรือการพูดคุยเรื่องอ่อนไหว โรงเรียนควรมีพื้นที่ที่คำนึงถึงความเป็นส่วนตัว ความปลอดภัยทางจิตใจ และการเข้าถึงของผู้เรียน ไม่จำเป็นต้องเป็นห้องขนาดใหญ่หรือมีอุปกรณ์ครบทุกอย่าง แต่ควรมีความเหมาะสมเพียงพอให้ผู้เรียนรู้สึกว่าการขอรับบริการแนะแนวเป็นเรื่องปลอดภัยและเป็นธรรมชาติ (UNESCO, 1996: 26–27; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 35–37)

ระบบข้อมูลและเทคโนโลยีสนับสนุนช่วยให้การแนะแนวไม่ขึ้นอยู่กับความจำของบุคลากรหรือเอกสารที่กระจัดกระจาย ระบบข้อมูลควรรองรับข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน ข้อมูลการคัดกรอง ข้อมูลการเข้าร่วมกิจกรรม ข้อมูลการให้บริการ ข้อมูลการติดตาม และข้อมูลการส่งต่อเท่าที่จำเป็นต่อการช่วยเหลือผู้เรียน ส่วนเทคโนโลยีสามารถใช้สนับสนุนการจัดทำฐานข้อมูล การสื่อสารกับผู้เรียนและผู้ปกครอง การเผยแพร่สนเทศด้านการศึกษาและอาชีพ และการรวบรวมข้อมูลความต้องการจำเป็น อย่างไรก็ตาม การใช้เทคโนโลยีต้องคำนึงถึงความปลอดภัยของข้อมูล ความเป็นส่วนตัว และการเข้าถึงของผู้เรียนทุกกลุ่ม ไม่ใช่ใช้เพียงเพราะความทันสมัย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 7–8; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 35–37)

2.3 เครือข่ายภายในและภายนอกโรงเรียน เครือข่ายเป็นทรัพยากรเชิงระบบที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวตอบสนองผู้เรียนได้กว้างและลึกกว่าการทำงานภายในห้องแนะแนว เครือข่ายภายในประกอบด้วยผู้บริหาร ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน งานกิจการนักเรียน งานระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน นักเรียนแกนนำ และบุคลากรสนับสนุนอื่น ส่วนเครือข่ายภายนอกอาจประกอบด้วยผู้ปกครอง ศิษย์เก่า สถาบันการศึกษา สถานประกอบการ หน่วยงานด้านสุขภาพ หน่วยงานสังคมสงเคราะห์ องค์กรชุมชน และผู้เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน เครือข่ายเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนมีข้อมูล แหล่งเรียนรู้ โอกาส และช่องทางช่วยเหลือผู้เรียนที่หลากหลายขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 119–121; UNESCO, 1996: 1–3, 26–31; National Centre for Guidance in Education, 2004: 4–6, 18–20)

เครือข่ายที่มีคุณภาพไม่ควรเป็นเพียงรายชื่อหน่วยงานหรือบุคคลที่เคยเชิญมาร่วมกิจกรรม แต่ควรมีบทบาทชัดเจนต่อโปรแกรม เช่น ศิษย์เก่าอาจช่วยให้ข้อมูลประสบการณ์ศึกษาต่อหรือการทำงาน สถานประกอบการอาจเปิดโอกาสให้ผู้เรียนเรียนรู้โลกอาชีพ หน่วยงานสุขภาพอาจเป็นช่องทางส่งต่อกรณีผู้เรียนมีภาวะที่ต้องการผู้เชี่ยวชาญ ผู้ปกครองอาจให้ข้อมูลบริบทชีวิตและร่วมสนับสนุนการตัดสินใจของผู้เรียน เครือข่ายจึงเป็นทรัพยากรที่ต้องประสานอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่ใช้เฉพาะเมื่อโรงเรียนต้องการจัดกิจกรรมพิเศษ

3. สื่อ เครื่องมือ และคู่มือในการสนับสนุนการปฏิบัติงานแนะแนว

สื่อ เครื่องมือ และคู่มือเป็นทรัพยากรที่ช่วยให้การดำเนินโปรแกรมมีคุณภาพและมีมาตรฐานมากขึ้น แต่ละอย่างมีหน้าที่ต่างกัน สื่อช่วยสร้างประสบการณ์และให้ข้อมูล เครื่องมือช่วยศึกษา วางแผน และช่วยเหลือผู้เรียน ส่วนคู่มือและเอกสารปฏิบัติงานช่วยให้บุคลากรทำงานตามแนวทางเดียวกันและต่อเนื่อง แม้มีการเปลี่ยนผู้รับผิดชอบ อย่างไรก็ตาม สื่อ เครื่องมือ และคู่มือไม่ใช่เป้าหมายของโปรแกรม หากเป็นเพียงกลไกสนับสนุนที่ต้องเลือกใช้ให้สอดคล้องกับข้อมูลผู้เรียน เป้าหมายของโปรแกรม และบริบทของโรงเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 39–72; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 31–43)

3.1 สื่อและแหล่งเรียนรู้ทางการแนะแนว สื่อและแหล่งเรียนรู้ทางการแนะแนวควรช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูล ประสบการณ์ และการสะท้อนคิดที่จำเป็นต่อการพัฒนาตน สื่ออาจอยู่ในรูปใบงาน กรณีศึกษา แบบฝึกสะท้อนตนเอง สื่อสนเทศด้านการศึกษาต่อและอาชีพ วิดีทัศน์ แหล่งข้อมูลออนไลน์ แผนภาพเส้นทางอาชีพ หรือสื่อสำหรับการสื่อสารกับผู้ปกครอง แหล่งเรียนรู้อาจรวมทั้งห้องสมุด ห้องแนะแนว เว็บไซต์สถานศึกษา หน่วยงานด้านอาชีพ ศิษย์เก่า ชุมชน และสถานประกอบการ การเลือกสื่อและแหล่งเรียนรู้ควรตอบคำถามได้ว่า สื่อนั้นช่วยให้ผู้เรียนบรรลุผลลัพธ์ใดของโปรแกรม ไม่ใช่เลือกเพราะหาง่ายหรือดูน่าสนใจเท่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 39–66; UNESCO, 1996: 26–27; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 35–37)

ตัวอย่างเช่น หากกิจกรรมแนะแนวมีเป้าหมายให้ผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตัดสินใจศึกษาต่ออย่างมีข้อมูล สื่อที่เหมาะสมไม่ควรมีเพียงเอกสารรายชื่อโรงเรียนหรือแผนการเรียน แต่ควรมีแบบสำรวจตนเอง ตารางเปรียบเทียบทางเลือก ข้อมูลเงื่อนไขการสมัคร ตัวอย่างเส้นทางอาชีพ และแนวคำถามสำหรับสนทนากับผู้ปกครองหรือครูที่ปรึกษา สื่อจึงทำหน้าที่ช่วยให้ผู้เรียนคิดและตัดสินใจ ไม่ใช่เพียงรับข้อมูล

3.2 เครื่องมือแนะแนวเพื่อศึกษา วางแผน และช่วยเหลือผู้เรียน เครื่องมือแนะแนวช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียน สนับสนุนการวางแผน และช่วยเหลือผู้เรียนอย่างมีหลักฐาน เครื่องมืออาจประกอบด้วยระเบียนสะสม แบบสอบถาม แบบสำรวจความสนใจ แบบสำรวจความถนัด แบบประเมินตนเอง แบบคัดกรอง แบบบันทึกการให้บริการ แบบบันทึกการติดตาม และแบบฟอร์มประกอบการวางแผนรายบุคคล เครื่องมือเหล่านี้ควรใช้เพื่อเปิดประเด็นให้เข้าใจผู้เรียนและวางแผนช่วยเหลือ ไม่ใช่ใช้เพื่อตัดสินคุณค่าหรือกำหนดอนาคตของผู้เรียนอย่างตายตัว (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13; National Centre for Guidance in Education, 2004: 31–43)

การใช้เครื่องมือควรคำนึงถึงความถูกต้อง ความเหมาะสมกับวัย วัตถุประสงค์ของการใช้ และความระมัดระวังในการตีความ ตัวอย่างเช่น แบบสำรวจความสนใจอาชีพอาจช่วยให้ผู้เรียนเห็นแนวโน้มเบื้องต้นของตน แต่ไม่ควรใช้แทนการสนทนา การพิจารณาความถนัด ประสบการณ์ ผลการเรียน ค่านิยม และเงื่อนไขชีวิตของผู้เรียน การใช้เครื่องมืออย่างมีคุณภาพจึงต้องประกอบด้วยการอธิบายผล การเชื่อมผลกับข้อมูลอื่น และการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสะท้อนความหมายของข้อมูลต่อตนเอง

3.3 คู่มือและเอกสารปฏิบัติงานเพื่อความต่อเนื่องของโปรแกรม คู่มือและเอกสารปฏิบัติงานช่วยให้โปรแกรมการแนะแนวดำเนินอย่างต่อเนื่องและมีมาตรฐานร่วมกัน คู่มืออาจประกอบด้วยคู่มือกิจกรรมแนะแนว คู่มือการใช้เครื่องมือ คู่มือการให้บริการเบื้องต้น แนวปฏิบัติการส่งต่อ แบบฟอร์มบันทึกการให้บริการ แนวทางการรักษาความลับ และเอกสารกำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง เอกสารเหล่านี้ช่วยให้บุคลากรใหม่หรือบุคลากรที่ทำงานร่วมกันเข้าใจวิธีดำเนินงานในทิศทางเดียวกัน ลดการทำงานตามความเคยชินเฉพาะบุคคล และลดปัญหาการหยุดชะงักเมื่อผู้รับผิดชอบเปลี่ยนแปลง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศ

ไทย, 2559 ก: 49–72; National Centre for Guidance in Education, 2004: 31–43; Indira Gandhi National Open University, 2018: 37)

อย่างไรก็ตาม คู่มือและแบบฟอร์มต้องช่วยให้การทำงานชัดขึ้น ไม่ใช่เพิ่มภาระเอกสารโดยไม่เกิดประโยชน์ต่อผู้เรียน ตัวอย่างเช่น แบบบันทึกการติดตามผู้เรียนควรบันทึกข้อมูลที่จำเป็นต่อการช่วยเหลือและการประสานงาน ไม่ควรเก็บรายละเอียดเกินความจำเป็นหรือเปิดเผยข้อมูลอ่อนไหวโดยไม่มีเหตุผล คู่มือการส่งต่อควรทำให้บุคลากรรู้ว่าเมื่อใดควรส่งต่อ ส่งต่อไปที่ใด และติดตามอย่างไร ไม่ใช่เป็นเอกสารที่มีไว้เพื่อประกอบการประเมินภายนอกเท่านั้น

4. แผนดำเนินงาน ปฏิทินงาน และการจัดลำดับภารกิจของโปรแกรม

แผนดำเนินงานเป็นเครื่องมือที่ทำให้องค์ประกอบของโปรแกรมเคลื่อนจากแนวคิดไปสู่การปฏิบัติจริง แผนที่มีคุณภาพควรระบุเป้าหมายหรือภารกิจที่ต้องดำเนิน กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรมหรือบริการ ช่วงเวลา ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากรที่ต้องใช้ และแนวทางติดตามเบื้องต้น โดยเชื่อมกับปฏิทินโรงเรียนและช่วงเวลาสำคัญของผู้เรียน เช่น การเปิดภาคเรียน การปฐมนิเทศ การเลือกแผนการเรียน การสมัครศึกษาต่อ การสอบ การเปลี่ยนช่วงชั้น หรือการเตรียมออกจากโรงเรียน แผนดำเนินงานจึงไม่ใช่เพียงตารางกิจกรรม แต่เป็นเครื่องมือจัดลำดับความสำคัญของโปรแกรม (UNESCO, 1996: 26–31; National Centre for Guidance in Education, 2004: 41–43; Indira Gandhi National Open University, 2018: 37)

การจัดทำแผนดำเนินงานควรช่วยลดความกระจัดกระจายของกิจกรรมและบริการ เช่น กิจกรรมแนะแนวอาชีพสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ควรวางไว้ก่อนช่วงตัดสินใจศึกษาต่อ ไม่ใช่จัดหลังจากผู้เรียนตัดสินใจไปแล้ว บริการสนเทศเรื่องทุนการศึกษาควรเผยแพร่ก่อนกำหนดสมัคร ไม่ใช่เมื่อโอกาสหมดลงแล้ว การติดตามนักเรียนกลุ่มเสี่ยงควรกำหนดช่วงตรวจสอบอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่รอให้ปัญหารุนแรง แผนดำเนินงานที่ดีจึงต้องสัมพันธ์กับจังหวะชีวิตของผู้เรียนและปฏิทินการทำงานของโรงเรียน (Kurniawan, 2018: 110–112; Yulianto, Handayaningrum, & Karwanto, 2019: 86–89)

อย่างไรก็ตาม หัวข้อนี้ไม่ใช่การสอนเขียนแผนดำเนินงานอย่างละเอียด เพราะประเด็นดังกล่าวเป็นเนื้อหาของบทว่าด้วยการออกแบบโปรแกรม จุดสำคัญของ 4.8 คือการชี้ให้เห็นว่า แผนดำเนินงานและปฏิทินงานเป็นองค์ประกอบสนับสนุนที่ทำให้หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการติดตามเบื้องต้นไม่ทำงานแยกส่วนกัน

5. ผู้รับผิดชอบ บทบาท และการประสานงานของผู้เกี่ยวข้อง

การกำหนดผู้รับผิดชอบและบทบาทของผู้เกี่ยวข้องเป็นเงื่อนไขสำคัญของการสนับสนุนระบบ เพราะโปรแกรมการแนะแนวจะดำเนินได้จริงเมื่อบุคลากรรู้ว่าตนมีหน้าที่ใด ต้องประสานกับใคร และต้องส่งต่อภารกิจส่วนใดให้ผู้เกี่ยวข้อง ผู้บริหารควรสนับสนุนเชิงนโยบาย ทรัพยากร และการจัดเวลา ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวควรจัดระบบบริการ เครื่องมือ ข้อมูล กิจกรรม และการประสานงาน ครูที่ปรึกษาควรรู้จักผู้เรียน ติดตาม และประสานข้อมูลกับผู้เกี่ยวข้อง ครูผู้สอนควรสังเกตสัญญาณของผู้เรียนและสนับสนุนข้อมูลด้านการเรียน ผู้ปกครองควรเป็นแหล่งข้อมูลและผู้สนับสนุนการตัดสินใจของผู้เรียน ส่วนนักเรียนแกนนำหรือเครือข่ายชุมชนอาจช่วยขยายโอกาสและการเข้าถึงบริการของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย,

2559ข: 15, 28, 119–121; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 215–221; UNESCO, 1996: 1–3, 26–31; National Centre for Guidance in Education, 2004: 4–6, 19–20)

การประสานงานที่ดีช่วยให้โปรแกรมไม่ขึ้นอยู่กับการทำงานเฉพาะบุคคล เช่น เมื่อกิจกรรมแนะแนวพบว่านักเรียนจำนวนหนึ่งยังไม่เข้าใจเส้นทางศึกษาต่อ ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวควรประสานครูที่ปรึกษาเพื่อช่วยติดตามรายบุคคล ประสานผู้ปกครองเพื่อสนับสนุนการตัดสินใจ และประสานเครือข่ายภายนอกเพื่อจัดแหล่งข้อมูลหรือประสบการณ์เพิ่มเติม หากพบว่านักเรียนบางคนมีความเครียดสูงหรือมีปัญหาเฉพาะ โรงเรียนควรมีแนวทางส่งต่อไปยังบริการตอบสนองอย่างเหมาะสม การประสานงานจึงทำให้โปรแกรมมีความต่อเนื่องระหว่างกิจกรรมระดับชั้นและการดูแลรายบุคคล

6. การสนับสนุนระบบเพื่อเชื่อมองค์ประกอบของโปรแกรมให้ทำงานร่วมกัน

การสนับสนุนระบบมีคุณค่ามากที่สุดเมื่อทำหน้าที่เชื่อมองค์ประกอบของโปรแกรมเข้าด้วยกัน หลักสูตรการแนะแนวต้องการเวลา สื่อ แผนกิจกรรม คู่มือ และครูผู้จัดกิจกรรม การวางแผนรายบุคคลต้องการข้อมูล เครื่องมือ แหล่งสนเทศ และระบบติดตามผู้เรียน บริการตอบสนองต้องการพื้นที่ที่เหมาะสม แนวปฏิบัติการรักษาความลับ การประสานงาน และระบบส่งต่อ ส่วนการติดตามเบื้องต้นต้องการแบบบันทึก ข้อมูล และผู้รับผิดชอบที่ชัดเจน หากแต่ละองค์ประกอบได้รับการสนับสนุนแยกกันโดยไม่เชื่อมโยง โปรแกรมจะยังคงกระจัดกระจาย แต่หากการสนับสนุนระบบออกแบบให้เชื่อมองค์ประกอบเหล่านี้ โปรแกรมจะดำเนินได้ต่อเนื่องและตรวจสอบได้มากขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8, 119–121; UNESCO, 1996: 26–31; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 31–43; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ตัวอย่างเช่น โปรแกรมพัฒนาความพร้อมด้านการศึกษาต่อและอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ต้องใช้หลักสูตรการแนะแนวเพื่อจัดกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคน ใช้การวางแผนรายบุคคลเพื่อช่วยผู้เรียนแต่ละคนวิเคราะห์ทางเลือก ใช้บริการตอบสนองเมื่อผู้เรียนมีความลังเล ความเครียด หรือข้อจำกัดเฉพาะ และใช้การสนับสนุนระบบเพื่อจัดสื่อข้อมูลการศึกษาต่อ แบบสำรวจความสนใจ ปฏิทินกิจกรรม ผู้รับผิดชอบ การประสานผู้ปกครอง และการติดตามผลเบื้องต้น หากขาดส่วนสนับสนุนเหล่านี้ โปรแกรมอาจเหลือเพียงกิจกรรมแนะแนวอาชีพครั้งเดียว แต่ไม่สามารถดูแลการตัดสินใจของผู้เรียนอย่างต่อเนื่องได้

7. ข้อควรระวังในการจัดการสนับสนุนระบบ

ข้อควรระวังประการแรกคือ การมีทรัพยากร สื่อ เครื่องมือ หรือเอกสารจำนวนมากไม่ได้หมายความว่าโปรแกรมมีคุณภาพ หากสิ่งเหล่านั้นไม่สัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียน เป้าหมายของโปรแกรม และผลลัพธ์ที่คาดหวัง โรงเรียนอาจมีแบบฟอร์มหลายชนิด แต่ไม่ได้ใช้เพื่อช่วยเหลือผู้เรียนจริง หรือมีสื่อจำนวนมากแต่ไม่ช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจ วางแผน หรือพัฒนาตนเอง การสนับสนุนระบบจึงต้องเน้นความเหมาะสมและประโยชน์ต่อผู้เรียนมากกว่าปริมาณของเอกสารหรืออุปกรณ์ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 4–5, 11–13; UNESCO, 1996: 26–31; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 31–43)

ข้อควรระวังประการที่สองคือ เครื่องมือและระบบข้อมูลต้องใช้ด้วยความรับผิดชอบ ข้อมูลผู้เรียนไม่ควรถูกใช้เพื่อตีตรา จำกัดทางเลือก หรือเผยแพร่เกินความจำเป็น เครื่องมือแนะแนวควรถูกใช้เพื่อทำความเข้าใจผู้เรียนและสนับสนุนการวางแผน ไม่ใช่ตัดสินว่าผู้เรียนเหมาะหรือไม่เหมาะกับเส้นทางใดอย่างเด็ดขาด ระบบข้อมูลที่ดีจึงต้องคำนึงถึงความถูกต้อง ความเป็นปัจจุบัน การใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็น และการรักษาความลับของผู้เรียน

ข้อควรระวังประการที่สามคือ การกำหนดผู้รับผิดชอบต้องไม่ทำให้ภาระตกอยู่กับคนเพียงคนเดียว หากโปรแกรมการแนะแนวถูกผูกกับบุคคลใดบุคคลหนึ่งมากเกินไป เมื่อบุคคลนั้นย้าย เปลี่ยนหน้าที่ หรือมีภาระอื่น โปรแกรมอาจหยุดชะงัก โรงเรียนจึงควรมีระบบบทบาทร่วม คู่มือ แนวปฏิบัติ และการประสานงานที่ทำให้โปรแกรมดำเนินต่อได้ นอกจากนี้ แผนดำเนินงานต้องยืดหยุ่นพอที่จะปรับตามบริบทจริง เช่น จำนวนผู้เรียน ภาระงานครู ทรัพยากรของโรงเรียน และสถานการณ์เฉพาะที่เกิดขึ้นในแต่ละปี (Yulianto, Handayaningrum, & Karwanto, 2019: 86–89)

กล่าวโดยสรุป การสนับสนุนระบบเป็นองค์ประกอบที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนไม่หยุดอยู่ที่แนวคิดหรือเอกสาร แต่สามารถดำเนินได้จริงผ่านทรัพยากร บุคลากร เวลา งบประมาณ สถานที่ ระบบข้อมูล เครือข่าย สื่อ เครื่องมือ คู่มือ แผนดำเนินงาน และผู้รับผิดชอบที่ชัดเจน องค์ประกอบนี้ทำหน้าที่เชื่อมหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการติดตามเบื้องต้นให้ทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่อง เมื่อโรงเรียนจัดการสนับสนุนระบบอย่างเหมาะสม โปรแกรมการแนะแนวจึงไม่เป็นเพียงกิจกรรมแยกส่วน แต่เป็นระบบการทำงานที่มีเงื่อนไขรองรับ มีความต่อเนื่อง และสามารถตอบสนองผู้เรียนในบริบทจริงของโรงเรียนไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การติดตามเบื้องต้นและการตรวจสอบความสอดคล้องขององค์ประกอบโปรแกรม

การติดตามเบื้องต้นและการตรวจสอบความสอดคล้องขององค์ประกอบโปรแกรมเป็นหัวข้อปิดของบทนี้ เพราะทำหน้าที่ทบทวนว่าองค์ประกอบเชิงปฏิบัติที่กล่าวมาตั้งแต่ข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น ฐานคิด เป้าหมาย หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ มีความสัมพันธ์กันจริงหรือไม่ การติดตามในที่นี้มิใช่การประเมินผลโปรแกรมอย่างเต็มรูปแบบ และมิใช่การตัดสินคุณภาพสุดท้ายของโปรแกรม แต่เป็นการตรวจดูในระดับเบื้องต้นว่าโปรแกรมที่โรงเรียนจัดวางไว้นั้นมีความพร้อม มีความเชื่อมโยง มีผู้รับผิดชอบ มีทรัพยากร และมีทิศทางสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนหรือไม่ การกำหนดขอบเขตเช่นนี้ช่วยไม่ให้หัวข้อนี้ซ้ำกับบทว่าด้วยการติดตาม ประเมินผล และปรับปรุงโปรแกรมโดยตรง แต่ยังทำให้ผู้อ่านเห็นว่า องค์ประกอบเชิงปฏิบัติของโปรแกรมไม่ควรถูกจัดวางแล้วปล่อยให้ดำเนินไปโดยไม่มีการตรวจทานระหว่างทาง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 7–8; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

1. ความหมายและขอบเขตของการติดตามเบื้องต้นในองค์ประกอบโปรแกรม

การติดตามเบื้องต้นในองค์ประกอบโปรแกรม หมายถึง การตรวจดูความพร้อม ความก้าวหน้า ความเหมาะสม และความเชื่อมโยงขององค์ประกอบต่าง ๆ ของโปรแกรมในระหว่างการจัดวางและการดำเนินงานเบื้องต้น เช่น ข้อมูลผู้เรียนถูกนำมาใช้จริงหรือไม่ ความต้องการจำเป็นสอดคล้องกับเป้าหมายหรือไม่ กิจกรรมเหมาะกับกลุ่มเป้าหมายหรือไม่ บริการตอบสนองเข้าถึงผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือหรือไม่ ทรัพยากรเพียงพอหรือไม่ และผู้รับผิดชอบเข้าใจบทบาทของตนตรงกันหรือไม่ การติดตามลักษณะนี้เป็นการดูแลความสมเหตุสมผลของโปรแกรมก่อนที่ปัญหาจะสะสมจนทำให้โปรแกรมดำเนินผิดทิศทาง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19)

ขอบเขตของการติดตามเบื้องต้นควรจำกัดอยู่ที่การตรวจความเชื่อมโยงและความพร้อมขององค์ประกอบ มิใช่การประเมินผลลัพธ์เชิงลึกของโปรแกรม เช่น ในกรณีที่โรงเรียนจัดโปรแกรมส่งเสริมการวางแผนศึกษาต่อและอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 การติดตามเบื้องต้นอาจตรวจว่าโรงเรียนมีข้อมูลความต้องการของนักเรียนจริงหรือไม่ กิจกรรมแนะแนวจัดก่อนช่วงตัดสินใจศึกษาต่อหรือไม่ มีข้อมูลสายสามัญและสายอาชีพที่เป็นปัจจุบันหรือไม่ ครูที่ปรึกษาเข้าใจบทบาทในการติดตามรายบุคคลหรือไม่ และผู้เรียนที่ยังลังเลมีช่องทางเข้าสู่บริการให้การปรึกษาหรือไม่ ส่วนการตัดสินว่าโปรแกรมได้ผลมากน้อยเพียงใด ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงตามผลลัพธ์ที่คาดหวังหรือไม่ และควรใช้เครื่องมือประเมินใด เป็นประเด็นที่ควรวางไว้ในบทที่ว่าด้วยการติดตาม ประเมินผล และปรับปรุงโปรแกรม (National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 25–26; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ในกรอบของ Gysbers & Henderson การติดตามเบื้องต้นควรมองความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งสี่ ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ไม่ใช่ตรวจเฉพาะกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนมีคาบกิจกรรมแนะแนวอาชีพครบตามแผน แต่ไม่มีระบบช่วยผู้เรียนรายบุคคลที่ยังตัดสินใจไม่ได้ ไม่มีบริการตอบสนองต่อผู้เรียนที่มีความเครียดหรือข้อจำกัดเฉพาะ และไม่มีสื่อหรือข้อมูลสนับสนุนที่เพียงพอ ก็ยังไม่อาจกล่าวได้ว่าองค์ประกอบของโปรแกรมสอดคล้องกันอย่างสมบูรณ์ การติดตามเบื้องต้นจึงช่วยให้โรงเรียนเห็นช่องว่างระหว่างกิจกรรมที่จัดกับระบบสนับสนุนที่จำเป็นต่อการบรรลุเป้าหมายของโปรแกรม (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19)

2. การตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างข้อมูล ฐานคิด เป้าหมาย และผลลัพธ์

การตรวจสอบความสอดคล้องขั้นแรกควรเริ่มจากการพิจารณาว่า ข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น หลักการ แนวคิด ทฤษฎี เป้าหมาย และผลลัพธ์ของโปรแกรมสืบเนื่องกันหรือไม่ โปรแกรมที่ดีไม่ควรตั้งเป้าหมายขึ้นจากความคุ้นเคยของผู้จัด หรือเลือกทฤษฎีเพียงเพราะเป็นทฤษฎีที่นิยม แต่ต้องแสดงให้เห็นว่า ข้อมูลผู้เรียนสะท้อนความต้องการเรื่องใด ฐานคิดที่เลือกใช้ช่วยอธิบายความต้องการนั้นอย่างไร และเป้าหมายกับผลลัพธ์ที่กำหนดตอบสนองความต้องการนั้นในระดับใด การตรวจสอบในลักษณะนี้ช่วยให้โปรแกรมสอดคล้องกับสภาพจริง ความต้องการ ปัญหา และโอกาส

ของผู้เรียนกับสถานศึกษา มิใช่เป็นเพียงเอกสารที่กำหนดข้อความและกิจกรรมไว้อย่างครบถ้วน แต่ไม่สามารถนำมาใช้ตอบสนองผู้เรียนได้อย่างเหมาะสม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 8–9; UNESCO, 1996: 1–5; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–18)

ในบริบทของ Gysbers และ Henderson โรงเรียนควรตรวจว่าเป้าหมายและผลลัพธ์ที่กำหนดสามารถแปลงไปสู่องค์ประกอบของโปรแกรมได้จริงหรือไม่ เช่น หากข้อมูลพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ขาดความพร้อมในการวางแผนศึกษาต่อและอาชีพ ฐานคิดควรเกี่ยวข้องกับการรู้จักตนเอง การใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ และการวางแผนอาชีพ เป้าหมายควรมุ่งให้ผู้เรียนสำรวจตนเอง ใช้ข้อมูลการศึกษาและอาชีพ และวางแผนทางเลือกอย่างมีเหตุผล ส่วนผลลัพธ์ควรสะท้อนความสามารถของผู้เรียน เช่น ระบุความสนใจและความถนัดของตนได้ เปรียบเทียบทางเลือกทางการศึกษาได้ และจัดทำแผนศึกษาต่อเบื้องต้นได้ หากเป้าหมายเขียนกว้างเพียงว่า “เพื่อให้นักเรียนมีความรู้เรื่องการศึกษาต่อ” ย่อมไม่เพียงพอต่อการสะท้อนความต้องการที่ซับซ้อนของผู้เรียน และยังไม่ชี้ชัดว่าจะใช้หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล หรือบริการตอบสนองอย่างไร (National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–18; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

เมื่อเชื่อมกับบริบทไทย การตรวจความสอดคล้องควรพิจารณาว่าเป้าหมายและผลลัพธ์ของโปรแกรมครอบคลุม 3 ขอบข่ายของการแนะแนว ได้แก่ การพัฒนาส่วนตัวและสังคม การพัฒนาทางการศึกษา และการพัฒนาทางอาชีพ รวมทั้งสัมพันธ์กับเป้าหมายการส่งเสริมพัฒนา การป้องกันปัญหา และการแก้ไขปัญหาหรือไม่ ตัวอย่างเช่น โปรแกรมช่วยนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ปรับตัวเข้ากับโรงเรียนใหม่ ไม่ควรมุ่งเพียงให้ผู้เรียนรู้กฎระเบียบของโรงเรียน แต่ควรมีผลลัพธ์ด้านการรู้จักตนเอง การสร้างสัมพันธภาพ การสื่อสาร การรู้ช่องทางขอความช่วยเหลือ และการจัดการความกังวลเบื้องต้นด้วย การตรวจเช่นนี้ช่วยให้เป้าหมายของโปรแกรมไม่แคบอยู่ที่สารสนเทศหรือกิจกรรมรายคาบ แต่ครอบคลุมพัฒนาการของผู้เรียนอย่างแท้จริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9; UNESCO, 1996: 1–5)

3. การตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างกลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ และระดับการสนับสนุน

เมื่อเป้าหมายและผลลัพธ์ชัดเจนแล้ว ขั้นต่อไปคือการตรวจว่า กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ และระดับการสนับสนุนมีความสัมพันธ์กันหรือไม่ โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องไม่ใช้กิจกรรมเดียวตอบทุกความต้องการของผู้เรียน หากเป้าหมายเกี่ยวข้องกับผู้เรียนทุกคน กิจกรรมแนะแนวระดับชั้นอาจเป็นกลไกสำคัญ แต่ถ้ามีผู้เรียนบางกลุ่มต้องการการสนับสนุนเฉพาะ ต้องมีการวางแผนรายบุคคลหรือบริการตอบสนองเพิ่มเติม หากมีผู้เรียนที่มีปัญหาซับซ้อน ต้องมีการประสานงาน ส่งต่อ และติดตามผลตามความจำเป็น การตรวจความสอดคล้องจึงควรพิจารณาว่า โปรแกรมจัดระดับการสนับสนุนได้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่มหรือไม่ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 49–72; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 18–19; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ตัวอย่างในกรอบของ Gysbers และ Henderson หากโรงเรียนมีโปรแกรมพัฒนาความพร้อมด้านอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 การตรวจความสอดคล้องควรดูว่า หลักสูตรการแนะแนวมีประสบการณ์สำหรับผู้เรียนทุกคนหรือไม่ เช่น กิจกรรมสำรวจตนเองและข้อมูลอาชีพ การวางแผนรายบุคคลเปิดโอกาสให้นักเรียนแต่ละคนจัดทำแผนศึกษาต่อหรือแผนอาชีพเบื้องต้นหรือไม่ บริการตอบสนองรองรับนักเรียนที่มีความเครียด ลังเล หรือขัดแย้งกับผู้ปกครองหรือไม่ และการสนับสนุนระบบมีสื่อ ข้อมูล ผู้รับผิดชอบ เวลา และช่องทางติดตามเพียงพอหรือไม่ หากโปรแกรมมีเพียงการเชิญวิทยากรมาบรรยายอาชีพครั้งเดียว แต่ไม่มีการสำรวจตนเอง ไม่มีการวางแผนรายบุคคล และไม่มีการติดตามนักเรียนที่ยังตัดสินใจไม่ได้ โปรแกรมอาจมีประโยชน์ในระดับสารสนเทศ แต่ยังไม่สอดคล้องกับเป้าหมายของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม (National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–18; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ในบริบทไทย การตรวจความสอดคล้องควรพิจารณาการทำงานร่วมกันของกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน เช่น โปรแกรมช่วยเหลือนักเรียนที่ขาดเรียนบ่อยไม่ควรมีเพียงการตักเตือนหรือการให้ครูที่ปรึกษาติดตามเป็นครั้งคราว แต่ควรเริ่มจากการสำรวจนักเรียนเป็นรายบุคคลเพื่อเข้าใจสาเหตุ ใช้บริการสนเทศหรือบริการให้การปรึกษาตามความจำเป็น ใช้บริการจัดวางตัวบุคคลเมื่อผู้เรียนต้องการทุน อุปกรณ์ หรือแหล่งช่วยเหลือ และใช้บริการติดตามและประเมินผลเพื่อดูความต่อเนื่องของการมาเรียนและการปรับตัว การตรวจเช่นนี้ทำให้เห็นว่า 5 บริการของไทยจะสนับสนุนบริการตอบสนองได้ก็ต่อเมื่อถูกจัดอย่างเชื่อมโยง ไม่ใช่มีเพียงชื่อบริการครบถ้วนในเอกสาร (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 8–9, 18–19, 61–64)

4. แนวทางติดตามเบื้องต้นจากเอกสาร ผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร และปัญหาระหว่างดำเนินงาน

การติดตามเบื้องต้นสามารถทำได้จากหลายแหล่ง โดยไม่จำเป็นต้องใช้กระบวนการประเมินผลขนาดใหญ่เสมอไป **แหล่งแรก**คือเอกสารโปรแกรมและแผนดำเนินงาน โรงเรียนควรตรวจว่าเอกสารระบุข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น เป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และช่วงเวลาดำเนินงานสัมพันธ์กันหรือไม่ หากเอกสารโปรแกรมระบุว่าต้องพัฒนาทักษะการตัดสินใจด้านอาชีพ แต่แผนกิจกรรมมีเพียงการให้ข้อมูลอาชีพโดยไม่มีการฝึกตัดสินใจหรือการสะท้อนตนเอง ย่อมเป็นสัญญาณว่าองค์ประกอบยังไม่สอดคล้องกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 7–8; National Centre for Guidance in Education, 2004: 41–43)

แหล่งที่สองคือผู้เกี่ยวข้องในระบบโรงเรียน การสนทนาหรือประชุมกับผู้บริหาร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง หรือผู้เรียน ช่วยให้เห็นว่าแต่ละฝ่ายเข้าใจเป้าหมายและบทบาทของตนตรงกันหรือไม่ เช่น ครูที่ปรึกษาเข้าใจหรือไม่ว่าต้องติดตามแผนรายบุคคลของนักเรียนอย่างไร ผู้ปกครองได้รับข้อมูลเพียงพอต่อการสนับสนุนการตัดสินใจของผู้เรียนหรือไม่ ผู้เรียนเข้าใจหรือไม่ว่ากิจกรรมแนะแนวที่เข้าร่วมมีความหมายต่อการวางแผนชีวิตของตนอย่างไร หากผู้เกี่ยวข้องเข้าใจเป้าหมายไม่ตรงกัน โปรแกรมอาจดำเนินไปในลักษณะแยกส่วน แม้มีแผนงานครบถ้วน

ในเอกสาร (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 119–121; National Centre for Guidance in Education, 2004: 25–26)

แหล่งที่สามคือความพร้อมของทรัพยากรและผู้รับผิดชอบ การติดตามเบื้องต้นควรตรวจว่าโรงเรียนมีเวลา บุคลากร สื่อ เครื่องมือ คู่มือ ระบบข้อมูล และเครือข่ายที่เพียงพอต่อการดำเนินงานหรือไม่ ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนกำหนดบริการให้การปรึกษาสำหรับนักเรียนที่มีความเครียดสูง แต่ไม่มีพื้นที่ที่คำนึงถึงความเป็นส่วนตัว ไม่มีเวลาที่ครูจะพบผู้เรียนอย่างเหมาะสม หรือไม่มีแนวทางส่งต่อเมื่อพบกรณีรุนแรง บริการที่ระบุไว้ในโปรแกรมอาจไม่สามารถดำเนินได้จริง การติดตามเช่นนี้ช่วยให้โรงเรียนเห็นปัญหาของระบบสนับสนุนก่อนที่บริการจะล้มเหลวระหว่างทาง (UNESCO, 1996: 26–31; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19)

แหล่งที่สี่คือ ปัญหาและข้อที่ต้องปรับปรุงระหว่างดำเนินงานเช่น กิจกรรมไม่เหมาะกับช่วงวัยผู้เรียนบางกลุ่มไม่เข้าถึงบริการ เวลาจัดกิจกรรมไม่สอดคล้องกับจังหวะการตัดสินใจของผู้เรียน สื่อไม่ทันสมัย เครื่องมือใช้ยาก ผู้รับผิดชอบไม่ชัด หรือการส่งต่อไม่ต่อเนื่อง ปัญหาเหล่านี้เป็นหลักฐานเบื้องต้นที่โรงเรียนควรนำมาปรับองค์ประกอบ ไม่ควรรอจนจบปีการศึกษาหรือจบโปรแกรมทั้งหมด ตัวอย่างเช่น หากกิจกรรมแนะแนวอาชีพจัดหลังจากนักเรียนส่งใบสมัครศึกษาต่อแล้ว โรงเรียนควรปรับปฏิทินกิจกรรมให้เกิดก่อนช่วงตัดสินใจในปีถัดไป หรือหากพบว่านักเรียนจำนวนมากไม่เข้าใจข้อมูลทุนการศึกษา โรงเรียนควรปรับบริการสนเทศให้เข้าถึงและเข้าใจง่ายขึ้น (UNESCO, 1996: 44–46; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 25–26)

5. การใช้ผลการติดตามเบื้องต้นเพื่อปรับองค์ประกอบและข้อควรระวัง

ผลการติดตามเบื้องต้นควรถูกใช้เพื่อปรับองค์ประกอบของโปรแกรมให้เหมาะสมขึ้น เช่น ปรับกิจกรรมให้สอดคล้องกับช่วงวัย ปรับเวลาให้ทันต่อจังหวะการตัดสินใจของผู้เรียน ปรับสื่อให้เป็นปัจจุบัน ปรับเครื่องมือให้ใช้ได้จริง ปรับผู้รับผิดชอบให้ชัดเจน เพิ่มช่องทางบริการสำหรับผู้เรียนที่เข้าไม่ถึง เพิ่มการประสานผู้ปกครอง หรือปรับระบบส่งต่อให้ต่อเนื่องขึ้น การปรับดังกล่าวเป็นการรักษาความสอดคล้องขององค์ประกอบโปรแกรมในระหว่างดำเนินงาน ไม่ใช่การตัดสินคุณภาพสุดท้ายของโปรแกรม (UNESCO, 1996: 46; National Centre for Guidance in Education, 2004: 25–26)

ในกรอบของ Gysbers และ Henderson การใช้ผลติดตามเบื้องต้นควรมองว่า องค์ประกอบใดต้องได้รับการเสริมให้ทำงานร่วมกับองค์ประกอบอื่นได้ดีขึ้น เช่น หากหลักสูตรการแนะแนวมีคุณภาพ แต่ผู้เรียนบางคนยังไม่สามารถตัดสินใจได้ โรงเรียนอาจต้องเสริมการวางแผนรายบุคคล หากบริการตอบสนองมีผู้เรียนเข้าถึงน้อย โรงเรียนอาจต้องปรับช่องทางค้นพบและส่งต่อผู้เรียน หากการสนับสนุนระบบไม่เพียงพอ โรงเรียนอาจต้องจัดสรรเวลา เครื่องมือ หรือผู้รับผิดชอบใหม่ การปรับจึงไม่ใช่การแก้เฉพาะกิจกรรมใดกิจกรรมหนึ่ง แต่เป็นการปรับความสัมพันธ์ขององค์ประกอบให้โปรแกรมทำงานเป็นระบบมากขึ้น (National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ในบริบทไทย การปรับองค์ประกอบควรคำนึงถึงระบบการแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนร่วมกัน เช่น หากการคัดกรองพบว่านักเรียนกลุ่มเสี่ยงได้รับการติดตามไม่ต่อเนื่อง โรงเรียนอาจต้องปรับบทบาทครูที่ปรึกษา ระบบบันทึกการช่วยเหลือ และบริการติดตามและประเมินผลหากพบว่าบริการสนเทศเรื่องศึกษาต่อไม่ช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจได้ โรงเรียนอาจต้องปรับจากการให้ข้อมูลแบบทั่วไปไปสู่กิจกรรมที่ให้ผู้เรียนเปรียบเทียบทางเลือกและเชื่อมกับข้อมูลตนเอง หากพบว่าผู้เรียนไม่กล้าเข้าสู่บริการให้การปรึกษา โรงเรียนอาจต้องปรับช่องทางเข้าถึงบริการและบรรยากาศของการช่วยเหลือให้ปลอดภัยขึ้น การปรับเช่นนี้แสดงให้เห็นว่า การติดตามเบื้องต้นมีคุณค่าต่อการพัฒนาโปรแกรมโดยไม่ต้องรอการประเมินผลปลายทาง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 7–8, 119–121; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 18–19, 61–64)

ข้อควรระวังคือ การติดตามเบื้องต้นต้องไม่กลายเป็นการจับผิดบุคลากรหรือกล่าวโทษผู้เรียน จุดมุ่งหมายของการติดตามคือการทำให้โปรแกรมทำงานได้ดีขึ้น ไม่ใช่การหาผู้รับผิดชอบต่อความผิดพลาดเพียงฝ่ายเดียว ข้อมูลที่ได้จากการติดตามต้องใช้ด้วยความระมัดระวัง โดยเฉพาะข้อมูลเกี่ยวกับปัญหา ความเสี่ยง หรือชีวิตส่วนตัวของผู้เรียน การใช้ข้อมูลต้องคำนึงถึงศักดิ์ศรี ความลับ ความปลอดภัย และประโยชน์ของผู้เรียน ไม่ควรทำให้ผู้เรียนถูกตีตราหรือเสียโอกาสในการพัฒนา นอกจากนี้ การติดตามไม่ควรสร้างภาระเอกสารเกินจำเป็น แบบฟอร์มและรายงานควรช่วยให้โรงเรียนเข้าใจและปรับงานได้จริง ไม่ใช่เพิ่มงานธุรการโดยไม่เกิดผลต่อผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 4–5, 18–19; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16, 18–19)

กล่าวโดยสรุป การติดตามเบื้องต้นและการตรวจสอบความสอดคล้องขององค์ประกอบโปรแกรมเป็นกลไกที่ช่วยให้บทนี้ปิดลงอย่างเป็นระบบ เพราะทำให้เห็นว่าองค์ประกอบเชิงปฏิบัติทั้งหมดมิได้แยกกันเป็นหัวข้อ แต่ต้องเชื่อมโยงกันตั้งแต่ข้อมูลผู้เรียน ฐานคิด เป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการปรับระหว่างดำเนินงาน กรอบของ Gysbers & Henderson ช่วยให้ตรวจความสัมพันธ์ระหว่างหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ส่วนบริบทไทยช่วยให้เห็นการเชื่อมกับกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ครูที่ปรึกษา และระบบข้อมูลของโรงเรียน เมื่อโรงเรียนติดตามเบื้องต้นอย่างพอดีและใช้ข้อมูลเพื่อปรับองค์ประกอบอย่างรับผิดชอบ โปรแกรมการแนะแนวจึงมีโอกาสดำเนินได้จริง สอดคล้องกับผู้เรียน และพร้อมเชื่อมต่อไปสู่การติดตามประเมินผล และปรับปรุงโปรแกรมในระดับที่ลึกขึ้น

สรุปท้ายบท

องค์ประกอบเชิงปฏิบัติของโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนเป็นส่วนที่ทำให้แนวคิดเรื่องโปรแกรมเปลี่ยนเป็นระบบการดำเนินงานที่ใช้ได้จริง โปรแกรมการแนะแนวที่มีคุณภาพจึงไม่ใช่เพียงชื่อโครงการ ชุดกิจกรรม หรือแผนรายคาบ แต่ต้องมีที่มาและความต้องการจำเป็นที่ชัดเจน มีหลักการแนวคิด และทฤษฎีรองรับ มีจุดมุ่งหมาย วัตถุประสงค์ และผลลัพธ์ที่คาดหวัง มีการกำหนดกลุ่มเป้าหมายและระดับการให้บริการอย่างเหมาะสม ตลอดจนมีโครงสร้าง ขั้นตอน กิจกรรม บริการ ทรัพยากร สื่อ คู่มือ แผนดำเนินงาน ผู้รับผิดชอบ และระบบประเมินผลที่เชื่อมโยงกัน องค์ประกอบเหล่านี้ทำหน้าที่เป็นตรรกะภายในของโปรแกรม ทำให้โรงเรียนตอบได้ว่า โปรแกรมนี้เกิดขึ้นเพื่ออะไร จัดให้ใคร ดำเนินอย่างไร ใช้ทรัพยากรใด และจะรู้ได้อย่างไรว่าผู้เรียนได้รับการพัฒนาจริง

การออกแบบโปรแกรมการแนะแนวต้องเริ่มจากข้อมูลของผู้เรียนและบริบทของโรงเรียน ไม่ใช่เริ่มจากกิจกรรมที่ผู้จัดคุ้นเคยหรือเห็นว่าน่าสนใจ ความต้องการจำเป็นทำให้โปรแกรมมีเหตุผล จุดมุ่งหมายทำให้โปรแกรมมีทิศทาง วัตถุประสงค์ทำให้ผลลัพธ์ตรวจสอบได้ กิจกรรมและบริการทำให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์จริง ส่วนทรัพยากรและผู้รับผิดชอบทำให้โปรแกรมมีความเป็นไปได้ในการดำเนินงาน โปรแกรมที่ดีควรใช้สูตร 2:3:3:5 เป็นแนวทางจัดระบบการดำเนินงาน กล่าวคือ สามารถจัดได้ทั้งรายบุคคลและกลุ่ม ครอบคลุมขอบข่ายด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคม มุ่งการส่งเสริมพัฒนา การป้องกัน และการแก้ไข และขับเคลื่อนผ่านบริการแนะแนว 5 บริการ เมื่อองค์ประกอบเหล่านี้ทำงานร่วมกัน โปรแกรมจะไม่เป็นกิจกรรมแยกส่วน แต่เป็นระบบพัฒนาผู้เรียนที่มีความต่อเนื่องและตอบสนองความแตกต่างของผู้เรียนได้มากขึ้น

การติดตาม ประเมินผล และตรวจสอบความสอดคล้องขององค์ประกอบเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวไม่หยุดอยู่ที่การจัดกิจกรรมให้ครบตามแผน แต่พัฒนาไปสู่ระบบที่เรียนรู้และปรับปรุงตนเองได้ โปรแกรมที่มีคุณภาพต้องตรวจสอบได้ว่า ความต้องการจำเป็นสัมพันธ์กับจุดมุ่งหมายหรือไม่ วัตถุประสงค์สัมพันธ์กับกิจกรรมและบริการหรือไม่ ทฤษฎีรองรับอธิบายกิจกรรมได้หรือไม่ ทรัพยากรเพียงพอต่อการดำเนินงานหรือไม่ และเครื่องมือประเมินสามารถตรวจผลลัพธ์ที่ต้องการได้จริงหรือไม่ ความเข้าใจที่ควรคงอยู่จากบทนี้คือ โปรแกรมการแนะแนวที่ดีมิได้วัดจากความมากของกิจกรรมหรือความสมบูรณ์ของเอกสารเท่านั้น แต่วัดจากความสอดคล้องขององค์ประกอบทั้งหมด และความสามารถของโปรแกรมในการทำให้ผู้เรียนได้รับการส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาอย่างมีทิศทางในระบบโรงเรียนจริง

บทที่ 5
การวิเคราะห์สารสนเทศและการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน

การพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนมิใช่การรวบรวมกิจกรรมที่โรงเรียนเคยจัดไว้แล้วมาจัดเรียงเป็นแผนประจำปี หากแต่เป็นกระบวนการตัดสินใจเชิงระบบที่ต้องเริ่มจากการอ่านข้อมูลผู้เรียน สภาพของโรงเรียน ความต้องการจำเป็น ทรัพยากร ข้อจำกัด และทิศทางการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน สาระสำคัญของบทนี้จึงอยู่ที่การอธิบายว่า โรงเรียนจะเปลี่ยนข้อมูลที่กระจัดกระจายให้กลายเป็นสารสนเทศที่ใช้ตัดสินใจออกแบบโปรแกรมการแนะแนวได้อย่างไร และจะนำสารสนเทศนั้นไปกำหนดระดับ ขอบเขต เป้าหมาย ผลลัพธ์ องค์ประกอบ กิจกรรม บริการ เครื่องมือ และทรัพยากรของโปรแกรมอย่างเป็นระบบได้อย่างไร

ความสำคัญของเนื้อหานี้อยู่ที่การทำให้โปรแกรมการแนะแนวไม่ถูกลดรูปเป็นกิจกรรมรายครั้งหรือโครงการเฉพาะหน้า แต่เป็นระบบสนับสนุนผู้เรียนที่มีทิศทาง มีเหตุผลรองรับ และตรวจสอบได้ การวิเคราะห์สารสนเทศช่วยให้โรงเรียนมองเห็นว่า ผู้เรียนทุกคนควรได้รับการพัฒนาเรื่องใด ผู้เรียนบางกลุ่มต้องได้รับการสนับสนุนเพิ่มเติมด้านใด และผู้เรียนเฉพาะรายควรได้รับบริการตอบสนองหรือการส่งต่ออย่างไร ขณะเดียวกัน การออกแบบโปรแกรมที่อิงข้อมูลยังช่วยให้โรงเรียนใช้ทรัพยากร เวลา บุคลากร และเครือข่ายอย่างเหมาะสม ไม่ออกแบบเกินศักยภาพของโรงเรียน และไม่ละเลยความต้องการที่สำคัญของผู้เรียน

การทำความเข้าใจเรื่องนี้จึงจำเป็นต่อผู้ที่เกี่ยวข้องกับการแนะแนวในโรงเรียน เพราะเป็นช่วงเปลี่ยนผ่านจากความเข้าใจว่าโปรแกรมควรมีองค์ประกอบใด มาเป็นการออกแบบโปรแกรมที่นำไปใช้ได้จริงในบริบทของสถานศึกษา เนื้อหาในบทนี้จะช่วยให้ผู้อ่านเห็นลำดับความคิดตั้งแต่การวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและความต้องการจำเป็น การสังเคราะห์สารสนเทศ การกำหนดผลลัพธ์ปลายทาง การออกแบบโครงสร้างหลักของโปรแกรมตามกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม ไปจนถึงการจัดทำ ตรวจสอบ และปรับแบบร่างโปรแกรมก่อนนำไปใช้จริง ซึ่งเป็นฐานสำคัญของการขับเคลื่อนโปรแกรมการแนะแนวให้เกิดประโยชน์ต่อผู้เรียนอย่างแท้จริง

มโนทัศน์พื้นฐานของการวิเคราะห์สารสนเทศและการออกแบบโปรแกรมการแนะแนว

1. ความหมาย ความสำคัญ และลักษณะต่อเนื่องของการวิเคราะห์สารสนเทศและการออกแบบโปรแกรม

การวิเคราะห์สารสนเทศเพื่อการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน หมายถึง กระบวนการนำข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน ความต้องการจำเป็น บริบทของโรงเรียน ทรัพยากร ข้อจำกัด และข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้องมาจัดระบบ ตรวจสอบ ตีความ และสังเคราะห์ให้กลายเป็นสารสนเทศที่ใช้ตัดสินใจได้ ข้อมูลที่ยังไม่ผ่านการจัดระบบอาจบอกเพียงว่า ผู้เรียนมีปัญหาอะไร โรงเรียนมีทรัพยากรอะไร หรือผู้เกี่ยวข้องมีความคาดหวังอย่างไร แต่สารสนเทศที่ผ่านการวิเคราะห์แล้วต้องช่วยตอบคำถามเชิงออกแบบได้ว่า โรงเรียนควรพัฒนาผู้เรียนด้านใด กลุ่มใดควรได้รับการสนับสนุนเป็นลำดับแรก ประเด็นใดควรใช้กิจกรรมเชิงพัฒนา ประเด็นใดควรใช้บริการตอบสนอง และทรัพยากรที่มีอยู่ควรถูกจัดสรรให้สัมพันธ์กับเป้าหมายอย่างไร การวิเคราะห์สารสนเทศจึงไม่ใช่การเก็บข้อมูลให้มากที่สุด แต่เป็นการเปลี่ยนข้อมูลที่กระจัดกระจายให้เป็นฐานคิดสำหรับการตัดสินใจที่มีเหตุผลและตรวจสอบได้

การออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน หมายถึง การกำหนดโครงสร้าง เป้าหมาย ผลลัพธ์ องค์ประกอบ กิจกรรม บริการ เครื่องมือ ทรัพยากร ผู้เกี่ยวข้อง และหลักฐานตรวจสอบให้สัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ ความหมายนี้แตกต่างจากการเขียนกิจกรรมรายครั้ง การทำปฏิทินงานแนะแนว หรือการนำโครงการเดิมมาเรียงต่อกันเป็นเอกสารประจำปี เพราะโปรแกรมต้องแสดงให้เห็นเหตุผลเชิงระบบว่า เหตุใดจึงต้องจัดกิจกรรมหรือบริการนั้น จัดให้ใคร จัดเพื่อผลลัพธ์ใด ใช้ทรัพยากรใด และจะตรวจสอบความสอดคล้องขององค์ประกอบต่าง ๆ ได้อย่างไร แนวคิดของ Gysbers และ Henderson (2012: 139–150) ทำให้เห็นว่า การออกแบบโปรแกรมมิได้จำกัดอยู่ที่การเลือกกิจกรรม แต่เกี่ยวข้องกับการกำหนดโครงสร้างพื้นฐานของโปรแกรม การระบุสมรรถนะของผู้เรียน การจัดลำดับความสำคัญของการส่งมอบโปรแกรม การกำหนดพารามิเตอร์ด้านทรัพยากร และการจัดทำคำอธิบายโปรแกรมอย่างเป็นลายลักษณ์อักษร

ความสำคัญของการใช้สารสนเทศเป็นฐานการออกแบบอยู่ที่การป้องกันไม่ให้โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนถูกกำหนดจากความเคยชิน ความสะดวก หรือกิจกรรมที่เคยจัดมาแล้ว หากโรงเรียนเริ่มต้นจากกิจกรรมก่อนวิเคราะห์สารสนเทศ โปรแกรมอาจมีรูปแบบครบ มีตารางกิจกรรมชัดเจน และดูเหมือนดำเนินงานต่อเนื่อง แต่ยังไม่อาจยืนยันได้ว่าตอบความต้องการจริงของผู้เรียนหรือไม่ ตรงกันข้าม การเริ่มจากสารสนเทศช่วยให้โรงเรียนมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน เป้าหมาย ทรัพยากร และกลไกสนับสนุนอย่างรอบด้าน หลักคิดนี้สอดคล้องกับการพัฒนาหลักสูตรเชิงระบบที่เริ่มจากจุดมุ่งหมายหรือผลลัพธ์ แล้วจึงเลือกประสบการณ์ จัดประสบการณ์ และประเมินผล

ตามลำดับ มิใช่เริ่มจากกิจกรรมก่อนแล้วค่อยเขียนเป้าหมายตามภายหลัง (มารุต พัฒผล, 2567: 1, 5–8; Gysbers & Henderson, 2012: 139–150)

การวิเคราะห์สารสนเทศและการออกแบบโปรแกรมจึงเป็นกระบวนการต่อเนื่องกัน ไม่ใช่ขั้นตอนที่แยกขาดจากกัน การวิเคราะห์ทำให้โรงเรียนรู้ว่า สภาพปัจจุบันเป็นอย่างไร ผู้เรียนต้องการอะไร ระบบเดิมมีจุดแข็งและช่องว่างอะไร ส่วนการออกแบบทำหน้าที่นำข้อสรุปเหล่านั้นไปกำหนดระดับของโปรแกรม ขอบเขต กลุ่มเป้าหมาย ผลลัพธ์ กิจกรรม บริการ เครื่องมือ และทรัพยากรที่เหมาะสม ความต่อเนื่องนี้ทำให้การออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนเป็นการตัดสินใจจากหลักฐาน ไม่ใช่การตัดสินใจจากความรู้สึกหรือความเคยชินของผู้จัดโปรแกรม

2. กระบวนการพัฒนาโปรแกรมตามกรอบ Gysbers และ Henderson

Gysbers และ Henderson จัดกระบวนการพัฒนาและบริหารโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมไว้เป็น 5 ระยะ ได้แก่ การวางแผน การออกแบบ การนำโปรแกรมมาใช้ การประเมินผล และการปรับปรุงโปรแกรม กระบวนการดังกล่าวแสดงว่า โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนมิใช่เอกสารที่จัดทำขึ้นเพียงครั้งเดียว แต่เป็นงานที่ต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่อง โดยเริ่มจากการศึกษาสภาพปัจจุบันและใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ กำหนดโครงสร้างและรายละเอียดของโปรแกรม นำโปรแกรมมาใช้ภายใต้เงื่อนไขของสถานศึกษา ประเมินผลการดำเนินงาน และนำผลการประเมินมาปรับปรุงโปรแกรมในรอบต่อไป (Gysbers & Henderson, 2012: vii–x, 131–150, 391–401)

ระยะการวางแผนเป็นการศึกษาสภาพการดำเนินงานก่อนกำหนดรูปแบบของโปรแกรม โรงเรียนต้องพิจารณาว่า งานแนะแนวหรือโปรแกรมเดิมมีลักษณะอย่างไร ผู้เรียนกลุ่มใดได้รับหรือยังไม่ได้รับกิจกรรมและบริการ องค์ประกอบใดดำเนินงานได้ดี องค์ประกอบใดควรพัฒนา มีบุคลากร เวลา งบประมาณ และทรัพยากรใดอยู่แล้ว ตลอดจนมีข้อจำกัดใดที่อาจส่งผลต่อการดำเนินโปรแกรม ข้อมูลจากการศึกษาสภาพปัจจุบันช่วยให้โรงเรียนกำหนดประเด็นที่ต้องพัฒนาและจัดลำดับความสำคัญได้เหมาะกับความต้องการของผู้เรียนและบริบทของสถานศึกษา

ระยะการออกแบบเป็นการนำข้อมูลจากการวางแผนมากำหนดโครงสร้างและรายละเอียดของโปรแกรมให้ชัดเจน เช่น ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน องค์ประกอบของโปรแกรม กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรมและบริการ บทบาทของผู้รับผิดชอบ การจัดสรรเวลาและทรัพยากร ตลอดจนแนวทางติดตามและประเมินผล การออกแบบยังต้องจัดทำคำอธิบายโปรแกรมที่ช่วยให้ผู้บริหาร ครู และผู้เกี่ยวข้องเข้าใจจุดมุ่งหมาย โครงสร้าง และแนวทางดำเนินงานร่วมกัน ระยะการวางแผนจึงให้ข้อมูลและทิศทางสำหรับการพัฒนา ส่วนระยะการออกแบบนำข้อมูลดังกล่าวมากำหนดโปรแกรมให้สามารถนำมาใช้ในสถานศึกษาได้

แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับ UNESCO (1996: 2–4, 11–14) ซึ่งเสนอการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการวางแผนและการประเมินความต้องการจำเป็น แล้วจึงกำหนดเป้าหมาย วัตถุประสงค์ โครงสร้าง เนื้อหา วิธีดำเนินงาน ทรัพยากร และปฏิทินกิจกรรม ในทำนองเดียวกัน Yulianto, Handayaningrum และ Karwanto (2019: 86–89) อธิบายว่า การบริหารโปรแกรมแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษาครอบคลุมการวางแผน การดำเนินงาน และการประเมินผล โดยการวางแผนประกอบด้วยการประเมินความต้องการจำเป็น การสนับสนุนจากโรงเรียน การจัดทำโปรแกรมรายปีและรายภาค ตลอดจนแผนติดตามผล แนวทางจากทั้งสองแหล่งสนับสนุนข้อพิจารณาว่า การออกแบบโปรแกรมไม่ควรเริ่มจากการกำหนดตารางกิจกรรม แต่ควรเริ่มจากความต้องการจำเป็น แล้วนำข้อมูลมากำหนดเป้าหมาย วัตถุประสงค์ โครงสร้าง ทรัพยากร และแผนการดำเนินงานตามลำดับ (UNESCO, 1996: 2–4, 11–14; Yulianto, Handayaningrum, & Karwanto, 2019: 86–89)

หนังสือเล่มนี้นำกรอบของ Gysbers และ Henderson มาใช้จัดลำดับการอธิบายให้เหมาะกับการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนในบริบทไทย เนื้อหาในบทนี้เริ่มจากการนำผลการวิเคราะห์สารสนเทศมากำหนดรายละเอียดของโปรแกรม และสิ้นสุดที่แบบร่างโปรแกรมซึ่งได้รับการตรวจสอบความสอดคล้องก่อนนำมาใช้ ขอบเขตของบทจึงยังไม่ครอบคลุมการดำเนินโปรแกรม การติดตามและประเมินผลระหว่างดำเนินงาน ตลอดจนการปรับปรุงโปรแกรมภายหลังการประเมิน ซึ่งจะกล่าวถึงในขั้นตอนถัดไป การกำหนดขอบเขตดังกล่าวช่วยให้ผู้อ่านเข้าใจลำดับการพัฒนาจากข้อมูลและความต้องการจำเป็นมาเป็นแบบร่างโปรแกรมที่มีองค์ประกอบสัมพันธ์กันและพร้อมสำหรับการนำไปใช้

3. การออกแบบกิจกรรมรายครั้งกับการออกแบบโปรแกรมตามกรอบของ Gysbers และ Henderson

การจัดกิจกรรมหรือโครงการแนะแนวเป็นรายครั้งมักเริ่มจากภารกิจที่โรงเรียนดำเนินการอยู่แล้ว เช่น กิจกรรมจากปีการศึกษาก่อน ปฏิทินประจำปี นโยบายเฉพาะช่วง วันสำคัญ หรือความพร้อมด้านเวลาและบุคลากร แนวทางดังกล่าวอาจเหมาะกับกิจกรรมขนาดเล็กหรือกิจกรรมเฉพาะโอกาส แต่มีข้อจำกัดเมื่อนำมาใช้เป็นแนวทางออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนทั้งหมด เพราะโรงเรียนอาจจัดกิจกรรมได้หลายประเภทโดยยังไม่ทราบว่าแต่ละกิจกรรมมุ่งให้เกิดผลใดกับผู้เรียน ผู้เรียนกลุ่มใดได้รับหรือยังไม่ได้รับการสนับสนุน และองค์ประกอบส่วนใดของโปรแกรมยังไม่ได้รับการดำเนินงานอย่างเพียงพอ

กรอบของ Gysbers และ Henderson แตกต่างจากการจัดกิจกรรมในลักษณะดังกล่าว เพราะพิจารณางานแนะแนวในระดับโปรแกรม มิได้จำกัดอยู่เฉพาะตำแหน่งของผู้รับผิดชอบ บริการสำหรับผู้เรียนบางราย หรือกิจกรรมรายคาบ Gysbers และ Henderson (2012: 3–4, 141, 146–147)

อธิบายพัฒนาการของงานแนะแนวจากการเน้นบริการและหน้าที่เฉพาะของผู้ปฏิบัติงานมาเป็นโปรแกรมที่มีโครงสร้าง 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ กรอบดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนพิจารณาได้ว่า ผู้เรียนทุกคนได้รับประสบการณ์จากหลักสูตรการแนะแนวหรือไม่ ผู้เรียนได้รับการสนับสนุนให้วางแผนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมหรือไม่ ผู้เรียนที่ประสบปัญหาหรือมีความต้องการเฉพาะได้รับบริการตอบสนองอย่างเหมาะสมหรือไม่ และโรงเรียนมีบุคลากร ข้อมูล เวลา งบประมาณ ทรัพยากร ตลอดจนการประสานงานเพียงพอต่อการดำเนินโปรแกรมหรือไม่

ความแตกต่างอีกประการหนึ่งอยู่ที่ข้อมูลที่ใช้ประกอบการตัดสินใจ การจัดกิจกรรมเป็นรายครั้งอาจอาศัยประสบการณ์ของผู้จัด กิจกรรมเดิม หรือความสะดวกในการดำเนินงานเป็นหลัก ส่วนการออกแบบตามกรอบของ Gysbers และ Henderson ต้องพิจารณาข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น สภาพการดำเนินงานเดิม ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน และทรัพยากรของสถานศึกษา การใช้ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนเลือกกิจกรรมและบริการตามเป้าหมายของโปรแกรม มิใช่เลือกเพียงเพราะเคยดำเนินการหรือจัดได้สะดวก National Centre for Guidance in Education (2004: 16–19) เสนอในทำนองเดียวกันว่า แผนการแนะแนวควรกำหนดกลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ ผลลัพธ์ กิจกรรม และทรัพยากรให้สัมพันธ์กัน การออกแบบโปรแกรมจึงต้องพิจารณาความสอดคล้องตั้งแต่ความต้องการของผู้เรียนจนถึงวิธีดำเนินงานและทรัพยากรที่ใช้ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–19; Gysbers & Henderson, 2012: 139–150)

กรอบของ Gysbers และ Henderson จึงมีคุณค่าในการช่วยให้โรงเรียนพิจารณางานแนะแนวอย่างครอบคลุมและตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบต่าง ๆ ได้ กิจกรรมแนะแนวและโครงการเฉพาะประเด็นยังคงมีความจำเป็น แต่ต้องได้รับการกำหนดตำแหน่งและบทบาทภายในโปรแกรมให้ชัดเจน ตัวอย่างเช่น การจัดกิจกรรมให้ข้อมูลอาชีพอาจช่วยให้ผู้เรียนได้รับความรู้เกี่ยวกับอาชีพและเส้นทางการศึกษา แต่หากโรงเรียนไม่มีข้อมูลเกี่ยวกับความสนใจและความถนัดของผู้เรียน ไม่มีการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน ไม่มีบริการตอบสนองสำหรับผู้เรียนที่ลังเลหรือประสบความขัดแย้งในการตัดสินใจ และไม่มีการติดตามผล กิจกรรมนั้นยังเป็นเพียงส่วนหนึ่งของการดำเนินงานด้านอาชีพ มิใช่โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนทั้งหมด

4. การประยุกต์กรอบ Gysbers และ Henderson กับบริบทโรงเรียนไทย

การนำกรอบ Gysbers และ Henderson มาใช้กับโรงเรียนไทยต้องเริ่มจากความเข้าใจว่ากรอบดังกล่าวเป็นกรอบแกนสำหรับมองโปรแกรมการแนะแนวอย่างเป็นระบบ มิใช่แบบฟอร์มที่ต้องคัดลอกตรงตัว สิ่งที่ควรยึดไว้คือ การมองโปรแกรมในฐานะระบบใหญ่ของงานแนะแนว การเริ่มจากข้อมูลและความต้องการจำเป็น การรักษาความสมดุลขององค์ประกอบหลัก การกำหนดผลลัพธ์ผู้เรียน

และการจัดสรรทรัพยากรตามลำดับความสำคัญ ส่วนสิ่งที่ต้องปรับคือการแปลกรอบดังกล่าวให้สัมพันธ์กับโครงสร้างการทำงานจริงของโรงเรียนไทย

บริบทไทยมีภาษาปฏิบัติและระบบงานของตนเอง ได้แก่ กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลาง บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แผนพัฒนาสถานศึกษา แผนปฏิบัติการประจำปี และบทบาทของผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และเครือข่ายภายนอก เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2559 ข: 30) ระบุภารกิจสำคัญของครูแนะแนวไว้ทั้งการจัดบริการแนะแนว 5 บริการ การจัดกิจกรรมแนะแนวในและนอกชั้นเรียน การประสานเครือข่าย การจัดกิจกรรมหรือโครงการ และการสนับสนุนระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ข้อมูลนี้ทำให้เห็นว่าโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนไทยต้องเชื่อมหลายกลไกเข้าด้วยกัน ไม่ใช่จำกัดอยู่เฉพาะคาบกิจกรรมแนะแนวหรือบริการใดบริการหนึ่ง

บริการแนะแนว 5 บริการในบริบทไทยควรถูกเข้าใจในฐานะกลไกปฏิบัติการของโปรแกรม ไม่ใช่รายการงานที่แยกขาดจากกัน บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียน บริการสนเทศช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลที่จำเป็น บริการให้การปรึกษาช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจตนเองและปัญหา บริการจัดวางตัวบุคคลช่วยให้ผู้เรียนได้รับโอกาสหรือประสบการณ์ที่เหมาะสม และบริการติดตามและประเมินผลช่วยให้โรงเรียนรู้ว่าการช่วยเหลือหรือการพัฒนาดังกล่าวเกิดผลเพียงใด ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 278) อธิบายว่างานแนะแนวในโรงเรียนครอบคลุมการจัดกิจกรรมแนะแนว การจัดบริการแนะแนว 5 บริการ และการบูรณาการแนะแนวในการจัดการเรียนรู้ รวมทั้งบางบริบทต้องทำงานประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนด้วย ข้อมูลนี้ช่วยให้การประยุกต์กรอบ Gysbers และ Henderson ไม่แยกออกจากโครงสร้างโรงเรียนไทย แต่ทำให้โครงสร้างไทยถูกจัดวางอย่างเป็นระบบมากขึ้น

กิจกรรมแนะแนวเป็นกลไกสำคัญของโปรแกรม แต่ไม่ใช่โปรแกรมทั้งหมด เอกสารการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2559 ก: 11, 13, 73) อธิบายว่ากิจกรรมแนะแนวควรพัฒนาผู้เรียนครอบคลุมการพัฒนาส่วนตัวและสังคม การพัฒนาทางการศึกษา และการพัฒนาทางอาชีพ อีกทั้งการจัดกิจกรรมให้สำเร็จต้องอาศัยการศึกษาแนวคิดและหลักการ การเลือกเทคนิควิธี การออกแบบและจัดทำแผนกิจกรรมครบทุกระดับชั้น การมีส่วนร่วมของผู้เรียน การสนับสนุนจากสถานศึกษา ผู้ปกครอง และเครือข่าย ตลอดจนการติดตาม ประเมินผล และปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง เมื่อเชื่อมกับกรอบของ Gysbers และ Henderson จึงควรมองว่ากิจกรรมแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของการส่งมอบโปรแกรม โดยต้องสัมพันธ์กับบริการแนะแนว ข้อมูลผู้เรียน ทรัพยากร และเป้าหมายของสถานศึกษา ไม่ใช่เป็นกิจกรรมที่แยกอยู่ตามลำพัง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้น

พื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 11, 13, 73; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ตัวอย่างงานวิจัยไทยช่วยยืนยันว่า การพัฒนาโปรแกรมในบริบทไทยควรเริ่มจากข้อมูลความต้องการจำเป็น และการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง ไม่ใช่เริ่มจากกิจกรรมสำเร็จรูป งานของนงลักษณ์ เขียนงาม (2565: 77–82) พัฒนาโปรแกรมแนะแนวแบบมีส่วนร่วมเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางดิจิทัล โดยเริ่มจากการศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็น ใช้แบบสอบถามและการจัดลำดับด้วย Priority Needs Index แล้วนำผลไปสร้างโปรแกรมผ่านการสนทนากลุ่มกับครูแนะแนว ตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ และทดลองใช้กับนักเรียน ขณะที่งานของชนาสร นิ่มนวล (2564: ค–ง) ใช้การวิจัยอิงการออกแบบ เริ่มจากการศึกษาประสบการณ์ผู้ใช้ นำข้อมูลและข้ออ้างเชิงเหตุผลไปพัฒนาหลักการและต้นแบบโปรแกรม แล้วนำไปปฏิบัติและถอดบทเรียนเป็นหลักการออกแบบใหม่ หลักฐานเหล่านี้สนับสนุนว่า การประยุกต์กรอบสากลในบริบทไทยต้องให้ความสำคัญกับข้อมูลจริง เสียงของผู้เกี่ยวข้อง และการตรวจสอบคุณภาพของแบบร่างโปรแกรมก่อนนำไปใช้ (นงลักษณ์ เขียนงาม, 2565: 77–82; ชนาสร นิ่มนวล, 2564: ค–ง)

กล่าวโดยสรุป การวิเคราะห์สารสนเทศและการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนเป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ทำให้ข้อมูลผู้เรียน บริบท ความต้องการจำเป็น และทรัพยากร ถูกปรับเปลี่ยนเป็นโครงสร้างโปรแกรมที่มีเป้าหมาย กิจกรรม บริการ และระบบสนับสนุนที่สัมพันธ์กัน กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้โรงเรียนมองโปรแกรมอย่างเป็นระบบและรักษาความสมดุลขององค์ประกอบหลัก ส่วนบริบทไทยทำให้การออกแบบต้องเชื่อมกับกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และแผนของสถานศึกษา เมื่อสองส่วนนี้ทำงานร่วมกัน โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนจึงไม่ใช่เพียงเอกสารหรือกิจกรรมประจำปี แต่เป็นระบบพัฒนาผู้เรียนที่มีเหตุผลรองรับและสามารถนำไปใช้ต่อได้จริง

การวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและบริบทของโปรแกรมการแนะแนว

การออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนไม่จำเป็นต้องเริ่มต้นใหม่ทั้งหมด เนื่องจากสถานศึกษาอาจมีงานแนะแนวดำเนินอยู่แล้วในหลายรูปแบบ เช่น กิจกรรมแนะแนวรายคาบ บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการติดตามและประเมินผล โครงการพัฒนาผู้เรียน หรือการประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ขั้นแรกของการออกแบบจึงควรสำรวจและวิเคราะห์ว่า โรงเรียนมีงานบุคลากร ข้อมูล กิจกรรม บริการ และทรัพยากรใดอยู่แล้ว ส่วนใดดำเนินงานได้ดี ส่วนใดยังขาด และส่วนใดควรปรับปรุง

ประเด็นสำคัญมิได้อยู่เพียงว่าสถานศึกษามีหรือไม่มีงานแนะแนว แต่อยู่ที่งานซึ่งดำเนินอยู่ได้รับการจัดให้สัมพันธ์กันภายใต้เป้าหมาย โครงสร้าง องค์ประกอบ ทรัพยากร และผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียนแล้วหรือไม่ National Centre for Guidance in Education (2004: 5–6) เสนอให้โรงเรียนวางแผนการแนะแนวโดยวิเคราะห์บริบทและสถานการณ์เฉพาะของตน เนื่องจากแผนการแนะแนวไม่สามารถใช้รูปแบบเดียวกันได้กับทุกโรงเรียน การวางแผนยังควรเปิดโอกาสให้ผู้บริหาร บุคลากร ผู้ปกครอง และผู้เรียนมีส่วนร่วม เพื่อให้การจัดสรรทรัพยากรและการกำหนดแนวทางดำเนินงานสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและความพร้อมของสถานศึกษา

1. สภาพปัจจุบันของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน

สภาพปัจจุบันของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน หมายถึง ภาพรวมของงานแนะแนวที่โรงเรียนดำเนินอยู่ก่อนการออกแบบหรือปรับปรุงโปรแกรม ทั้งในด้านกิจกรรม บริการ ข้อมูล ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร ข้อจำกัด และความสัมพันธ์กับระบบงานอื่นของโรงเรียน การวิเคราะห์สภาพปัจจุบันจึงไม่ใช่การตัดสินอย่างรวดเร็วว่าโรงเรียนยังไม่มีโปรแกรมเพราะไม่มีเอกสารชื่อโปรแกรม และไม่ใช่การสรุปว่าโรงเรียนมีโปรแกรมสมบูรณ์แล้วเพราะมีกิจกรรมจำนวนมาก แต่เป็นการตรวจว่า สิ่งที่มีอยู่ทำหน้าที่ใด ตอบความต้องการของผู้เรียนเพียงใด และยังมีช่องว่างใดที่ต้องนำไปใช้เป็นฐานในการออกแบบใหม่

1.1 งานแนะแนวที่โรงเรียนดำเนินอยู่ อาจปรากฏในหลายรูปแบบ เช่น กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน กิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียน บริการสนเทศด้านการเรียนและอาชีพ การให้การปรึกษา การติดตามผู้เรียน การจัดกิจกรรมอาชีพ การประสานผู้ปกครอง และการทำงานร่วมกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน งานเหล่านี้ล้วนมีคุณค่าในฐานะฐานเดิมของโรงเรียน แต่ยังต้องวิเคราะห์ต่อไปว่าเป็นงานแยกส่วนหรือเริ่มเชื่อมกันเป็นระบบโปรแกรมแล้ว หากโรงเรียนมีเพียงกิจกรรมรายครั้งที่ไม่สัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียน เป้าหมาย ผลลัพธ์ และระบบสนับสนุน กิจกรรมเหล่านั้นอาจยังเป็นเพียงงานแนะแนวที่กระจัดกระจาย มิใช่โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนในความหมายเชิงระบบตามกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม (National Centre for Guidance in Education, 2004: 31–34; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

1.2 ข้อมูลเดิมของผู้เรียนและระบบงานแนะแนว โรงเรียนมักมีข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนและระบบงานแนะแนวอยู่แล้ว เช่น ผลการเรียน การมาเรียน ระเบียนสะสม ข้อมูลจากครูที่ปรึกษา ข้อมูลการคัดกรอง ข้อมูลระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน บันทึกการให้การปรึกษา และข้อมูลการติดตามผล ข้อมูลเหล่านี้ไม่ควรถูกมองเป็นเพียงเอกสารธุรการ เพราะเป็นฐานสำคัญสำหรับอ่านสภาพผู้เรียนและช่องว่างของโปรแกรม อย่างไรก็ตาม ข้อมูลเดิมต้องผ่านการตรวจสอบว่าครบถ้วน เป็นปัจจุบัน เชื่อถือได้ และสามารถใช้ตัดสินใจออกแบบโปรแกรมได้จริงหรือไม่ หากข้อมูลมีอยู่แต่ไม่ถูกจัดระบบหรือไม่ถูกนำมาใช้ในการตัดสินใจ ข้อมูลนั้นยังไม่ทำหน้าที่เป็นสารสนเทศสำหรับการออกแบบโปรแกรม

(สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 30; National Centre for Guidance in Education, 2004: 31–42)

1.3 ข้อจำกัดเดิมที่มีผลต่อการพัฒนาโปรแกรม ข้อจำกัดของโรงเรียนเป็นข้อมูลที่ต้องวิเคราะห์อย่างจริงจัง เพราะมีผลโดยตรงต่อความเป็นไปได้ของโปรแกรม เช่น เวลาในตารางเรียนไม่เพียงพอ บุคลากรมีจำกัด งบประมาณไม่ชัดเจน ไม่มีพื้นที่สำหรับงานแนะแนว เครื่องมือเก็บข้อมูลไม่พร้อม ระบบข้อมูลไม่ต่อเนื่อง ผู้เกี่ยวข้องยังไม่เข้าใจบทบาทของงานแนะแนว หรือการสนับสนุนจากผู้บริหารยังไม่เป็นระบบ ข้อจำกัดเหล่านี้ไม่ควรถูกใช้เป็นเหตุผลเพื่อลดทอนความต้องการของผู้เรียน แต่ควรถูกใช้เป็นสารสนเทศสำหรับออกแบบโปรแกรมให้เหมาะกับความเป็นจริงของโรงเรียน เช่น ออกแบบการส่งมอบบริการเป็นระยะ ใช้เครือข่ายสนับสนุนเพิ่มเติม หรือปรับบทบาทผู้เกี่ยวข้องให้ชัดเจนขึ้น National Centre for Guidance in Education (2004: 18–19, 36–38) เสนอให้โรงเรียนตรวจทรัพยากรด้านบุคลากร เวลา สถานที่ วัสดุ งบประมาณ และแหล่งสนับสนุนจากชุมชนก่อนพัฒนาแผนแนะแนว เพราะทรัพยากรเป็นเงื่อนไขสำคัญของการทำให้โปรแกรมดำเนินได้จริง

1.4 คำถามตั้งต้นก่อนออกแบบหรือปรับปรุงโปรแกรม คำถามตั้งต้นของการวิเคราะห์สภาพปัจจุบันควรช่วยให้โรงเรียนมองเห็นฐานเดิมและช่องว่างเชิงระบบพร้อมกัน โรงเรียนจึงควรถามว่าขณะนี้งานแนะแนวที่ดำเนินอยู่ตอบความต้องการของผู้เรียนกลุ่มใด ผู้เรียนกลุ่มใดยังเข้าไม่ถึงบริการ กิจกรรมใดมีหลักฐานรองรับผลลัพธ์ กิจกรรมใดจัดขึ้นเพราะความเคยชิน องค์ประกอบใดของโปรแกรมยังอ่อนด้อยอยู่ และทรัพยากรใดเป็นข้อจำกัดสำคัญ แนวทางของ National Centre for Guidance in Education (2004: 31–44) ใน School Guidance Review ใช้ตรรกะเดียวกัน คือให้โรงเรียนระบุความต้องการแนะแนวที่ได้รับการตอบสนองแล้ว ทรัพยากรที่ใช้ตอบสนองความต้องการนั้น ความต้องการที่ยังไม่ได้รับการตอบสนอง และทรัพยากรที่จำเป็นต่อการตอบสนองความต้องการที่ยังเหลืออยู่

2. การวิเคราะห์งานและบริการแนะแนวที่สถานศึกษาดำเนินการอยู่

เมื่อสำรวจงานแนะแนวที่สถานศึกษาดำเนินการอยู่แล้ว ขั้นต่อไปคือการวิเคราะห์คุณภาพบทบาท และความสัมพันธ์ของงานแต่ละส่วนกับเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียนและการดำเนินงานของโรงเรียน การวิเคราะห์จึงไม่ควรหยุดอยู่เพียงการรวบรวมรายชื่อกิจกรรม โครงการ หรือบริการที่มีอยู่ แต่ต้องพิจารณาว่า งานแต่ละส่วนจัดขึ้นเพื่อวัตถุประสงค์ใด ตอบสนองผู้เรียนกลุ่มใด ใช้ข้อมูลหรือหลักฐานใดประกอบการดำเนินงาน และเกิดผลต่อผู้เรียนในลักษณะใด

นอกจากนี้ โรงเรียนควรพิจารณาว่า กิจกรรมและบริการที่มีอยู่สัมพันธ์กับหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบอย่างไร ส่วนใดดำเนินงานได้เหมาะสม ส่วนใดซ้ำซ้อน ส่วนใดยังขาด และส่วนใดควรปรับปรุง การวิเคราะห์ในลักษณะนี้ช่วยให้โรงเรียนเห็นทั้งจุดแข็งและข้อจำกัดของการดำเนินงานเดิม และนำผลที่ได้มาใช้กำหนดโครงสร้างกับรายละเอียดของโปรแกรมการแนะแนวให้เหมาะกับผู้เรียนและบริบทของสถานศึกษา

2.1 การวิเคราะห์กิจกรรมแนะแนวที่สถานศึกษาดำเนินการอยู่ กิจกรรมแนะแนวที่สถานศึกษาดำเนินการอยู่ควรได้รับการวิเคราะห์ทั้งกิจกรรมในชั้นเรียนและกิจกรรมนอกชั้นเรียน เช่น การรู้จักตนเอง การวางแผนการเรียน การสำรวจและวางแผนอาชีพ การพัฒนาทักษะชีวิต การป้องกันปัญหาพฤติกรรม และการเตรียมความพร้อมสำหรับการเปลี่ยนแปลงตามช่วงวัย การวิเคราะห์ไม่ควรพิจารณาเพียงจำนวนหรือความหลากหลายของกิจกรรม แต่ต้องตรวจสอบว่า แต่ละกิจกรรมจัดขึ้นเพื่อตอบสนองความต้องการใดของผู้เรียน สอดคล้องกับจุดประสงค์ของแต่ละระดับชั้นหรือไม่ และมุ่งให้เกิดผลลัพธ์ใดกับผู้เรียน

นอกจากนี้ โรงเรียนควรพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมกับข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดขึ้น และองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม หากโรงเรียนจัดกิจกรรมจำนวนมาก แต่กิจกรรมเหล่านั้นมิได้กำหนดจากข้อมูลและความต้องการของผู้เรียน หรือไม่มีลำดับการพัฒนาที่ต่อเนื่อง กิจกรรมอาจดำเนินการได้ครบตามแผนโดยยังไม่สนับสนุนเป้าหมายของโปรแกรมอย่างเพียงพอ การวิเคราะห์จึงต้องช่วยให้โรงเรียนระบุได้ว่า กิจกรรมใดควรคงไว้ กิจกรรมใดควรปรับปรุง กิจกรรมใดซ้ำซ้อน และยังขาดกิจกรรมในประเด็นใดหรือสำหรับผู้เรียนกลุ่มใด

แนวทางของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย กำหนดให้กิจกรรมแนะแนวครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม และออกแบบให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายและทักษะที่ต้องการพัฒนาในผู้เรียน กิจกรรมแนะแนวจึงไม่ควรเป็นกิจกรรมที่แยกจากข้อมูลผู้เรียน บริการแนะแนว และการดำเนินงานส่วนอื่นของโรงเรียน แต่ควรเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมที่มีเป้าหมายและลำดับการพัฒนาชัดเจน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 11, 13, 73)

2.2 การวิเคราะห์บริการแนะแนวที่สถานศึกษาดำเนินการอยู่ บริการแนะแนวที่สถานศึกษาดำเนินการอยู่ควรได้รับการวิเคราะห์ตามกรอบบริการแนะแนว 5 บริการ ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล การวิเคราะห์ในขั้นนี้มิใช่การอธิบายความหมายของบริการทั้ง 5 ซ้ำอีกครั้ง แต่เป็นการพิจารณาว่า โรงเรียนดำเนินบริการแต่ละประเภทครอบคลุมเพียงใด บริการใดดำเนินการอย่างต่อเนื่อง บริการใดจัดขึ้นเป็นครั้งคราว บริการใดใช้ข้อมูลผู้เรียนประกอบการดำเนินงาน และบริการใดมีหลักฐานแสดงการติดตามหรือผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน

โรงเรียนควรพิจารณาทั้งคุณภาพของบริการแต่ละประเภทและความสัมพันธ์ระหว่างบริการ ตัวอย่างเช่น โรงเรียนอาจจัดบริการสนเทศเกี่ยวกับการศึกษาต่อได้อย่างต่อเนื่อง แต่ยังไม่นำข้อมูลจากบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลมาใช้สนับสนุนการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน หรืออาจจัดบริการให้การปรึกษาเมื่อปัญหาปรากฏแล้ว แต่ยังขาดแนวทางระบุและเข้าถึงผู้เรียนที่มีปัจจัยเสี่ยง

หรือต้องการความช่วยเหลือตั้งแต่ระยะเริ่มต้น โรงเรียนบางแห่งอาจจัดโอกาส ทุนการศึกษา หรือกิจกรรมที่เหมาะกับผู้เรียนผ่านบริการจัดวางตัวบุคคล แต่ไม่ได้ใช้บริการติดตามและประเมินผลเพื่อตรวจสอบว่า ผู้เรียนเข้าถึงโอกาสดังกล่าวและได้รับประโยชน์เพียงใด

การวิเคราะห์ในลักษณะนี้ช่วยให้โรงเรียนระบุได้ว่า บริการใดควรคงไว้ บริการใดควรปรับปรุง บริการใดยังขาด และบริการใดดำเนินการซ้ำซ้อนกับงานส่วนอื่น บริการแนะแนวทั้ง 5 จึงไม่ควรถูกจัดเป็นรายการงานที่แยกจากกัน แต่ต้องใช้ข้อมูลร่วมกันและสนับสนุนกันตามเป้าหมายของโปรแกรม ตัวอย่างเช่น ข้อมูลจากบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลควรนำมาใช้กำหนดบริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา และบริการจัดวางตัวบุคคล ส่วนบริการติดตามและประเมินผลควรให้ข้อมูลสำหรับทบทวนและปรับปรุงบริการทุกประเภท การจัดบริการให้สัมพันธ์กันเช่นนี้ช่วยให้บริการแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 30; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 278)

2.3 การประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การวิเคราะห์งานแนะแนวที่สถานศึกษาดำเนินการอยู่ต้องพิจารณาความสัมพันธ์กับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนด้วย เนื่องจากการดำเนินงานตามระบบดังกล่าวมีข้อมูลจากการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรอง การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันและแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนเข้าใจสภาพ ปัญหา ปัจจัยเสี่ยง และความต้องการของผู้เรียน รวมทั้งใช้ประกอบการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นของโปรแกรมการแนะแนว

อย่างไรก็ตาม โปรแกรมการแนะแนวไม่ควรถูกจำกัดให้เหลือเพียงการดูแลผู้เรียนที่ประสบปัญหาหรือการช่วยเหลือเป็นรายกรณี เพราะโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมประกอบด้วยหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ซึ่งครอบคลุมทั้งการพัฒนาผู้เรียนทุกคน การสนับสนุนผู้เรียนแต่ละคน การช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหาหรือมีความต้องการเฉพาะ และการจัดระบบสนับสนุนให้การดำเนินงานเป็นไปอย่างต่อเนื่อง

โรงเรียนจึงควรวิเคราะห์ว่า ข้อมูลและการดำเนินงานของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนถูกนำมาใช้กำหนดกิจกรรมและบริการแนะแนวเพียงใด การประสานงานระหว่างครูแนะแนวกับครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษามีความต่อเนื่องหรือไม่ และผลจากการช่วยเหลือหรือส่งต่อได้รับการติดตามและนำกลับมาใช้ปรับปรุงโปรแกรมหรือไม่ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนจึงเป็นส่วนสนับสนุนที่สำคัญของโปรแกรมการแนะแนว แต่ไม่ใช่องค์ประกอบทั้งหมดของโปรแกรม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 30; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

2.4 การวิเคราะห์จุดแข็งและส่วนที่ต้องพัฒนา การวิเคราะห์งานแนะแนวที่สถานศึกษาดำเนินการอยู่ต้องพิจารณาทั้งจุดแข็งและส่วนที่ยังต้องพัฒนา จุดแข็งหมายถึงกิจกรรม บริการ บุคลากร ทรัพยากร หรือวิธีดำเนินงานที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนและควรรักษาไว้ ส่วนที่ต้องพัฒนาหมายถึงความต้องการของผู้เรียนที่ยังไม่ได้รับการตอบสนอง องค์ประกอบที่ยังขาด การดำเนินงานที่ไม่ต่อเนื่อง หรือส่วนที่ยังไม่สัมพันธ์กับเป้าหมายและผลลัพธ์ของโปรแกรม

ตัวอย่างเช่น โรงเรียนอาจจัดบริการสนเทศด้านการศึกษาและอาชีพได้อย่างต่อเนื่อง แต่ยังขาดกระบวนการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน หรืออาจมีกิจกรรมแนะแนวครอบคลุมทุกระดับชั้น แต่ยังไม่มีข้อมูลแสดงว่า ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้หรือพัฒนาตามผลลัพธ์ที่กำหนด โรงเรียนอาจมีบริการให้การปรึกษาเมื่อผู้เรียนประสบปัญหา แต่ยังขาดแนวทางค้นหาและช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัจจัยเสี่ยงตั้งแต่ระยะเริ่มต้น หรือมีการส่งต่อผู้เรียนแล้วแต่ไม่ได้ติดตามผลภายหลังการส่งต่อ

แนวทางการทบทวนงานแนะแนวของโรงเรียน (School Guidance Review) ของ National Centre for Guidance in Education (2004: 31–44) เสนอให้พิจารณาว่า ความต้องการด้านใดของผู้เรียนได้รับการตอบสนองแล้ว ความต้องการด้านใดยังไม่ได้รับการตอบสนอง โรงเรียนมีทรัพยากรใดอยู่แล้ว และต้องจัดหาหรือพัฒนาทรัพยากรใดเพิ่มเติม การวิเคราะห์ดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนตัดสินใจได้ว่างานส่วนใดควรคงไว้ ปรับปรุง ลดความซ้ำซ้อน หรือเพิ่มเติมในการออกแบบโปรแกรม

ผลการวิเคราะห์จุดแข็งและส่วนที่ต้องพัฒนาจึงเป็นข้อมูลสำหรับกำหนดลำดับความสำคัญของโปรแกรม มิใช่เหตุให้โรงเรียนยกเลิกงานเดิมแล้วเริ่มต้นใหม่ทั้งหมด โรงเรียนควรนำองค์ประกอบที่ดำเนินงานได้ดีมาจัดให้สัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียน เป้าหมาย ผลลัพธ์ กิจกรรม บริการ และทรัพยากร พร้อมปรับปรุงส่วนที่ยังไม่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน การออกแบบโปรแกรมในลักษณะนี้จึงเป็นการพัฒนางานที่มีอยู่โดยใช้ข้อมูลและเหตุผลประกอบการตัดสินใจ

3. การวิเคราะห์ความครอบคลุมและสมดุลขององค์ประกอบโปรแกรมตามกรอบ Gysbers และ Henderson

การวิเคราะห์สภาพปัจจุบันตามกรอบ Gysbers และ Henderson มีจุดเด่นที่ไม่หยุดอยู่เพียงการสำรวจกิจกรรมหรือบริการเดิม แต่ใช้โครงสร้างของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมเป็นกรอบตรวจสอบว่า โรงเรียนมีองค์ประกอบสำคัญครบถ้วนและสมดุลเพียงใด องค์ประกอบหลัก ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ กรอบนี้ทำให้โรงเรียนเห็นว่าโปรแกรมเดิมตอบผู้เรียนทุกคนอย่างไร ช่วยผู้เรียนวางแผนชีวิตอย่างไร รองรับผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะอย่างไร และมีระบบสนับสนุนที่ทำให้งานทั้งหมดดำเนินต่อเนื่องได้หรือไม่ (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

3.1 หลักสูตรการแนะแนวในโปรแกรมเดิม หลักสูตรการแนะแนวในโปรแกรมเดิมควรถูกวิเคราะห์ว่า โรงเรียนมีการจัดประสบการณ์แนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคนอย่างเป็นระบบหรือไม่ ประสบการณ์ดังกล่าวมีสาระ จุดประสงค์ ลำดับกิจกรรมตามช่วงชั้น และการเชื่อมโยงกับด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคมหรือไม่ หากโรงเรียนมีเพียงกิจกรรมแนะแนวรายคาบที่จัดตามความพร้อมของผู้สอนหรือกิจกรรมตามปฏิทิน แต่ยังไม่มีลำดับผลลัพธ์ของผู้เรียนตามช่วงชั้น การออกแบบใหม่ควรนำประเด็นนี้ไปกำหนดโครงสร้างหลักสูตรการแนะแนวให้ชัดขึ้น ทั้งนี้ หลักสูตรการแนะแนวเป็นเพียงองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรม ไม่ใช่โปรแกรมทั้งหมด เพราะโปรแกรมยังต้องมีการวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบร่วมด้วย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

3.2 การวางแผนรายบุคคลในโปรแกรมเดิม การวางแผนรายบุคคลในโปรแกรมเดิมควรถูกพิจารณาว่า โรงเรียนมีระบบช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลของตนเอง ข้อมูลการเรียน ข้อมูลอาชีพ และข้อมูลโอกาสทางการศึกษาเพื่อวางแผนอนาคตหรือไม่ หรือมีเพียงกิจกรรมให้ข้อมูลทั่วไปโดยยังไม่มีการช่วยเหลือผู้เรียนในระดับรายบุคคล การมีบริการสนเทศที่ดีอาจช่วยให้ผู้เรียนรู้ทางเลือกมากขึ้น แต่ยังไม่เพียงพอหากผู้เรียนไม่ได้รับการช่วยเหลือให้ตีความข้อมูลเหล่านั้นกับความสนใจ ความถนัด สถานการณ์ครอบครัว และเป้าหมายชีวิตของตนเอง การวางแผนรายบุคคลจึงทำให้โปรแกรมไม่มองผู้เรียนเป็นกลุ่มใหญ่เพียงอย่างเดียว แต่ให้พื้นที่แก่ความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละคน (National Centre for Guidance in Education, 2004: 34–38; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

3.3 บริการตอบสนองในโปรแกรมเดิม บริการตอบสนองในโปรแกรมเดิมควรถูกวิเคราะห์ว่า โรงเรียนมีระบบช่วยเหลือผู้เรียนที่มีปัญหา ความเสี่ยง ความต้องการเฉพาะ หรือภาวะเร่งด่วนอย่างไร เช่น การให้การปรึกษา การประสานผู้ปกครอง การส่งต่อ หรือการดูแลรายกรณี ประเด็นสำคัญคือ บริการตอบสนองต้องเชื่อมกับระบบข้อมูล ไม่ใช่เกิดขึ้นเฉพาะเมื่อปัญหารุนแรงแล้ว หากโรงเรียนมีข้อมูลการมาเรียน ผลการเรียน พฤติกรรม หรือข้อมูลจากครูที่ปรึกษา แต่ข้อมูลเหล่านั้นไม่เชื่อมกับระบบค้นพบและช่วยเหลือผู้เรียน บริการตอบสนองย่อมทำงานช้าและไม่ครอบคลุม ในทางตรงกันข้าม หากบริการตอบสนองเชื่อมกับข้อมูลและระบบติดตาม โรงเรียนจะสามารถช่วยเหลือผู้เรียนได้เร็วขึ้นและเหมาะสมกับลักษณะปัญหามากขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 30; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

3.4 การสนับสนุนระบบในโปรแกรมเดิม การสนับสนุนระบบเป็นองค์ประกอบที่ทำให้องค์ประกอบอื่นดำเนินได้จริง โรงเรียนจึงต้องวิเคราะห์ว่ามีบุคลากร เวลา งบประมาณ ห้องแนะแนว ระบบข้อมูล เครื่องมือ สื่อ เครือข่าย การพัฒนาบุคลากร และการสนับสนุนจากผู้บริหารเพียงพอหรือไม่ หากระบบสนับสนุนอ่อน โปรแกรมอาจมีเป้าหมายดี มีกิจกรรมดี และมีบริการที่จำเป็น แต่ไม่สามารถ

ดำเนินงานได้ต่อเนื่อง เช่น มีแผนกิจกรรมแนะแนวแต่ไม่มีเวลาจัดจริง มีบริการให้การปรึกษาแต่ไม่มีพื้นที่ที่รักษาความเป็นส่วนตัว หรือมีข้อมูลนักเรียนแต่ไม่มีระบบจัดเก็บและใช้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจ National Centre for Guidance in Education (2004: 17–19) ระบุชัดว่าทรัพยากรของแผนแนะแนวครอบคลุมบุคลากร เวลา วัสดุ อุปกรณ์ สถานที่ งบประมาณ ตลอดจนทรัพยากรจากโรงเรียน ชุมชน และหน่วยงานระดับชาติ

3.5 ความสมดุลระหว่างองค์ประกอบทั้งสี่ โรงเรียนบางแห่งอาจมีองค์ประกอบครบแต่ไม่สมดุล เช่น มีหลักสูตรการแนะแนวและกิจกรรมกลุ่มใหญ่ค่อนข้างมาก แต่ขาดระบบวางแผนรายบุคคล มีบริการตอบสนองเมื่อเกิดปัญหา แต่ขาดงานพัฒนาเชิงป้องกัน หรือมีเป้าหมายของโปรแกรมชัดเจน แต่ขาดการสนับสนุนด้านเวลา บุคลากร และข้อมูล การวิเคราะห์ความสมดุลจึงช่วยให้โรงเรียนเห็นว่าการออกแบบใหม่ควรเสริมองค์ประกอบใด ลดความซ้ำซ้อนในส่วนใด และจัดความสัมพันธ์ขององค์ประกอบให้ทำงานร่วมกันอย่างไร ความสมดุลเช่นนี้เป็นหัวใจของการอ่านสภาพปัจจุบันตามกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม เพราะช่วยป้องกันไม่ให้โรงเรียนเข้าใจว่า การเพิ่มกิจกรรมจำนวนมากเท่ากับการมีโปรแกรมที่มีคุณภาพ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 31–44; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

4. การวิเคราะห์บริบทผู้เรียน โรงเรียน ครอบครัว และชุมชน

โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนต้องสอดคล้องกับผู้เรียนจริงและเงื่อนไขจริง การใช้แบบแผนเดียวกันกับทุกโรงเรียนจึงไม่เพียงพอ เพราะผู้เรียน โรงเรียน ครอบครัว และชุมชนมีลักษณะแตกต่างกัน National Centre for Guidance in Education (2004: 5–6) ระบุอย่างชัดเจนว่าไม่มีแผนแนะแนวสำเร็จรูปที่ใช้ได้กับทุกโรงเรียน โรงเรียนจึงต้องวิเคราะห์บริบทและสถานการณ์เฉพาะของตนเองก่อนพัฒนาแผนที่เหมาะสมกับผู้เรียนและทรัพยากรของโรงเรียน

4.1 บริบทผู้เรียนและช่วงวัย บริบทผู้เรียนและช่วงวัยมีผลต่อการกำหนดเนื้อหา กิจกรรมบริการ และระดับการสนับสนุนของโปรแกรม ผู้เรียนแต่ละระดับชั้นมีภารกิจพัฒนาการและความต้องการต่างกัน เช่น นักเรียนใหม่อาจต้องการการปรับตัว นักเรียนช่วงเลือกแผนการเรียนอาจต้องการข้อมูลและการตัดสินใจ นักเรียนระดับปลายอาจต้องการการวางแผนศึกษาต่อและอาชีพ ส่วนผู้เรียนบางกลุ่มอาจต้องการการช่วยเหลือด้านอารมณ์ ความสัมพันธ์ หรือพฤติกรรมเสี่ยง การออกแบบโปรแกรมจึงต้องพิจารณาผู้เรียนตามช่วงวัย ระดับชั้น ภารกิจพัฒนาการ และความแตกต่างเฉพาะกลุ่ม ไม่ใช่ถือว่าผู้เรียนทั้งโรงเรียนต้องการบริการแบบเดียวกันทั้งหมด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556; National Centre for Guidance in Education, 2004: 34–38)

4.2 บริบทโรงเรียนและวัฒนธรรมองค์กร มีผลต่อความเป็นไปได้ของโปรแกรม โรงเรียนขนาดเล็กอาจมีข้อจำกัดด้านบุคลากรแต่มีความใกล้ชิดกับผู้เรียน โรงเรียนขนาดใหญ่อาจมีทรัพยากรมากกว่าแต่มีความซับซ้อนในการประสานงาน โรงเรียนในเมืองและชนบทอาจมีเครือข่ายและโอกาสด้านอาชีพต่างกัน นอกจากนี้ วัฒนธรรมการทำงานของโรงเรียน เช่น การทำงานร่วมกันของครู ภาวะผู้นำของผู้บริหาร ความต่อเนื่องของระบบข้อมูล และเจตคติของบุคลากรต่อการแนะแนว ล้วนมีผลต่อการออกแบบโปรแกรม หากโรงเรียนมีวัฒนธรรมการทำงานแบบแยกส่วน การออกแบบโปรแกรมต้องให้ความสำคัญกับบทบาทผู้เกี่ยวข้องและกลไกประสานงานมากเป็นพิเศษ (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 278; National Centre for Guidance in Education, 2004: 8–10)

4.3 บริบทครอบครัวและผู้ปกครอง ครอบครัวและผู้ปกครองเป็นทั้งแหล่งข้อมูลและเครือข่ายสนับสนุนผู้เรียน ความพร้อมด้านเวลา ความรู้ เศรษฐกิจ ความคาดหวังทางการศึกษา และความเข้าใจเรื่องอาชีพของผู้ปกครองมีผลต่อประสบการณ์ของผู้เรียนโดยตรง โปรแกรมที่ดีจึงไม่ควรมองผู้ปกครองเป็นเพียงผู้รับแจ้งข้อมูล แต่ควรใช้ข้อมูลจากครอบครัวประกอบการวิเคราะห์ความต้องการและเงื่อนไขของผู้เรียน งานวิจัยของนงลักษณ์ เขียนงาม (2565: 77–82) ใช้ข้อมูลจากผู้บริหาร ครูแนะแนว ผู้ปกครอง และนักเรียนในการศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็นก่อนพัฒนาโปรแกรมแนะแนว ขณะที่งานของชนาสร นิ่มนวล (2564: ค–ง, 72–96) ใช้การศึกษาประสบการณ์ผู้ใช้จากครูและผู้ปกครองก่อนออกแบบหลักการและต้นแบบโปรแกรม หลักฐานทั้งสองชี้ให้เห็นว่า การออกแบบโปรแกรมในบริบทไทยควรฟังเสียงผู้เกี่ยวข้องจริง มิใช่อาศัยมุมมองของผู้จัดโปรแกรมเพียงฝ่ายเดียว

4.4 บริบทชุมชนและเครือข่ายภายนอก ชุมชนและเครือข่ายภายนอกเป็นทรัพยากรของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน โดยเฉพาะด้านอาชีพ การศึกษาต่อ การส่งต่อ และการช่วยเหลือผู้เรียนเฉพาะราย เครือข่ายอาจประกอบด้วยศิษย์เก่า สถาบันการศึกษา สถานประกอบการ หน่วยงานสุขภาพ หน่วยงานสังคมสงเคราะห์ แหล่งเรียนรู้ท้องถิ่น และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น National Centre for Guidance in Education (2004: 18–19, 36–38) ระบุว่าทรัพยากรชุมชนและทรัพยากรภายนอก เช่น สถานที่ทำงาน บริการส่งต่อ นักจิตวิทยา บุคลากรสุขภาพ นักสังคมสงเคราะห์ และหน่วยงานสนับสนุน เป็นส่วนหนึ่งของทรัพยากรที่ควรถูกพิจารณาในการจัดโปรแกรมแนะแนว การวิเคราะห์เครือข่ายจึงไม่ใช่การหาผู้ช่วยจัดกิจกรรมเท่านั้น แต่เป็นการพิจารณาว่าโรงเรียนสามารถใช้ทรัพยากรภายนอกเพื่อทำให้โปรแกรมตอบความต้องการของผู้เรียนได้ครอบคลุมขึ้นอย่างไร

5. การวิเคราะห์นโยบาย จุดเน้น และทิศทางของสถานศึกษา

โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนต้องสัมพันธ์กับทิศทางของสถานศึกษา โดยเฉพาะเมื่อออกแบบโปรแกรมระดับสถานศึกษา มิใช่โปรแกรมเฉพาะประเด็นขนาดเล็ก นโยบายและจุดเน้นของโรงเรียนช่วยให้การออกแบบมีทิศทาง แต่ต้องไม่ทำให้โปรแกรมถูกกำหนดจากนโยบายเฉพาะหน้าโดย

ละเลยข้อมูลผู้เรียน การวิเคราะห์นโยบายจึงต้องทำควบคู่กับการวิเคราะห์ผู้เรียน สภาพปัจจุบันของงานแนะแนว และทรัพยากรของโรงเรียน

5.1 แผนพัฒนาสถานศึกษา ชี้ทิศทางระยะยาวของโรงเรียน เช่น คุณภาพผู้เรียนที่ต้องการ จุดเน้นการพัฒนา เป้าหมายด้านสมรรถนะ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ และระบบสนับสนุนผู้เรียน โปรแกรมการแนะแนวควรสนับสนุนทิศทางดังกล่าว แต่ไม่ควรถูกลดเหลือเพียงโครงการตอบตัวชี้วัดของโรงเรียน National Centre for Guidance in Education (2004: 8–10, 16–19) ระบุว่าแผนแนะแนวของโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของแผนโรงเรียน และควรนิยามโปรแกรม เป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวนอย่างเป็นระบบ ข้อนี้ช่วยให้เห็นว่าโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนต้องเชื่อมกับแผนสถานศึกษา แต่ยังคงมีเหตุผลของตนเองในฐานะระบบพัฒนาผู้เรียน

5.2 จุดเน้นด้านผู้เรียนและกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน จุดเน้นด้านผู้เรียนของสถานศึกษา เช่น ทักษะชีวิต คุณลักษณะอันพึงประสงค์ ความสามารถด้านอาชีพ สุขภาวะ ความปลอดภัย การเรียนรู้ตลอดชีวิต หรือการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ต้องถูกแปลงเป็นผลลัพธ์ กิจกรรม บริการ และหลักฐานตรวจสอบของโปรแกรม ไม่ใช่ปรากฏเพียงในถ้อยคำของหลักการและเหตุผล การพัฒนาหลักสูตรเชิงระบบชี้ว่าจุดมุ่งหมายหรือผลลัพธ์ควรเป็นตัวกำกับการเลือกประสบการณ์ การจัดประสบการณ์ และการประเมินผล ขณะที่ Gysbers และ Henderson ให้ความสำคัญกับการกำหนดสมรรถนะผู้เรียนและลำดับความสำคัญของการส่งมอบโปรแกรม ดังนั้น จุดเน้นของโรงเรียนควรถูกใช้เป็นข้อมูลประกอบการกำหนดผลลัพธ์ปลายทางและโครงสร้างโปรแกรมอย่างมีเหตุผล ไม่ใช่เป็นเพียงถ้อยคำที่แยกจากกิจกรรมและบริการ (มารุต พัฒผล, 2567: 5–8; Gysbers & Henderson, 2012: 147–150)

5.3 หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวเป็นเอกสารสำคัญในบริบทไทย เพราะแสดงจุดประสงค์ชั้นปี สาระ กิจกรรม โครงสร้างเวลาเรียน สื่อ และการประเมินผล โรงเรียนจึงควรนำหลักสูตรดังกล่าวมาวิเคราะห์ว่า สอดคล้องกับความต้องการจริงของผู้เรียนและเชื่อมกับองค์ประกอบอื่นของโปรแกรมหรือไม่ อย่างไรก็ตาม ต้องเขียนให้ชัดว่า หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน ไม่ใช่โปรแกรมทั้งหมด หากหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวทำงานได้ดีแต่ไม่มีบริการวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง หรือการสนับสนุนระบบที่เหมาะสม โปรแกรมโดยรวมก็ยังไม่สมบูรณ์ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 11, 13, 73)

5.4 นโยบายที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาผู้เรียน นโยบายระดับกระทรวง สำนักงานเขตพื้นที่สถานศึกษา หรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เช่น การดูแลช่วยเหลือนักเรียน การแนะแนวอาชีพ ความปลอดภัย สุขภาพจิต การป้องกันปัญหานักเรียน หรือสมรรถนะผู้เรียน เป็นกรอบประกอบการออกแบบโปรแกรม แต่ไม่ควรกลายเป็นตัวกำหนดโปรแกรมเพียงลำพัง หากโรงเรียนออกแบบจากนโยบายเฉพาะหน้า

โดยไม่ดูข้อมูลผู้เรียน โปรแกรมอาจตอบเอกสารได้ดีแต่ไม่ตอบปัญหาจริงของผู้เรียน งานของนงลักษณ์ เขียนงาม (2565: 77–82) เป็นตัวอย่างว่า แม้ประเด็นร่วมสมัยอย่างความฉลาดทางดิจิทัลจะมีความสำคัญ แต่การพัฒนาโปรแกรมแนะแนวที่เหมาะสมยังต้องเริ่มจากการศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็นของผู้เกี่ยวข้อง แล้วจึงนำข้อมูลนั้นไปพัฒนาโปรแกรมอย่างมีส่วนร่วม

6. ข้อควรระวังในการวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและบริบทของโปรแกรม

การวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและบริบทของโปรแกรมมีประโยชน์ต่อการออกแบบก็ต่อเมื่อข้อมูลที่ได้ถูกนำไปใช้ตัดสินใจเชิงออกแบบ มิใช่เพียงเขียนบริบทไว้เป็นส่วนประกอบของเอกสารโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนจึงต้องระวังความคลาดเคลื่อนหลายประการที่อาจทำให้การวิเคราะห์ไม่ช่วยพัฒนาโปรแกรมจริง

6.1 การไม่ด่วนสรุปว่าโรงเรียนไม่มีโปรแกรม ข้อควรระวังคือไม่ควรด่วนสรุปว่าโรงเรียนไม่มีโปรแกรมเพียงเพราะไม่มีเอกสารชื่อโปรแกรมการแนะแนว โรงเรียนอาจมีฐานงานบางส่วนที่ทำหน้าที่ของโปรแกรมอยู่แล้ว เช่น กิจกรรมแนะแนว บริการสนเทศ การปรึกษา การคัดกรอง หรือการติดตามผู้เรียน การวิเคราะห์ที่ดีต้องค้นหาฐานเดิมเหล่านี้ก่อนออกแบบใหม่ ไม่ใช่รื้อทุกอย่างทิ้ง แนวทาง School Guidance Review ของ National Centre for Guidance in Education (2004: 31–34) เริ่มจากระบุความต้องการที่ได้รับการตอบสนองแล้วและทรัพยากรที่ใช้ตอบสนองความต้องการนั้น ซึ่งสะท้อนว่าการพัฒนาโปรแกรมควรเริ่มจากการอ่านสิ่งที่มีอยู่แล้วอย่างเป็นระบบ

6.2 การไม่ถือว่ามีกิจกรรมมากเท่ากับมีโปรแกรมที่สมบูรณ์ ข้อควรระวังประการที่สองคือไม่ควรถือว่าการมีกิจกรรมแนะแนวจำนวนมากเท่ากับการมีโปรแกรมที่สมบูรณ์ กิจกรรมจำนวนมากอาจยังไม่ตอบผลลัพธ์ของผู้เรียน หากไม่เชื่อมกับข้อมูลผู้เรียน เป้าหมาย องค์ประกอบหลัก บริการ และระบบสนับสนุน กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้โรงเรียนตรวจได้ว่า กิจกรรมที่มีอยู่สัมพันธ์กับหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบหรือไม่ หากสัมพันธ์เพียงบางส่วน โรงเรียนต้องออกแบบให้ความเชื่อมโยงภายในของโปรแกรมชัดเจนขึ้น ไม่ใช่เพิ่มกิจกรรมโดยไม่ปรับโครงสร้าง (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

6.3 การไม่ใช้มุมมองของผู้ใหญ่แทนความต้องการของผู้เรียนทั้งหมด ข้อควรระวังประการที่สามคือไม่ควรใช้มุมมองของผู้บริหาร ครู หรือผู้ปกครองแทนความต้องการของผู้เรียนทั้งหมด ผู้ใหญ่เป็นแหล่งข้อมูลสำคัญ แต่ประสบการณ์ของผู้เรียนอาจแตกต่างจากสิ่งที่ผู้ใหญ่มองเห็น การออกแบบโปรแกรมจึงควรเปิดพื้นที่ให้ข้อมูลจากผู้เรียนมีน้ำหนักเพียงพอ และควรอ่านข้อมูลจากหลายฝ่ายร่วมกัน งานวิจัยไทยที่ออกแบบโปรแกรมจากข้อมูลผู้เกี่ยวข้องจริง เช่น นงลักษณ์ เขียนงาม (2565: 77–82) และชนาสร นิ่มนวล (2564: ค–ง, 72–96) ชี้ให้เห็นว่า การฟังเสียงของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายช่วยให้โปรแกรมตอบบริบทจริงมากกว่าการออกแบบจากมุมมองของผู้จัดเพียงฝ่ายเดียว

6.4 การไม่วิเคราะห์บริบทกว้างจนหลุดจากการออกแบบโปรแกรม ข้อควรระวังประการสุดท้ายคือไม่ควรวิเคราะห์บริบทกว้างจนไม่เชื่อมกับการออกแบบโปรแกรม การกล่าวถึงผู้เรียน ครอบครัว ชุมชน นโยบาย หรือทรัพยากรจะมีความหมายต่อบทนี้ก็ต่อเมื่อข้อมูลเหล่านั้นได้รับการสังเคราะห์เป็นสารสนเทศที่ใช้ตัดสินใจได้ เช่น ต้องปรับองค์ประกอบใด เพิ่มบริการใด ลดหรือขยายกิจกรรมใด ใช้ทรัพยากรอย่างไร หรือควรออกแบบแบบร่างโปรแกรมให้เหมาะกับเงื่อนไขใด (National Centre for Guidance in Education (2004: 43–44) เสนอ Action Plan ที่เชื่อมลำดับความสำคัญ กลุ่มเป้าหมาย ภารกิจ ผู้รับผิดชอบ วิธีดำเนินงาน เวลา ทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ การติดตาม และการประเมินเข้าด้วยกัน ซึ่งสะท้อนว่าข้อมูลบริบทต้องถูกแปลงเป็นการตัดสินใจเชิงออกแบบ ไม่ใช่เป็นเพียงคำบรรยายพื้นหลังของโรงเรียน

กล่าวโดยสรุป การวิเคราะห์สภาพปัจจุบันและบริบทเป็นขั้นตอนที่ช่วยให้โรงเรียนรู้ฐานเดิม จุดแข็ง ช่องว่าง ความไม่สมดุล และเงื่อนไขที่มีผลต่อการออกแบบโปรแกรม การวิเคราะห์นี้ต้องศึกษาทั้งงานแนะแนวที่โรงเรียนดำเนินอยู่ บริการและกิจกรรมเดิม ความครอบคลุมขององค์ประกอบตามกรอบของ Gysbers และ Henderson บริบทของผู้เรียน โรงเรียน ครอบครัว ชุมชน และทิศทางของสถานศึกษา ข้อมูลที่ได้จากหัวข้อนี้จะนำไปใช้วิเคราะห์ผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และทรัพยากรรอบด้านในหัวข้อถัดไป เพื่อแปลงข้อมูลเหล่านั้นให้เป็นสารสนเทศที่ใช้ตัดสินใจออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนอย่างเป็นระบบ

การวิเคราะห์ผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และทรัพยากรของสถานศึกษา

การวิเคราะห์ผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และทรัพยากรของสถานศึกษาเป็นขั้นตอนสำคัญในการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวให้สอดคล้องกับสภาพของผู้เรียนและความพร้อมของโรงเรียน โปรแกรมจึงไม่ควรกำหนดจากความเคยชินของผู้จัด กิจกรรมที่เคยดำเนินการ หรือรูปแบบของสถานศึกษาอื่นโดยไม่พิจารณาความแตกต่างของบริบท

หลังจากหัวข้อก่อนหน้าได้สำรวจและวิเคราะห์สภาพการดำเนินงานแนะแนวของโรงเรียนแล้ว หัวข้อนี้จะพิจารณาให้ละเอียดขึ้นว่า ผู้เรียนมีลักษณะและเงื่อนไขชีวิตอย่างไร มีความต้องการด้านใด ความต้องการใดควรได้รับการจัดลำดับก่อนหลัง และโรงเรียนมีบุคลากร เวลา งบประมาณ ข้อมูล สื่อ เครื่องมือ แหล่งเรียนรู้ และเครือข่ายใดที่สามารถนำมาใช้ได้ นอกจากนี้ ยังต้องพิจารณาว่า ความต้องการแต่ละด้านควรได้รับการตอบสนองผ่านหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง หรือการสนับสนุนระบบในลักษณะใด

ผลการวิเคราะห์จะช่วยให้โรงเรียนกำหนดเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย ผลลัพธ์ กิจกรรม บริการ ผู้รับผิดชอบ และทรัพยากรของโปรแกรมได้อย่างมีเหตุผล การออกแบบโปรแกรมจึงมิใช่การนำข้อมูลผู้เรียนมาใช้ประกอบคำอธิบายเท่านั้น แต่เป็นการใช้ข้อมูลดังกล่าวตัดสินใจว่า โรงเรียนควร

ดำเนินงานเรื่องใด สำหรับผู้เรียนกลุ่มใด ด้วยวิธีใด และภายใต้ทรัพยากรที่มีอยู่หรือจำเป็นต้องจัดหาเพิ่มเติม

Gysbers และ Henderson (2012: 146–147) กล่าวว่าโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องตอบสนองผู้เรียนผ่านองค์ประกอบหลักหลายมิติ กล่าวคือ พัฒนาผู้เรียนทุกคนผ่านหลักสูตรการแนะแนว มีส่วนที่ช่วยผู้เรียนใช้ข้อมูลของตนเองเพื่อวางแผนรายบุคคล ตอบสนองปัญหาและความต้องการเฉพาะ และมีส่วนสนับสนุนระบบให้การดำเนินงานเกิดขึ้นได้จริง การวิเคราะห์ผู้เรียนในหัวข้อนี้จึงไม่ใช่การบันทึกข้อมูลทั่วไป แต่เป็นการค้นหาว่า ข้อมูลใดควรนำไปกำหนดกลุ่มเป้าหมาย ประเด็นพัฒนา วิธีตอบสนอง และทรัพยากรของโปรแกรม

1. การวิเคราะห์ผู้เรียนเพื่อกำหนดทิศทางของโปรแกรม

การพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวต้องเริ่มจากการทำความเข้าใจผู้เรียน เพราะจุดมุ่งหมายสำคัญของโปรแกรมมิใช่การจัดกิจกรรมให้ครบตามแผน แต่เป็นการส่งเสริม พัฒนา และช่วยเหลือผู้เรียนให้สามารถตัดสินใจ วางแผน และดำเนินชีวิตได้เหมาะกับตนเอง การวิเคราะห์ผู้เรียนจึงควรครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ตลอดจนพัฒนาการ เงื่อนไขชีวิต ปัจจัยเสี่ยง และความต้องการเฉพาะ ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนพิจารณาได้ว่า ความต้องการใดเป็นความต้องการร่วมของผู้เรียนทุกคน ความต้องการใดควรจัดกิจกรรมหรือการช่วยเหลือสำหรับผู้เรียนบางกลุ่ม และผู้เรียนรายใดควรได้รับการสนับสนุนผ่านการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง หรือการส่งต่อที่เหมาะสม

การวิเคราะห์ผู้เรียนไม่ควรอาศัยมุมมองของผู้ใหญ่หรือข้อมูลจากระบบโรงเรียนเพียงด้านเดียว แม้ข้อมูลจากครู ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และเอกสารของสถานศึกษาจะมีความสำคัญ แต่ต้องนำมาพิจารณาร่วมกับความคิดเห็น ประสบการณ์ และความต้องการที่ผู้เรียนสะท้อนออกมา งานวิจัยของนงลักษณ์ เขียนงาม (2565: 77–82) เป็นตัวอย่างของการพัฒนาโปรแกรมแนะแนวที่เริ่มจากการศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็นจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย ก่อนนำข้อมูลมาวิเคราะห์ จัดลำดับความสำคัญ และใช้ประกอบการพัฒนาโปรแกรม ตัวอย่างดังกล่าวสนับสนุนว่า การออกแบบโปรแกรมที่ให้ความสำคัญกับผู้เรียนต้องใช้ข้อมูลจากหลายแหล่งและตรวจสอบข้อมูลร่วมกัน มิใช่กำหนดความต้องการของผู้เรียนจากข้อคาดคะเนหรือความคิดเห็นของผู้จัดโปรแกรมเพียงฝ่ายเดียว

1.1 ข้อมูลด้านการเรียน เป็นข้อมูลพื้นฐานสำคัญของการวิเคราะห์ผู้เรียน เพราะช่วยให้โรงเรียนเข้าใจความพร้อมทางวิชาการ พฤติกรรมการเรียน และอุปสรรคที่ส่งผลต่อการพัฒนาของผู้เรียน ข้อมูลประเภทนี้ครอบคลุมผลการเรียน การมาเรียน การส่งงาน พฤติกรรมในชั้นเรียน ความถนัด ความสนใจ ความสามารถในการจัดการเวลา แรงจูงใจในการเรียน และปัญหาที่ผู้เรียนเผชิญระหว่างการเรียน ข้อมูลด้านการเรียนไม่ควรถูกใช้เพียงเพื่อตัดสินว่าผู้เรียนประสบความสำเร็จหรือล้มเหลว แต่ควรถูกใช้เพื่อวิเคราะห์ว่าผู้เรียนต้องการการสนับสนุนรูปแบบใด เช่น การพัฒนาทักษะการเรียน การให้

ข้อมูลทางเลือกทางการศึกษา การปรับวิธีเรียน การติดตามอย่างใกล้ชิด หรือการประสานความช่วยเหลือเฉพาะกรณี

ในเชิงการออกแบบโปรแกรม ข้อมูลด้านการเรียนช่วยให้โรงเรียนจำแนกได้ว่า ประเด็นใดควรถูกจัดเป็นกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคน และประเด็นใดต้องใช้การช่วยเหลือเฉพาะกลุ่มหรือเฉพาะราย เช่น หากพบว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ยังขาดทักษะการวางแผนการเรียน โรงเรียนอาจออกแบบกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาทักษะดังกล่าวในระดับชั้น แต่หากพบว่าผู้เรียนบางรายมีปัญหาการมาเรียนหรือผลการเรียนตกลงอย่างต่อเนื่อง อาจต้องเชื่อมกับบริการตอบสนอง การปรึกษา การติดตาม หรือการประสานครอบครัว ข้อมูลด้านการเรียนจึงทำหน้าที่เป็นสะพานระหว่างการรู้จักผู้เรียนกับการเลือกองค์ประกอบของโปรแกรมให้เหมาะสม

1.2 ข้อมูลด้านอาชีพและเป้าหมายชีวิต ช่วยให้โรงเรียนเข้าใจว่า ผู้เรียนมีความชัดเจนเกี่ยวกับอนาคตเพียงใด รู้จักตนเองและทางเลือกทางการศึกษาหรืออาชีพมากน้อยเพียงใด และสามารถตัดสินใจบนฐานข้อมูลได้หรือไม่ ข้อมูลประเภทนี้ครอบคลุมความสนใจด้านอาชีพ ความถนัด ค่านิยม เป้าหมายชีวิต ความเข้าใจเกี่ยวกับโลกของงาน ทางเลือกทางการศึกษา แผนการเรียนที่สนใจ และเงื่อนไขส่วนบุคคลหรือครอบครัวที่ส่งผลต่อการตัดสินใจ

การวิเคราะห์ข้อมูลด้านอาชีพต้องไม่ลดเหลือเพียงการถามว่า ผู้เรียนอยากประกอบอาชีพอะไร เพราะความต้องการด้านอาชีพมักสัมพันธ์กับการรู้จักตนเอง การเข้าถึงข้อมูล การตีความข้อมูล และความสามารถในการตัดสินใจ ผู้เรียนบางคนอาจมีข้อมูลอาชีพจำนวนมาก แต่ไม่รู้ว่าจะเชื่อมโยงข้อมูลนั้นกับความถนัดของตนอย่างไร บางคนมีความสนใจชัดเจน แต่ขาดข้อมูลเส้นทางการศึกษา บางคนลังเลเพราะอยู่ภายใต้ความคาดหวังของครอบครัว การออกแบบโปรแกรมจึงต้องพิจารณาว่า จะตอบความต้องการนี้ด้วยบริการสนเทศ กิจกรรมสำรวจตนเอง การวางแผนรายบุคคล หรือการปรึกษาเฉพาะรายอย่างไร

1.3 ข้อมูลด้านส่วนตัวและสังคม ช่วยให้โรงเรียนเข้าใจคุณภาพชีวิตในโรงเรียนของผู้เรียน ซึ่งมีผลต่อการเรียน การตัดสินใจ และการวางแผนอนาคต ข้อมูลประเภทนี้ครอบคลุมการปรับตัว ความสัมพันธ์กับเพื่อน ครู และครอบครัว ความมั่นใจในตนเอง การจัดการความเครียด การควบคุมอารมณ์ การสื่อสาร การแก้ปัญหา ความรู้สึกปลอดภัยในโรงเรียน ทักษะชีวิต และสุขภาวะทางจิตใจ แม้ข้อมูลด้านนี้อาจไม่ปรากฏชัดเหมือนผลการเรียน แต่มีผลต่อพฤติกรรมการเรียน ความพร้อมในการเข้าร่วมกิจกรรม และความสามารถในการตัดสินใจของผู้เรียนอย่างมาก

หากโปรแกรมการแนะแนวมุ่งเฉพาะด้านการเรียนและอาชีพ โดยละเลยข้อมูลด้านส่วนตัวและสังคม โปรแกรมอาจตอบโจทย์เพียงบางส่วนของชีวิตผู้เรียน เช่น ผู้เรียนอาจได้รับข้อมูลการศึกษาต่อครบถ้วน แต่ยังไม่สามารถตัดสินใจได้เพราะขาดความมั่นใจ มีความเครียดสูง หรือมีปัญหาความสัมพันธ์ในครอบครัว ดังนั้นข้อมูลด้านส่วนตัวและสังคมจึงควรถูกใช้ในการออกแบบกิจกรรมเชิง

พัฒนา การปรึกษา การเสริมทักษะชีวิต และการสร้างระบบสนับสนุนที่เอื้อต่อการเรียนรู้และการเติบโตของผู้เรียน

1.4 ข้อมูลด้านความเสี่ยงและความต้องการเฉพาะ ช่วยให้โรงเรียนมองเห็นผู้เรียนที่ต้องได้รับการดูแลเพิ่มเติม เช่น ผู้เรียนที่มีปัญหาการมาเรียน ผลการเรียนตกต่ำ พฤติกรรมเสี่ยง ความเครียดสูง ปัญหาความสัมพันธ์ ปัญหาครอบครัว ความยากจน ภาวะเปราะบาง หรือสถานการณ์เฉพาะที่กระทบต่อการเรียนและชีวิตในโรงเรียน ข้อมูลประเภทนี้ต้องใช้ด้วยความระมัดระวัง เพราะหากใช้เพื่อจัดประเภทหรือตีตราผู้เรียน อาจทำให้ผู้เรียนได้รับผลกระทบเชิงลบ แต่หากใช้เพื่อค้นพบความต้องการและออกแบบการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม จะช่วยให้โรงเรียนป้องกันปัญหาและตอบสนองได้เร็วขึ้น

ในเชิงโปรแกรม ข้อมูลด้านความเสี่ยงไม่ได้มีความหมายเฉพาะต่อบริการตอบสนองเท่านั้น แต่ยังอาจชี้ให้เห็นความจำเป็นในการพัฒนาระบบข้อมูล การประสานงาน การส่งต่อ และการสร้างกิจกรรมป้องกันสำหรับผู้เรียนกลุ่มใหญ่ด้วย เช่น หากพบแนวโน้มความเครียดสูงในหลายระดับชั้น โรงเรียนอาจต้องออกแบบทั้งกิจกรรมพัฒนาทักษะการจัดการอารมณ์สำหรับผู้เรียนทุกคน ระบบคัดกรองเบื้องต้น และช่องทางให้การปรึกษาสำหรับผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะ การวิเคราะห์ความเสี่ยงจึงควรนำไปสู่การออกแบบทั้งเชิงพัฒนา เชิงป้องกัน และเชิงช่วยเหลือ

2. ความต้องการทั่วไปของผู้เรียนทุกคน

ความต้องการทั่วไปของผู้เรียนทุกคนเป็นฐานของโปรแกรมการแนะแนวเชิงพัฒนา เพราะผู้เรียนทุกคนควรได้รับโอกาสในการรู้จักตนเอง วางแผนการเรียนและอาชีพ พัฒนาทักษะชีวิต ปรับตัวและอยู่ร่วมกับผู้อื่นอย่างเหมาะสม ความต้องการประเภทนี้สัมพันธ์กับหลักสูตรการแนะแนวในกรอบ Gysbers และ Henderson (2012: 146–147) ซึ่งมุ่งจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนทุกคนอย่างเป็นระบบขณะเดียวกัน เอกสารไทยด้านกิจกรรมแนะแนวก็วางขอบข่ายการพัฒนาผู้เรียนไว้ครอบคลุมด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม จึงช่วยให้โรงเรียนออกแบบเนื้อหาและกิจกรรมที่เหมาะกับบริบทไทยได้ชัดเจนขึ้น

2.1 การรู้จักตนเอง เป็นความต้องการพื้นฐานของผู้เรียนทุกคน เพราะเป็นฐานของการตัดสินใจและการวางแผนชีวิต ผู้เรียนจำเป็นต้องเข้าใจความสนใจ ความถนัด บุคลิกภาพ จุดแข็ง ข้อจำกัด ค่านิยม ความต้องการ และเป้าหมายส่วนบุคคลของตนเอง การออกแบบโปรแกรมจึงควรจัดประสบการณ์ที่ช่วยให้ผู้เรียนสำรวจตนเองอย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่ทำแบบสำรวจหรือกิจกรรมรู้จักตนเองเพียงครั้งเดียวแล้วสรุปผลแบบตายตัว การรู้จักตนเองยังต้องเชื่อมกับการใช้ข้อมูลอื่น เช่น ข้อมูลทางการเรียน ข้อมูลอาชีพ และข้อมูลบริบทชีวิตของผู้เรียน หากผู้เรียนรู้ความสนใจของตนแต่ไม่เข้าใจข้อจำกัดหรือโอกาสทางการศึกษา การวางแผนอาจยังไม่สมจริง ในทางกลับกัน หากผู้เรียนได้รับข้อมูลทางการศึกษาและอาชีพจำนวนมาก แต่ไม่รู้จักตนเองเพียงพอ ก็อาจเลือกทางที่ไม่สอดคล้องกับความ

ถนัดและเป้าหมายชีวิตของตน โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนจึงควรออกแบบให้การรู้จักตนเองเป็นกระบวนการสะท้อนคิดและพัฒนาต่อเนื่องตามช่วงวัย

2.2 การตัดสินใจและการวางแผน เป็นความต้องการที่เกี่ยวข้องกับชีวิตผู้เรียนในหลายระดับ ตั้งแต่การเลือกกิจกรรม การจัดการเวลา การเลือกแผนการเรียน การเลือกเส้นทางศึกษาต่อ การเลือกอาชีพ ไปจนถึงการวางแผนชีวิตส่วนตัว โปรแกรมการแนะแนวควรช่วยให้ผู้เรียนรู้จักกำหนดเป้าหมาย รวบรวมข้อมูล เปรียบเทียบทางเลือก พิจารณาผลกระทบ และตัดสินใจอย่างมีเหตุผล

การพัฒนาทักษะการตัดสินใจไม่ควรถูกแทนที่ด้วยการให้ข้อมูลเท่านั้น เพราะข้อมูลเป็นเพียงฐานของการตัดสินใจ ผู้เรียนยังต้องเรียนรู้วิธีใช้ข้อมูล ตรวจสอบความเหมาะสมของทางเลือก และพิจารณาผลของการตัดสินใจต่อชีวิตของตนเอง หากโปรแกรมจัดเพียงการบรรยายข้อมูลการศึกษาต่อหรืออาชีพ ผู้เรียนอาจรู้ทางเลือกมากขึ้น แต่ยังไม่สามารถตัดสินใจได้อย่างมีคุณภาพ ดังนั้น การออกแบบโปรแกรมควรจัดประสบการณ์ที่ให้ผู้เรียนฝึกตั้งเป้าหมาย พิจารณาทางเลือก และวางแผนอย่างมีขั้นตอน

2.3 การปรับตัวและการอยู่ร่วมกับผู้อื่น เป็นความต้องการที่มีผลต่อชีวิตในโรงเรียนโดยตรง ผู้เรียนต้องเผชิญการเปลี่ยนแปลงของระดับชั้น ความคาดหวังทางการเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อนและครู การจัดการความขัดแย้ง และการดำรงตนในสังคมโรงเรียน การออกแบบโปรแกรมจึงควรมีกิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการสื่อสาร การเข้าใจตนเองและผู้อื่น การจัดการอารมณ์ การเคารพความแตกต่าง และการรับผิดชอบต่อส่วนรวม ความต้องการด้านการปรับตัวไม่ควรถูกมองเฉพาะเมื่อเกิดปัญหาพฤติกรรมแล้ว หากโรงเรียนออกแบบกิจกรรมเชิงพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ผู้เรียนจะได้รับการเสริมสร้างทักษะป้องกันก่อนเกิดปัญหา การจัดกิจกรรมด้านนี้จึงสัมพันธ์กับทั้งหลักสูตรการแนะแนวและบริการตอบสนอง กล่าวคือ ผู้เรียนทุกคนควรได้รับประสบการณ์พื้นฐานด้านการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ส่วนผู้เรียนที่มีความยากลำบากเฉพาะควรได้รับการช่วยเหลือเพิ่มเติมผ่านการปรึกษา การติดตาม หรือการประสานผู้เกี่ยวข้อง

2.4 การเตรียมความพร้อมทางการศึกษาและอาชีพ เป็นความต้องการร่วมของผู้เรียนทุกคน แต่ระดับความเข้มข้นแตกต่างกันตามช่วงวัย ผู้เรียนควรได้รับข้อมูลเกี่ยวกับระบบการศึกษา ทางเลือกหลังจบการศึกษา โลกของงาน ทักษะที่จำเป็น แนวโน้มอาชีพ และวิธีเตรียมตัวให้สอดคล้องกับตนเอง การเตรียมความพร้อมด้านนี้ไม่ควรถูกจำกัดอยู่ที่การแนะแนวอาชีพเป็นครั้งคราว แต่ควรถูกจัดเป็นลำดับประสบการณ์ที่เชื่อมการรู้จักตนเอง การใช้ข้อมูล การตัดสินใจ และการวางแผนรายบุคคล

เมื่อออกแบบโปรแกรม โรงเรียนควรพิจารณาว่า ผู้เรียนแต่ละระดับชั้นควรได้รับประสบการณ์ด้านการศึกษาและอาชีพในระดับใด เช่น ระดับต้นอาจเน้นการรู้จักตนเองและการเห็นความหลากหลายของอาชีพ ระดับกลางอาจเน้นการเชื่อมความสนใจกับแผนการเรียน ส่วนระดับปลาย

อาจเน้นการตัดสินใจและการวางแผนศึกษาต่อหรือเข้าสู่โลกงาน การออกแบบเช่นนี้ช่วยให้การแนะแนวการศึกษาและอาชีพมีความต่อเนื่อง ไม่ใช่เกิดเฉพาะในช่วงที่ผู้เรียนต้องตัดสินใจแล้วเท่านั้น

3. ความต้องการเฉพาะกลุ่มและเฉพาะราย

แม้ผู้เรียนทุกคนควรได้รับประสบการณ์แนะแนวพื้นฐานร่วมกัน แต่ผู้เรียนบางกลุ่มหรือบางรายมีความต้องการเฉพาะที่ต้องการรูปแบบการสนับสนุนต่างจากผู้เรียนทั่วไป ความต้องการประเภทนี้มีความสำคัญ เพราะช่วยให้โปรแกรมไม่ใช้กิจกรรมแบบเดียวกันกับผู้เรียนทุกคนโดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างของสถานการณ์ กรอบของ Gysbers และ Henderson ชี้ให้เห็นว่าความต้องการเฉพาะควรเชื่อมโยงกับการวางแผนรายบุคคลและบริการตอบสนอง ส่วน NATIONAL CENTRE FOR GUIDANCE IN EDUCATIONเสนอให้โรงเรียนทบทวนความต้องการของผู้เรียนตามกลุ่มชั้นหรือกลุ่มเป้าหมาย พร้อมพิจารณาทรัพยากรและขั้นตอนที่จำเป็นต่อการตอบสนองความต้องการเหล่านั้น (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

3.1 ผู้เรียนช่วงเปลี่ยนผ่าน เป็นกลุ่มที่ควรได้รับการวิเคราะห์อย่างละเอียด เช่น ผู้เรียนเข้าใหม่ ผู้เรียนเปลี่ยนระดับชั้น ผู้เรียนเลือกแผนการเรียน ผู้เรียนเตรียมศึกษาต่อ หรือผู้เรียนเตรียมออกจากโรงเรียน ช่วงเปลี่ยนผ่านมักทำให้ผู้เรียนเผชิญบทบาทใหม่ ความคาดหวังใหม่ ข้อมูลใหม่ และความไม่แน่นอนเกี่ยวกับอนาคต ความต้องการของผู้เรียนกลุ่มนี้จึงอาจครอบคลุมทั้งการปรับตัว การใช้ข้อมูล การตัดสินใจ และการจัดการความกังวล

การออกแบบโปรแกรมสำหรับผู้เรียนช่วงเปลี่ยนผ่านไม่ควรจำกัดอยู่ที่การปฐมนิเทศหรือการให้ข้อมูลเพียงครั้งเดียว แต่ควรประกอบด้วยกิจกรรมต่อเนื่อง การให้ข้อมูลที่เหมาะกับช่วงวัย การติดตามภายหลัง และช่องทางช่วยเหลือเพิ่มเติมสำหรับผู้เรียนที่ปรับตัวยากหรือมีความกังวลสูง หากโรงเรียนวิเคราะห์ช่วงเปลี่ยนผ่านอย่างเป็นระบบ โปรแกรมจะสามารถช่วยให้ผู้เรียนเปลี่ยนผ่านจากช่วงหนึ่งของชีวิตการเรียนไปยังอีกช่วงหนึ่งได้อย่างมั่นคงกว่าเดิม

3.2 ผู้เรียนที่ลังเลเรื่องการเรียนและอาชีพ อาจมีความต้องการซับซ้อนกว่าการขาดข้อมูลเพียงอย่างเดียว ผู้เรียนบางคนยังไม่เข้าใจความสนใจ ความถนัด ความสามารถ และคุณค่าที่ตนให้ความสำคัญ บางคนไม่รู้จักทางเลือกทางการศึกษาหรืออาชีพอย่างเพียงพอ บางคนมีข้อมูลแล้วแต่ยังไม่มั่นใจในการตัดสินใจ ขณะที่บางคนต้องตัดสินใจภายใต้ความคาดหวังของครอบครัว อิทธิพลของเพื่อน หรือข้อจำกัดด้านเศรษฐกิจและโอกาส การวิเคราะห์ความต้องการของผู้เรียนกลุ่มนี้จึงต้องพิจารณาข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง ผลการเรียน ทางเลือกทางการศึกษา ข้อมูลอาชีพ ตลอดจนเงื่อนไขของครอบครัวและสังคมที่เกี่ยวข้องร่วมกัน

หากโรงเรียนตีความว่าความลังเลเกิดจากการขาดข้อมูลเพียงประการเดียว การช่วยเหลืออาจจำกัดอยู่ที่การบรรยายหรือแจกเอกสารสนเทศ ซึ่งอาจยังไม่ตรงกับสาเหตุและความต้องการของผู้เรียนแต่ละคน ผู้เรียนบางคนอาจต้องเข้าร่วมกิจกรรมสำรวจตนเองและได้รับข้อมูลที่ช่วยให้

เปรียบเทียบทางเลือกได้ บางคนอาจต้องได้รับการสนับสนุนผ่านการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนหรือบริการให้การปรึกษา ส่วนกรณีที่ความลังเลเกี่ยวข้องกับความเห็นของครอบครัว อาจต้องประสานผู้ปกครองโดยคำนึงถึงสิทธิและการมีส่วนร่วมในการตัดสินใจของผู้เรียน พร้อมติดตามว่าผู้เรียนสามารถพิจารณาทางเลือกและปรับแผนของตนได้เพียงใด

การวิเคราะห์ความต้องการเฉพาะกลุ่มจึงต้องช่วยให้โรงเรียนจำแนกได้ว่า ผู้เรียนต้องการข้อมูล กิจกรรม กระบวนการวางแผน หรือบริการแนะแนวในลักษณะใด มิใช่ใช้กิจกรรมเดียวกับผู้เรียนทุกคนโดยไม่พิจารณาความแตกต่าง การสนับสนุนหลายลักษณะควรได้รับการจัดให้สัมพันธ์กันและดำเนินการต่อเนื่องตามระดับความต้องการของผู้เรียน ไม่สิ้นสุดเพียงเมื่อจัดกิจกรรมหรือให้ข้อมูลครั้งแรกแล้ว

3.3 ผู้เรียนที่มีความเสี่ยงด้านอารมณ์ สังคม หรือพฤติกรรม การวิเคราะห์ที่ละเอียดและเคารพศักดิ์ศรีของผู้เรียน ปัญหาที่ปรากฏ เช่น ขาดเรียนบ่อย ผลการเรียนตกต่ำ มีความขัดแย้งกับเพื่อน มีความเครียดสูง หรือมีพฤติกรรมเสี่ยง อาจเป็นเพียงส่วนหนึ่งของปัญหาที่ลึกกว่า การวิเคราะห์จึงต้องใช้ข้อมูลหลายแหล่งและต้องระวังการสรุปเร็วเกินไป

โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนควรมีระบบค้นพบผู้เรียนกลุ่มนี้ตั้งแต่ระยะเริ่มต้น มีช่องทางให้การปรึกษา มีการประสานผู้เกี่ยวข้อง และมีแนวทางส่งต่อเมื่อเกินขอบเขตของโรงเรียน การตอบสนองความเสี่ยงจึงต้องอาศัยทั้งบริการตอบสนองและการสนับสนุนระบบ เช่น ระบบข้อมูล บุคลากรที่มีความพร้อม ห้องให้การปรึกษาที่ปลอดภัย และเครือข่ายส่งต่อที่เชื่อถือได้ หากองค์ประกอบเหล่านี้ไม่พร้อม โปรแกรมอาจรู้ว่าผู้เรียนมีความเสี่ยง แต่ไม่สามารถช่วยเหลือได้อย่างเพียงพอ

3.4 ผู้เรียนที่ต้องการการติดตามหรือส่งต่อ ผู้เรียนบางรายอาจได้รับการช่วยเหลือเบื้องต้นแล้วแต่ยังต้องติดตามต่อเนื่อง หรืออาจต้องได้รับบริการจากผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานภายนอก การวิเคราะห์ความต้องการของผู้เรียนกลุ่มนี้ต้องพิจารณาว่า โรงเรียนมีข้อมูลติดตามเพียงพอหรือไม่ ผู้เกี่ยวข้องรู้บทบาทของตนหรือไม่ ผู้เรียนได้รับการดูแลต่อเนื่องหรือไม่ และมีช่องทางส่งต่อที่ชัดเจนหรือไม่

การติดตามและส่งต่อไม่ควรถูกคิดภายหลังเมื่อเกิดปัญหารุนแรงแล้ว แต่ควรถูกพิจารณาตั้งแต่การวิเคราะห์ความต้องการและออกแบบโครงสร้างโปรแกรม หากโรงเรียนมีระบบติดตามที่ดี จะเห็นว่าการช่วยเหลือใดได้ผล การช่วยเหลือใดยังไม่เพียงพอ และกรณีใดจำเป็นต้องส่งต่อ ในทางกลับกัน หากไม่มีระบบติดตาม ผู้เรียนอาจหลุดจากการช่วยเหลือหลังได้รับบริการครั้งแรก ทำให้โปรแกรมไม่สามารถรักษาความต่อเนื่องของการดูแลผู้เรียนได้

4. การวิเคราะห์ทรัพยากรภายในโรงเรียน

เป็นขั้นตอนที่เชื่อมความต้องการของผู้เรียนกับความเป็นไปได้ของสถานศึกษา ทรัพยากรในที่นี้ไม่ได้หมายถึงงบประมาณเท่านั้น แต่รวมถึงบุคลากร เวลา ตารางเรียน สถานที่ สื่อ เครื่องมือ ระบบข้อมูล และระบบสนับสนุนอื่นที่ทำให้โปรแกรมดำเนินได้จริง National Centre for Guidance in Education (2004: 18–19, 36–38) เสนอให้การทบทวนทรัพยากรครอบคลุมบุคลากร เวลา วัสดุ

อุปกรณ์ สถานที่ งบประมาณ ห้องแนะแนว ระบบคอมพิวเตอร์ วัสดุแนะแนว และเครื่องมือทดสอบ การวิเคราะห์ทรัพยากรจึงไม่ใช่การสำรวจว่ามีอะไรอยู่บ้าง แต่เป็นการพิจารณาว่า ทรัพยากรที่มีอยู่สามารถรองรับความต้องการของผู้เรียนและรูปแบบโปรแกรมที่ต้องการออกแบบได้เพียงใด

4.1 บุคลากร เป็นทรัพยากรสำคัญของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน เพราะโปรแกรมไม่สามารถดำเนินได้ด้วยผู้รับผิดชอบเพียงคนเดียว การวิเคราะห์บุคลากรควรครอบคลุมครูผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้บริหาร บุคลากรสนับสนุน และผู้เกี่ยวข้องอื่นในโรงเรียน โดยต้องพิจารณาว่าแต่ละฝ่ายมีบทบาท ความพร้อม ภาระงาน ความรู้ และข้อจำกัดอย่างไร

ในเชิงออกแบบ โปรแกรมที่คาดหวังให้บุคคลกลุ่มเดียวรับผิดชอบงานทั้งหมดมักไม่ยั่งยืน เพราะงานแนะแนวต้องใช้ทั้งข้อมูลจากครูที่ปรึกษา การสนับสนุนจากผู้บริหาร การประสานผู้ปกครอง และการดำเนินกิจกรรมในระดับชั้น การวิเคราะห์บุคลากรจึงควรนำไปสู่การกำหนดบทบาทอย่างชัดเจนว่าใครเป็นผู้รับผิดชอบหลัก ใครเป็นผู้ร่วมดำเนินงาน ใครเป็นผู้ให้ข้อมูล ใครเป็นผู้สนับสนุนทรัพยากร และใครเป็นผู้ติดตามผล

4.2 เวลาและตารางเรียน เป็นเงื่อนไขสำคัญของการออกแบบโปรแกรม โรงเรียนต้องพิจารณาว่ามีคาบกิจกรรมแนะแนวเพียงพอหรือไม่ มีเวลาให้การปรึกษาเป็นรายบุคคลหรือรายกลุ่มหรือไม่ มีเวลาสำหรับกิจกรรมนอกชั้นเรียน การประชุมทีม การติดตามผู้เรียน และการประสานผู้ปกครองหรือเครือข่ายหรือไม่ หากโปรแกรมมีเป้าหมายกว้างแต่ไม่มีเวลารองรับ กิจกรรมและบริการอาจปรากฏในเอกสารแต่ไม่เกิดขึ้นจริง

การวิเคราะห์เวลาไม่ควรถูกมองเป็นเรื่องตารางเรียนเท่านั้น แต่เป็นการพิจารณารูปแบบการส่งมอบบริการ เช่น กิจกรรมใดควรจัดในคาบเรียน กิจกรรมใดควรจัดนอกชั้นเรียน บริการใดควรเปิดเป็นช่วงเวลาเฉพาะ และงานติดตามหรือปรึกษาควรถูกจัดอย่างไรให้ไม่กระทบต่อการเรียนของผู้เรียนมากเกินไป การออกแบบเวลาที่ดีช่วยให้โปรแกรมมีความเป็นไปได้และลดภาระของผู้เกี่ยวข้อง

4.3 สถานที่ งบประมาณ และสื่อ มีผลต่อคุณภาพของกิจกรรมและบริการแนะแนว โรงเรียนต้องพิจารณาว่ามีห้องแนะแนว พื้นที่ให้การปรึกษาที่มีความเป็นส่วนตัว พื้นที่จัดกิจกรรมกลุ่ม งบประมาณสำหรับสื่อ เอกสารสนเทศ แบบสำรวจ ใบงาน เครื่องมือประกอบกิจกรรม และแหล่งเรียนรู้เพียงพอหรือไม่ ข้อจำกัดด้านสถานที่และงบประมาณอาจทำให้บางบริการดำเนินได้ยาก โดยเฉพาะบริการที่ต้องรักษาความลับและความปลอดภัยทางจิตใจของผู้เรียน

อย่างไรก็ตาม การมีทรัพยากรจำกัดไม่ควรถูกใช้เป็นเหตุผลเพื่อลดทอนความต้องการของผู้เรียน แต่ควรถูกใช้เป็นข้อมูลในการออกแบบ เช่น ใช้พื้นที่ที่เหมาะสมที่สุดเท่าที่มี กำหนดเวลาการใช้ห้องให้ชัด ใช้สื่อที่โรงเรียนผลิตเอง ใช้เอกสารดิจิทัล หรือประสานเครือข่ายภายนอกเพื่อเสริมทรัพยากร การวิเคราะห์ทรัพยากรจึงต้องใช้ประกอบการออกแบบให้มีความเป็นไปได้ไม่ใช่การยอมรับข้อจำกัดอย่างไม่พยายามปรับปรุง

4.4 ระบบข้อมูลและเครื่องมือ เป็นฐานของการตัดสินใจเชิงออกแบบ โรงเรียนควรวิเคราะห์ว่ามีระบบจัดเก็บข้อมูลผู้เรียน ระเบียนสะสม แบบประเมิน แบบบันทึกการให้บริการ เครื่องมือคัดกรอง และระบบติดตามผลที่ใช้งานได้จริงหรือไม่ ข้อมูลที่มีอยู่ถูกนำมาใช้ในการตัดสินใจหรือยังคงเป็นเพียงเอกสารเก็บแฟ้ม หากระบบข้อมูลไม่ต่อเนื่อง โปรแกรมจะขาดหลักฐานสำหรับกำหนดกลุ่มเป้าหมาย ประเด็นพัฒนา และรูปแบบบริการที่เหมาะสม

การพัฒนาระบบข้อมูลจึงเป็นส่วนหนึ่งของการสนับสนุนระบบ มิใช่งานธุรการที่แยกจากโปรแกรม ข้อมูลที่เป็นปัจจุบันและใช้ได้จริงช่วยให้โรงเรียนเห็นความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน ติดตามผลของการช่วยเหลือ และตัดสินใจปรับโปรแกรมได้ดีขึ้น ในทางตรงกันข้าม หากโรงเรียนมีข้อมูลกระจัดกระจาย ไม่ครบถ้วน หรือไม่เชื่อมโยงกัน การออกแบบโปรแกรมอาจอาศัยความเข้าใจที่ไม่เพียงพอ (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 278; National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 36–38)

5. การวิเคราะห์ทรัพยากรจากครอบครัว ชุมชน และเครือข่ายภายนอก

โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนไม่จำเป็นต้องพึ่งทรัพยากรภายในเพียงอย่างเดียว ครอบครัว ชุมชน และเครือข่ายภายนอกสามารถช่วยขยายคุณภาพของโปรแกรมได้ โดยเฉพาะด้านข้อมูลการศึกษาต่อ อาชีพ การส่งต่อ และการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ National Centre for Guidance in Education (2004: 18–19, 36–38) ระบุว่าทรัพยากรภายนอก เช่น ผู้ปกครอง นักเรียน ชุมชน สถานประกอบการ หน่วยงานส่งต่อ นักจิตวิทยา บุคลากรสุขภาพ นักสังคมสงเคราะห์ และแหล่งทรัพยากรภายนอก เป็นส่วนหนึ่งของทรัพยากรที่โรงเรียนควรพิจารณาในการวางแผนแนะแนว

5.1 ผู้ปกครองและครอบครัว เป็นทั้งแหล่งข้อมูล ผู้สนับสนุนการตัดสินใจของผู้เรียน และผู้ร่วมติดตามช่วยเหลือ ความคาดหวังของครอบครัว เงื่อนไขทางเศรษฐกิจ เวลา ความเข้าใจเรื่องการศึกษาและอาชีพ ตลอดจนรูปแบบความสัมพันธ์ในครอบครัว ล้วนมีผลต่อการเรียน การวางแผนชีวิต และสุขภาวะของผู้เรียน โปรแกรมที่ดีจึงควรวิเคราะห์ว่าครอบครัวมีบทบาทต่อความต้องการของผู้เรียนอย่างไร และสามารถสนับสนุนการดำเนินงานของโรงเรียนในลักษณะใดได้บ้าง การออกแบบโปรแกรมควรหลีกเลี่ยงการมองผู้ปกครองเป็นเพียงผู้รับทราบผลของกิจกรรม แต่ควรออกแบบช่องทางให้ผู้ปกครองเป็นแหล่งข้อมูลและเครือข่ายสนับสนุน เช่น การให้ข้อมูลเกี่ยวกับความสนใจของผู้เรียน การร่วมสะท้อนแผนการเรียนหรืออาชีพ การสนับสนุนการติดตามพฤติกรรม หรือการประสานความช่วยเหลือเมื่อผู้เรียนมีความต้องการเฉพาะ อย่างไรก็ตาม การใช้ข้อมูลจากครอบครัวต้องระวังไม่ให้ความคาดหวังของผู้ปกครองแทนเสียงของผู้เรียนทั้งหมด

5.2 ศิษย์เก่าและชุมชน เป็นทรัพยากรที่ช่วยเชื่อมผู้เรียนกับประสบการณ์จริงของชีวิต การเรียนต่อและอาชีพ ศิษย์เก่าสามารถให้ข้อมูลเส้นทางการเรียนหรืออาชีพจากประสบการณ์ตรง ส่วนชุมชนสามารถเป็นแหล่งเรียนรู้ด้านอาชีพ ภูมิปัญญาท้องถิ่น การใช้ชีวิต และการมีส่วนร่วมทางสังคม

ทรัพยากรประเภทนี้ช่วยให้การแนะแนวไม่จำกัดอยู่ในห้องเรียน และช่วยให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างตนเองกับโลกภายนอกโรงเรียน

การวิเคราะห์ทรัพยากรจากชุมชนควรถามว่า โรงเรียนมีบุคคล แหล่งเรียนรู้ หรือเครือข่ายใดที่สามารถสนับสนุนเป้าหมายของโปรแกรมได้ และทรัพยากรเหล่านั้นเหมาะกับผู้เรียนช่วงวัยใดหรือประเด็นพัฒนาใด หากใช้ศิษย์เก่าและชุมชนอย่างเป็นระบบ โรงเรียนอาจออกแบบกิจกรรมด้านอาชีพ การศึกษาต่อ ทักษะชีวิต หรือการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงได้มีคุณภาพมากขึ้น

5.3 สถานประกอบการและสถาบันการศึกษา เป็นเครือข่ายสำคัญสำหรับการแนะแนวการศึกษาต่อและอาชีพ โรงเรียนควรวิเคราะห์ว่า มีแหล่งข้อมูลอาชีพ แหล่งฝึกประสบการณ์ แหล่งศึกษาดูงาน สถานศึกษาต่อ หรือเครือข่ายที่ช่วยให้ผู้เรียนเห็นทางเลือกจริงหรือไม่ การออกแบบโปรแกรมโดยเชื่อมกับเครือข่ายเหล่านี้จะช่วยให้การแนะแนวอาชีพไม่หยุดอยู่ที่ข้อมูลทั่วไป แต่เชื่อมกับประสบการณ์จริงและโอกาสจริงของผู้เรียน เครือข่ายประเภทนี้ยังช่วยให้ผู้เรียนตรวจสอบความเข้าใจของตนเองเกี่ยวกับอาชีพและเส้นทางการศึกษา เช่น ผู้เรียนอาจเคยรับรู้ภาพอาชีพบางอย่างจากสื่อหรือคนรอบตัว แต่เมื่อได้พบผู้ปฏิบัติงานจริงหรือเข้าใจเส้นทางการเรียนจริง อาจมองเห็นทางเลือกอย่างรอบด้านขึ้น โรงเรียนจึงควรวิเคราะห์ว่าการใช้เครือข่ายภายนอกจะตอบผลลัพธ์ใดของโปรแกรม และจะเชื่อมกับกิจกรรมหรือการวางแผนรายบุคคลอย่างไร

5.4 หน่วยงานช่วยเหลือและส่งต่อ เช่น หน่วยงานด้านสุขภาพจิต สาธารณสุข สังคมสงเคราะห์ การคุ้มครองเด็ก หน่วยงานอาชีพ และองค์กรภายนอกที่เกี่ยวข้อง เป็นทรัพยากรสำคัญสำหรับกรณีที่เกินขอบเขตการช่วยเหลือของโรงเรียน การวิเคราะห์เครือข่ายส่งต่อควรทำตั้งแต่ขั้นออกแบบโปรแกรม ไม่ใช่รอให้เกิดปัญหารุนแรงแล้วจึงค้นหาแหล่งช่วยเหลือ หากโรงเรียนรู้ว่าหน่วยงานใดช่วยเรื่องใด ติดต่ออย่างไร ต้องใช้ข้อมูลอะไร และควรส่งต่อในเงื่อนไขใด โปรแกรมจะมีความพร้อมในการดูแลผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะอย่างปลอดภัยและต่อเนื่อง การมีเครือข่ายส่งต่อที่ชัดเจนยังช่วยลดภาระของบุคลากรภายในโรงเรียน และทำให้การช่วยเหลือผู้เรียนอยู่ในขอบเขตวิชาชีพที่เหมาะสม

6. การเชื่อมความต้องการจำเป็นกับองค์ประกอบโปรแกรมทั้งสี่

การวิเคราะห์ผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และทรัพยากรรอบด้านจะมีคุณค่าต่อการออกแบบก็ต่อเมื่อโรงเรียนสามารถเชื่อมข้อมูลเหล่านั้นเข้ากับองค์ประกอบของโปรแกรมได้อย่างชัดเจน กรอบของ Gysbers และ Henderson ทำหน้าที่เป็นเครื่องมือสำคัญในการแปลงความต้องการจำเป็นเป็นรูปแบบการตอบสนองที่เหมาะสม ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ การเชื่อมเช่นนี้ช่วยป้องกันไม่ให้โรงเรียนตอบทุกความต้องการด้วยกิจกรรมแบบเดียวกัน และช่วยให้การออกแบบโปรแกรมมีความสมดุลมากขึ้น (National Centre for Guidance in Education, 2004: 31–44; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

6.1 ความต้องการที่ควรตอบด้วยหลักสูตรการแนะแนว ความต้องการที่ผู้เรียนส่วนใหญ่ควรได้รับร่วมกัน เช่น การรู้จักตนเอง การพัฒนาทักษะชีวิต การวางแผนการเรียน การเตรียมความพร้อมด้านอาชีพ การสื่อสาร และการอยู่ร่วมกับผู้อื่น ควรตอบด้วยหลักสูตรการแนะแนวหรือกิจกรรมแนะแนวที่จัดอย่างเป็นระบบสำหรับผู้เรียนทุกคน ความต้องการประเภทนี้เหมาะกับการออกแบบกิจกรรมตามระดับชั้นหรือช่วงวัย มีลำดับประสบการณ์ และเชื่อมกับผลลัพธ์ที่ต้องการพัฒนาผู้เรียนทั้งกลุ่ม

การตอบด้วยหลักสูตรการแนะแนวไม่ได้หมายความว่าผู้เรียนทุกคนจะได้รับกิจกรรมเหมือนกันทุกระดับชั้น แต่หมายความว่าโรงเรียนต้องออกแบบประสบการณ์ร่วมที่มีความต่อเนื่องและเหมาะกับช่วงวัย เช่น ระดับต้นอาจเน้นการรู้จักตนเองและการปรับตัว ระดับกลางอาจเน้นการตัดสินใจและการสำรวจทางเลือก ส่วนระดับปลายอาจเน้นการวางแผนการศึกษาต่อและอาชีพ การวิเคราะห์ความต้องการจึงช่วยให้หลักสูตรการแนะแนวไม่เป็นเพียงรายการกิจกรรม แต่เป็นลำดับประสบการณ์ที่มีเหตุผล

6.2 ความต้องการที่ควรตอบด้วยการวางแผนรายบุคคล ความต้องการที่เกี่ยวกับการเลือกแผนการเรียน การเลือกเส้นทางศึกษาต่อ การวางแผนอาชีพ การตั้งเป้าหมายชีวิต หรือการตัดสินใจบนฐานข้อมูลของผู้เรียนแต่ละคน ควรตอบด้วยการวางแผนรายบุคคล เพราะผู้เรียนแต่ละคนมีความสนใจ ความถนัด เงื่อนไขครอบครัว โอกาส และเป้าหมายแตกต่างกัน หากโรงเรียนใช้เพียงกิจกรรมกลุ่มใหญ่ ผู้เรียนอาจได้รับข้อมูลเหมือนกัน แต่ยังไม่สามารถเชื่อมข้อมูลนั้นกับชีวิตของตนเองได้อย่างแท้จริง การวางแผนรายบุคคลควรทำให้ผู้เรียนได้ใช้ข้อมูลหลายด้านประกอบกัน เช่น ผลการเรียน ความสนใจ ความถนัด ข้อมูลอาชีพ ความคาดหวังของครอบครัว และเป้าหมายชีวิต แล้วแปลงข้อมูลเหล่านั้นเป็นแผนที่ผู้เรียนเข้าใจและปรับได้ตามสถานการณ์ หากโรงเรียนไม่มีองค์ประกอบนี้ โปรแกรมอาจให้ข้อมูลแก่ผู้เรียนได้มาก แต่ยังไม่สามารถช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจอย่างเหมาะสมกับตนเองได้

6.3 ความต้องการที่ควรตอบด้วยบริการตอบสนอง ความต้องการที่เกี่ยวกับปัญหาเฉพาะหน้าความเสี่ยงทางอารมณ์ สังคม พฤติกรรม ครอบครัว หรือสถานการณ์ที่ต้องได้รับการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม ควรตอบด้วยบริการตอบสนอง เช่น การให้การปรึกษา การช่วยเหลือรายกรณี การประสานผู้ปกครอง การติดตามใกล้ชิด หรือการส่งต่อผู้เชี่ยวชาญ ความต้องการประเภทนี้ไม่ควรถูกแก้ด้วยกิจกรรมทั่วไปเพียงอย่างเดียว เพราะผู้เรียนอาจต้องการความช่วยเหลือที่ลึกกว่าและมีความเป็นส่วนตัวมากกว่า

บริการตอบสนองที่ดีต้องไม่ทำงานเฉพาะเมื่อปัญหาปรากฏรุนแรงแล้ว แต่ควรเชื่อมกับระบบข้อมูลและการค้นพบผู้เรียนตั้งแต่ระยะเริ่มต้น หากโรงเรียนมีข้อมูลด้านความเสี่ยงแต่ไม่มีช่องทางช่วยเหลือ ข้อมูลนั้นจะไม่ก่อประโยชน์ต่อผู้เรียน ในทางกลับกัน หากมีบริการช่วยเหลือแต่ไม่มีข้อมูลค้นพบผู้เรียน บริการอาจเข้าถึงเฉพาะผู้เรียนที่กล้าเข้ามาขอความช่วยเหลือเท่านั้น การเชื่อมข้อมูลกับบริการตอบสนองจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญของโปรแกรม

6.4 ความต้องการที่ต้องพึ่งการสนับสนุนระบบ ความต้องการบางประเภทไม่สามารถตอบได้ด้วยกิจกรรมหรือบริการรายครั้ง แต่ต้องอาศัยการสนับสนุนระบบ เช่น การพัฒนาระบบข้อมูลผู้เรียน การจัดเวลาให้บริการ การพัฒนาบุคลากร การจัดหาเครื่องมือ การสร้างเครือข่ายส่งต่อ การกำหนดบทบาทผู้เกี่ยวข้อง และการสนับสนุนจากผู้บริหาร หากความต้องการของผู้เรียนเกี่ยวข้องกับข้อจำกัดเชิงระบบ โรงเรียนต้องออกแบบระบบสนับสนุนควบคู่กับกิจกรรมและบริการ มิฉะนั้นโปรแกรมอาจตอบปัญหาได้เพียงชั่วคราวแต่ไม่ยั่งยืน การสนับสนุนระบบยังทำหน้าที่เชื่อมองค์ประกอบอื่นเข้าด้วยกัน เช่น หลักสูตรการแนะแนวต้องการเวลาและสื่อ การวางแผนรายบุคคลต้องการข้อมูลและเครื่องมือ บริการตอบสนองต้องการบุคลากรที่พร้อมและเครือข่ายส่งต่อ หากไม่มีการสนับสนุนระบบที่เพียงพอ องค์ประกอบอื่นอาจมีอยู่ในเอกสารแต่ไม่สามารถดำเนินได้จริง ดังนั้นการวิเคราะห์ความต้องการที่ต้องพึ่งระบบสนับสนุนจึงเป็นเงื่อนไขของการออกแบบโปรแกรมที่มีความเป็นไปได้

กล่าวโดยสรุป การวิเคราะห์ผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และทรัพยากรรอบด้านทำให้โรงเรียนรู้ว่า โปรแกรมควรออกแบบเพื่อใคร เพื่อพัฒนาเรื่องใด ใช้ทรัพยากรใด และควรตอบสนองผ่านองค์ประกอบใดของโปรแกรม ความต้องการทั่วไปของผู้เรียนทุกคนควรถูกแปลงเป็นหลักสูตรการแนะแนว ความต้องการที่สัมพันธ์กับการตัดสินใจของแต่ละบุคคลควรเชื่อมกับการวางแผนรายบุคคล ปัญหาและความเสี่ยงควรเชื่อมกับบริการตอบสนอง ส่วนข้อจำกัดด้านบุคลากร เวลา ข้อมูล เครื่องมือ และเครือข่ายควรถูกเชื่อมกับการสนับสนุนระบบ เมื่อวิเคราะห์ได้เช่นนี้ ข้อมูลเกี่ยวกับผู้เรียนและทรัพยากรจะไม่หยุดอยู่ที่การบรรยายสภาพปัญหา แต่จะกลายเป็นฐานของการรวบรวม ตรวจสอบ และใช้ข้อมูลอย่างมีจริยธรรมในหัวข้อถัดไป

การรวบรวม ตรวจสอบ และใช้ข้อมูลเพื่อการพัฒนาโปรแกรมอย่างมีจริยธรรม

การรวบรวมข้อมูลเพื่อพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนต้องอาศัยข้อมูลจากหลายแหล่งและหลายวิธี เพราะความต้องการของผู้เรียนไม่ได้ปรากฏผ่านข้อมูลชนิดเดียว ข้อมูลจากผู้เรียนช่วยให้เห็นประสบการณ์ ความรู้สึก และความต้องการจากมุมมองของผู้เรียน ข้อมูลจากครู ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องช่วยให้เห็นพฤติกรรม เงื่อนไขแวดล้อม และทรัพยากรสนับสนุน ส่วนข้อมูลจากระบบโรงเรียนช่วยให้เห็นแนวโน้มเชิงระบบ เช่น ผลการเรียน การมาเรียน การใช้บริการ และการติดตามผล หากโรงเรียนใช้ข้อมูลจากแหล่งเดียว เช่น ใช้เฉพาะมุมมองของครู ใช้เฉพาะเสียงของผู้เรียนบางกลุ่ม หรือใช้เฉพาะข้อมูลเชิงสถิติที่ยังไม่ตรวจสอบ โปรแกรมที่ออกแบบอาจสะท้อนความจริงเพียงบางส่วน และอาจทำให้การตัดสินใจคลาดเคลื่อน

ข้อมูลที่ใช้ในการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวจำนวนมากเป็นข้อมูลอ่อนไหวในทางการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นข้อมูลด้านการเรียน พฤติกรรม ครอบครัว สุขภาวะทางจิตใจ ความเสี่ยง การขอรับการปรึกษา และข้อมูลรายบุคคล การใช้ข้อมูลเหล่านี้จึงต้องไม่เป็นไปเพื่อควบคุม ตัดสิน หรือตีตราผู้เรียน

แต่ต้องใช้เพื่อทำความเข้าใจ ส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และออกแบบโปรแกรมที่ตอบความต้องการของผู้เรียนอย่างเหมาะสม การรวบรวมข้อมูลจึงต้องดำเนินควบคู่กับการตรวจสอบคุณภาพของข้อมูลและการคุ้มครองศักดิ์ศรี ความลับ ความปลอดภัย และประโยชน์สูงสุดของผู้เรียน นำเสนอได้ดังนี้ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 181–183, 278; National Centre for Guidance in Education, 2004: 31–44)

1. แหล่งข้อมูลจากผู้เรียน

ผู้เรียนเป็นแหล่งข้อมูลหลักของการพัฒนาโปรแกรม เพราะโปรแกรมถูกออกแบบเพื่อสนับสนุนการพัฒนา การตัดสินใจ การวางแผนชีวิต และการได้รับความช่วยเหลือที่เหมาะสมของผู้เรียน ข้อมูลจากผู้เรียนจึงไม่ควรถูกแทนที่ด้วยมุมมองของผู้ใหญ่ทั้งหมด แม้ครู ผู้ปกครอง และผู้บริหารจะเป็นแหล่งข้อมูลสำคัญก็ตาม การฟังเสียงผู้เรียนช่วยให้โรงเรียนเห็นประสบการณ์จริงที่อาจไม่ปรากฏในข้อมูลเชิงระบบ เช่น ความกังวล ความลังเล ความไม่มั่นใจ ความคาดหวังต่ออนาคต หรือความรู้สึกปลอดภัยในการเข้าถึงบริการ

1.1 แบบสำรวจและแบบสอบถาม เหมาะกับการรวบรวมข้อมูลจากผู้เรียนจำนวนมาก ช่วยให้โรงเรียนเห็นแนวโน้มทั่วไปของความต้องการ ความสนใจ ปัญหา หรือการเข้าถึงบริการของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม แบบสอบถามจะมีคุณค่าต่อการออกแบบโปรแกรมก็ต่อเมื่อมีจุดประสงค์ชัด ใช้ภาษาที่เหมาะกับวัย ถามเท่าที่จำเป็น ไม่ชี้นำคำตอบ และมีแนวทางวิเคราะห์ข้อมูลที่ไปไกลกว่าการสรุปค่าสถิติพื้นฐาน เช่น หากแบบสอบถามพบว่าผู้เรียนต้องการแนะแนวอาชีพจำนวนมาก โรงเรียนยังต้องตีความต่อว่า ผู้เรียนต้องการข้อมูลอาชีพ ต้องการรู้จักตนเอง ต้องการเปรียบเทียบเส้นทางการศึกษา หรือต้องการการวางแผนรายบุคคล แบบสอบถามที่ดีจึงไม่ควรถูกใช้เพื่อยืนยันกิจกรรมที่โรงเรียนอยากจัดอยู่แล้ว แต่ควรใช้เป็นเครื่องมือเปิดประเด็นเพื่อวิเคราะห์ต่อ การใช้ผลแบบสอบถามอย่างระมัดระวังจะช่วยให้โรงเรียนไม่สรุปความต้องการของผู้เรียนจากตัวเลขเพียงอย่างเดียว และไม่รีบแปลงคำตอบของผู้เรียนเป็นกิจกรรมโดยยังไม่เข้าใจบริบทของความต้องการนั้น

1.2 การสนทนากลุ่มกับผู้เรียน ช่วยให้โรงเรียนได้ข้อมูลเชิงลึกที่แบบสอบถามอาจมองไม่เห็น เช่น เหตุผลของการตัดสินใจ ความรู้สึกต่อกิจกรรมแนะแนว ความไว้วางใจต่อบริการ การรับรู้ต่ออนาคต และข้อจำกัดที่ผู้เรียนเผชิญในชีวิตจริง ข้อมูลประเภทนี้มีคุณค่าอย่างยิ่งเมื่อโรงเรียนต้องการเข้าใจว่าเหตุใดผู้เรียนจึงไม่เข้าถึงบริการ หรือเหตุใดกิจกรรมที่จัดไว้แล้วจึงยังไม่ตอบความต้องการของผู้เรียน การสนทนากลุ่มต้องคำนึงถึงความปลอดภัยทางจิตใจและความสมัครใจของผู้เรียน ผู้ดำเนินการไม่ควรกดดันให้ผู้เรียนเปิดเผยเรื่องส่วนตัวเกินจำเป็น โดยเฉพาะประเด็นครอบครัว สุขภาพจิต ความสัมพันธ์ หรือความเสี่ยง การตั้งคำถามควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสะท้อนประสบการณ์โดยไม่รู้สึกถูก

ตัดสิน และข้อมูลที่ได้ควรถูกนำไปใช้ในระดับภาพรวมเพื่อปรับปรุงโปรแกรม ไม่ใช่ใช้ระบุตัวหรือตีตราผู้เรียนรายใดรายหนึ่ง

1.3 การสะท้อนตนเองของผู้เรียน ข้อมูลจากการสะท้อนตนเอง เช่น บันทึกสะท้อนคิด ใบงาน แผนการเรียน แผนอาชีพ แผนพัฒนาตนเอง หรือแฟ้มสะสมงานแนะแนว ช่วยให้โรงเรียนเห็นกระบวนการคิดของผู้เรียนมากกว่าข้อมูลเชิงตัวเลข ข้อมูลเหล่านี้สะท้อนว่าผู้เรียนเข้าใจตนเองเพียงใด ใช้ข้อมูลในการตัดสินใจอย่างไร เห็นทางเลือกของตนเองอย่างไร และยังต้องการการสนับสนุนด้านใดเพิ่มเติม

การใช้ข้อมูลจากการสะท้อนตนเองต้องระวังไม่ทำให้ชิ้นงานของผู้เรียนกลายเป็นเอกสารตรวจความเรียบร้อยเท่านั้น หากผู้เรียนเขียนแผนอาชีพ โรงเรียนควรอ่านว่าแผนนั้นสะท้อนการใช้ข้อมูลตนเองและข้อมูลอาชีพหรือไม่ หากผู้เรียนเขียนบันทึกสะท้อนคิด โรงเรียนควรอ่านว่าผู้เรียนเห็นปัญหา ความต้องการ หรือแหล่งสนับสนุนของตนเองอย่างไร ข้อมูลประเภทนี้จึงช่วยเชื่อมการเรียนรู้ของผู้เรียนกับการออกแบบบริการและการติดตามผลของโปรแกรม

1.4 ข้อมูลจากการเข้าร่วมกิจกรรมและบริการ ข้อมูลการเข้าร่วมกิจกรรม การใช้บริการสนเทศ การขอรับการปรึกษา การส่งต่อ และการติดตามผลช่วยให้โรงเรียนเห็นว่าผู้เรียนเข้าถึงบริการใดมากหรือน้อย และบริการใดยังไม่ถึงผู้เรียนบางกลุ่ม อย่างไรก็ตาม การตีความข้อมูลการเข้าร่วมต้องระวังอย่างมาก ผู้เรียนไม่เข้าร่วมกิจกรรมไม่ได้หมายความว่าไม่มีความต้องการเสมอไป แต่อาจสะท้อนว่าช่องทางสื่อสารไม่ชัดเจน เวลากิจกรรมไม่เหมาะสม ผู้เรียนไม่ไว้วางใจบริการ หรือรูปแบบกิจกรรมไม่สอดคล้องกับชีวิตของผู้เรียน ข้อมูลการใช้บริการจึงควรถูกอ่านร่วมกับข้อมูลจากผู้เรียนและผู้เกี่ยวข้องอื่น เช่น หากบริการให้การปรึกษามีผู้มารับบริการน้อย โรงเรียนควรถามต่อว่าผู้เรียนไม่ต้องการบริการจริงหรือไม่กล้าเข้ารับบริการเพราะกลัวถูกมองในทางลบ หากกิจกรรมบางประเภทมีผู้เข้าร่วมมาก โรงเรียนยังต้องตรวจต่อว่าผู้เรียนได้รับประโยชน์ตามผลลัพธ์ที่ต้องการหรือไม่ ไม่ใช่สรุปคุณภาพของกิจกรรมจากจำนวนผู้เข้าร่วมเพียงอย่างเดียว

2. แหล่งข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้อง

การเข้าใจผู้เรียนต้องอาศัยข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย เพราะผู้เรียนดำรงชีวิตอยู่ในระบบความสัมพันธ์ของโรงเรียน ครอบครัว และชุมชน ข้อมูลจากผู้เกี่ยวข้องช่วยให้เห็นพฤติกรรม เงื่อนไขแวดล้อม ทรัพยากร และข้อจำกัดที่ผู้เรียนอาจไม่ได้สะท้อนด้วยตนเอง อย่างไรก็ตาม ข้อมูลเหล่านี้ต้องใช้ประกอบกับเสียงของผู้เรียน ไม่ใช่ใช้แทนเสียงของผู้เรียนทั้งหมด เพราะผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายมองผู้เรียนจากบทบาทและกรอบความคาดหวังของตนเอง

2.1 ข้อมูลจากครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษา ครูที่ปรึกษาเป็นแหล่งข้อมูลสำคัญ เพราะใกล้ชิดกับผู้เรียน เห็นข้อมูลการมาเรียน การปรับตัว ความสัมพันธ์กับเพื่อน พฤติกรรมทั่วไป ปัญหาเบื้องต้น

และการเปลี่ยนแปลงที่อาจเป็นสัญญาณของความต้องการช่วยเหลือ ข้อมูลจากครูที่ปรึกษาจึงช่วยให้โปรแกรมการแนะแนวเชื่อมกับชีวิตจริงของผู้เรียนในโรงเรียนได้ดีขึ้น อย่างไรก็ตาม ข้อมูลจากครูที่ปรึกษาควรใช้ร่วมกับแหล่งข้อมูลอื่น เพราะครูที่ปรึกษาอาจเห็นผู้เรียนเฉพาะบางบริบท เช่น เห็นพฤติกรรมในห้องเรียนหรือช่วงโฮมรูม แต่ไม่เห็นประสบการณ์ภายในของผู้เรียนหรือเงื่อนไขครอบครัวทั้งหมด การใช้ข้อมูลจากครูที่ปรึกษาอย่างมีคุณภาพจึงต้องไม่หยุดที่การระบุว่าผู้เรียนมีปัญหา แต่ควรช่วยตั้งคำถามต่อว่า ผู้เรียนต้องการการสนับสนุนด้านใด และข้อมูลใดต้องตรวจสอบเพิ่มเติม

2.2 ข้อมูลจากครูผู้สอน ครูผู้สอนช่วยให้ข้อมูลด้านพฤติกรรมการเรียน ความถนัด ความสนใจ ความรับผิดชอบ การทำงานร่วมกับผู้อื่น การเข้าร่วมกิจกรรมในชั้นเรียน และปัญหาที่เกิดระหว่างการเรียน ข้อมูลจากครูผู้สอนมีประโยชน์ต่อการวิเคราะห์ความต้องการด้านการเรียน การวางแผนการเรียน และการค้นพบผู้เรียนที่อาจต้องได้รับการสนับสนุนเฉพาะด้าน ข้อมูลจากครูผู้สอนควรเชื่อมกับข้อมูลด้านอื่น เช่น ผลการเรียน การมาเรียน ข้อมูลจากผู้เรียน และข้อมูลจากผู้ปกครอง หากครูผู้สอนพบว่าผู้เรียนขาดความรับผิดชอบในการส่งงาน โรงเรียนไม่ควรรีบสรุปว่าเป็นปัญหาวินัยเท่านั้น แต่อาจต้องตรวจสอบต่อว่าเกี่ยวข้องกับทักษะการจัดการเวลา ความเข้าใจบทเรียน ความเครียด ปัญหาครอบครัว หรือความรู้สึกล้มเหลวทางการเรียนหรือไม่ การอ่านข้อมูลเช่นนี้ช่วยให้การออกแบบโปรแกรมตอบสาเหตุได้ตรงกว่าเดิม

2.3 ข้อมูลจากผู้บริหารและคณะทำงานของโรงเรียน ผู้บริหารและคณะทำงานของโรงเรียนให้ข้อมูลด้านนโยบาย จุดเน้น ทรัพยากร ข้อจำกัด ความเป็นไปได้ และการสนับสนุนเชิงระบบ ข้อมูลเหล่านี้สำคัญต่อการออกแบบโปรแกรม เพราะโปรแกรมที่ดีต้องไม่เพียงตอบความต้องการของผู้เรียน แต่ต้องดำเนินได้จริงในบริบทของโรงเรียน มีบุคลากร เวลา ทรัพยากร และระบบสนับสนุนรองรับ อย่างไรก็ตาม การใช้ข้อมูลจากฝ่ายบริหารต้องระวังไม่ให้โปรแกรมตอบเพียงตัวชี้วัดของโรงเรียนหรือนโยบายเฉพาะหน้า จนละเลยความต้องการจริงของผู้เรียน โปรแกรมการแนะแนวควรเชื่อมกับทิศทางของสถานศึกษา แต่ต้องรักษาเป้าหมายหลักคือการพัฒนาผู้เรียน การช่วยให้ผู้เรียนวางแผนชีวิตและการตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนอย่างเหมาะสม

2.4 ข้อมูลจากผู้ปกครองและเครือข่ายสนับสนุน ผู้ปกครอง ครอบครัว ศิษย์เก่า ชุมชน สถานประกอบการ สถาบันการศึกษา หน่วยงานสุขภาพ หน่วยงานสังคมสงเคราะห์ และเครือข่ายภายนอก เป็นทั้งแหล่งข้อมูลและทรัพยากรของโปรแกรม ผู้ปกครองช่วยให้เห็นบริบทชีวิต ความคาดหวัง เงื่อนไขครอบครัว และการสนับสนุนที่ผู้เรียนได้รับ ส่วนเครือข่ายภายนอกช่วยให้โรงเรียนเห็นโอกาสด้านอาชีพ การศึกษาต่อ แหล่งเรียนรู้ และช่องทางช่วยเหลือหรือส่งต่อ

การใช้ข้อมูลจากผู้ปกครองและเครือข่ายต้องคำนึงถึงความยินยอม ความลับ และการไม่ทำให้ผู้เรียนถูกมองในทางลบจากข้อมูลครอบครัวหรือชุมชน ข้อมูลจากครอบครัวอาจช่วยอธิบายความต้องการของผู้เรียน แต่ไม่ควรถูกใช้เพื่อตัดสินอนาคตของผู้เรียนแทนเสียงของผู้เรียนเอง การออกแบบ

โปรแกรมที่ดีต้องใช้ข้อมูลจากครอบครัวและชุมชนเพื่อเพิ่มความเข้าใจและเพิ่มทางเลือกในการสนับสนุน ไม่ใช่เพื่อควบคุมหรือลดทอนสิทธิในการตัดสินใจของผู้เรียน

3. แหล่งข้อมูลจากระบบโรงเรียน

โรงเรียนมีข้อมูลเชิงระบบจำนวนมากที่สามารถใช้พัฒนาโปรแกรมการแนะแนวได้ หากนำมาจัดระบบ ตรวจสอบ และตีความอย่างระมัดระวัง ข้อมูลเชิงระบบช่วยให้เห็นแนวโน้มที่ข้อมูลรายบุคคลอาจมองไม่ชัด เช่น ระดับชั้นใดมีปัญหาการขาดเรียนมากขึ้น ผู้เรียนกลุ่มใดใช้บริการแนะแนวน้อยลง กิจกรรมใดเข้าถึงผู้เรียนไม่ทั่วถึง หรือบริการใดยังไม่มีการติดตามผล ข้อมูลเหล่านี้จึงเป็นฐานสำคัญของการออกแบบโปรแกรมในระดับระบบ

3.1 ผลการเรียนและการมาเรียน ผลการเรียน คะแนน การขาดเรียน การมาสาย และการเปลี่ยนแปลงของผลการเรียนเป็นข้อมูลที่ช่วยให้โรงเรียนเห็นความต้องการด้านการเรียน การปรับตัว ความเสี่ยง และการวางแผนช่วยเหลือ อย่างไรก็ตาม ข้อมูลเหล่านี้ไม่ควรถูกใช้เพื่อตัดสินผู้เรียนอย่างเดียว เช่น ผู้เรียนที่ผลการเรียนลดลงอาจไม่ได้ขาดความสามารถ แต่อาจเผชิญปัญหาครอบครัว ความเครียด ความรู้สึกไม่ปลอดภัย หรือขาดทักษะการเรียนที่เหมาะสม การใช้ข้อมูลผลการเรียนและการมาเรียนเพื่อพัฒนาโปรแกรมจึงต้องถามต่อว่า แนวโน้มที่พบสะท้อนความต้องการด้านใด และควรตอบด้วยองค์ประกอบใดของโปรแกรม หากข้อมูลพบว่าผู้เรียนจำนวนมากมีปัญหาการจัดการเวลา อาจตอบด้วยกิจกรรมแนะแนวเชิงพัฒนา หากพบผู้เรียนบางรายขาดเรียนต่อเนื่อง อาจต้องใช้บริการตอบสนอง การติดตามรายกรณี และการประสานผู้ปกครอง

3.2 ระเบียนสะสมและข้อมูลรายบุคคล ระเบียนสะสมและข้อมูลรายบุคคลช่วยให้โรงเรียนเข้าใจผู้เรียนในหลายมิติ เช่น ประวัติการเรียน ข้อมูลครอบครัว สุขภาพ เศรษฐกิจ ความสนใจ ความถนัด และประเด็นที่ต้องได้รับการดูแล ข้อมูลเหล่านี้มีประโยชน์ต่อการวางแผนรายบุคคล การช่วยเหลือเฉพาะราย และการติดตามผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม ข้อมูลรายบุคคลต้องได้รับการคุ้มครองเป็นพิเศษ เพราะอาจเกี่ยวข้องกับเรื่องส่วนตัวและความเปราะบางของผู้เรียน โรงเรียนควรกำหนดผู้เข้าถึงข้อมูลอย่างชัดเจน ใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็น และหลีกเลี่ยงการส่งต่อข้อมูลโดยไม่เกี่ยวข้องกับการช่วยเหลือผู้เรียน ข้อมูลรายบุคคลที่ถูกใช้โดยขาดจริยธรรมอาจทำให้ผู้เรียนสูญเสียความไว้วางใจต่อระบบแนะแนวและต่อโรงเรียน

3.3 ข้อมูลระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนเป็นแหล่งข้อมูลและกลไกสนับสนุนสำคัญของโปรแกรมการแนะแนว เพราะมีข้อมูลเกี่ยวกับการรู้จักผู้เรียน การคัดกรอง การส่งเสริม การป้องกัน การแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ ข้อมูลจากระบบนี้ช่วยให้โรงเรียนเห็นผู้เรียนที่ต้องการการช่วยเหลือเฉพาะด้าน และเห็นประเด็นที่ควรพัฒนาในระดับกลุ่มหรือระดับโรงเรียน อย่างไรก็ตาม ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนไม่ควรถูกทำให้กลืนโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนทั้งหมด โปรแกรมการแนะแนวต้องครอบคลุมทั้งการพัฒนาผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และ

การสนับสนุนระบบ ข้อมูลจากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนจึงควรถูกใช้เป็นแหล่งข้อมูลและกลไกสนับสนุน ไม่ใช่ตัวแทนทั้งหมดของโปรแกรมการแนะแนว

3.4 บันทึกการให้บริการแนะแนวและการติดตามผลเดิม บันทึกการให้บริการแนะแนว เช่น บันทึกการปรึกษา ข้อมูลการใช้บริการสนเทศ การเข้าร่วมกิจกรรม การส่งต่อ และการติดตามผลเดิมช่วยให้โรงเรียนเห็นแนวโน้มความต้องการและคุณภาพของบริการเดิม เช่น ผู้เรียนมาขอรับการปรึกษาเรื่องใดมากที่สุด บริการใดมีการติดตามต่อเนื่อง บริการใดมีผู้เข้าถึงน้อย และบริการใดยังไม่มีหลักฐานผลลัพธ์ที่ชัดเจน

เมื่อนำข้อมูลเหล่านี้มาวิเคราะห์ระดับโปรแกรม โรงเรียนควรใช้ข้อมูลเชิงภาพรวมและปกป้องข้อมูลส่วนบุคคลของผู้เรียน ข้อมูลจากการปรึกษาหรือการส่งต่อไม่ควรถูกนำมาเปิดเผยเป็นกรณีเฉพาะโดยไม่จำเป็น แต่สามารถสรุปเป็นแนวโน้มเพื่อปรับกิจกรรม บริการ หรือระบบสนับสนุน เช่น หากพบว่าผู้เรียนจำนวนมากขอรับการปรึกษาเรื่องความเครียด โรงเรียนอาจต้องออกแบบกิจกรรมเชิงป้องกันและเพิ่มช่องทางบริการที่เข้าถึงง่ายขึ้น

4. วิธีรวบรวมข้อมูลที่เหมาะกับวัตถุประสงค์

วิธีรวบรวมข้อมูลต้องเลือกให้สัมพันธ์กับคำถามการออกแบบ ไม่ใช่ใช้วิธีเดียวกับทุกเรื่องและไม่ใช่เก็บข้อมูลเพื่อให้เอกสารดูครบเท่านั้น หากโรงเรียนต้องการเห็นแนวโน้มของความต้องการผู้เรียนจำนวนมาก อาจใช้แบบสอบถามหรือข้อมูลเชิงสถิติ หากต้องการเข้าใจเหตุผล ความรู้สึก หรือประสบการณ์ของผู้เรียน ควรใช้การสนทนากลุ่ม การสัมภาษณ์ หรือการสะท้อนตนเอง หากต้องการเข้าใจความเป็นไปได้ของโปรแกรม ควรใช้ข้อมูลจากทรัพยากร ผู้เกี่ยวข้อง และระบบโรงเรียนร่วมด้วย

4.1 ข้อมูลเชิงปริมาณ เช่น แบบสอบถาม แบบสำรวจ แบบประเมิน สถิติการมาเรียน ผลการเรียน จำนวนผู้ใช้บริการ หรือข้อมูลการเข้าร่วมกิจกรรม ช่วยให้โรงเรียนเห็นแนวโน้ม ขนาดของปัญหา การกระจายของความต้องการ และลำดับความสำคัญเบื้องต้น ข้อมูลประเภทนี้มีประโยชน์มากเมื่อโรงเรียนต้องตัดสินใจว่า ประเด็นใดกระทบผู้เรียนจำนวนมาก หรือกลุ่มใดควรได้รับการสนับสนุนก่อน

อย่างไรก็ตาม ข้อมูลเชิงปริมาณไม่อธิบายเหตุผลทั้งหมด ตัวเลขอาจบอกว่าผู้เรียนจำนวนมากต้องการแนะแนวอาชีพ แต่ยังไม่บอกว่าผู้เรียนต้องการข้อมูลอาชีพ การสำรวจตนเอง การปรึกษารายบุคคล หรือการพูดคุยกับครอบครัว การใช้ข้อมูลเชิงปริมาณจึงควรเชื่อมกับข้อมูลเชิงคุณภาพ เพื่อให้การตีความลึกพอสำหรับการออกแบบโปรแกรม

4.2 ข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น การสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม การสังเกต บันทึกสะท้อนคิด หรือกรณีศึกษา ช่วยอธิบายประสบการณ์ เหตุผล บริบท และความหมายที่ตัวเลขอธิบายไม่ได้ ข้อมูลประเภทนี้เหมาะกับการทำความเข้าใจประเด็นที่มีความซับซ้อน เช่น ความลังเลในการเลือกอาชีพ ความไม่ไว้วางใจบริการให้การปรึกษา ความเครียดจากครอบครัว หรือเหตุผลที่ผู้เรียนไม่เข้าร่วมกิจกรรมแนะแนว

การเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพต้องคำนึงถึงความปลอดภัยทางจิตใจและความไว้วางใจของผู้เรียน ผู้เก็บข้อมูลควรตั้งคำถามอย่างเปิดกว้าง ไม่ชี้นำ และไม่บังคับให้ผู้เรียนเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวที่ไม่จำเป็น ข้อมูลเชิงคุณภาพยังต้องมีการจัดหมวดหมู่และตรวจสอบความสัมพันธ์กับข้อมูลอื่นก่อนสรุปเป็นสารสนเทศ ไม่ควรใช้คำพูดของผู้เรียนบางคนแทนภาพรวมทั้งหมดโดยไม่ระบุขอบเขตของข้อมูล

4.3 การใช้ข้อมูลหลายแหล่งร่วมกัน ช่วยลดความลำเอียงและเพิ่มความน่าเชื่อถือของข้อสรุป ข้อมูลจากผู้เรียน ครู ผู้ปกครอง ระบบโรงเรียน และเอกสารเดิมอาจให้ภาพที่ตรงกัน เสริมกัน หรือขัดแย้งกัน หากข้อมูลตรงกัน โรงเรียนอาจมีความมั่นใจมากขึ้นว่าประเด็นนั้นมีน้ำหนักต่อการออกแบบ แต่หากข้อมูลไม่ตรงกัน โรงเรียนไม่ควรรีบตัดสินว่าฝ่ายใดผิด ควรใช้ความไม่ตรงกันเป็นสัญญาณให้วิเคราะห์บริบทให้ลึกขึ้น

ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนอาจรายงานว่าตนมีความเครียดสูง แต่ครูไม่พบพฤติกรรมผิดปกติในชั้นเรียน ความไม่ตรงกันนี้อาจสะท้อนว่าผู้เรียนเก็บความรู้สึกไว้ภายใน หรือระบบสังเกตของโรงเรียนยังไม่ไวต่อสัญญาณบางประเภท การอ่านข้อมูลหลายแหล่งจึงทำให้โรงเรียนเห็นความซับซ้อนของผู้เรียนมากขึ้น และช่วยลดการออกแบบโปรแกรมจากข้อมูลด้านเดียว

4.4 การเลือกวิธีให้เหมาะกับวัยและบริบทของผู้เรียน วิธีเก็บข้อมูลต้องเหมาะกับวัย ภาษา ความสามารถในการอ่านเขียน ความไว้วางใจ ความปลอดภัยทางจิตใจ และบริบทของผู้เรียน เด็กระดับต้นอาจเหมาะกับกิจกรรมสะท้อนผ่านภาพ การพูดคุย หรือกิจกรรมที่ไม่ใช้ภาษาเขียนมากเกินไป ส่วนวัยรุ่นอาจต้องการพื้นที่ที่ปลอดภัยและเป็นส่วนตัวมากกว่า โดยเฉพาะเมื่อข้อมูลเกี่ยวข้องกับความเครียด ครอบครัว ความสัมพันธ์ หรืออนาคตของตนเอง การเลือกวิธีที่ไม่เหมาะกับผู้เรียนอาจทำให้ข้อมูลที่ได้คลาดเคลื่อน เช่น ผู้เรียนไม่เข้าใจคำถาม ผู้เรียนตอบตามที่คิดว่าครูต้องการ หรือผู้เรียนไม่กล้าเปิดเผยความต้องการที่แท้จริง โรงเรียนจึงต้องออกแบบวิธีเก็บข้อมูลให้เอื้อต่อการตอบอย่างซื่อสัตย์และปลอดภัย ข้อมูลที่ได้จึงจะมีคุณภาพพอสำหรับการออกแบบโปรแกรม

5. การตรวจสอบความถูกต้องและความน่าเชื่อถือของข้อมูล

ข้อมูลที่ผิด ไม่ครบ ล้าสมัย หรือลำเอียง จะทำให้โปรแกรมที่ออกแบบคลาดเคลื่อนตามไปด้วย การตรวจสอบคุณภาพข้อมูลจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญก่อนนำข้อมูลไปสังเคราะห์เป็นสารสนเทศ โรงเรียนควรตรวจข้อมูลอย่างน้อยในด้านความถูกต้อง ความเป็นปัจจุบัน ความครบถ้วน และความลำเอียงของข้อมูล เพื่อให้ข้อสรุปที่ได้สามารถใช้ตัดสินใจออกแบบโปรแกรมได้อย่างรับผิดชอบ

5.1 ความถูกต้องของข้อมูล ความถูกต้องหมายถึงข้อมูลต้องตรงกับข้อเท็จจริงและเก็บด้วยวิธีที่เหมาะสม เช่น ผลการเรียนต้องไม่ผิดพลาด ข้อมูลการมาเรียนต้องเป็นข้อมูลจริง แบบสอบถามต้องถามตรงประเด็น และบันทึกการติดตามต้องชัดเจน หากข้อมูลพื้นฐานผิด ข้อสรุปเชิงออกแบบย่อมผิดตามไปด้วย เช่น หากข้อมูลการขาดเรียนไม่ถูกต้อง โรงเรียนอาจระบุกลุ่มเป้าหมายผิด หากคำถามในแบบสอบถามชี้นำคำตอบ โรงเรียนอาจเข้าใจความต้องการของผู้เรียนผิดจากความเป็นจริง

การตรวจความถูกต้องจึงควรทำก่อนนำข้อมูลไปใช้ เช่น ตรวจความสมบูรณ์ของแบบสอบถาม ตรวจความสอดคล้องของข้อมูลจากระบบโรงเรียน ตรวจบันทึกการให้บริการว่าชัดเจนและใช้ภาษาเป็นกลางหรือไม่ และตรวจว่าข้อมูลที่ได้สัมพันธ์กับคำถามการออกแบบจริงหรือไม่

5.2 ความเป็นปัจจุบันของข้อมูล ข้อมูลผู้เรียนเปลี่ยนแปลงได้ตลอดเวลา ความสนใจอาชีพ เป้าหมายการเรียน ระดับความเครียด ปัญหาครอบครัว หรือสถานการณ์ชีวิตของผู้เรียนอาจเปลี่ยนไปภายในระยะเวลาไม่นาน ข้อมูลที่เคยถูกต้องในช่วงหนึ่งอาจไม่สะท้อนสภาพปัจจุบัน หากโรงเรียนใช้ข้อมูลเก่าออกแบบโปรแกรมโดยไม่ตรวจสอบ โปรแกรมอาจตอบปัญหาที่เปลี่ยนไปแล้ว หรือไม่ทันต่อความต้องการใหม่ของผู้เรียน การตรวจความเป็นปัจจุบันควรพิจารณาว่าข้อมูลถูกเก็บเมื่อใด สถานการณ์ของผู้เรียนหรือโรงเรียนเปลี่ยนไปหรือไม่ และข้อมูลนั้นยังใช้ตัดสินใจได้หรือไม่ เช่น หลังสถานการณ์สำคัญของโรงเรียนหรือชุมชน ความต้องการด้านสุขภาวะ การเรียน หรืออาชีพของผู้เรียนอาจเปลี่ยนไป โรงเรียนจึงควรทบทวนข้อมูลก่อนออกแบบโปรแกรมเสมอ

5.3 ความครบถ้วนของข้อมูล หมายถึงข้อมูลควรครอบคลุมกลุ่มผู้เรียนและมิติที่จำเป็นต่อการออกแบบ ไม่ใช่มีเฉพาะข้อมูลของผู้เรียนที่มีปัญหา ผู้เรียนที่เข้าถึงบริการอยู่แล้ว หรือผู้เรียนที่ผู้ใหญ่สังเกตเห็นได้ง่าย หากข้อมูลครอบคลุมเฉพาะกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง โปรแกรมอาจออกแบบตอบกลุ่มนั้นมากเกินไป และละเลยผู้เรียนอีกกลุ่มหนึ่งโดยไม่ตั้งใจ

การตรวจความครบถ้วนควรถามว่า ข้อมูลครอบคลุมผู้เรียนทุกระดับชั้นหรือไม่ มีข้อมูลของผู้เรียนที่ไม่ค่อยเข้าร่วมกิจกรรมหรือไม่ มีข้อมูลจากผู้เรียนที่เงียบหรือไม่กล้าแสดงความคิดเห็นหรือไม่ และข้อมูลครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม รวมถึงความต้องการเฉพาะหรือไม่ หากยังไม่ครบ โรงเรียนควรเก็บข้อมูลเพิ่มเติมหรือระบุข้อจำกัดของข้อสรุปก่อนนำไปออกแบบโปรแกรม

5.4 ความลำเอียงของข้อมูล อาจเกิดจากผู้ตอบ วิธีถาม ผู้เก็บข้อมูล หรือการเลือกใช้ข้อมูล เช่น ใช้ข้อมูลจากครูฝ่ายเดียว ใช้เสียงของผู้เรียนกลุ่มเดียว ใช้แบบสอบถามที่ชี้นำคำตอบ หรือเลือกเฉพาะข้อมูลที่สนับสนุนกิจกรรมเดิมที่อยากจัด ความลำเอียงเหล่านี้ทำให้โรงเรียนเข้าใจความต้องการของผู้เรียนเพียงบางส่วน และอาจออกแบบโปรแกรมที่ตอบความเชื่อของผู้จัดมากกว่าความต้องการจริงของผู้เรียน

การลดความลำเอียงต้องใช้ข้อมูลหลายแหล่ง ใช้วิธีเก็บข้อมูลที่เหมาะสม เปิดโอกาสให้ผู้เรียนหลายกลุ่มมีเสียงในกระบวนการวิเคราะห์ และยอมให้ข้อมูลท้าทายสมมติฐานเดิมของโรงเรียน หากข้อมูลชี้ว่ากิจกรรมเดิมไม่ตอบผลลัพธ์ที่ต้องการ โรงเรียนควรใช้ข้อมูลนั้นในการปรับโปรแกรม ไม่ใช่เลือกอ่านเฉพาะข้อมูลที่ทำให้กิจกรรมเดิมดูถูกต้อง

6. จริยธรรมในการใช้ข้อมูลผู้เรียน

จริยธรรมในการใช้ข้อมูลเป็นประเด็นสำคัญของการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนว เพราะข้อมูลที่ใช้จำนวนมากเกี่ยวข้องกับชีวิตส่วนตัวของผู้เรียน การเรียน ครอบครัว สุขภาวะ ความเสี่ยง การให้การปรึกษา และการส่งต่อ หากใช้ข้อมูลโดยไม่ระมัดระวัง ผู้เรียนอาจถูกตีตรา ถูกเปิดเผยข้อมูลโดยไม่จำเป็น หรือสูญเสียความไว้วางใจต่อระบบช่วยเหลือของโรงเรียน ข้อมูลจึงต้องถูกใช้บนฐานประโยชน์ของผู้เรียน ความลับ ศักดิ์ศรี และความปลอดภัยทางจิตใจ

6.1 การเก็บข้อมูลเท่าที่จำเป็น โรงเรียนควรเก็บข้อมูลเท่าที่จำเป็นต่อการออกแบบโปรแกรมและการช่วยเหลือผู้เรียน ไม่ควรเก็บข้อมูลละเอียดอ่อนโดยไม่มีเหตุผลชัดเจน ข้อมูลที่ควรถามต้องสัมพันธ์กับคำถามการออกแบบ เช่น ต้องการใช้เพื่อระบุความต้องการจำเป็น กำหนดกลุ่มเป้าหมาย เลือกกิจกรรมหรือบริการ ติดตามผู้เรียน หรือส่งต่ออย่างเหมาะสม หากข้อมูลใดไม่มีผลต่อการออกแบบหรือการช่วยเหลือ ไม่ควรถูกเก็บเพียงเพื่อให้เอกสารดูสมบูรณ์

การเก็บข้อมูลเท่าที่จำเป็นช่วยลดความเสี่ยงต่อการละเมิดความเป็นส่วนตัวและลดภาระของผู้เรียน ครู และผู้เกี่ยวข้อง อีกทั้งยังช่วยให้ข้อมูลที่ได้มีคุณภาพมากขึ้น เพราะเน้นเฉพาะข้อมูลที่นำไปใช้จริงในการออกแบบและพัฒนาโปรแกรม

6.2 การรักษาความลับ ข้อมูลรายบุคคล ข้อมูลครอบครัว สุขภาวะทางจิตใจ ความเสี่ยง การขอรับการปรึกษา และการส่งต่อ ต้องได้รับการคุ้มครองและเปิดเผยเฉพาะผู้เกี่ยวข้องที่จำเป็นต่อการช่วยเหลือผู้เรียนเท่านั้น การรักษาความลับไม่ใช่เพียงหลักจริยธรรมของบริการให้การปรึกษา แต่เป็นเงื่อนไขของความไว้วางใจต่อโปรแกรมการแนะแนวทั้งระบบ เมื่อจำเป็นต้องประสานข้อมูลกับครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง ผู้บริหาร หรือหน่วยงานภายนอก โรงเรียนควรพิจารณาว่าข้อมูลใดจำเป็นต้องเปิดเผย เปิดเผยเพื่อวัตถุประสงค์ใด และการเปิดเผยนั้นเป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนหรือไม่ การเปิดเผยข้อมูลเกินจำเป็นอาจทำให้ผู้เรียนไม่กล้าเข้ารับบริการในอนาคต และอาจทำให้ข้อมูลที่ควรใช้เพื่อช่วยเหลือกลายเป็นข้อมูลที่สร้างผลกระทบทางลบต่อผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 181–183)

6.3 การไม่ตีตราผู้เรียน ข้อมูลไม่ควรถูกใช้เพื่อติดป้ายผู้เรียนว่าเป็นเด็กมีปัญหา เด็กเสี่ยง เด็กอ่อน หรือเด็กที่ไม่ให้ความร่วมมือ ถ้อยคำเหล่านี้อาจทำให้ผู้เรียนถูกมองในทางลบและอาจลดโอกาสในการได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสม การใช้ข้อมูลอย่างมีจริยธรรมต้องเปลี่ยนจากการติดป้ายเป็นการระบุความต้องการ เช่น แทนที่จะเรียกผู้เรียนว่าเป็นเด็กเสี่ยง ควรระบุว่าผู้เรียนต้องการการสนับสนุนด้านการมาเรียน การจัดการความเครียด การปรึกษา หรือการประสานผู้ปกครอง

การไม่ตีตรายังรวมถึงการใช้ภาษาในแบบฟอร์ม บันทึก และรายงานให้เป็นกลาง เคารพผู้เรียน และมุ่งการช่วยเหลือ ข้อมูลควรทำให้โรงเรียนเห็นแนวทางสนับสนุน ไม่ใช่ทำให้ผู้เรียนถูกจำแนกในทางที่ลดทอนศักดิ์ศรีหรือโอกาสในการพัฒนา

6.4 การใช้ข้อมูลเพื่อประโยชน์ของผู้เรียน ข้อมูลที่รวบรวม ตรวจสอบ และจัดระบบแล้วต้องถูกใช้เพื่อส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ ติดตาม และพัฒนาผู้เรียน ไม่ใช่เพื่อควบคุม ลงโทษ หรือเพิ่มภาระเอกสารให้โรงเรียน หากข้อมูลพบว่าผู้เรียนไม่เข้าร่วมกิจกรรม โรงเรียนควรใช้ข้อมูลนั้นเพื่อปรับช่องทางสื่อสาร รูปแบบกิจกรรม หรือเวลาการดำเนินงาน ไม่ใช่สรุปว่าผู้เรียนไม่ให้ความร่วมมือ หากข้อมูลพบว่าผู้เรียนมีความเสี่ยง โรงเรียนควรใช้เพื่อออกแบบการช่วยเหลือและการส่งต่อ ไม่ใช่ใช้เพื่อตำหนิหรือแยกผู้เรียนออกจากกลุ่ม

การรวบรวมข้อมูลจะมีความหมายต่อโปรแกรมเมื่อโรงเรียนนำข้อมูลมาใช้เพื่อส่งเสริมและช่วยเหลือผู้เรียนอย่างเหมาะสม ข้อมูลควรใช้ประกอบการทบทวนผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน การกำหนดกลุ่มเป้าหมาย การเลือกกิจกรรมและบริการให้ตรงกับความต้องการ การพัฒนาระบบข้อมูลและเครือข่ายสนับสนุน ตลอดจนการจัดช่องทางให้ผู้เรียนเข้าถึงบริการได้อย่างสะดวก ปลอดภัย และรักษาความลับ

กล่าวโดยสรุป การรวบรวม ตรวจสอบ และใช้ข้อมูลเพื่อการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวอย่างมีจริยธรรมเป็นขั้นตอนที่ทำให้ข้อมูลมีคุณภาพพอสำหรับการออกแบบโปรแกรม โรงเรียนต้องใช้ข้อมูลจากผู้เรียน ผู้เกี่ยวข้อง และระบบโรงเรียนอย่างรอบด้าน เลือกวิธีเก็บข้อมูลให้เหมาะกับวัตถุประสงค์ ตรวจสอบความถูกต้อง ความเป็นปัจจุบัน ความครบถ้วน และความลำเอียงของข้อมูล พร้อมทั้งคุ้มครองความลับ ศักดิ์ศรี และประโยชน์ของผู้เรียน เมื่อข้อมูลผ่านการรวบรวมและตรวจสอบเช่นนี้แล้ว จึงพร้อมเข้าสู่การสังเคราะห์และตีความเป็นสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจออกแบบโปรแกรมในหัวข้อถัดไป

การสังเคราะห์และตีความสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจออกแบบโปรแกรม

การรวบรวมข้อมูลจากผู้เรียน ผู้เกี่ยวข้อง ระบบโรงเรียน และเอกสารเดิมยังไม่ทำให้โรงเรียนมีสารสนเทศสำหรับการออกแบบโปรแกรมโดยอัตโนมัติ ข้อมูลที่เก็บมาได้อาจมีจำนวนมาก มีความหลากหลาย และมาจากหลายมุมมอง แต่ถ้ายังไม่ผ่านการจัดกลุ่ม ตรวจสอบความสัมพันธ์ ตีความ จัดลำดับความสำคัญ และแปลงเป็นข้อสรุปเชิงออกแบบ ข้อมูลเหล่านั้นยังเป็นเพียงวัตถุดิบของการตัดสินใจ มิใช่ฐานของการออกแบบโปรแกรมโดยตรง สาระสำคัญของหัวข้อนี้จึงอยู่ที่การอธิบายว่าโรงเรียนจะเปลี่ยนข้อมูลให้เป็นสารสนเทศที่ตอบคำถามเชิงออกแบบได้อย่างไร เช่น ควรพัฒนาผู้เรียนกลุ่มใด ประเด็นใดควรจัดเป็นกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคน ประเด็นใดควรตอบด้วยการวางแผน

รายบุคคล ประเด็นใดต้องใช้บริการตอบสนอง และประเด็นใดต้องเสริมระบบสนับสนุนก่อนจึงจะดำเนินโปรแกรมได้จริง

การสังเคราะห์และตีความสารสนเทศเป็นจุดเปลี่ยนจากการศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็นเป็นฐานสำหรับการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน หากโรงเรียนตีความข้อมูลอย่างผิวเผิน โปรแกรมที่ออกแบบอาจตอบเพียงอาการของปัญหา แต่ไม่แตะสาเหตุหรือเงื่อนไขที่แท้จริง เช่น เห็นว่าผู้เรียนไม่รู้จักอาชีพแล้วตอบด้วยการบรรยายอาชีพเพียงครั้งเดียว ทั้งที่ข้อมูลเชิงลึกอาจชี้ว่าผู้เรียนยังไม่รู้จักตนเอง ไม่เข้าใจเส้นทางการศึกษา ขาดทักษะตัดสินใจ หรือถูกกดดันจากความคาดหวังของครอบครัว การตีความสารสนเทศจึงต้องทำให้โรงเรียนมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลผู้เรียน บริบท ทรัพยากร ความต้องการจำเป็น และองค์ประกอบของโปรแกรมอย่างรอบด้าน

1. การแปลงข้อมูลเป็นสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ

การพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนต้องแยกให้ชัดระหว่างข้อมูลดิบ ข้อมูลที่ผ่านการจัดระบบ และสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ ข้อมูลดิบอาจบอกว่า ผู้เรียนตอบแบบสอบถามอย่างไร ครูให้ข้อสังเกตอะไร ผู้ปกครองกังวลเรื่องใด หรือระบบโรงเรียนแสดงแนวโน้มใด แต่ข้อมูลดิบยังไม่บอกโดยตรงว่าโรงเรียนควรออกแบบโปรแกรมอย่างไร เมื่อข้อมูลถูกจัดกลุ่มตามด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ระดับชั้น กลุ่มผู้เรียน หรือองค์ประกอบของโปรแกรม โรงเรียนจะเริ่มเห็นโครงสร้างของความต้องการชัดขึ้น แต่ยังต้องตีความต่อว่า ประเด็นใดเป็นความต้องการจำเป็น ประเด็นใดเป็นความเห็นเฉพาะกลุ่ม ประเด็นใดเป็นปัญหาเร่งด่วน และประเด็นใดต้องตรวจสอบเพิ่มเติม

1.1 ข้อมูลดิบจากผู้เรียนและระบบโรงเรียน ได้แก่ ผลแบบสอบถาม คำตอบจากการสนทนากลุ่ม บันทึกการปรึกษา ผลการเรียน การมาเรียน ข้อมูลการเข้าร่วมกิจกรรม ข้อมูลการใช้บริการแนะแนว และความคิดเห็นจากครู ผู้ปกครอง หรือผู้เกี่ยวข้อง ข้อมูลเหล่านี้มีคุณค่าเพราะเป็นหลักฐานตั้งต้นของการทำความเข้าใจผู้เรียนและโปรแกรมเดิม แต่ยังไม่ควรถูกนำไปใช้กำหนดกิจกรรมทันที หากโรงเรียนเห็นว่าผู้เรียนจำนวนมากเลือกคำตอบว่าต้องการแนะแนวอาชีพ แล้วรีบจัดกิจกรรมบรรยายอาชีพโดยไม่ตรวจสอบต่อว่า ผู้เรียนต้องการข้อมูลอาชีพ ต้องการสำรวจตนเอง ต้องการตัดสินใจ หรือมีปัญหากับความคาดหวังของครอบครัว การออกแบบย่อมเสี่ยงต่อการตอบไม่ตรงประเด็น

ข้อมูลดิบจึงทำหน้าที่เหมือนหลักฐานเบื้องต้นที่ต้องผ่านการอ่านอย่างเป็นระบบ การอ่านข้อมูลดิบควรถามต่อเสมอว่า ข้อมูลนี้สะท้อนความต้องการของผู้เรียนกลุ่มใด เกิดในบริบทใด มีข้อมูลจากแหล่งอื่นสนับสนุนหรือขัดแย้งหรือไม่ และข้อมูลนี้บอกความต้องการเชิงพัฒนา ความต้องการเฉพาะราย หรือข้อจำกัดเชิงระบบ ข้อมูลดิบที่ถูกอ่านโดยไม่ตั้งคำถามเช่นนี้อาจทำให้โปรแกรมถูกออกแบบจากความประทับใจแรก มากกว่าจากสารสนเทศที่ผ่านการวิเคราะห์แล้ว

1.2 ข้อมูลที่ผ่านการจัดกลุ่มและตรวจสอบแล้ว คือข้อมูลที่ถูกจำแนกตามประเด็นที่มีความหมายต่อการออกแบบ เช่น ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม ระดับชั้น ช่วงวัย กลุ่มเป้าหมาย ระดับความเร่งด่วน หรือองค์ประกอบของโปรแกรม ข้อมูลในขั้นนี้ช่วยให้โรงเรียนเห็นว่าความต้องการที่พบไม่ได้กระจัดกระจายเท่าเดิม แต่เริ่มมีรูปแบบและความสัมพันธ์ เช่น ความต้องการด้านอาชีพอาจพบมากในระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย ความต้องการด้านการปรับตัวอาจเด่นในระดับชั้นต้นของช่วงใหม่ หรือความต้องการด้านสุขภาวะทางจิตใจอาจปรากฏทั้งจากแบบสอบถามและข้อมูลครูที่ปรึกษา

อย่างไรก็ตาม ข้อมูลที่จัดระบบแล้วก็ยังไม่ใช่สารสนเทศสุดท้าย โรงเรียนยังต้องตรวจสอบว่าประเด็นใดมีหลักฐานจากหลายแหล่ง ประเด็นใดมีข้อมูลจากกลุ่มผู้เรียนจำกัด ประเด็นใดอาจได้รับอิทธิพลจากวิธีถามหรือบริบทของการเก็บข้อมูล และประเด็นใดยังต้องการข้อมูลเพิ่มเติม การจัดกลุ่มจึงเป็นขั้นที่ทำให้ข้อมูลอ่านง่ายขึ้น แต่การตีความเป็นขั้นที่ทำให้ข้อมูลนั้นใช้ตัดสินใจออกแบบโปรแกรมได้

1.3 สารสนเทศที่ใช้กำหนดทิศทางของโปรแกรม สารสนเทศเพื่อการตัดสินใจคือข้อมูลที่ผ่านการวิเคราะห์จนสามารถตอบคำถามเชิงออกแบบได้ เช่น ผู้เรียนกลุ่มใดต้องได้รับการสนับสนุนเป็นลำดับแรก ประเด็นใดควรถูกออกแบบเป็นกิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคน ประเด็นใดควรใช้การวางแผนรายบุคคล ประเด็นใดต้องใช้บริการให้การปรึกษาหรือการส่งต่อ และประเด็นใดต้องพัฒนาระบบข้อมูลบุคลากร เวลา หรือเครือข่ายสนับสนุน สารสนเทศจึงไม่ใช่เพียงการสรุปว่า ผู้เรียนต้องการอะไร แต่ต้องบอกด้วยว่า ความต้องการนั้นควรถูกตอบผ่านกลไกใดของโปรแกรม

ในกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมของ Gysbers และ Henderson การอ่านสารสนเทศควรเชื่อมกับองค์ประกอบสำคัญของโปรแกรม ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ดังนั้น หากข้อมูลสะท้อนว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ขาดทักษะการตัดสินใจ โรงเรียนอาจออกแบบกิจกรรมแนะแนวต่อเนื่องสำหรับผู้เรียนทุกคน แต่ถ้าข้อมูลชี้ว่าผู้เรียนบางรายกำลังตัดสินใจเรื่องแผนการเรียนโดยมีเงื่อนไขครอบครัวซับซ้อน โรงเรียนอาจต้องใช้การวางแผนรายบุคคลหรือการปรึกษาเพิ่มเติม การแปลงข้อมูลเป็นสารสนเทศเช่นนี้ทำให้การออกแบบโปรแกรมมีความจำเพาะและมีเหตุผลมากขึ้น

1.4 ข้อสรุปสำหรับใช้ในการออกแบบโปรแกรม ข้อสรุปจากการสังเคราะห์สารสนเทศควรเขียนในรูปที่นำไปใช้ต่อได้จริง ไม่ใช่สรุปเพียงว่า ผู้เรียนมีปัญหาหรือมีความต้องการหลายด้าน เอกสารข้อสรุปควรระบุกลุ่มเป้าหมายหลัก ประเด็นพัฒนาเร่งด่วน จุดแข็งของระบบเดิม ช่องว่างที่ต้องออกแบบเพิ่ม ทรัพยากรที่มีอยู่ ข้อจำกัด และข้อเสนอเบื้องต้นสำหรับการออกแบบ เช่น ประเด็นใดควรจัดเป็นกิจกรรมแนะแนวตามระดับชั้น ประเด็นใดควรจัดเป็นบริการให้การปรึกษารายกลุ่มหรือรายบุคคล ประเด็นใดต้องประสานผู้ปกครอง และประเด็นใดต้องสร้างเครือข่ายส่งต่อ

ข้อสรุปที่ดีต้องตรวจสอบย้อนกลับได้ว่า มาจากข้อมูลใดและตีความอย่างไร หากข้อสรุปไม่มีหลักฐานรองรับ การออกแบบโปรแกรมจะกลายเป็นการเขียนตามความเห็นของผู้จัด หากข้อสรุปละเอียดเกินไปแต่ไม่บอกทิศทางการออกแบบ ก็ยังไม่ช่วยให้โปรแกรมเดินต่อได้ ดังนั้น ผลลัพธ์ของหัวข้อนี้ควรเป็นสารสนเทศที่กระชับพอสำหรับการตัดสินใจ แต่ชัดพอให้ผู้ออกแบบโปรแกรมเห็นทิศทางของงานในขั้นต่อไป

2. การจัดกลุ่มประเด็นความต้องการจำเป็น

ความต้องการจำเป็นที่ได้จากข้อมูลหลายแหล่งมักมีลักษณะกระจัดกระจายและซ้อนทับกัน หากโรงเรียนนำทุกประเด็นไปออกแบบกิจกรรมแยกกันทั้งหมด โปรแกรมจะมีจำนวนกิจกรรมมาก แต่ขาดโครงสร้างและอาจเกิดความซ้ำซ้อน การจัดกลุ่มประเด็นความต้องการจำเป็นจึงเป็นขั้นที่ช่วยให้โรงเรียนเห็นโครงสร้างของความต้องการและเลือกวิธีตอบสนองได้เหมาะสมกว่าเดิม การจัดกลุ่มที่ดีต้องทำให้เห็นทั้งขอบข่ายของปัญหา กลุ่มผู้เรียนที่เกี่ยวข้อง ระดับความเร่งด่วน และองค์ประกอบของโปรแกรมที่ควรใช้ตอบสนอง

2.1 การจัดกลุ่มตามขอบข่ายการแนะแนว ช่วยให้โรงเรียนเห็นว่า ความต้องการของผู้เรียนอยู่ในด้านการศึกษา ด้านอาชีพ หรือด้านส่วนตัวและสังคมมากน้อยเพียงใด การจัดกลุ่มลักษณะนี้มีประโยชน์เพราะทำให้โปรแกรมไม่เอียงไปด้านใดด้านหนึ่งโดยไม่รู้ตัว เช่น โรงเรียนบางแห่งอาจจัดกิจกรรมด้านอาชีพจำนวนมาก แต่ละเลยความต้องการด้านการจัดการอารมณ์หรือความสัมพันธ์ บางแห่งอาจให้ความสำคัญกับการแก้ปัญหาพฤติกรรมมากจนละเลยการวางแผนการเรียนและอาชีพของผู้เรียนทุกคน

การจัดกลุ่มตามขอบข่ายยังช่วยให้โรงเรียนเชื่อมข้อมูลกับหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวและบริการแนะแนวในบริบทไทยได้ชัดขึ้น หากข้อมูลด้านการศึกษาสะท้อนว่าผู้เรียนขาดทักษะการวางแผนการเรียน โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมพัฒนาทักษะดังกล่าวในระดับชั้น หากข้อมูลด้านอาชีพบ่งชี้ว่าผู้เรียนไม่เข้าใจเส้นทางศึกษาต่อ โรงเรียนอาจใช้บริการสนเทศและการวางแผนรายบุคคลร่วมกัน หากข้อมูลด้านส่วนตัวและสังคมสะท้อนความเครียดสูง อาจต้องเชื่อมกิจกรรมเชิงป้องกันกับบริการให้การปรึกษาและระบบส่งต่อ การจัดกลุ่มจึงเป็นการเตรียมข้อมูลให้พร้อมสำหรับการเลือกกลไกตอบสนองที่เหมาะสม

2.2 การจัดกลุ่มตามระดับผู้เรียน ช่วยให้โรงเรียนเห็นว่าความต้องการจำเป็นสัมพันธ์กับช่วงวัย ระดับชั้น หรือช่วงเปลี่ยนผ่านอย่างไร ผู้เรียนเข้าใหม่อาจต้องการการปรับตัวและการสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งของโรงเรียน ผู้เรียนที่กำลังเลือกแผนการเรียนอาจต้องการข้อมูลตนเองและข้อมูลทางเลือก ผู้เรียนที่เตรียมศึกษาต่ออาจต้องการการวางแผนอาชีพและการตัดสินใจ ส่วนผู้เรียนที่กำลังจะออกจากโรงเรียนอาจต้องการการเตรียมตัวสู่โลกการศึกษาหรือโลกงาน

การจัดกลุ่มตามระดับผู้เรียนช่วยป้องกันไม่ให้โปรแกรมใช้กิจกรรมเดียวกันกับผู้เรียนทุกระดับอย่างไม่เหมาะสม ความต้องการบางเรื่องอาจเป็นความต้องการร่วม แต่ควรออกแบบความลึกและรูปแบบต่างกันตามช่วงวัย เช่น การรู้จักตนเองในระดับต้นอาจเน้นการสำรวจความสนใจและจุดแข็งพื้นฐาน ส่วนระดับปลายอาจเชื่อมกับการเลือกแผนการเรียน การศึกษาต่อ และอาชีพ การตีความข้อมูลตามระดับผู้เรียนจึงช่วยให้โปรแกรมมีลำดับพัฒนาการ ไม่ใช่เป็นเพียงกิจกรรมที่ซ้ำกันทุกปี

2.3 การจัดกลุ่มตามระดับความเร่งด่วน ความต้องการจำเป็นแต่ละเรื่องมีระดับความเร่งด่วนไม่เท่ากัน บางเรื่องเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย สุขภาวะทางจิตใจ การขาดเรียนต่อเนื่อง ปัญหาพฤติกรรม หรือภาวะวิกฤตที่ต้องตอบสนองเร็ว ขณะที่บางเรื่องเป็นประเด็นพัฒนาเชิงระยะยาว เช่น การรู้จักตนเอง การวางแผนอาชีพ หรือการพัฒนาทักษะชีวิต การจัดกลุ่มตามความเร่งด่วนช่วยให้โรงเรียนไม่ออกแบบทุกประเด็นในระดับเดียวกัน และไม่ปล่อยให้ประเด็นที่ต้องช่วยเหลือเร่งด่วนถูกกลืนไปกับกิจกรรมพัฒนาทั่วไป

การจัดกลุ่มตามความเร่งด่วนไม่ได้หมายความว่า โรงเรียนควรทำเฉพาะเรื่องเร่งด่วน เพราะหากทำเช่นนั้นโปรแกรมจะกลายเป็นระบบตั้งรับปัญหาและละเลยการพัฒนาเชิงป้องกัน โรงเรียนควรใช้ข้อมูลความเร่งด่วนเพื่อจัดลำดับการตอบสนอง เช่น ประเด็นที่กระทบความปลอดภัยหรือสุขภาวะควรมีบริการตอบสนองและระบบส่งต่อที่ชัดเจน ส่วนประเด็นพัฒนาเชิงระยะยาวควรถูกออกแบบในหลักสูตรการแนะแนวหรือกิจกรรมต่อเนื่อง ความเร่งด่วนจึงช่วยจัดลำดับ ไม่ใช่แทนที่ความสำคัญของการพัฒนาในระยะยาว

2.4 การจัดกลุ่มตามองค์ประกอบโปรแกรม การจัดกลุ่มตามองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมช่วยให้โรงเรียนไม่ตอบทุกความต้องการด้วยกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนเพียงอย่างเดียว ความต้องการบางประเภทเหมาะกับหลักสูตรการแนะแนว เช่น การรู้จักตนเอง การวางแผนการเรียน และการพัฒนาทักษะชีวิต ความต้องการบางประเภทเหมาะกับการวางแผนรายบุคคล เช่น การเลือกแผนการเรียนหรือเส้นทางศึกษาต่อ ความต้องการบางประเภทเหมาะกับบริการตอบสนอง เช่น ความเครียด ความเสี่ยง หรือปัญหาเฉพาะราย ส่วนความต้องการบางประเภทชี้ว่าต้องเสริมการสนับสนุนระบบ เช่น ระบบข้อมูล บุคลากร เวลา เครื่องมือ หรือเครือข่ายส่งต่อ

การจัดกลุ่มตามองค์ประกอบโปรแกรมทำให้ข้อมูลที่ได้เป็นโครงร่างการตัดสินใจออกแบบ หากข้อมูลบอกว่าผู้เรียนจำนวนมากไม่เข้าใจอาชีพ โรงเรียนต้องถามต่อว่า ควรตอบด้วยกิจกรรมแนะแนวสำหรับทุกคน บริการสนเทศรายกลุ่ม การวางแผนรายบุคคล หรือเครือข่ายสถานประกอบการ หากข้อมูลบอกว่าผู้เรียนบางกลุ่มมีความเครียดสูง โรงเรียนต้องพิจารณาว่าควรมีบริการตอบสนองและระบบส่งต่ออย่างไร ไม่ใช่จัดกิจกรรมทั่วไปเพียงอย่างเดียว การจัดกลุ่มลักษณะนี้จึงเป็นจุดเริ่มของการเชื่อมข้อมูลกับโครงสร้างโปรแกรม

3. การจัดลำดับความสำคัญของประเด็นพัฒนา

โรงเรียนมักพบความต้องการจำเป็นจำนวนมาก แต่ไม่สามารถตอบทุกประเด็นพร้อมกันได้ การจัดลำดับความสำคัญจึงเป็นการตัดสินใจเชิงวิชาการและเชิงบริหารที่ต้องอาศัยหลักฐาน ไม่ใช่เลือกจากความรู้สึก ความคุ้นเคย หรือความสะดวกของผู้จัด การจัดลำดับที่ดีควรพิจารณาอย่างน้อยสี่ ด้าน ได้แก่ ความจำเป็น ความเร่งด่วน ผลกระทบต่อผู้เรียน และความเป็นไปได้ของทรัพยากร

3.1 ความจำเป็น ความจำเป็นพิจารณาจากช่องว่างระหว่างสภาพที่เป็นอยู่กับสภาพที่ควรเป็น เช่น ผู้เรียนควรมีความสามารถในการใช้ข้อมูลตนเองและข้อมูลอาชีพเพื่อวางแผนการศึกษาต่อ แต่ข้อมูลพบว่าผู้เรียนจำนวนมากยังตัดสินใจจากเพื่อน ครอบครัว หรือความรู้สึกชั่วขณะ ช่องว่างระหว่างสภาพจริงกับสภาพที่ควรเป็นนี้คือความต้องการจำเป็นที่ควรนำไปพัฒนา การพิจารณาความจำเป็นช่วยให้โรงเรียนแยกความต้องการที่สำคัญออกจากความต้องการที่เป็นเพียงความสนใจเฉพาะช่วงเวลา เช่น ผู้เรียนอาจแสดงความสนใจเข้าร่วมกิจกรรมบางอย่างจำนวนมาก แต่หากกิจกรรมนั้นไม่ตอบช่องว่างสำคัญของการพัฒนาผู้เรียน โรงเรียนอาจไม่ควรให้ความสำคัญเป็นลำดับแรก ในทางกลับกัน ประเด็นบางเรื่องอาจไม่เป็นที่กล่าวถึงมาก แต่มีช่องว่างชัดเจนระหว่างสิ่งที่ผู้เรียนควรทำได้กับสิ่งที่ผู้เรียนทำได้จริง จึงควรได้รับน้ำหนักในการออกแบบโปรแกรม

3.2 ความเร่งด่วน ความเร่งด่วนเกี่ยวข้องกับผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นหากโรงเรียนไม่ดำเนินการในเวลาที่เหมาะสม ประเด็นที่เกี่ยวข้องกับสุขภาวะทางจิตใจ ความปลอดภัย การขาดเรียนต่อเนื่อง ปัญหาพฤติกรรม ความเสี่ยงต่อการหลุดออกจากระบบ หรือช่วงตัดสินใจสำคัญของผู้เรียนมักมีความเร่งด่วนสูง การพิจารณาความเร่งด่วนช่วยให้โรงเรียนกำหนดลำดับการดำเนินงานและเลือกกลไกตอบสนองที่เหมาะสม เช่น บริการให้การปรึกษา การติดตามรายกรณี หรือการประสานหน่วยงานภายนอก

อย่างไรก็ตาม ความเร่งด่วนไม่ควรถูกใช้เป็นเหตุผลให้โรงเรียนละเลยงานพัฒนาเชิงป้องกัน หากโรงเรียนตอบแต่ปัญหาเร่งด่วนโดยไม่พัฒนาทักษะพื้นฐานของผู้เรียน เช่น การจัดการอารมณ์ การตัดสินใจ หรือการขอความช่วยเหลือ ปัญหาอาจเกิดซ้ำในรูปแบบใหม่ การจัดลำดับความเร่งด่วนจึงควรทำควบคู่กับการรักษาสมดุลระหว่างงานพัฒนา งานป้องกัน และงานช่วยเหลือเฉพาะราย

3.3 ผลกระทบต่อผู้เรียน ผลกระทบต่อผู้เรียนควรถูกพิจารณาทั้งในระยะสั้นและระยะยาว ประเด็นบางเรื่องอาจกระทบผู้เรียนจำนวนมาก เช่น การขาดทักษะวางแผนการเรียน หรือการไม่เข้าใจข้อมูลอาชีพ ประเด็นบางเรื่องอาจกระทบผู้เรียนไม่มาก แต่มีผลลึกต่อคุณภาพชีวิต เช่น ความเครียดสูง ปัญหาครอบครัว หรือความเสี่ยงด้านสุขภาพจิต การจัดลำดับความสำคัญจึงไม่ควรดูเพียงจำนวนผู้เรียนที่ได้รับผลกระทบ แต่ต้องพิจารณาความลึก ความรุนแรง และความต่อเนื่องของผลกระทบด้วย การคำนึงถึงผลกระทบช่วยให้โรงเรียนตัดสินใจอย่างเป็นธรรมมากขึ้น เพราะผู้เรียนกลุ่มเล็กที่มีความต้องการสูงไม่ควรถูกละเลยเพียงเพราะจำนวนไม่มาก ขณะเดียวกัน ประเด็นที่กระทบผู้เรียนจำนวนมาก

ก็ต้องได้รับการออกแบบในระดับระบบ ไม่ใช่ฝากไว้กับการช่วยเหลือรายบุคคลเท่านั้น การอ่านผลกระทบอย่างรอบด้านจึงช่วยให้โรงเรียนเลือกทั้งกลไกสำหรับผู้เรียนทุกคนและกลไกสำหรับผู้เรียนเฉพาะกลุ่มได้เหมาะสม

3.4 ความเป็นไปได้ของทรัพยากร ความเป็นไปได้ของทรัพยากรไม่ได้หมายถึงการเลือกเฉพาะสิ่งที่ทำง่ายที่สุด แต่หมายถึงการพิจารณาว่า โรงเรียนมีบุคลากร เวลา งบประมาณ เครื่องมือ สถานที่ ข้อมูล และเครือข่ายเพียงพอเพียงใดในการตอบสนองความต้องการที่พบ หากประเด็นใดสำคัญมากแต่ทรัพยากรยังไม่พร้อม โรงเรียนไม่ควรตัดประเด็นนั้นทิ้งโดยง่าย แต่ควรออกแบบเป็นระยะ ปรับรูปแบบการดำเนินงาน หรือสร้างระบบสนับสนุนควบคู่ไปด้วย การพิจารณาทรัพยากรช่วยให้โปรแกรมมีความเป็นไปได้ในบริบทจริง เช่น โรงเรียนที่มีบุคลากรจำกัดอาจไม่สามารถให้การปรึกษารายบุคคลจำนวนมากในทันที แต่สามารถออกแบบกิจกรรมกลุ่ม การคัดกรองเบื้องต้น การส่งต่อ และการพัฒนาศักยภาพครูที่ปรึกษาเป็นระยะได้ ความเป็นไปได้จึงเป็นเงื่อนไขของการออกแบบที่รับผิดชอบ ไม่ใช่ข้ออ้างสำหรับลดทอนความต้องการของผู้เรียน

4. การอ่านข้อมูลหลายแหล่งร่วมกัน

ข้อมูลจากหลายแหล่งอาจให้ภาพที่ตรงกัน เสริมกัน หรือขัดแย้งกัน การอ่านข้อมูลหลายแหล่งจึงต้องเป็นการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ ไม่ใช่การนำข้อมูลทุกอย่างมารวมกันโดยไม่ตีความ ข้อมูลจากผู้เรียน ครู ผู้ปกครอง และระบบโรงเรียนมีจุดแข็งและข้อจำกัดต่างกัน การใช้ร่วมกันจะช่วยให้โรงเรียนเห็นความต้องการของผู้เรียนในหลายระดับ ทั้งประสบการณ์ส่วนบุคคล พฤติกรรมที่ปรากฏ เงื่อนไขแวดล้อม และแนวโน้มเชิงระบบ

4.1 ข้อมูลจากผู้เรียน ข้อมูลจากผู้เรียนสะท้อนประสบการณ์ ความรู้สึก ความต้องการ และเป้าหมายจากมุมมองของผู้เรียนเอง ข้อมูลนี้มีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะโปรแกรมถูกออกแบบเพื่อผู้เรียน หากโรงเรียนไม่ฟังเสียงผู้เรียน โปรแกรมอาจตอบโจทย์ของผู้ใหญ่หรือระบบโรงเรียนมากกว่าประสบการณ์จริงของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม ข้อมูลจากผู้เรียนต้องอ่านร่วมกับข้อมูลอื่น เพราะผู้เรียนอาจยังไม่เห็นเงื่อนไขทั้งหมดของตนเอง หรืออาจตอบตามความรู้สึกเฉพาะช่วงเวลา การอ่านข้อมูลจากผู้เรียนควรถามว่า ผู้เรียนกำลังบอกความต้องการใด ความต้องการนั้นเกิดจากประสบการณ์ใด และมีข้อมูลจากแหล่งอื่นสนับสนุนหรือช่วยอธิบายเพิ่มเติมหรือไม่ เช่น ผู้เรียนบอกว่าต้องการกิจกรรมแนะแนวอาชีพมากขึ้น โรงเรียนต้องอ่านต่อว่า ผู้เรียนต้องการข้อมูลอาชีพ ต้องการประสบการณ์จริง ต้องการวางแผนรายบุคคล หรือเพียงรู้สึกไม่มั่นใจเกี่ยวกับอนาคต การฟังผู้เรียนจึงไม่ใช่การนำคำตอบของผู้เรียนไปใช้ทันที แต่เป็นการใช้เสียงของผู้เรียนเป็นฐานการตีความร่วมกับข้อมูลอื่น

4.2 ข้อมูลจากครูและผู้ปกครอง ช่วยให้เห็นพฤติกรรม เงื่อนไขแวดล้อม ความคาดหวัง และปัญหาที่ผู้เรียนอาจไม่ได้สะท้อนเอง ครูอาจเห็นพฤติกรรมการเรียน การเข้าร่วมกิจกรรม ความสัมพันธ์กับเพื่อน และการเปลี่ยนแปลงในชั้นเรียน ส่วนผู้ปกครองอาจเห็นบริบทครอบครัว แรง

กดดัน เงื่อนไขทางเศรษฐกิจ หรือความคาดหวังที่มีผลต่อการตัดสินใจของผู้เรียน ข้อมูลจากกลุ่มนี้จึงมีคุณค่าต่อการอธิบายสาเหตุและเงื่อนไขของความต้องการ อย่างไรก็ตาม ข้อมูลดังกล่าวอาจไม่สามารถใช้เป็นตัวแทนทั้งหมดได้ ผู้ใหญ่มักมองผู้เรียนตามความคาดหวังของตนเอง เช่น เห็นว่าผู้เรียนไม่มีเป้าหมาย ทั้งที่ความจริงอาจมีเป้าหมายอยู่แล้ว เพียงแต่ไม่ตรงกับที่ครอบครัวต้องการ หรือเห็นว่าผู้เรียนขาดแรงจูงใจ ทั้งที่ความจริงอาจกำลังเผชิญกับความเครียดหรือความรู้สึกไม่ปลอดภัยในโรงเรียน ข้อมูลจากผู้ใหญ่จึงควรนำมาใช้เพื่อเสริมความเข้าใจ ไม่ใช่ตัดสินแทนประสบการณ์ของผู้เรียน

4.3 ข้อมูลจากระบบโรงเรียน เช่น ผลการเรียน การมาเรียน การใช้บริการแนะแนว การส่งต่อข้อมูลระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และบันทึกการติดตามผล ช่วยให้เห็นแนวโน้มเชิงระบบและช่องว่างของบริการ ข้อมูลประเภทนี้มีประโยชน์ในการตรวจว่าปัญหาหรือความต้องการเกิดกับผู้เรียนจำนวนมากเพียงใด เกิดในระดับชั้นใด หรือเกิดซ้ำในช่วงเวลาใด อย่างไรก็ตาม ข้อมูลเชิงระบบมักบอกสิ่งที่เกิดขึ้นมากกว่าสาเหตุที่ทำให้เกิดขึ้น เช่น การขาดเรียนบ่อยบอกได้ว่าผู้เรียนไม่ได้มาโรงเรียน แต่ไม่ได้บอกโดยตรงว่าเกิดจากปัญหาครอบครัว สุขภาพจิต การเดินทาง ความสัมพันธ์ในโรงเรียน หรือความไม่สนใจการเรียน การตีความข้อมูลระบบโรงเรียนจึงต้องใช้ร่วมกับข้อมูลเชิงคุณภาพจากผู้เรียน ครู ผู้ปกครอง หรือการติดตามรายกรณี เพื่อป้องกันการสรุปผู้เรียนจากตัวเลขเพียงอย่างเดียว

4.4 การตีความเมื่อข้อมูลจากแต่ละแหล่งไม่ตรงกัน ข้อมูลจากแต่ละแหล่งอาจไม่ตรงกัน และความไม่ตรงกันนี้ไม่ควรถูกมองว่าเป็นปัญหาทันที แต่อาจเป็นสัญญาณให้โรงเรียนวิเคราะห์ให้ลึกขึ้น เช่น ผู้เรียนบอกว่าตนมีความเครียดสูง แต่ครูไม่พบพฤติกรรมผิดปกติ อาจหมายความว่าผู้เรียนเก็บความรู้สึกไว้ภายใน หรือยังไม่แสดงออกในชั้นเรียน ผู้ปกครองมองว่าผู้เรียนไม่มีเป้าหมาย แต่ผู้เรียนอาจมีเป้าหมายที่ยังไม่ได้รับการยอมรับ ความไม่ตรงกันของข้อมูลจึงอาจเปิดเผยช่องว่างในการสื่อสารหรือความเข้าใจระหว่างผู้เรียนกับผู้ใหญ่

การตีความข้อมูลที่ไม่ตรงกันควรทำอย่างระมัดระวัง ไม่ควรเลือกเชื่อแหล่งข้อมูลใดเพียงเพราะมีอำนาจมากกว่า หรือเพราะสอดคล้องกับกิจกรรมที่โรงเรียนอยากจัดอยู่แล้ว แต่ควรตรวจสอบบริบท เพิ่มข้อมูลเมื่อจำเป็น และพิจารณาว่าความแตกต่างของข้อมูลชี้ให้เห็นความต้องการด้านใด การอ่านความไม่ตรงกันเช่นนี้ช่วยให้โปรแกรมที่ออกแบบมีความละเอียดอ่อนต่อชีวิตจริงของผู้เรียนมากขึ้น

5. ข้อผิดพลาดที่มักพบในการวิเคราะห์ข้อมูล

การมีข้อมูลจำนวนมากไม่ได้รับประกันว่าโรงเรียนจะออกแบบโปรแกรมได้ดี หากการวิเคราะห์ข้อมูลผิดทาง โปรแกรมที่เกิดขึ้นอาจมีรูปแบบครบถ้วนแต่ไม่ตอบความต้องการจริงของผู้เรียน ข้อผิดพลาดในการวิเคราะห์ข้อมูลมักเกิดจากการใช้ข้อมูลอย่างผิวเผิน การเลือกฟังเฉพาะบางเสียง การเหมารวมข้อมูลบางกลุ่ม หรือการใช้ข้อมูลเพื่อยืนยันกิจกรรมที่ตั้งใจจะทำอยู่แล้ว การตระหนักถึงข้อผิดพลาดเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนระวังการตัดสินใจเชิงออกแบบมากขึ้น

5.1 ใช้ข้อมูลดิบแทนสารสนเทศ ข้อผิดพลาดที่พบบ่อยคือการนำข้อมูลดิบไปกำหนดกิจกรรมทันที เช่น เห็นผลแบบสอบถามว่าผู้เรียนสนใจอาชีพ แล้วสรุปว่าต้องจัดค่ายอาชีพ หรือเห็นผู้เรียนจำนวนมากขาดเรียน แล้วสรุปว่าต้องจัดกิจกรรมสร้างวินัย โดยยังไม่จัดกลุ่ม ตรวจสอบ และตีความสาเหตุ ความผิดพลาดนี้ทำให้โปรแกรมตอบข้อมูลผิวหน้า แต่ไม่ตอบความต้องการจำเป็นที่อยู่เบื้องหลัง การใช้ข้อมูลดิบแทนสารสนเทศยังทำให้โรงเรียนไม่เห็นความสัมพันธ์ระหว่างประเด็นต่าง ๆ เช่น ความลังเลเรื่องอาชีพอาจสัมพันธ์กับการรู้จักตนเอง ความมั่นใจ การสนับสนุนจากครอบครัว และการเข้าถึงข้อมูลทางการศึกษา หากโรงเรียนตอบด้วยกิจกรรมอาชีพเพียงอย่างเดียว โปรแกรมอาจไม่สามารถช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจได้ดีขึ้น การแปลงข้อมูลดิบเป็นสารสนเทศจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญของการออกแบบที่ตรงประเด็น

5.2 ใช้เสียงของผู้ใหญ่แทนเสียงผู้เรียน ข้อผิดพลาดอีกประการหนึ่งคือการใช้เสียงของผู้ใหญ่แทนเสียงของผู้เรียนทั้งหมด เช่น ครูอาจมองว่าผู้เรียนขาดแรงจูงใจ ผู้ปกครองอาจมองว่าผู้เรียนไม่มีเป้าหมาย หรือผู้บริหารอาจมองว่าผู้เรียนต้องการกิจกรรมตามนโยบายบางด้าน แต่ผู้เรียนอาจเผชิญความกังวล ความกดดัน หรือความสับสนที่แตกต่างจากมุมมองของผู้ใหญ่ การออกแบบที่ใช้เสียงผู้ใหญ่ฝ่ายเดียวจึงอาจทำให้โปรแกรมไม่ตรงกับประสบการณ์จริงของผู้เรียน การหลีกเลี่ยงข้อผิดพลาดนี้ไม่ได้หมายความว่าข้อมูลจากผู้ใหญ่ไม่มีคุณค่า ตรงกันข้าม ครู ผู้ปกครอง และผู้บริหารเป็นแหล่งข้อมูลสำคัญ แต่ข้อมูลของผู้ใหญ่ต้องใช้ร่วมกับข้อมูลจากผู้เรียน และต้องตีความโดยตระหนักว่าผู้ใหญ่แต่ละฝ่ายมีกรอบความคาดหวังของตนเอง การให้พื้นที่แก่เสียงของผู้เรียนช่วยให้โปรแกรมไม่กลายเป็นเครื่องมือของระบบฝ่ายเดียว แต่เป็นระบบสนับสนุนที่เข้าใจผู้เรียนในฐานะเจ้าของประสบการณ์ชีวิตของตนเอง

5.3 การเหมารวมข้อมูลเฉพาะกลุ่มเป็นภาพรวมทั้งโรงเรียน ข้อมูลจากผู้เรียนบางกลุ่มไม่ควรนำไปสรุปเป็นภาพรวมของผู้เรียนทั้งโรงเรียน เช่น ข้อมูลจากผู้เรียนที่เข้ารับการปรึกษาสะท้อนเฉพาะผู้เรียนที่กล้าเข้าถึงบริการ แต่ไม่ครอบคลุมผู้เรียนที่ไม่กล้าขอความช่วยเหลือ ข้อมูลจากนักเรียนกลุ่มผู้นำสะท้อนเฉพาะผู้เรียนที่มีโอกาสและความมั่นใจ แต่ไม่ครอบคลุมผู้เรียนที่อยู่ชายขอบหรือเข้าถึงได้ยาก การสรุปโดยไม่คำนึงถึงข้อจำกัดเหล่านี้อาจทำให้โปรแกรมตอบสนองผู้เรียนบางกลุ่มมากเกินไป ขณะที่ละเลยผู้เรียนอีกกลุ่มโดยไม่ได้ตั้งใจ โรงเรียนจึงควรพิจารณาว่าข้อมูลแต่ละชุดมาจากใคร มีข้อจำกัดอย่างไร และนำไปใช้แทนภาพรวมได้มากน้อยเพียงใด หากข้อมูลยังไม่ครอบคลุมเพียงพอ ควรเก็บข้อมูลเพิ่มหรือระบุข้อจำกัดของข้อสรุปให้ชัดเจนก่อนนำไปออกแบบโปรแกรม

5.4 ใช้ข้อมูลเพื่อยืนยันกิจกรรมเดิมที่อยากจัดอยู่แล้ว ข้อผิดพลาดที่อาจเกิดขึ้นอย่างแนบเนียนคือ โรงเรียนมีคำตอบไว้ก่อนแล้ว และใช้ข้อมูลเพื่อสนับสนุนกิจกรรมเดิมที่อยากจัดอยู่แล้ว เช่น ต้องการจัดค่ายอาชีพ จึงเลือกเฉพาะข้อมูลที่ชี้ว่าผู้เรียนสนใจอาชีพ แต่ไม่อ่านข้อมูลที่สะท้อนว่าผู้เรียนต้องการการวางแผนรายบุคคล การปรึกษาเรื่องความคาดหวังของครอบครัว หรือข้อมูลเส้นทางศึกษาต่อที่เฉพาะเจาะจงมากกว่า

การใช้ข้อมูลเช่นนี้ทำให้กระบวนการวิเคราะห์กลายเป็นเพียงการสร้างความชอบธรรมให้กิจกรรมเดิม ไม่ใช่การค้นหาความต้องการจำเป็นที่แท้จริง โรงเรียนจึงต้องเปิดโอกาสให้ข้อมูลท้าทายสมมติฐานเดิมของตนเอง หากข้อมูลชี้ว่ากิจกรรมเดิมไม่ตอบโจทย์หรือควรถูกปรับรูปแบบ โรงเรียนควรยอมใช้ข้อมูลนั้นในการออกแบบใหม่ ไม่ใช่เลือกเฉพาะข้อมูลที่ทำให้แผนเดิมดูถูกต้อง

6. การตีความข้อมูลพลาดและผลกระทบต่อการออกแบบโปรแกรม

การตีความข้อมูลผิดไม่ได้เป็นเพียงปัญหาทางวิธีวิทยา แต่ส่งผลโดยตรงต่อโครงสร้างโปรแกรม กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และผลลัพธ์ของผู้เรียน หากตีความแคบเกินไป โปรแกรมอาจตอบไม่พอ หากตีความกว้างเกินไป โปรแกรมอาจขาดความคม หากตีความสาเหตุผิด กิจกรรมที่เลือกก็จะไม่ตรงประเด็น และหากตีความโดยไม่เชื่อมกับองค์ประกอบของโปรแกรม โรงเรียนอาจละเลยบริการหรือระบบสนับสนุนที่จำเป็น

6.1 การตีความปัญหาแคบเกินไป การตีความปัญหาที่แคบเกินไปทำให้โรงเรียนเลือกวิธีตอบสนองที่ไม่เพียงพอ เช่น เมื่อข้อมูลสะท้อนว่าผู้เรียนไม่มั่นใจเรื่องอาชีพ โรงเรียนอาจตีความว่าเป็นเพียงการขาดข้อมูลอาชีพ จึงจัดบรรยายเพียงครั้งเดียว ทั้งที่ปัญหาอาจครอบคลุมถึงการไม่รู้จักตนเอง การขาดทักษะการตัดสินใจ ความกังวลต่ออนาคต หรือความกดดันจากครอบครัว การตีความในลักษณะนี้ทำให้โปรแกรมตอบสนองได้เพียงบางส่วนของปัญหา โดยไม่ได้แก้ไขที่เงื่อนไขซึ่งทำให้ปัญหายังคงดำรงอยู่

การป้องกันการตีความแคบต้องอ่านข้อมูลจากหลายแหล่งและถามต่อว่า ปัญหาที่เห็นมีสาเหตุใดบ้าง เกี่ยวข้องกับผู้เรียน ครอบครัว โรงเรียน หรือระบบสนับสนุนอย่างไร และควรใช้กลไกใดของโปรแกรมตอบสนอง หากประเด็นหนึ่งมีหลายสาเหตุ โปรแกรมก็อาจต้องใช้หลายองค์ประกอบร่วมกัน ไม่ใช่กิจกรรมเดียวจบ

6.2 การตีความปัญหากว้างเกินไป ทำให้โปรแกรมขาดความคม เช่น สรุปว่าผู้เรียนมีปัญหาทักษะชีวิตโดยไม่แยกว่าเป็นเรื่องการสื่อสาร การจัดการอารมณ์ การตัดสินใจ ความรับผิดชอบหรือความสัมพันธ์ เมื่อประเด็นพัฒนาไม่ชัด กิจกรรมที่ออกแบบมักกว้างมาก ใช้ถ้อยคำสวยงาม แต่ไม่สามารถระบุได้ว่าต้องการเปลี่ยนแปลงอะไรในผู้เรียน

การตีความที่เหมาะสมต้องลดความกว้างของถ้อยคำให้กลายเป็นประเด็นพัฒนาที่ตรวจสอบได้ เช่น แทนที่จะสรุปว่าผู้เรียนขาดทักษะชีวิต อาจสรุปว่า ผู้เรียนระดับหนึ่งมีปัญหาในการจัดการความเครียดก่อนสอบ หรือผู้เรียนอีกกลุ่มหนึ่งมีความยากลำบากในการสื่อสารกับผู้ปกครองเรื่องการเลือกแผนการเรียน การตีความที่จำเพาะเช่นนี้ช่วยให้การออกแบบกิจกรรม บริการ และเครื่องมือประเมินมีความชัดเจนมากขึ้น

6.3 การเลือกกิจกรรมไม่ตรงกับสาเหตุ หากโรงเรียนตีความสาเหตุผิด กิจกรรมที่เลือกก็จะไม่ตรงประเด็น เช่น ผู้เรียนขาดเรียนบ่อยอาจไม่ได้เกิดจากขาดวินัยเสมอไป แต่อาจเกี่ยวข้องกับปัญหาครอบครัว สุขภาพจิต การเดินทาง ความรู้สึกไม่ปลอดภัยในโรงเรียน หรือความรู้สึกล้มเหลวทางการเรียน หากโรงเรียนตอบด้วยกิจกรรมอบรมวินัยเพียงอย่างเดียว ผู้เรียนอาจไม่ได้รับการช่วยเหลือในส่วนที่เป็นสาเหตุจริง

การเลือกกิจกรรมให้ตรงกับสาเหตุต้องเริ่มจากการตีความข้อมูลอย่างรอบด้านและใช้กลไกโปรแกรมที่เหมาะสม หากสาเหตุอยู่ที่การขาดข้อมูล อาจใช้บริการสนเทศ หากสาเหตุอยู่ที่การตัดสินใจเฉพาะบุคคล อาจใช้การวางแผนรายบุคคล หากสาเหตุเกี่ยวข้องกับความเครียดหรือปัญหาครอบครัว อาจต้องใช้บริการให้การปรึกษา การติดตาม หรือการส่งต่อ หากสาเหตุอยู่ที่ระบบ เช่น ไม่มีเวลาให้บริการหรือไม่มีช่องทางเข้าถึง โรงเรียนต้องออกแบบการสนับสนุนระบบเพิ่มเติม

6.4 การละเลยบริการหรือองค์ประกอบที่จำเป็น การตีความข้อมูลผิดอาจทำให้โรงเรียนตอบทุกเรื่องด้วยกิจกรรมกลุ่มใหญ่ ทั้งที่บางประเด็นควรใช้การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง หรือการสนับสนุนระบบ เช่น ความต้องการด้านการเลือกอาชีพของผู้เรียนทั้งระดับชั้นอาจเริ่มจากกิจกรรมแนะแนวร่วมกันได้ แต่ผู้เรียนบางรายอาจต้องการการวางแผนรายบุคคล ส่วนผู้เรียนที่มีความเครียดสูงหรือถูกกดดันจากครอบครัวอาจต้องการบริการให้การปรึกษาหรือการประสานผู้ปกครอง

การละเลยองค์ประกอบที่จำเป็นทำให้โปรแกรมดูมีกิจกรรมครบ แต่ไม่ตอบความต้องการจริงของผู้เรียน โปรแกรมที่มีคุณภาพต้องอ่านข้อมูลแล้วเลือกองค์ประกอบให้เหมาะสม ไม่ใช่ใช้กิจกรรมแนะแนวแทนทุกอย่าง กรอบของ Gysbers และ Henderson จึงมีประโยชน์ เพราะช่วยให้โรงเรียนถามว่า ความต้องการนี้ควรตอบด้วยหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง หรือการสนับสนุนระบบ และแต่ละองค์ประกอบควรประสานกันอย่างไร

7. เอกสารสรุปสารสนเทศสำหรับการออกแบบ

ผลผลิตสำคัญของการสังเคราะห์และตีความข้อมูลควรเป็นเอกสารสรุปสารสนเทศที่นำไปใช้ต่อในกระบวนการออกแบบได้จริง เอกสารนี้ไม่ควรเป็นรายงานข้อมูลยาวที่อ่านแล้วไม่รู้ว่าจะออกแบบอะไร แต่ควรเป็นข้อสรุปเชิงตัดสินใจที่ระบุประเด็นความต้องการจำเป็น กลุ่มเป้าหมาย หลักฐานสนับสนุน ทรัพยากร ข้อจำกัด และข้อเสนอเบื้องต้นสำหรับการออกแบบโปรแกรม

7.1 ประเด็นความต้องการจำเป็น เอกสารสรุปควรระบุประเด็นความต้องการจำเป็นที่ผ่านการจัดกลุ่มและจัดลำดับแล้ว เช่น ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม ความต้องการทั่วไป ความต้องการเฉพาะกลุ่ม ความต้องการเฉพาะราย และความต้องการที่ต้องใช้ระบบสนับสนุน การระบุประเด็นควรใช้ถ้อยคำที่ชัดและสัมพันธ์กับการออกแบบ เช่น ไม่เขียนกว้างเพียงว่า ผู้เรียนขาดทักษะชีวิต แต่ควรระบุว่า ผู้เรียนระดับใดมีความต้องการด้านการจัดการความเครียด การสื่อสาร หรือการตัดสินใจในเรื่องใด

ประเด็นความต้องการจำเป็นที่ดีต้องมีระดับความสำคัญและเหตุผลรองรับ โรงเรียนควรระบุว่า ประเด็นใดเป็นประเด็นเร่งด่วน ประเด็นใดเป็นประเด็นพัฒนาต่อเนื่อง และประเด็นใดควรดำเนินการในระยะถัดไป การทำเช่นนี้ช่วยให้การออกแบบโปรแกรมไม่พยายามตอบทุกเรื่องพร้อมกันจนเกินศักยภาพของโรงเรียน

7.2 กลุ่มเป้าหมายเบื้องต้น เอกสารสรุปควรระบุกลุ่มเป้าหมายเบื้องต้นให้ชัด เช่น ผู้เรียนทุกคน ผู้เรียนระดับชั้นใดระดับชั้นหนึ่ง ผู้เรียนช่วงเปลี่ยนผ่าน ผู้เรียนที่ต้องการวางแผนรายบุคคล หรือผู้เรียนที่ต้องการบริการตอบสนองเฉพาะด้าน การระบุกลุ่มเป้าหมายช่วยให้การออกแบบไม่กว้างเกินไปและเลือกกลไกตอบสนองได้เหมาะสม

กลุ่มเป้าหมายเบื้องต้นยังควรถูกเชื่อมกับองค์ประกอบของโปรแกรม เช่น ผู้เรียนทุกคนอาจเป็นกลุ่มเป้าหมายของหลักสูตรการแนะแนว ผู้เรียนที่อยู่ในช่วงเลือกแผนการเรียนอาจเป็นกลุ่มเป้าหมายของการวางแผนรายบุคคล ผู้เรียนที่มีความเสี่ยงอาจเป็นกลุ่มเป้าหมายของบริการตอบสนอง และบุคลากรหรือระบบข้อมูลอาจเป็นกลุ่มเป้าหมายของการสนับสนุนระบบ การระบุเช่นนี้ทำให้เอกสารสรุปสารสนเทศนำมาใช้ออกแบบได้โดยตรง

7.3 หลักฐานสนับสนุน ข้อสรุปแต่ละประเด็นควรมีหลักฐานสนับสนุน เช่น ข้อมูลจากผู้เรียน ข้อมูลจากครู ข้อมูลจากผู้ปกครอง ข้อมูลระบบโรงเรียน บันทึกการให้บริการ ผลการทบทวนทรัพยากร หรือข้อมูลจากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน หลักฐานสนับสนุนทำให้ข้อสรุปตรวจสอบย้อนกลับได้ และช่วยป้องกันไม่ให้การออกแบบโปรแกรมขึ้นอยู่กับความรู้สึกหรือความคุ้นเคยของผู้จัด

หลักฐานสนับสนุนไม่จำเป็นต้องมีจำนวนมากในทุกประเด็น แต่ต้องเพียงพอและเหมาะสมกับน้ำหนักของข้อสรุป ประเด็นที่มีผลกระทบสูงหรือเกี่ยวข้องกับการจัดสรรทรัพยากรจำนวนมากควรมีหลักฐานจากหลายแหล่งมากกว่าประเด็นที่เป็นการปรับปรุงย่อย การระบุหลักฐานเช่นนี้ยังช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจว่า เหตุใดโรงเรียนจึงเลือกพัฒนาประเด็นหนึ่งก่อนอีกประเด็นหนึ่ง

7.4 ทรัพยากร ข้อจำกัด และข้อเสนอเบื้องต้น เอกสารสรุปสารสนเทศควรระบุทรัพยากรที่มี ข้อจำกัดที่ต้องคำนึงถึง และข้อเสนอเบื้องต้นสำหรับการออกแบบ เช่น ประเด็นใดควรตอบด้วยกิจกรรมแนะแนว ประเด็นใดควรตอบด้วยบริการให้การปรึกษา ประเด็นใดต้องสร้างระบบข้อมูล ประเด็นใดต้องพัฒนาศักยภาพบุคลากร และประเด็นใดต้องประสานเครือข่ายภายนอก การระบุทรัพยากรและข้อจำกัดทำให้ข้อเสนอออกแบบมีความเป็นไปได้ ไม่ใช่เป็นเพียงอุดมคติที่ไม่สัมพันธ์กับบริบทของโรงเรียน ข้อเสนอเบื้องต้นไม่จำเป็นต้องเป็นแผนโปรแกรมที่สมบูรณ์ เพราะรายละเอียดของการกำหนดระดับ ขอบเขต ผลลัพธ์ และโครงสร้างโปรแกรมจะเกิดขึ้นในหัวข้อถัดไป แต่ข้อเสนอเบื้องต้นควรชี้ทิศทางให้ชัดพอว่า สารสนเทศที่สังเคราะห์ได้ควรนำไปออกแบบในแนวใด หากเอกสารสรุปสารสนเทศทำหน้าที่นี้ได้ดี การออกแบบในขั้นต่อไปจะไม่เริ่มจากความว่างเปล่าหรือความเคยชิน แต่เริ่มจากข้อสรุปที่มีหลักฐานรองรับ

กล่าวโดยสรุป การสังเคราะห์และตีความสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจออกแบบโปรแกรมเป็นขั้นที่ทำให้ข้อมูลจำนวนมากกลายเป็นทิศทางของการออกแบบอย่างมีเหตุผล โรงเรียนต้องแยกข้อมูลดิบออกจากสารสนเทศ จัดกลุ่มความต้องการจำเป็น จัดลำดับความสำคัญ อ่านข้อมูลจากหลายแหล่งร่วมกัน ระวังข้อผิดพลาดและการตีความคลาดเคลื่อน แล้วจัดทำเอกสารสรุปสารสนเทศที่ส่งต่อไปใช้ได้จริงในขั้นออกแบบ เมื่อโรงเรียนได้ข้อสรุปสารสนเทศที่ชัดเจนแล้ว ขั้นต่อไปคือการกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน

การกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางของโปรแกรม

เมื่อโรงเรียนได้เอกสารสรุปสารสนเทศจากการวิเคราะห์และตีความข้อมูลแล้ว ขั้นต่อไปไม่ใช่การรีบเขียนกิจกรรมหรือจัดทำแผนดำเนินงานทันที หากแต่ต้องกำหนดกรอบการตัดสินใจของโปรแกรมให้ชัดเจนก่อนว่า โปรแกรมที่จะออกแบบอยู่ในระดับใด ครอบคลุมผู้เรียนกลุ่มใด เน้นประเด็นใด ใช้เวลาและทรัพยากรในขอบเขตเท่าใด และมุ่งให้เกิดผลลัพธ์ใดกับผู้เรียนหรือระบบสนับสนุน การกำหนดสิ่งเหล่านี้ทำให้สารสนเทศจากขั้นวิเคราะห์ไม่หยุดอยู่เพียงรายงานข้อมูล แต่ถูกแปลงเป็นทิศทางเบื้องต้นของโปรแกรมการแนะแนวอย่างมีเหตุผล

การกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางช่วยป้องกันความผิดพลาดสองลักษณะ **ลักษณะแรกคือการออกแบบโปรแกรมที่กว้างเกินศักยภาพของโรงเรียน** ครอบคลุมทุกด้าน ทุกกลุ่ม และทุกปัญหา จนไม่สามารถดำเนินงานได้จริง **ลักษณะที่สองคือการออกแบบโปรแกรมที่แคบเกินความต้องการของผู้เรียน** เช่น ลดเหลือเพียงกิจกรรมรายครั้งเพราะจัดง่าย ทั้งที่สารสนเทศชี้ว่าผู้เรียนต้องการการวางแผนรายบุคคล การปรึกษา หรือระบบติดตามต่อเนื่อง การกำหนดกรอบในขั้นนี้จึงเป็นการทำให้การออกแบบโปรแกรมยึดสารสนเทศเป็นฐาน ไม่ใช่ยึดความสะดวกของผู้จัด นโยบายที่ไม่มีที่มา หรือกิจกรรมที่โรงเรียนคุ้นเคยเป็นตัวตั้ง (มารุต พัฒผล, 2567: 5–8; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–19; Gysbers & Henderson, 2012: 147–150)

1. การกำหนดระดับของโปรแกรมการแนะแนว

โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนอาจมีได้หลายระดับ การตัดสินว่าโปรแกรมควรอยู่ระดับใดต้องพิจารณาจากความต้องการจำเป็น กลุ่มเป้าหมาย ขอบเขตผลกระทบ ทรัพยากรที่มี และทิศทางของโรงเรียน ไม่ควรกำหนดระดับของโปรแกรมจากชื่อโครงการ ขนาดกิจกรรม หรือความคุ้นเคยของผู้จัดเพียงอย่างเดียว ความต้องการบางเรื่องมีลักษณะเป็นระบบและเกี่ยวข้องกับผู้เรียนจำนวนมาก จึงควรออกแบบในระดับสถานศึกษา ความต้องการบางเรื่องสัมพันธ์กับช่วงวัยหรือระดับชั้น จึงเหมาะกับโปรแกรมระดับช่วงชั้นหรือระดับชั้น ส่วนความต้องการบางเรื่องมีลักษณะเฉพาะประเด็นหรือเป็นความ

ต้องการที่ควรได้รับการสนับสนุนเพิ่มเติม จึงอาจออกแบบเป็นโปรแกรมเฉพาะประเด็นหรือโปรแกรมเสริมได้

1.1 โปรแกรมระดับสถานศึกษา เป็นโปรแกรมที่ครอบคลุมผู้เรียนทั้งโรงเรียนหรือเกือบทั้งโรงเรียน และสัมพันธ์กับทิศทางการพัฒนาผู้เรียนของสถานศึกษาโดยรวม โปรแกรมระดับนี้ต้องเชื่อมกับแผนพัฒนาสถานศึกษา หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบข้อมูลผู้เรียน และบทบาทของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย การออกแบบในระดับนี้จึงไม่ใช่การเพิ่มกิจกรรมแนะแนวหลายรายการ แต่เป็นการจัดระบบงานแนะแนวของโรงเรียนให้มีเป้าหมาย องค์ประกอบ การส่งมอบบริการ ทรัพยากร และแนวทางติดตามที่สัมพันธ์กัน

อย่างไรก็ตาม โปรแกรมระดับสถานศึกษาไม่ควรถูกทำให้เท่ากับหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว หลักสูตรกิจกรรมแนะแนวเป็นกลไกสำคัญในการจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียนทุกคน แต่ยังเป็นเพียงส่วนหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน เพราะโปรแกรมยังต้องครอบคลุมการวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง การสนับสนุนระบบ และการเชื่อมกับกลไกอื่นของโรงเรียนด้วย กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้เห็นว่าโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องมีองค์ประกอบหลายส่วนและต้องจัดลำดับการส่งมอบโปรแกรมให้สัมพันธ์กับสมรรถนะหรือผลลัพธ์ของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 30; National Centre for Guidance in Education, 2004: 8–10, 16–19; Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–150)

1.2 โปรแกรมระดับช่วงชั้นหรือระดับชั้น เหมาะกับความต้องการที่สัมพันธ์กับช่วงวัย ภารกิจพัฒนาการ หรือช่วงเปลี่ยนผ่านของผู้เรียน เช่น การปรับตัวของผู้เรียนเข้าใหม่ การเลือกแผนการเรียน การเตรียมศึกษาต่อ การเตรียมเข้าสู่โลกอาชีพ หรือการพัฒนาทักษะชีวิตเฉพาะช่วงวัย โปรแกรมระดับนี้มีขอบเขตเฉพาะกว่าโปรแกรมระดับสถานศึกษา จึงช่วยให้โรงเรียนกำหนดผลลัพธ์ ประเด็นพัฒนา และรูปแบบการสนับสนุนได้เหมาะกับผู้เรียนมากขึ้น

แม้โปรแกรมระดับช่วงชั้นหรือระดับชั้นจะมีขอบเขตเฉพาะ แต่ไม่ควรแยกออกจากทิศทางใหญ่ของโรงเรียน หากโรงเรียนมีเป้าหมายพัฒนาผู้เรียนด้านการวางแผนอาชีพ โปรแกรมระดับมัธยมศึกษาตอนต้นอาจเน้นการรู้จักตนเองและการสำรวจอาชีพ ส่วนโปรแกรมระดับมัธยมศึกษาตอนปลายอาจเน้นการตัดสินใจและการวางแผนเส้นทางการศึกษาต่อ การออกแบบเช่นนี้ทำให้โปรแกรมมีลำดับประสบการณ์และไม่ซ้ำซ้อนระหว่างระดับชั้น เอกสารแนวทางกิจกรรมแนะแนวในบริบทไทยที่ให้ความสำคัญกับจุดประสงค์ชั้นปีและโครงสร้างกิจกรรมตามช่วงชั้นจึงเป็นฐานสำคัญในการกำหนดระดับของโปรแกรมให้สัมพันธ์กับพัฒนาการของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2556; Gysbers & Henderson, 2012: 147–150)

1.3 โปรแกรมเฉพาะประเด็นหรือโปรแกรมเสริม เหมาะกับความต้องการที่ไม่ครอบคลุมผู้เรียนทั้งหมด แต่มีความสำคัญต่อผู้เรียนบางกลุ่ม เช่น ผู้เรียนที่ลังเลเรื่องอาชีพ ผู้เรียนที่มีความเครียดสูง ผู้เรียนที่ขาดเรียนต่อเนื่อง ผู้เรียนที่ต้องการการวางแผนรายบุคคล หรือผู้เรียนที่ต้องการการติดตามและส่งต่อเฉพาะด้าน โปรแกรมระดับนี้ช่วยให้โรงเรียนตอบความต้องการได้ลึกขึ้นและเหมาะกับบริบทเฉพาะของผู้เรียนมากขึ้น

อย่างไรก็ตาม โปรแกรมเฉพาะประเด็นหรือโปรแกรมเสริมไม่ควรถูกลดเหลือเป็นโครงการระยะสั้นที่มีเพียงกิจกรรมและรายงานผล โปรแกรมระดับเล็กก็ยังต้องมีหลักการและเหตุผลที่มาจากความต้องการจำเป็น มีกลุ่มเป้าหมายชัดเจน มีผลลัพธ์ที่ต้องการ มีวิธีดำเนินงานที่สัมพันธ์กับผลลัพธ์ มีทรัพยากรและผู้เกี่ยวข้องรองรับ และมีแนวทางตรวจสอบผลลัพธ์ของผู้เรียน งานวิจัยไทยที่พัฒนาโปรแกรมเฉพาะประเด็น เช่น โปรแกรมแนะแนวเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางดิจิทัล แสดงให้เห็นว่าแม้โปรแกรมมีขอบเขตเฉพาะ ก็ยังควรเริ่มจากการศึกษาสภาพและความต้องการจำเป็น การตรวจสอบคุณภาพ และการทดลองใช้ก่อนสรุปผล (นงลักษณ์ เขียนงาม, 2565: 77–82)

1.4 ความสัมพันธ์ระหว่างโปรแกรมระดับต่าง ๆ โปรแกรมระดับสถานศึกษา โปรแกรมระดับช่วงชั้นหรือระดับชั้น และโปรแกรมเฉพาะประเด็นหรือโปรแกรมเสริมไม่ควรดำเนินการแบบแยกส่วน โปรแกรมระดับสถานศึกษาควรทำหน้าที่เป็นกรอบใหญ่ที่กำหนดทิศทาง เป้าหมาย องค์ประกอบและระบบสนับสนุน ส่วนโปรแกรมระดับช่วงชั้นและโปรแกรมเฉพาะกลุ่มควรเป็นกลไกที่ตอบความต้องการเฉพาะในขอบเขตที่เหมาะสม โปรแกรมเฉพาะประเด็นจึงไม่ควรถูกออกแบบเหมือนงานที่แยกจากระบบใหญ่ แต่ควรเชื่อมกับข้อมูลผู้เรียน บริการแนะแนว กิจกรรมแนะแนว ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และระบบติดตามผลของโรงเรียน

การเห็นความสัมพันธ์ระหว่างระดับของโปรแกรมช่วยให้โรงเรียนไม่สับสนระหว่างโปรแกรมทั้งระบบกับกิจกรรมหรือโครงการเฉพาะเรื่อง หากโรงเรียนจัดโปรแกรมเฉพาะประเด็นด้านการวางแผนอาชีพสำหรับผู้เรียนที่ลังเลเรื่องอาชีพ โปรแกรมนั้นควรสัมพันธ์กับหลักสูตรการแนะแนวด้านอาชีพของระดับชั้น บริการสนเทศ การวางแผนรายบุคคล และการติดตามผล ไม่ใช่เป็นกิจกรรมแยกเดี่ยว การกำหนดระดับของโปรแกรมจึงไม่ใช่การเลือกชื่อเรียก แต่เป็นการจัดความสัมพันธ์ของงานให้ทำงานร่วมกันภายในระบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน

2. การกำหนดขอบเขตของโปรแกรม

เมื่อกำหนดระดับของโปรแกรมแล้ว โรงเรียนต้องกำหนดขอบเขตของโปรแกรมให้ชัดเจนว่าโปรแกรมครอบคลุมใคร ครอบคลุมประเด็นใด ใช้กิจกรรมหรือบริการประเภทใด ดำเนินงานในช่วงเวลาใด และเกี่ยวข้องกับบุคคลหรือเครือข่ายใดบ้าง ขอบเขตที่ชัดช่วยให้โปรแกรมไม่กว้างจนดำเนินงานไม่ได้จริง และไม่แคบจนละเลยความต้องการสำคัญของผู้เรียน ขอบเขตของโปรแกรมจึงเป็นสะพานระหว่างสารสนเทศที่สังเคราะห์แล้วกับการออกแบบโครงสร้างหลักของโปรแกรมในขั้นต่อไป

2.1 ขอบเขตด้านกลุ่มเป้าหมาย ขอบเขตด้านกลุ่มเป้าหมายต้องมาจากสารสนเทศ ไม่ใช่จากความสะดวกของผู้จัด โปรแกรมอาจครอบคลุมผู้เรียนทุกคน ผู้เรียนระดับชั้นใดระดับชั้นหนึ่ง ผู้เรียนช่วงเปลี่ยนผ่าน ผู้เรียนเฉพาะกลุ่ม หรือผู้เรียนรายบุคคลที่ต้องการการสนับสนุนเฉพาะ การกำหนดกลุ่มเป้าหมายที่ชัดช่วยให้โรงเรียนเลือกผลลัพธ์ กิจกรรม บริการ และทรัพยากรได้เหมาะสม เช่น โปรแกรมสำหรับผู้เรียนทั้งโรงเรียนอาจเน้นผลลัพธ์ร่วมและกิจกรรมเชิงพัฒนา ส่วนโปรแกรมสำหรับผู้เรียนที่มีความเสี่ยงอาจต้องเน้นบริการตอบสนอง การติดตาม และการส่งต่อ

การกำหนดกลุ่มเป้าหมายต้องระวังทั้งการกำหนดกว้างเกินไปและแคบเกินไป หากกำหนดว่าโปรแกรมสำหรับผู้เรียนทุกคน แต่ประเด็นจริงเกี่ยวข้องเฉพาะผู้เรียนช่วงตัดสินใจเลือกแผนการเรียน โปรแกรมอาจใช้ทรัพยากรเกินจำเป็น ในทางกลับกัน หากข้อมูลชี้ว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ขาดทักษะการตัดสินใจ แต่โรงเรียนออกแบบเฉพาะกิจกรรมสำหรับผู้เรียนบางกลุ่ม โปรแกรมย่อมไม่ตอบความต้องการในระดับระบบ แนวทาง School Guidance Review ของ National Centre for Guidance in Education (2004: 31–44) ช่วยย้ำว่าการทบทวนความต้องการสามารถทำได้ทั้งระดับโรงเรียน กลุ่มปี หรือกลุ่มชั้น และต้องเชื่อมกลุ่มเป้าหมายกับความต้องการและทรัพยากรอย่างชัดเจน

2.2 ขอบเขตด้านประเด็นพัฒนา ขอบเขตด้านประเด็นพัฒนาต้องระบุให้ชัดว่าโปรแกรมมุ่งพัฒนาด้านใด เช่น ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ ด้านส่วนตัวและสังคม หรือการเชื่อมหลายด้านเข้าด้วยกัน การกำหนดประเด็นพัฒนาไม่ควรใช้ถ้อยคำกว้างเกินไป เช่น พัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพ หรือเสริมสร้างศักยภาพผู้เรียน โดยไม่บอกว่าคุณภาพหรือศักยภาพนั้นหมายถึงความรู้ ความเข้าใจ ความสามารถ การตัดสินใจ หรือพฤติกรรมใด

ประเด็นพัฒนาที่ดีควรแปลงมาจากสารสนเทศ เช่น หากข้อมูลพบว่าผู้เรียนไม่สามารถเชื่อมความสนใจของตนกับเส้นทางการศึกษาต่อได้ ขอบเขตของโปรแกรมควรเน้นการรู้จักตนเอง การใช้ข้อมูลอาชีพ และการวางแผนรายบุคคล ไม่ใช่เขียนกว้างเพียงว่าแนะแนวอาชีพ หากข้อมูลพบว่าผู้เรียนเข้าใหม่มีปัญหาการปรับตัว ขอบเขตของโปรแกรมควรระบุเรื่องการปรับตัว ความสัมพันธ์ และการขอความช่วยเหลือให้ชัดเจน ขอบเขตด้านประเด็นพัฒนาจึงเป็นตัวทำให้โปรแกรมมีความคมและตรวจสอบได้

2.3 ขอบเขตด้านกิจกรรมและบริการ ในหัวข้อนี้ควรกำหนดในระดับกว้างเท่านั้น เพื่อบอกว่าโปรแกรมจะใช้กลไกใดเป็นหลัก เช่น กิจกรรมแนะแนว บริการสนเทศ การวางแผนรายบุคคล บริการให้การปรึกษา การติดตามผล การประสานผู้ปกครอง หรือการส่งต่อ รายละเอียดกิจกรรมรายครั้ง เครื่องมือ และแผนดำเนินงานควรไปอยู่ในขั้นออกแบบภายหลัง

การกำหนดขอบเขตด้านกิจกรรมและบริการต้องเชื่อมกับลักษณะความต้องการของผู้เรียน หากความต้องการเป็นเรื่องที่ผู้เรียนส่วนใหญ่ควรได้รับร่วมกัน กิจกรรมแนะแนวหรือหลักสูตรการแนะแนวอาจเป็นกลไกหลัก หากความต้องการเป็นเรื่องการตัดสินใจเฉพาะบุคคล การวางแผน

รายบุคคลควรถูกนำมาใช้ หากความต้องการเกี่ยวข้องกับปัญหา ความเสี่ยง หรือภาวะเฉพาะราย บริการตอบสนอง การปรึกษา การส่งต่อ และการติดตามควรมีบทบาทมากขึ้น การกำหนดขอบเขตเช่นนี้ทำให้โรงเรียนไม่ใช้กิจกรรมรูปแบบเดียวตอบทุกความต้องการ (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

2.4 ขอบเขตด้านเวลาและระยะดำเนินงาน ทำให้โปรแกรมมีความเป็นไปได้และติดตามได้ โปรแกรมอาจดำเนินการเป็นรายปี รายภาคเรียน รายช่วงชั้น หรือระยะสั้นเฉพาะประเด็น ขึ้นอยู่กับระดับของโปรแกรม ลักษณะความต้องการ และทรัพยากรของโรงเรียน เวลาไม่ควรถูกมองเป็นเพียงตารางกิจกรรม แต่เป็นเงื่อนไขของการส่งมอบบริการ การติดตามผล และการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน

หากโปรแกรมต้องการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมหรือทักษะที่ซับซ้อน เช่น การวางแผนอาชีพหรือการจัดการอารมณ์ การดำเนินกิจกรรมเพียงครั้งเดียวอาจไม่เพียงพอ โรงเรียนอาจต้องออกแบบระยะเวลาให้มีลำดับต่อเนื่อง มีช่วงให้ผู้เรียนสะท้อนผล มีการติดตาม และมีโอกาสปรับแผนของตนเอง แนวทางของ National Centre for Guidance in Education (2004: 16–19, 43–44) ที่ให้ความสำคัญกับวัตถุประสงค์ที่มีกรอบเวลาและ Action Plan ที่ระบุภารกิจ ผู้รับผิดชอบ วิธีดำเนินงาน เวลา ทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ การติดตาม และการประเมิน ชี้ให้เห็นว่าเวลาเป็นส่วนหนึ่งของคุณภาพการออกแบบ ไม่ใช่องค์ประกอบปลายทางของตารางงาน

2.5 ขอบเขตด้านบทบาทผู้เกี่ยวข้อง ขอบเขตด้านบทบาทผู้เกี่ยวข้องควรกำหนดในระดับเบื้องต้นว่าใครบ้างมีส่วนเกี่ยวข้องกับโปรแกรม เช่น ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้บริหาร ผู้ปกครอง ศิษย์เก่า ชุมชน สถานประกอบการ สถาบันการศึกษา หรือหน่วยงานภายนอก การกำหนดบทบาทในขั้นนี้ยังไม่ใช่การมอบหมายงานเชิงปฏิบัติอย่างละเอียด แต่เป็นการระบุว่าการออกแบบโปรแกรมต้องอาศัยความร่วมมือของฝ่ายใดบ้าง

การกำหนดบทบาทผู้เกี่ยวข้องช่วยให้โรงเรียนเห็นความเป็นไปได้ของโปรแกรมตั้งแต่ต้น หากโปรแกรมต้องอาศัยผู้ปกครองและเครือข่ายอาชีพ แต่ไม่ได้กำหนดให้สองกลุ่มนี้อยู่ในขอบเขตของโปรแกรม โปรแกรมอาจขาดทรัพยากรสำคัญในขั้นดำเนินงาน หากโปรแกรมเกี่ยวข้องกับผู้เรียนที่มีความเสี่ยง แต่ไม่ได้กำหนดช่องทางประสานงานกับผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานภายนอก โปรแกรมอาจช่วยเหลือได้ไม่เพียงพอ ขอบเขตด้านบทบาทจึงเป็นฐานของการออกแบบระบบสนับสนุนในขั้นต่อไป

3. การกำหนดผลลัพธ์ปลายทางของโปรแกรม

ผลลัพธ์ปลายทางเป็นแกนสำคัญของการกำหนดทิศทางโปรแกรม เพราะโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนไม่ควรเริ่มจากคำถามว่าจะจัดกิจกรรมอะไร แต่ควรเริ่มจากคำถามว่า ต้องการให้ผู้เรียนรู้ เข้าใจ ทำได้ ตัดสินใจได้ วางแผนได้ หรือเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมด้านใดหลังผ่านโปรแกรม ผลลัพธ์ปลายทางทำให้โรงเรียนเลือกกิจกรรม บริการ หลักฐาน และทรัพยากรได้สอดคล้องกัน

3.1 ความแตกต่างระหว่างผลลัพธ์ปลายทาง วัตถุประสงค์ และกิจกรรม ผลลัพธ์ปลายทางคือภาพการเปลี่ยนแปลงที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียนในระดับกว้างและมีความหมายต่อชีวิตของผู้เรียน วัตถุประสงค์คือข้อความที่เฉพาะเจาะจงและตรวจสอบได้มากขึ้น ส่วนกิจกรรมคือวิธีดำเนินงานที่ใช้เพื่อให้บรรลุผลลัพธ์นั้น ความสับสนระหว่างสามส่วนนี้ทำให้โปรแกรมจำนวนหนึ่งเขียนกิจกรรมแทนผลลัพธ์ เช่น เขียนว่า ผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวอาชีพ ทั้งที่ข้อความดังกล่าวบอกเพียงว่าผู้เรียนเข้าร่วมสิ่งที่โรงเรียนจัด แต่ยังไม่บอกว่าผู้เรียนเกิดความเข้าใจหรือความสามารถใด

การเขียนผลลัพธ์ควรเปลี่ยนจุดเน้นจากสิ่งที่โรงเรียนทำเป็นการเปลี่ยนแปลงที่เกิดกับผู้เรียน เช่น ผู้เรียนสามารถใช้ข้อมูลตนเองและข้อมูลอาชีพประกอบการวางแผนเส้นทางการเรียนและอาชีพได้ หรือผู้เรียนสามารถระบุแหล่งช่วยเหลือและขอความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหาได้ ข้อความเช่นนี้ทำให้โรงเรียนสามารถเลือกกิจกรรมและหลักฐานให้สอดคล้องกับสิ่งที่คาดหวังได้ แนวทางของ National Centre for Guidance in Education(2004: 16–18) ที่แยกเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย ผลลัพธ์หรือวัตถุประสงค์ และกิจกรรมแนะแนวออกจากกันช่วยให้เห็นว่า กิจกรรมเป็นวิธีการ ไม่ใช่ผลลัพธ์ของโปรแกรม (มารุต พัฒผล, 2567: 5–8)

3.2 ผลลัพธ์ด้านการศึกษา ผลลัพธ์ด้านการศึกษาเกี่ยวข้องกับการเรียน การวางแผนการเรียน การเลือกแผนการเรียน การใช้ข้อมูลทางการศึกษา การพัฒนาทักษะการเรียน การจัดการเวลาและการปรับตัวทางการเรียน ผลลัพธ์ด้านนี้ไม่ควรถูกเขียนเพียงว่า ผู้เรียนได้รับการแนะแนวการศึกษา แต่ควรระบุความสามารถหรือการเปลี่ยนแปลงที่ต้องการ เช่น ผู้เรียนสามารถวิเคราะห์จุดแข็งและข้อจำกัดทางการเรียนของตนเองได้ ผู้เรียนสามารถกำหนดเป้าหมายการเรียนที่เหมาะสมกับข้อมูลของตนเองได้ หรือผู้เรียนสามารถเลือกแผนการเรียนโดยใช้ข้อมูลด้านความสนใจ ความถนัด และโอกาสทางการศึกษาได้

การกำหนดผลลัพธ์ด้านการศึกษาที่ชัดทำให้โรงเรียนเลือกกิจกรรมและบริการได้เหมาะสม หากผลลัพธ์มุ่งการวางแผนการเรียน การบรรยายข้อมูลหลักสูตรเพียงอย่างเดียวอาจไม่เพียงพอ โรงเรียนอาจต้องจัดกิจกรรมสำรวจตนเอง การใช้ข้อมูลผลการเรียน การปรึกษารายบุคคล หรือการติดตามแผนการเรียนของผู้เรียนร่วมด้วย ผลลัพธ์จึงเป็นตัวกำกับไม่ให้กิจกรรมหลุดจากเป้าหมายที่ต้องการพัฒนาผู้เรียน

3.3 ผลลัพธ์ด้านอาชีพ ผลลัพธ์ด้านอาชีพเกี่ยวข้องกับการรู้จักตนเองด้านอาชีพ การเข้าใจโลกของงาน การเห็นทางเลือกทางอาชีพ การเชื่อมความสนใจ ความถนัด ค่านิยม และเงื่อนไขชีวิตกับเส้นทางอาชีพ ตลอดจนการวางแผนอาชีพอย่างเหมาะสมกับตนเอง ผลลัพธ์ด้านนี้ควรเขียนให้ไกลกว่าการรู้จักชื่ออาชีพหรือการได้รับข้อมูลอาชีพ เพราะการแนะแนวอาชีพที่มีคุณภาพต้องช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเพื่อพิจารณาทางเลือกและวางแผนอนาคตของตนเอง

ตัวอย่างผลลัพธ์ด้านอาชีพที่เหมาะสม เช่น ผู้เรียนสามารถเปรียบเทียบเส้นทางการศึกษาที่สัมพันธ์กับอาชีพที่ตนสนใจได้ ผู้เรียนสามารถอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างความถนัด ความสนใจ และทางเลือกอาชีพได้ หรือผู้เรียนสามารถจัดทำแผนอาชีพเบื้องต้นที่สอดคล้องกับข้อมูลของตนเองและบริบทครอบครัวได้ ผลลัพธ์เช่นนี้ทำให้โรงเรียนเห็นว่ากิจกรรมอาชีพควรประกอบด้วยการให้ข้อมูล การสะท้อนตนเอง การวางแผน และการติดตาม ไม่ใช่เพียงการเชิญวิทยากรมาบรรยาย

3.4 ผลลัพธ์ด้านส่วนตัวและสังคม เกี่ยวข้องกับการรู้จักและยอมรับตนเอง การจัดการอารมณ์ การสื่อสาร การสร้างสัมพันธภาพ การอยู่ร่วมกับผู้อื่น การขอความช่วยเหลือ การปรับตัว และการดูแลสุขภาวะของตนเอง ผลลัพธ์ด้านนี้มีความสำคัญเพราะปัจจัยส่วนตัวและสังคมมีผลต่อการเรียน การตัดสินใจ และการวางแผนชีวิตของผู้เรียนโดยตรง

ผลลัพธ์ด้านส่วนตัวและสังคมควรเขียนให้ตรวจสอบได้ เช่น ผู้เรียนสามารถระบุอารมณ์และวิธีจัดการความเครียดที่เหมาะสมกับตนเองได้ ผู้เรียนสามารถใช้ทักษะการสื่อสารเพื่อลดความขัดแย้งในกลุ่มเพื่อนได้ หรือผู้เรียนสามารถระบุแหล่งช่วยเหลือในโรงเรียนเมื่อเผชิญปัญหาได้ การเขียนผลลัพธ์เช่นนี้ช่วยให้กิจกรรมด้านทักษะชีวิตไม่กว้างเกินไป และช่วยให้โรงเรียนเลือกหลักฐานการเรียนรู้หรือการติดตามผลได้ชัดเจนขึ้น

3.5 ผลลัพธ์เชิงระบบที่สนับสนุนผู้เรียน ผลลัพธ์บางอย่างมิได้เกิดกับผู้เรียนโดยตรงในทันที แต่เป็นผลลัพธ์เชิงระบบที่ทำให้การพัฒนาผู้เรียนเกิดขึ้นได้จริง เช่น โรงเรียนมีระบบข้อมูลผู้เรียนที่ใช้ตัดสินใจได้ มีช่องทางส่งต่อชัดเจน มีเครือข่ายสนับสนุน มีแนวทางติดตามผู้เรียนที่ต่อเนื่อง หรือมีระบบสนับสนุนบุคลากรที่เกี่ยวข้องกับงานแนะแนว ผลลัพธ์เชิงระบบเหล่านี้ไม่ใช่ผลลัพธ์แทนผู้เรียน แต่เป็นเงื่อนไขที่ทำให้ผลลัพธ์ของผู้เรียนเกิดขึ้นได้จริง

การกำหนดผลลัพธ์เชิงระบบมีความสำคัญโดยเฉพาะเมื่อสารสนเทศชี้ว่าข้อจำกัดของโปรแกรมไม่ได้อยู่ที่ผู้เรียนเท่านั้น แต่อยู่ที่ระบบสนับสนุน เช่น ไม่มีข้อมูลผู้เรียนที่เป็นปัจจุบัน ไม่มีเวลาสำหรับการปรึกษา ไม่มีเครือข่ายส่งต่อ หรือบุคลากรยังไม่เข้าใจบทบาทของตนเอง หากไม่กำหนดผลลัพธ์เชิงระบบ โปรแกรมอาจตั้งผลลัพธ์ของผู้เรียนไว้ดี แต่ขาดเงื่อนไขที่จะทำให้ผลลัพธ์นั้นเกิดขึ้นได้จริง (National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 43–44; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

4. การใช้หลักคิดแบบย้อนกลับในการกำหนดผลลัพธ์

การกำหนดผลลัพธ์ปลายทางควรอาศัยหลักคิดแบบย้อนกลับ กล่าวคือเริ่มจากภาพผู้เรียนที่ต้องการพัฒนา แล้วจึงย้อนกลับไปกำหนดหลักฐาน กิจกรรม บริการ และทรัพยากรที่จำเป็น หลักคิดนี้สอดคล้องกับตรรกะการพัฒนาหลักสูตรที่เริ่มจากจุดมุ่งหมายทางการศึกษา แล้วจึงเลือกประสบการณ์จัดประสบการณ์ และกำหนดการประเมินผล การใช้หลักคิดแบบย้อนกลับช่วยให้โปรแกรมการแนะแนว

ของโรงเรียนไม่เริ่มจากกิจกรรมเดิม แต่เริ่มจากผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน (มารุต พัฒผล, 2567: 5–8)

4.1 การกำหนดผลลัพธ์จากข้อมูลผู้เรียน ก่อนเลือกกิจกรรมและบริการ โรงเรียนควรกำหนดให้ชัดว่า ภายหลังเข้าร่วมโปรแกรมแล้ว ผู้เรียนควรรู้อะไร เข้าใจเรื่องใด สามารถปฏิบัติ ตัดสินใจ หรือวางแผนเรื่องใดได้ การเริ่มจากผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียนช่วยให้โรงเรียนไม่เลือกกิจกรรมจากความคุ้นเคยหรือความสะดวกในการจัดเพียงอย่างเดียว ตัวอย่างเช่น แทนที่จะเริ่มจากคำถามว่าจะจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพประเภทใด โรงเรียนควรพิจารณาก่อนว่า ผู้เรียนควรสามารถใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง การศึกษา และอาชีพประกอบการกำหนดทางเลือกและวางแผนอนาคตได้ในลักษณะใด แล้วจึงเลือกกิจกรรมและบริการที่เหมาะสมกับผลลัพธ์ดังกล่าว

ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียนต้องกำหนดจากข้อมูลและความต้องการจำเป็น มิใช่ใช้ถ้อยคำทั่วไปที่ไม่สัมพันธ์กับสภาพของผู้เรียน หากข้อมูลแสดงว่า ผู้เรียนในระดับชั้นหนึ่งประสบปัญหาการปรับตัวในโรงเรียน ผลลัพธ์อาจครอบคลุมความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์ การขอความช่วยเหลือ การเข้าใจระบบของโรงเรียน และการจัดการอารมณ์ในสถานการณ์ใหม่ หากข้อมูลแสดงว่าผู้เรียนระดับชั้นปลายยังลังเลเกี่ยวกับการศึกษาต่อและอาชีพ ผลลัพธ์อาจมุ่งให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจและความถนัด ใช้ข้อมูลเปรียบเทียบทางเลือก และจัดทำแผนการศึกษาหรืออาชีพที่เหมาะกับเงื่อนไขของตน การกำหนดผลลัพธ์จากข้อมูลในลักษณะนี้ช่วยให้เป้าหมาย กิจกรรม และบริการของโปรแกรมตอบสนองสภาพและความต้องการของผู้เรียนได้ชัดเจนขึ้น

4.2 การกำหนดหลักฐานสำหรับตรวจสอบผลลัพธ์ เมื่อกำหนดผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียนแล้ว โรงเรียนควรพิจารณาต่อว่า จะใช้ข้อมูลหรือผลงานใดประกอบการตรวจสอบว่าผู้เรียนเกิดการเรียนรู้หรือพัฒนาตามผลลัพธ์ที่กำหนดเพียงใด หลักฐานอาจอยู่ในรูปแผนการเรียนหรือแผนการศึกษาต่อของผู้เรียน บันทึกการสะท้อนคิด แบบประเมินตนเอง ผลงานจากกิจกรรม บันทึกการสังเกต หรือข้อมูลจากการติดตามผล ทั้งนี้ ต้องเลือกหลักฐานให้สอดคล้องกับลักษณะของผลลัพธ์ มิใช่ใช้เพียงจำนวนผู้เข้าร่วมกิจกรรมหรือความพึงพอใจเป็นหลักฐานแทนการเปลี่ยนแปลงที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน

ตัวอย่างเช่น หากผลลัพธ์กำหนดให้ผู้เรียนสามารถวางแผนการเรียนได้ หลักฐานอาจประกอบด้วยแผนการเรียนที่ผู้เรียนจัดทำ พร้อมเหตุผลที่ใช้ประกอบการเลือกและการสะท้อนความเหมาะสมของแผนกับข้อมูลของตน รายชื่อผู้เข้าร่วมกิจกรรมเพียงอย่างเดียวไม่สามารถแสดงความสามารถดังกล่าวได้ หากผลลัพธ์มุ่งให้ผู้เรียนจัดการความเครียดได้เหมาะสม หลักฐานอาจประกอบด้วยการประเมินตนเอง แผนการดูแลตนเอง การอธิบายวิธีจัดการความเครียดในสถานการณ์ต่าง ๆ และข้อมูลติดตามภายหลังเข้าร่วมกิจกรรม มิใช่พิจารณาเพียงว่าผู้เรียนได้รับฟังการบรรยายแล้วหรือไม่

การกำหนดหลักฐานตั้งแต่ขั้นออกแบบช่วยให้โรงเรียนพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์ กิจกรรม และวิธีตรวจสอบผลได้ตั้งแต่ต้น อีกทั้งช่วยลดการประเมินที่ให้ความสำคัญเฉพาะการจัดกิจกรรมครบตามแผน National Centre for Guidance in Education (2004: 16–18, 43–44) เสนอให้กำหนดวัตถุประสงค์ที่สามารถตรวจสอบได้ และระบุเกณฑ์ความสำเร็จ การติดตาม และการประเมินไว้ในแผนปฏิบัติการ แนวทางดังกล่าวสนับสนุนให้โรงเรียนกำหนดหลักฐานที่เหมาะกับผลลัพธ์ไว้ตั้งแต่ขั้นออกแบบโปรแกรม โดยรายละเอียดเกี่ยวกับตัวชี้วัด เกณฑ์ เครื่องมือ และวิธีประเมินจะต้องกำหนดให้ชัดเจนยิ่งขึ้นในขั้นการติดตามและประเมินผล (มารุต พัฒผล, 2567: 5–8)

4.3 การเลือกกิจกรรมและบริการให้สอดคล้องกับผลลัพธ์ กิจกรรมและบริการของโปรแกรมควรเลือกจากผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน มิใช่เลือกเพียงเพราะดำเนินการได้สะดวก มีสื่อหรือบุคลากรพร้อม หรือเป็นกิจกรรมที่โรงเรียนจัดเป็นประจำ การเลือกในลักษณะนี้ต้องพิจารณาว่ากิจกรรมหรือบริการแต่ละประเภทช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ การตัดสินใจ หรือการปรับตัวตามที่กำหนดไว้ได้อย่างไร และมีหลักฐานใดที่ใช้ตรวจสอบผลดังกล่าว

ตัวอย่างเช่น หากผลลัพธ์กำหนดให้ผู้เรียนสามารถวางแผนด้านการศึกษาและอาชีพของตนได้ การบรรยายรวมเพียงครั้งเดียวอาจให้ข้อมูลเบื้องต้น แต่ยังไม่เพียงพอต่อการบรรลุผลลัพธ์ โรงเรียนอาจต้องจัดกิจกรรมสำรวจความสนใจ ความถนัด และความสามารถ ควบคู่กับบริการสนเทศที่ช่วยให้ผู้เรียนเปรียบเทียบทางเลือก การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการให้การปรึกษาสำหรับผู้ที่ยังลังเลหรือมีเงื่อนไขเฉพาะ และบริการติดตามและประเมินผลเพื่อทบทวนการตัดสินใจของผู้เรียน

ในกรณีที่ผลลัพธ์มุ่งให้ผู้เรียนที่มีปัจจัยเสี่ยงต่อการขาดเรียนสามารถกลับมาเรียนได้ต่อเนื่อง โรงเรียนอาจต้องใช้ข้อมูลจากบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลเพื่อทำความเข้าใจสาเหตุ จัดบริการให้การปรึกษา ประสานครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาและผู้ปกครอง จัดความช่วยเหลือหรือโอกาสที่เหมาะสมผ่านบริการจัดวางตัวบุคคล และใช้บริการติดตามและประเมินผลเพื่อตรวจสอบความต่อเนื่องของการมาเรียน การจัดกิจกรรมรณรงค์เพียงอย่างเดียวอาจไม่เพียงพอ หากปัญหาเกี่ยวข้องกับเงื่อนไขครอบครัว เศรษฐกิจ สุขภาวะ หรือความสัมพันธ์ในโรงเรียน

การเลือกกิจกรรมและบริการจากผลลัพธ์ทำให้แต่ละส่วนมีหน้าที่ชัดเจนภายในโปรแกรม กิจกรรมที่น่าสนใจหรือได้รับความพึงพอใจสูงมิได้หมายความว่าจะเหมาะสมกับโปรแกรมเสมอไป หากไม่ตอบผลลัพธ์ที่กำหนดหรือไม่ก่อให้เกิดหลักฐานที่ใช้ตรวจสอบการพัฒนาของผู้เรียน โรงเรียนจึงควรพิจารณาว่า กิจกรรมใดควรคงไว้ ปรับปรุง ลดความซ้ำซ้อน หรือเปลี่ยนวิธีดำเนินงาน แม้กิจกรรมนั้นจะเคยจัดต่อเนื่องมาแล้วก็ตาม

4.4 การตรวจสอบความสอดคล้องระหว่างผลลัพธ์ หลักฐาน และวิธีดำเนินงาน หลังจากกำหนดผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน หลักฐานสำหรับตรวจสอบผล และวิธีดำเนินงานเบื้องต้นแล้ว โรงเรียนควรตรวจสอบว่าทั้งสามส่วนสัมพันธ์กันหรือไม่ วิธีดำเนินงานต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนพัฒนา

ความรู้ ทักษะ หรือความสามารถตามผลลัพธ์ที่กำหนด ส่วนหลักฐานต้องแสดงได้ว่าผู้เรียนเกิดการเรียนรู้หรือพัฒนาในเรื่องนั้นเพียงใด

ตัวอย่างเช่น หากผลลัพธ์มุ่งให้ผู้เรียนสามารถตัดสินใจโดยใช้ข้อมูลอย่างมีเหตุผล แต่กิจกรรมมีเพียงการรับฟังบรรยาย วิธีดำเนินงานดังกล่าวอาจยังไม่เพียงพอ เพราะผู้เรียนไม่ได้ฝึกวิเคราะห์ทางเลือก เปรียบเทียบข้อมูล และอธิบายเหตุผลประกอบการตัดสินใจ หากผลลัพธ์มุ่งให้ผู้เรียนสามารถขอความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหา โรงเรียนต้องมีช่องทางเข้าถึงบริการ บุคลากรผู้รับผิดชอบ และแนวทางประสานความช่วยเหลือที่ชัดเจน มิฉะนั้น ผลลัพธ์ที่กำหนดไว้อาจไม่สอดคล้องกับการดำเนินงานจริงของสถานศึกษา

การตรวจสอบดังกล่าวไม่ควรจำกัดอยู่เฉพาะความสัมพันธ์ระหว่างผลลัพธ์ หลักฐาน และกิจกรรม แต่ต้องครอบคลุมบริการ ทรัพยากร เวลา ผู้รับผิดชอบ และเงื่อนไขที่จำเป็นต่อการดำเนินงานด้วย ตัวอย่างเช่น กิจกรรมอาจเหมาะกับผลลัพธ์ แต่หากไม่มีเวลา บุคลากร หรือเครื่องมือเพียงพอ ก็อาจไม่สามารถดำเนินการตามที่ออกแบบไว้ได้ โรงเรียนจึงต้องพิจารณาทั้งความเหมาะสมทางวิชาการและความเป็นไปได้ในบริบทของตน

การตรวจสอบความสอดคล้องช่วยให้แบบร่างโปรแกรมมีเหตุผลภายในชัดเจน มิใช่เป็นเพียงเอกสารที่มีหัวข้อครบถ้วน ผลลัพธ์ หลักฐาน กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และผู้รับผิดชอบต้องสนับสนุนกันภายใต้จุดมุ่งหมายเดียวกัน ผลจากการตรวจสอบในขั้นนี้จะใช้ประกอบการกำหนดโครงสร้างหลักของโปรแกรมตามกรอบของ Gysbers และ Henderson โดยจัดผลลัพธ์และวิธีดำเนินงานให้สัมพันธ์กับหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบอย่างเหมาะสม

5. การใช้สารสนเทศกำหนดกรอบเบื้องต้นของโปรแกรม

เอกสารสรุปสารสนเทศไม่ควรหยุดเพียงการระบุว่า โรงเรียนพบปัญหาใดหรือผู้เรียนมีความต้องการเรื่องใด แต่ต้องนำข้อค้นพบมาจัดลำดับความสำคัญและใช้กำหนดกรอบเบื้องต้นของโปรแกรม กรอบดังกล่าวควรระบุระดับและขอบเขตของโปรแกรม กลุ่มเป้าหมาย ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน องค์ประกอบที่ต้องดำเนินการ ทรัพยากรที่จำเป็น ผู้รับผิดชอบ และเงื่อนไขที่มีผลต่อการปฏิบัติงาน

การดำเนินการในขั้นนี้ช่วยให้การออกแบบโปรแกรมมีข้อมูลและเหตุผลรองรับ โรงเรียนสามารถอธิบายได้ว่า เหตุใดจึงเลือกพัฒนาประเด็นหนึ่งก่อนอีกประเด็นหนึ่ง เหตุใดจึงกำหนดกลุ่มเป้าหมายในระดับใด และเหตุใดจึงเลือกใช้กิจกรรม บริการ หรือทรัพยากรในลักษณะนั้น ข้อสรุปจากการวิเคราะห์สารสนเทศจึงทำหน้าที่กำหนดทิศทางก่อนจัดทำรายละเอียดของโปรแกรม มิใช่เป็นเพียงข้อมูลประกอบคำอธิบายที่ไม่ได้นำมาใช้ในการตัดสินใจ

5.1 การใช้ความต้องการจำเป็นกำหนดระดับของโปรแกรม ความต้องการจำเป็นเป็นข้อมูลสำคัญสำหรับพิจารณาว่าโปรแกรมควรดำเนินการในระดับใด อย่างไรก็ตาม การกำหนดระดับของ

โปรแกรมต้องพิจารณาร่วมกันทั้งจำนวนและลักษณะของผู้เรียน ขอบเขตของปัญหาหรือความต้องการ จุดมุ่งหมายของการดำเนินงาน และส่วนของระบบโรงเรียนที่เกี่ยวข้อง มิใช่ตัดสินจากจำนวนผู้เรียนเพียงประการเดียว

หากความต้องการครอบคลุมผู้เรียนหลายระดับชั้นหรือเกี่ยวข้องกับการดำเนินงานแนะแนวทั้งโรงเรียน เช่น ผู้เรียนยังขาดกระบวนการวางแผนการศึกษาและอาชีพอย่างต่อเนื่อง หรือโรงเรียนยังไม่มีระบบข้อมูลสำหรับติดตามและสนับสนุนผู้เรียน ประเด็นดังกล่าวอาจกำหนดเป็นโปรแกรมระดับสถานศึกษา หากความต้องการเกี่ยวข้องกับภารกิจพัฒนาการของผู้เรียนในระดับชั้นหรือช่วงชั้นหนึ่ง เช่น การปรับตัวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 หรือการเลือกแผนการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนอาจพัฒนาโปรแกรมระดับชั้นหรือช่วงชั้น

หากความต้องการเกิดกับผู้เรียนบางกลุ่มและมีลักษณะเฉพาะร่วมกัน เช่น ผู้เรียนที่ขาดเรียนต่อเนื่อง ผู้เรียนที่มีความเครียดสูง หรือผู้เรียนที่ยังไม่สามารถตัดสินใจด้านการศึกษาต่อและอาชีพ โรงเรียนอาจจัดโปรแกรมเฉพาะประเด็นหรือกำหนดการช่วยเหลือสำหรับกลุ่มเป้าหมายเฉพาะโดยใช้กิจกรรมแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน และบริการแนะแนวตามความเหมาะสม สำหรับผู้เรียนที่มีปัญหาซับซ้อนหรือมีความต้องการเฉพาะราย โรงเรียนอาจจัดบริการให้การปรึกษา ประสานความช่วยเหลือ ส่งต่อ และติดตามผลตามขอบเขตหน้าที่ของบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

การกำหนดระดับของโปรแกรมจึงมิใช่การแบ่งผู้เรียนตามจำนวนอย่างตายตัว แต่เป็นการเลือกขอบเขตการดำเนินงานให้เหมาะกับลักษณะของความต้องการ ผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิด และทรัพยากรของสถานศึกษา ความต้องการหนึ่งประเด็นอาจเกี่ยวข้องกับการดำเนินงานหลายระดับได้ เช่น โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมป้องกันความเครียดสำหรับผู้เรียนทุกคน ควบคู่กับโปรแกรมสำหรับกลุ่มผู้เรียนที่มีปัจจัยเสี่ยงและบริการช่วยเหลือเป็นรายบุคคลสำหรับผู้ที่ต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติม

5.2 การใช้ข้อมูลกลุ่มเป้าหมายกำหนดขอบเขตการดำเนินงาน ข้อมูลกลุ่มเป้าหมายช่วยให้โรงเรียนกำหนดขอบเขตการดำเนินงานของโปรแกรมได้เหมาะสมยิ่งขึ้น ทั้งด้านระดับชั้น ระยะเวลา สถานที่ ผู้รับผิดชอบ รูปแบบกิจกรรม บริการ และทรัพยากรที่ต้องใช้ อย่างไรก็ตาม การกำหนดขอบเขตไม่ควรพิจารณาจากกลุ่มเป้าหมายเพียงประการเดียว แต่ต้องพิจารณาร่วมกับลักษณะของความต้องการ ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน และความพร้อมของสถานศึกษา

โปรแกรมที่จัดสำหรับผู้เรียนทุกคนอาจต้องดำเนินการผ่านหลักสูตรการแนะแนวในแต่ละระดับชั้น ใช้เวลาในคาบกิจกรรมแนะแนว และประสานการทำงานของครูหลายฝ่าย ส่วนโปรแกรมสำหรับผู้เรียนเฉพาะกลุ่มอาจต้องใช้ข้อมูลจากบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล จัดกิจกรรมที่ตรงกับความต้องการของกลุ่ม ควบคู่กับบริการให้การปรึกษา การประสานผู้ปกครอง และบริการติดตามและประเมินผล ในกรณีที่ผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือซึ่งเกินขอบเขตหน้าที่ของโรงเรียน อาจต้องประสานผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานภายนอกเพิ่มเติม

ตัวอย่างเช่น หากกลุ่มเป้าหมายเป็นผู้เรียนในช่วงเปลี่ยนจากระดับประถมศึกษาเป็นระดับมัธยมศึกษา ขอบเขตการดำเนินงานอาจครอบคลุมการให้ข้อมูลเกี่ยวกับระบบการเรียน การส่งเสริมการปรับตัวและการสร้างความสัมพันธ์ การติดตามโดยครูที่ปรึกษา ตลอดจนการจัดช่องทางขอความช่วยเหลือ หากกลุ่มเป้าหมายเป็นผู้เรียนที่ต้องการวางแผนด้านการศึกษาและอาชีพเป็นรายบุคคล โปรแกรมอาจต้องครอบคลุมการสำรวจข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง การศึกษาทางเลือกทางการศึกษาและอาชีพ การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการให้การปรึกษา และการทบทวนแผนตามระยะเวลาที่กำหนด

การกำหนดขอบเขตจึงต้องเริ่มจากการพิจารณาว่า ผู้เรียนกลุ่มเป้าหมายมีความต้องการใด โรงเรียนคาดหวังให้เกิดผลลัพธ์อะไร และต้องจัดกิจกรรม บริการ บุคลากร กับทรัพยากรในลักษณะใด การดำเนินงานเช่นนี้ช่วยป้องกันการกำหนดกิจกรรมกว้างเกินความจำเป็นหรือใช้รูปแบบเดียวกับผู้เรียนทุกกลุ่มโดยไม่พิจารณาความแตกต่าง

5.3 การใช้ข้อมูลและหลักฐานกำหนดผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียนควรกำหนดจากข้อมูลและหลักฐานที่ได้จากผู้เรียน ครู ผู้ปกครอง ระบบข้อมูลของโรงเรียน และการวิเคราะห์บริบทกับทรัพยากรของสถานศึกษา หลักฐานดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนระบุได้ว่าผู้เรียนควรเกิดการเรียนรู้ พัฒนาทักษะ ตัดสินใจ ปรับตัว หรือเข้าถึงความช่วยเหลือในเรื่องใด มิใช่กำหนดผลลัพธ์จากถ้อยคำทั่วไปในนโยบายหรือเอกสารมาตรฐานโดยไม่พิจารณาสภาพของผู้เรียน

ตัวอย่างเช่น หากข้อมูลแสดงว่า ผู้เรียนยังไม่สามารถใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเองประกอบการวางแผนการศึกษาและอาชีพ ผลลัพธ์ไม่ควรระบุเพียงว่า ผู้เรียนมีความรู้เกี่ยวกับอาชีพ แต่ควรกำหนดให้ผู้เรียนสามารถระบุความสนใจ ความถนัด และความสามารถของตน ใช้ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาและอาชีพเปรียบเทียบทางเลือก และจัดทำแผนเบื้องต้นที่เหมาะกับเงื่อนไขของตน หากข้อมูลแสดงว่า ผู้เรียนไม่กล้าขอความช่วยเหลือเมื่อประสบปัญหา ผลลัพธ์อาจกำหนดให้ผู้เรียนสามารถระบุบุคคลหรือหน่วยงานที่ให้ความช่วยเหลือ อธิบายวิธีเข้าถึงบริการ และขอรับการสนับสนุนผ่านช่องทางที่เหมาะสมและปลอดภัย

การกำหนดผลลัพธ์จากข้อมูลยังช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องตรวจสอบเหตุผลของโปรแกรมได้ว่าเหตุใดโรงเรียนจึงกำหนดผลลัพธ์ดังกล่าว ผลลัพธ์นั้นตอบสนองความต้องการของผู้เรียนกลุ่มใด และมีข้อมูลใดรองรับ อย่างไรก็ตาม ข้อมูลหรือหลักฐานที่ใช้กำหนดผลลัพธ์มิใช่หลักฐานสำหรับยืนยันว่าผู้เรียนบรรลุผลลัพธ์แล้ว โรงเรียนยังต้องกำหนดหลักฐานสำหรับตรวจสอบผลภายหลังดำเนินโปรแกรมให้เหมาะกับผลลัพธ์แต่ละข้อ

ความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูล ความต้องการจำเป็น และผลลัพธ์จึงต้องปรากฏอย่างชัดเจนในแบบร่างโปรแกรม ข้อมูลช่วยอธิบายสภาพและความต้องการของผู้เรียน ส่วนผลลัพธ์ระบุสิ่งที่โรงเรียนคาดว่าจะเกิดขึ้นภายหลังจัดกิจกรรมและบริการ การกำหนดผลลัพธ์ในลักษณะนี้ช่วยให้

โปรแกรมมีเหตุผลรองรับและสามารถนำไปกำหนดกิจกรรม บริการ ทรัพยากร และวิธีตรวจสอบผลในขั้นต่อไปได้

5.4 การใช้ข้อมูลด้านทรัพยากรและข้อจำกัดกำหนดเงื่อนไขการดำเนินโปรแกรม ข้อมูลด้านทรัพยากรและข้อจำกัดช่วยให้โรงเรียนกำหนดเงื่อนไขการดำเนินโปรแกรมให้เหมาะกับสภาพจริงของสถานศึกษา การวิเคราะห์ควรครอบคลุมความพร้อมด้านบุคลากร เวลา งบประมาณ ข้อมูล สื่อ เครื่องมือ สถานที่ ระบบบริหารจัดการ และเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง เพื่อนำมาพิจารณาว่า โปรแกรมควรดำเนินงานในระยะเวลาใด ต้องแบ่งการพัฒนาเป็นกี่ระยะ ควรจัดทำหรือปรับปรุงเครื่องมือใด ต้องพัฒนาความรู้และทักษะของบุคลากรด้านใด และจำเป็นต้องประสานความร่วมมือจากหน่วยงานภายนอกเรื่องใด

หากทรัพยากรของโรงเรียนยังไม่เพียงพอต่อการดำเนินโปรแกรมทั้งหมด โรงเรียนอาจกำหนดแผนการพัฒนาเป็นระยะ โดยเริ่มจากความต้องการที่มีความสำคัญและมีความพร้อมต่อการดำเนินงานก่อน แล้วจึงขยายให้ครอบคลุมมากขึ้นเมื่อมีข้อมูล ประสบการณ์ และทรัพยากรเพิ่มเติม หากโรงเรียนยังขาดเครื่องมือสำหรับรวบรวมข้อมูลผู้เรียน ระบบติดตามผล หรือบุคลากรที่มีความรู้เฉพาะ การพัฒนาองค์ประกอบเหล่านี้ควรกำหนดไว้ในส่วนการสนับสนุนระบบ มิใช่คาดหวังให้กิจกรรมและบริการดำเนินการได้โดยไม่มีปัจจัยรองรับ

อย่างไรก็ตาม ข้อจำกัดด้านทรัพยากรไม่ควรถูกใช้เป็นเหตุให้ละเลยความต้องการสำคัญของผู้เรียน โรงเรียนควรพิจารณาวิธีดำเนินงานที่เป็นไปได้ เช่น การปรับขอบเขตและระยะเวลา การจัดลำดับความสำคัญ การใช้ทรัพยากรร่วมกัน การพัฒนาศักยภาพของบุคลากร และการประสานเครือข่ายภายนอก โดยต้องคงเป้าหมายและมาตรฐานการดูแลผู้เรียนที่จำเป็นไว้ หากผู้เรียนมีปัญหาซับซ้อนหรือเกี่ยวข้องกับความปลอดภัย โรงเรียนต้องประสานหรือส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญและหน่วยงานที่เหมาะสม แม้ทรัพยากรภายในจะมีจำกัดก็ตาม

การพิจารณาทรัพยากรและข้อจำกัดจึงมิใช่เพียงการระบุสิ่งที่โรงเรียนขาด แต่เป็นการใช้ข้อมูลกำหนดขอบเขต ลำดับเวลา บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง และสิ่งที่ต้องพัฒนาเพิ่มเติม เพื่อให้โปรแกรมมีความเป็นไปได้ในการปฏิบัติและสามารถขยายการดำเนินงานตามความพร้อมของสถานศึกษาได้อย่างมีเหตุผล

6. ข้อควรระวังในการกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์

การกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางเป็นขั้นสำคัญที่กำหนดทิศทางของโปรแกรม หากกำหนดคลาดเคลื่อน การออกแบบโครงสร้าง กิจกรรม บริการ และทรัพยากรในขั้นต่อไปย่อมคลาดเคลื่อนตามไปด้วย ข้อควรระวังในหัวข้อนี้จึงมิใช่ข้อห้ามเชิงเทคนิค แต่เป็นหลักคิดที่ช่วยให้โรงเรียนกำหนดกรอบโปรแกรมอย่างพอดี มีหลักฐานรองรับ และนำไปใช้จริงได้

6.1 การกำหนดโปรแกรมกว้างเกินศักยภาพ การกำหนดโปรแกรมกว้างเกินศักยภาพเกิดขึ้นเมื่อโรงเรียนตั้งเป้าหมายครอบคลุมทุกด้าน ทุกกลุ่ม และทุกปัญหา แต่ไม่มีบุคลากร เวลา เครื่องมือ งบประมาณ หรือเครือข่ายรองรับ โปรแกรมลักษณะนี้อาจดูดีในเอกสาร แต่ทำจริงได้ยาก และเมื่อดำเนินงานไม่ได้ครบตามที่กำหนด อาจทำให้ผู้เกี่ยวข้องรู้สึกว่าโปรแกรมไม่มีประสิทธิภาพ

การป้องกันปัญหานี้ต้องใช้สารสนเทศด้านทรัพยากรและข้อจำกัดร่วมกับสารสนเทศด้านความต้องการจำเป็น โรงเรียนอาจกำหนดลำดับระยะของโปรแกรม เช่น ระยะแรกเน้นประเด็นเร่งด่วนและกลุ่มเป้าหมายหลัก ระยะต่อไปขยายไปยังกลุ่มอื่นหรือเพิ่มองค์ประกอบที่ยังขาด การออกแบบเป็นระยะเช่นนี้ทำให้โปรแกรมมีความเป็นไปได้มากกว่าการเขียนให้ครอบคลุมทุกอย่างตั้งแต่ต้น (National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 43–44)

6.2 การกำหนดขอบเขตโปรแกรมไม่ครอบคลุมความต้องการของผู้เรียน ข้อผิดพลาดประการหนึ่งในการออกแบบโปรแกรม คือ การกำหนดขอบเขตการดำเนินงานตามความสะดวกหรือทรัพยากรที่มีอยู่ โดยไม่ครอบคลุมลักษณะและความซับซ้อนของความต้องการที่พบจากข้อมูลผู้เรียน ตัวอย่างเช่น โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมบรรยายอาชีพเพียงครั้งเดียว ทั้งที่ผลการวิเคราะห์แสดงว่า ผู้เรียนยังต้องการสำรวจความสนใจ ความถนัด และความสามารถของตน ได้รับการสนับสนุนในการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน และใช้บริการให้การปรึกษาเมื่อมีความลังเลหรือเผชิญความคาดหวังของครอบครัว ในทำนองเดียวกัน โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมด้านสุขภาวะเพียงครั้งเดียว ทั้งที่ผู้เรียนบางกลุ่มต้องได้รับการช่วยเหลืออย่างต่อเนื่อง การประสานผู้เกี่ยวข้อง บริการติดตามและประเมินผล หรือการส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญเมื่อจำเป็น

การป้องกันข้อผิดพลาดนี้ต้องทบทวนผลการวิเคราะห์สารสนเทศว่า ความต้องการใดได้รับการตอบสนองแล้ว ความต้องการใดยังไม่ได้รับการตอบสนอง และความต้องการแต่ละด้านควรดำเนินการผ่านองค์ประกอบใดของโปรแกรม หากข้อมูลแสดงว่าความต้องการของผู้เรียนเกี่ยวข้องกับหลายปัจจัย โรงเรียนไม่ควรเลือกกิจกรรมเพียงประเภทเดียวเพราะดำเนินการได้สะดวก แต่ควรพิจารณาการใช้หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบร่วมกันตามความเหมาะสม

การกำหนดขอบเขตของโปรแกรมจึงต้องพิจารณาทั้งความต้องการของผู้เรียน ผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิด ลักษณะการช่วยเหลือที่จำเป็น และทรัพยากรของสถานศึกษา หากทรัพยากรยังไม่เพียงพอ โรงเรียนอาจแบ่งการดำเนินงานเป็นระยะ จัดลำดับความสำคัญ พัฒนาบุคลากร หรือประสานเครือข่ายเพิ่มเติม แต่ไม่ควรลดขอบเขตจนโปรแกรมไม่สามารถตอบสนองความต้องการสำคัญของผู้เรียนได้

6.3 การเขียนผลลัพธ์เป็นกิจกรรม ข้อผิดพลาดที่พบบ่อยคือการเขียนผลลัพธ์เป็นกิจกรรมที่โรงเรียนจัด เช่น จัดอบรม จัดนิทรรศการ จัดค่าย หรือจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพ ข้อความเหล่านี้บอก

สิ่งที่โรงเรียนทำ แต่ยังไม่บอกว่าผู้เรียนเปลี่ยนแปลงอะไร หลังผ่านโปรแกรมผู้เรียนควรรู้อะไร เข้าใจอะไร ทำอะไรได้ ตัดสินใจอะไรได้ หรือวางแผนอะไรได้ดีขึ้น

การเขียนผลลัพธ์ที่ถูกต้องต้องเปลี่ยนศูนย์กลางจากกิจกรรมของโรงเรียนเป็นการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียน เช่น ผู้เรียนสามารถวิเคราะห์ข้อมูลตนเองเพื่อเลือกแผนการเรียนได้ ผู้เรียนสามารถใช้ข้อมูลอาชีพประกอบการวางแผนอาชีพได้ หรือผู้เรียนสามารถระบุวิธีขอความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหาได้ เมื่อเขียนผลลัพธ์เช่นนี้ โรงเรียนจึงจะสามารถเลือกกิจกรรม บริการ และหลักฐานติดตามผลได้สอดคล้องกับเป้าหมายของโปรแกรม

6.4 การกำหนดผลลัพธ์โดยไม่สัมพันธ์กับหลักฐาน การกำหนดผลลัพธ์โดยไม่สัมพันธ์กับหลักฐานเกิดขึ้นเมื่อโรงเรียนใช้ถ้อยคำนโยบายทั่วไปหรือถ้อยคำที่ดูดี แต่ไม่เชื่อมกับสารสนเทศจากผู้เรียนและบริบทจริง เช่น เขียนว่าต้องการพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะชีวิต มีคุณธรรม หรือมีความพร้อมสำหรับศตวรรษที่ 21 โดยไม่ระบุว่าข้อมูลใดชี้ถึงความต้องการนั้น และต้องการให้ผู้เรียนเปลี่ยนแปลงด้านใดอย่างเฉพาะเจาะจง ผลลัพธ์เช่นนี้อาจดูครอบคลุม แต่ไม่ช่วยกำกับการออกแบบกิจกรรมหรือการประเมินผล

การกำหนดผลลัพธ์ที่สัมพันธ์กับหลักฐานต้องย้อนกลับไปดูข้อมูลสนับสนุน เช่น ผลจากแบบสอบถาม การสนทนากลุ่ม ข้อมูลการใช้บริการ ข้อมูลครูที่ปรึกษา หรือข้อมูลระบบโรงเรียน แล้วแปลงเป็นผลลัพธ์ที่ตอบช่องว่างจริงของผู้เรียน หากหลักฐานไม่ชัด โรงเรียนควรระบุข้อจำกัดของข้อมูลหรือเก็บข้อมูลเพิ่มเติมก่อนกำหนดผลลัพธ์ที่มีผลต่อการออกแบบทั้งโปรแกรม

6.5 การละเลยเงื่อนไขของทรัพยากรและระบบสนับสนุน แม้โรงเรียนจะกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ของโปรแกรมได้ดี แต่หากไม่พิจารณาทรัพยากรและระบบสนับสนุน โปรแกรมก็อาจขาดความเป็นไปได้ในการนำไปใช้จริง เช่น กำหนดผลลัพธ์ด้านการให้การปรึกษารายบุคคล แต่ไม่มีเวลา ไม่มีบุคลากร หรือไม่มีพื้นที่ที่เหมาะสม กำหนดผลลัพธ์ด้านการติดตามผู้เรียน แต่ไม่มีระบบข้อมูลหรือแบบบันทึกที่ใช้ร่วมกัน กำหนดผลลัพธ์ด้านการส่งต่อ แต่ไม่มีเครือข่ายภายนอกที่ชัดเจน การพิจารณาเงื่อนไขของทรัพยากรและระบบสนับสนุนจึงเป็นส่วนหนึ่งของการกำหนดโปรแกรม ไม่ใช่เรื่องบริหารจัดการหลังออกแบบเสร็จ กรอบของ Gysbers และ Henderson ที่ให้น้ำหนักกับการสนับสนุนระบบช่วยเตือนว่า โปรแกรมการแนะแนวที่มีคุณภาพต้องมีโครงสร้างหลังบ้านที่รองรับการดำเนินงาน หากละเลยส่วนนี้ โปรแกรมอาจมีผลลัพธ์ที่ดีในเชิงถ้อยคำ แต่ไม่สามารถสร้างผลลัพธ์จริงให้ผู้เรียนได้ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 36–38; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

กล่าวโดยสรุป การกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางของโปรแกรมทำให้สารสนเทศจากการวิเคราะห์ถูกแปลงเป็นทิศทางของการออกแบบอย่างเป็นระบบ โรงเรียนต้องตัดสินใจว่า โปรแกรมควรอยู่ระดับใด ครอบคลุมผู้เรียนกลุ่มใด ครอบคลุมประเด็นใด ใช้กิจกรรมหรือ

บริการในขอบเขตใด ต้องการให้ผู้เรียนเกิดผลลัพธ์อะไร และมีเงื่อนไขด้านทรัพยากรอย่างไร เมื่อระดับขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางถูกกำหนดอย่างชัดเจนแล้ว ขั้นต่อไปจึงเป็นการออกแบบโครงสร้างหลักของโปรแกรมตามกรอบ Gysbers และ Henderson ให้สอดคล้องกับทิศทางที่วางไว้

การออกแบบโครงสร้างหลักของโปรแกรมตามกรอบ Gysbers และ Henderson

เมื่อโรงเรียนกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางของโปรแกรมได้ชัดเจนแล้ว ขั้นต่อไปคือการออกแบบโครงสร้างหลักของโปรแกรมให้เห็นว่า โปรแกรมประกอบด้วยองค์ประกอบใด แต่ละองค์ประกอบทำหน้าที่อะไร ตอบผลลัพธ์ใดของผู้เรียน และต้องอาศัยระบบสนับสนุนใดจึงจะดำเนินงานได้จริง การออกแบบในขั้นนี้จึงยังไม่ใช่การเขียนกิจกรรมรายครั้งหรือปฏิทินดำเนินงาน แต่เป็นการวางระบบของโปรแกรมให้มีความสัมพันธ์ภายในที่ชัดเจนก่อน แล้วจึงค่อยแปลงระบบนั้นเป็นกิจกรรมบริการ วิธีดำเนินงาน เครื่องมือ และหลักฐานติดตามผลในขั้นถัดไป

กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้การออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนไม่ถูกลดเหลือเพียงกิจกรรมแนะแนวรายคาบ หรือบริการให้การปรึกษาเฉพาะรายเท่านั้น แต่ทำให้เห็นว่าโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องมีองค์ประกอบที่ทำงานสัมพันธ์กัน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ องค์ประกอบเหล่านี้ทำหน้าที่ต่างกัน แต่มีเป้าหมายร่วมกันคือการพัฒนาผู้เรียน การสนับสนุนการตัดสินใจของผู้เรียน การตอบสนองต่อปัญหาและความต้องการเฉพาะ และการสร้างเงื่อนไขเชิงระบบให้การดำเนินงานเกิดขึ้นได้จริง เมื่อนำกรอบนี้มาประยุกต์ใช้ในบริบทไทย จึงต้องเชื่อมกับหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แผนพัฒนาสถานศึกษา และบทบาทของผู้เกี่ยวข้องในโรงเรียนไทยอย่างเป็นระบบ ไม่ใช่คัดลอกโครงสร้างจากต่างประเทศมาใช้โดยตรง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 30; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 200, 278; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

1. หลักคิดในการออกแบบโครงสร้างโปรแกรมตามกรอบ Gysbers และ Henderson

การออกแบบโครงสร้างโปรแกรมต้องเริ่มจากสารสนเทศและผลลัพธ์ปลายทาง มิใช่เริ่มจากกิจกรรมเดิมของโรงเรียน หากโรงเรียนเริ่มจากกิจกรรมที่เคยทำ แล้วจึงเขียนเหตุผลมารองรับภายหลัง โปรแกรมจะเสี่ยงต่อการตอบความเคยชินของระบบมากกว่าความต้องการจริงของผู้เรียน ตรงกันข้าม หากโรงเรียนใช้สารสนเทศจากการวิเคราะห์ผู้เรียน ความต้องการจำเป็น ทรัพยากร และข้อจำกัดเป็นฐานโครงสร้างของโปรแกรมจะสะท้อนความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูล ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย และกลไกการดำเนินงานอย่างชัดเจนมากขึ้น

1.1 การใช้สารสนเทศกำหนดองค์ประกอบของโปรแกรม การออกแบบโปรแกรมควรใช้ข้อสรุปจากการวิเคราะห์สารสนเทศกำหนดเป้าหมาย ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม บริการ และทรัพยากรที่จำเป็น ตัวอย่างเช่น หากข้อมูลแสดงว่า ผู้เรียนส่วนใหญ่ยังขาดความสามารถในการวางแผนด้านการศึกษาและอาชีพ โปรแกรมอาจต้องครอบคลุมหลักสูตรการแนะแนวที่ช่วยให้ผู้เรียนทุกคนสำรวจตนเองและเรียนรู้เกี่ยวกับทางเลือก บริการสนเทศที่ให้ข้อมูลอย่างเพียงพอ การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน และบริการติดตามและประเมินผลเพื่อทบทวนความก้าวหน้า การจัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพเพียงครั้งเดียวอาจให้ข้อมูลเบื้องต้น แต่ยังไม่เพียงพอต่อความต้องการและผลลัพธ์ที่กำหนดไว้

สารสนเทศจึงช่วยให้โรงเรียนพิจารณาว่า ความต้องการแต่ละด้านควรได้รับการตอบสนองผ่านองค์ประกอบใดของโปรแกรม และต้องใช้กิจกรรมหรือบริการในลักษณะใด การออกแบบมิได้หมายความว่า ทุกความต้องการต้องได้รับการตอบสนองด้วยกิจกรรมรูปแบบเดียวกัน ผู้เรียนทุกคนอาจได้รับประสบการณ์จากหลักสูตรการแนะแนว ขณะที่ผู้เรียนบางคนอาจต้องได้รับการสนับสนุนผ่านการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง หรือบริการแนะแนวเพิ่มเติมตามลักษณะความต้องการ

หากโรงเรียนเริ่มจากกิจกรรมเดิม เช่น ค่ายอาชีพ นิทรรศการศึกษาต่อ หรือการบรรยายทักษะชีวิต แล้วจึงนำข้อมูลมาเขียนประกอบภายหลัง แม้เอกสารโปรแกรมอาจดูเหมือนมีข้อมูลรองรับ แต่กิจกรรมดังกล่าวไม่ได้เกิดจากการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นอย่างแท้จริง การออกแบบที่ใช้สารสนเทศต้องนำข้อมูลมาตรวจสอบความเหมาะสมของกิจกรรมเดิมว่า ตอบสนองผู้เรียนกลุ่มใด สนับสนุนผลลัพธ์ข้อใด และควรมีบทบาทอย่างไรภายในโปรแกรม

กิจกรรมที่ยังสอดคล้องกับความต้องการและผลลัพธ์ของผู้เรียนควรได้รับการคงไว้และพัฒนาให้เหมาะสมยิ่งขึ้น ส่วนกิจกรรมที่ซ้ำซ้อน ไม่ตอบผลลัพธ์ หรือไม่เหมาะกับกลุ่มเป้าหมาย ควรปรับวิธีดำเนินงาน ลดความสำคัญ หรือยกเลิกตามข้อมูลที่ได้ การใช้สารสนเทศในลักษณะนี้ช่วยให้กิจกรรมเดิมได้รับการพิจารณาตามบทบาทที่มีต่อโปรแกรม มิใช่ได้รับการบรรจุไว้เพียงเพราะโรงเรียนเคยดำเนินการมาแล้ว

1.2 การออกแบบจากผลลัพธ์ปลายทางของผู้เรียน ผลลัพธ์ปลายทางที่กำหนดไว้ก่อนหน้าเป็นตัวกำกับว่าโปรแกรมควรมีองค์ประกอบใดและองค์ประกอบนั้นควรทำหน้าที่อย่างไร หากผลลัพธ์คือผู้เรียนสามารถใช้ข้อมูลตนเองและข้อมูลอาชีพประกอบการวางแผนเส้นทางอนาคตได้ โปรแกรมย่อมต้องมีมากกว่าการให้ข้อมูลอาชีพ เพราะผู้เรียนต้องได้สำรวจตนเอง ได้รับข้อมูลที่เหมาะสม ได้ฝึกตัดสินใจ ได้จัดทำแผนรายบุคคล และอาจต้องได้รับการติดตามผลในบางกรณี

การออกแบบจากผลลัพธ์ช่วยป้องกันไม่ให้กิจกรรมกลายเป็นจุดตั้งต้นของโปรแกรม กิจกรรมเป็นเพียงวิธีการหนึ่งเพื่อให้ผู้เรียนเกิดผลลัพธ์ตามที่กำหนด หากผลลัพธ์เน้นการตัดสินใจ กิจกรรมต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนใช้ข้อมูล เปรียบเทียบทางเลือก และสะท้อนเหตุผลของตนเอง หาก

ผลลัพธ์เน้นการขอความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหา โปรแกรมต้องมีทั้งการเรียนรู้ช่องทางช่วยเหลือ ระบบบริการที่เข้าถึงได้ และการรักษาความลับที่ทำให้ผู้เรียนไว้วางใจ ผลลัพธ์จึงเป็นแกนที่ทำให้โครงสร้างโปรแกรมไม่หลุดจากความเปลี่ยนแปลงที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน

1.3 การออกแบบให้ครอบคลุมองค์ประกอบหลักทั้งสี่ กรอบของ Gysbers และ Henderson ทำให้โรงเรียนตรวจสอบได้ว่า โปรแกรมที่ออกแบบมีองค์ประกอบครบและสัมพันธ์กันหรือไม่ หลักสูตรการแนะแนวทำหน้าที่จัดประสบการณ์เชิงพัฒนาแก่ผู้เรียนทุกคนหรือผู้เรียนส่วนใหญ่ การวางแผนรายบุคคลช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลของตนเองเพื่อกำหนดเป้าหมายและแผนชีวิต บริการตอบสนองรองรับผู้เรียนที่มีปัญหา ความเสี่ยง หรือความต้องการเฉพาะ ส่วนการสนับสนุนระบบเป็นโครงสร้างระบบใหญ่ที่ทำให้องค์ประกอบอื่นดำเนินได้ต่อเนื่อง (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

การออกแบบให้ครบทั้งสี่องค์ประกอบไม่ได้หมายความว่าองค์ประกอบทุกส่วนต้องมีน้ำหนักเท่ากันเสมอไป น้ำหนักของแต่ละองค์ประกอบขึ้นอยู่กับสารสนเทศ ระดับของโปรแกรม และทรัพยากรของโรงเรียน โปรแกรมระดับสถานศึกษาอาจต้องแสดงองค์ประกอบทั้งสี่อย่างชัดเจน ขณะที่โปรแกรมเฉพาะประเด็นหรือโปรแกรมเสริมอาจเน้นบริการตอบสนองหรือการวางแผนรายบุคคลมากกว่า แต่ยังต้องเชื่อมกับหลักสูตรการแนะแนวและระบบสนับสนุนของโรงเรียน ไม่ควรกลายเป็นงานแยกส่วนที่หลุดจากระบบใหญ่

1.4 การออกแบบให้เหมาะกับบริบทโรงเรียนไทย การนำกรอบ Gysbers และ Henderson มาใช้ในบริบทไทยต้องเป็นการประยุกต์เชิงวิเคราะห์ ไม่ใช่การถ่ายโครงสร้างมาใช้ตรงตัว โรงเรียนไทยมีฐานงานที่เกี่ยวข้องอยู่แล้ว เช่น หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน แผนพัฒนาสถานศึกษา และบทบาทของครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และเครือข่ายภายนอก การออกแบบโครงสร้างโปรแกรมจึงต้องแปลองค์ประกอบของกรอบดังกล่าวให้สัมพันธ์กับระบบที่โรงเรียนไทยใช้อยู่

ในบริบทไทย หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวอาจทำหน้าที่ใกล้เคียงกับองค์ประกอบหลักสูตรการแนะแนว แต่ไม่ใช่โปรแกรมทั้งหมด บริการแนะแนว 5 บริการช่วยให้เห็นงานบริการที่ต้องจัดระบบร่วมกับองค์ประกอบอื่น ส่วนระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนเป็นทั้งแหล่งข้อมูลและกลไกสนับสนุนที่สำคัญ แต่ไม่ควรกลืนโปรแกรมการแนะแนวทั้งหมด การออกแบบที่เหมาะกับบริบทไทยจึงต้องรักษาความสัมพันธ์ระหว่างกรอบสากลกับระบบงานจริงของโรงเรียน โดยไม่ทำให้แนวคิดใดแนวคิดหนึ่งแทนที่อีกแนวคิดหนึ่งอย่างผิดความหมาย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 11, 13; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 30; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 200, 278)

2. การออกแบบหลักสูตรการแนะแนวในฐานะองค์ประกอบเพื่อพัฒนาผู้เรียนทุกคน

หลักสูตรการแนะแนวเป็นองค์ประกอบที่ทำหน้าที่จัดประสบการณ์เชิงพัฒนาแก่ผู้เรียนทุกคนหรือผู้เรียนส่วนใหญ่ จึงเหมาะกับความต้องการทั่วไปและผลลัพธ์ร่วมที่โรงเรียนต้องการให้เกิดกับผู้เรียนตามระดับชั้นหรือช่วงวัย องค์ประกอบนี้ช่วยให้โปรแกรมไม่ทำงานเฉพาะเมื่อเกิดปัญหา แต่มีส่วนพัฒนาผู้เรียนเชิงรุก ทั้งด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม

2.1 บทบาทของหลักสูตรการแนะแนวในโปรแกรม หลักสูตรการแนะแนวในกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมเป็นองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรม ไม่ใช่โปรแกรมทั้งหมด บทบาทขององค์ประกอบนี้คือการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านการแนะแนวอย่างเป็นระบบแก่ผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ และเจตคติที่จำเป็นต่อการเรียน การวางแผนอนาคต และการดำรงชีวิตร่วมกับผู้อื่น

การเน้นย้ำว่าหลักสูตรการแนะแนวไม่ใช่โปรแกรมทั้งหมดมีความสำคัญมากในบริบทไทย เพราะโรงเรียนอาจคุ้นเคยกับการจัดกิจกรรมแนะแนวรายคาบและเข้าใจว่านั่นคือโปรแกรมการแนะแนวทั้งหมด แต่ในเชิงโครงสร้าง โปรแกรมยังต้องมีการวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบร่วมด้วย หากโรงเรียนมีเพียงกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนโดยไม่มีระบบช่วยผู้เรียนวางแผนรายบุคคล ไม่มีบริการตอบสนองต่อปัญหา และไม่มีข้อมูลสนับสนุนการตัดสินใจ โปรแกรมย่อมยังไม่ครอบคลุมตามความหมายของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

2.2 สาระและขอบข่ายของหลักสูตรการแนะแนว การออกแบบสาระของหลักสูตรการแนะแนวควรเชื่อมกับขอบข่ายด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม แต่ไม่ควรคัดลอกหัวข้อทั่วไปมาใช้โดยไม่อ่านสารสนเทศของโรงเรียน หากสารสนเทศชี้ว่าผู้เรียนขาดทักษะการวางแผนการเรียน สาระด้านการศึกษาควรเน้นการตั้งเป้าหมาย การใช้ข้อมูลผลการเรียน และการเลือกแผนการเรียน หากสารสนเทศชี้ว่าผู้เรียนไม่เข้าใจโลกของงาน สาระด้านอาชีพควรเน้นการสำรวจอาชีพ การเชื่อมตนเองกับทางเลือก และการวางแผนอาชีพ หากสารสนเทศชี้ว่าผู้เรียนมีปัญหาการปรับตัว สาระด้านส่วนตัวและสังคมควรเน้นความสัมพันธ์ การสื่อสาร การจัดการอารมณ์ และการขอความช่วยเหลือ

สาระและขอบข่ายของหลักสูตรการแนะแนวจึงต้องมาจากการเชื่อมระหว่างสารสนเทศ ผลลัพธ์ปลายทาง และบริบทของผู้เรียน ไม่ใช่จากรายการหัวข้อที่ดูครอบคลุมในเชิงเอกสารเท่านั้น เอกสารไทยด้านการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่จัดขอบข่ายการพัฒนาผู้เรียนด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคมจึงเป็นฐานที่ใช้ช่วยจัดระบบสาระได้ แต่โรงเรียนยังต้องเลือกและจัดน้ำหนักสาระตามข้อมูลของตนเอง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 11, 13, 73)

2.3 ลำดับประสบการณ์ตามระดับชั้นหรือช่วงวัย หลักสูตรการแนะแนวควรมีลำดับประสบการณ์ตามระดับชั้นหรือช่วงวัย ไม่ใช่เป็นกิจกรรมที่ซ้ำซ้อน กระจัดกระจาย หรือขึ้นอยู่กับโอกาสจัดกิจกรรมในแต่ละปี การออกแบบลำดับประสบการณ์ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาอย่างต่อเนื่องตั้งแต่การรู้จักตนเองและการปรับตัว การสำรวจทางเลือก การตัดสินใจ จนถึงการวางแผนอนาคตอย่างมีเหตุผล

ตัวอย่างเชิงโครงสร้างคือ ผู้เรียนระดับต้นอาจเน้นการรู้จักตนเอง การสร้างสัมพันธภาพและการปรับตัวในโรงเรียน ผู้เรียนระดับกลางอาจเน้นการสำรวจความสนใจ ความถนัด ทางเลือกทางการเรียนและอาชีพ ส่วนผู้เรียนระดับปลายอาจเน้นการตัดสินใจ การวางแผนการศึกษาต่อ อาชีพและชีวิตหลังจบการศึกษา การออกแบบลำดับเช่นนี้ทำให้หลักสูตรการแนะแนวมีความต่อเนื่องและช่วยลดปัญหาการจัดกิจกรรมซ้ำโดยไม่เพิ่มพูนผลลัพธ์ของผู้เรียน

2.4 ความสัมพันธ์กับหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว ในบริบทไทย หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวเป็นฐานสำคัญของการออกแบบองค์ประกอบหลักสูตรการแนะแนว เพราะเป็นเอกสารที่แสดงจุดมุ่งหมาย ขอบข่าย จุดประสงค์ชั้นปี โครงสร้างเวลาเรียน สาระ กิจกรรม และแนวทางประเมินผล อย่างไรก็ตาม หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวต้องถูกวางไว้ในฐานะองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน ไม่ใช่โปรแกรมทั้งหมด

โรงเรียนจึงควรตรวจว่าเอกสารหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวเดิมยังสอดคล้องกับสารสนเทศปัจจุบันและผลลัพธ์ปลายทางที่กำหนดไว้หรือไม่ หากหลักสูตรเดิมมีโครงสร้างกิจกรรมครบแต่ไม่ตอบความต้องการจำเป็นที่พบใหม่ โรงเรียนควรปรับสาระ ลำดับประสบการณ์ หรือผลลัพธ์ให้สอดคล้องกับข้อมูล หากหลักสูตรเดิมเน้นกิจกรรมในชั้นเรียนแต่ไม่มีการเชื่อมกับการวางแผนรายบุคคลและบริการตอบสนอง โรงเรียนควรออกแบบให้หลักสูตรดังกล่าวทำงานร่วมกับองค์ประกอบอื่นของโปรแกรมอย่างชัดเจน

3. การออกแบบการวางแผนรายบุคคลเพื่อสนับสนุนการตัดสินใจของผู้เรียน

การวางแผนรายบุคคลเป็นองค์ประกอบที่ช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง การเรียน อาชีพ และบริบทชีวิต เพื่อกำหนดเป้าหมายและแผนของตนเอง องค์ประกอบนี้ทำให้โปรแกรมไม่มองผู้เรียนเป็นกลุ่มเดียวกันทั้งหมด เพราะแม้ผู้เรียนจะได้รับกิจกรรมแนะแนวร่วมกัน แต่การตัดสินใจสำคัญจำนวนมากเกิดขึ้นบนเงื่อนไขเฉพาะของแต่ละบุคคล

3.1 บทบาทของการวางแผนรายบุคคลในโปรแกรม บทบาทของการวางแผนรายบุคคลคือการช่วยให้ผู้เรียนเชื่อมข้อมูลของตนเองกับทางเลือกทางการศึกษา อาชีพ และชีวิต ไม่ใช่เพียงรับข้อมูลทั่วไปจากโรงเรียน ผู้เรียนอาจได้รับข้อมูลอาชีพเหมือนกันทั้งระดับชั้น แต่แต่ละคนมีความสนใจ ความถนัด ผลการเรียน เงื่อนไขครอบครัว และเป้าหมายชีวิตต่างกัน หากไม่มีการวางแผนรายบุคคล ผู้เรียนอาจมีข้อมูลมากขึ้นแต่ยังไม่สามารถนำข้อมูลนั้นมาใช้ตัดสินใจอย่างเหมาะสมกับตนเองได้

ในเชิงโครงสร้าง องค์ประกอบนี้ทำหน้าที่เชื่อมระหว่างประสบการณ์ร่วมจากหลักสูตร การแนะแนวกับการตัดสินใจเฉพาะบุคคล เช่น หลังจากผู้เรียนได้เรียนรู้เรื่องการสำรวจตนเองและโลกของงานผ่านกิจกรรมกลุ่มแล้ว โรงเรียนควรมีกลไกช่วยให้ผู้เรียนตีความข้อมูลนั้นกับชีวิตของตนเอง การวางแผนรายบุคคลจึงเป็นสะพานระหว่างการพัฒนาผู้เรียนทุกคนกับการช่วยเหลือผู้เรียนแต่ละคนให้กำหนดทิศทางของตนเอง

3.2 ข้อมูลที่ใช้ในการวางแผนรายบุคคล ข้อมูลที่ใช้ในการวางแผนรายบุคคลควรครอบคลุมความสนใจ ความถนัด ผลการเรียน เป้าหมายชีวิต ข้อมูลอาชีพ ข้อมูลการศึกษาต่อ เงื่อนไขครอบครัว ข้อจำกัดและทรัพยากรของผู้เรียน ข้อมูลเหล่านี้ไม่ควรถูกเก็บไว้เป็นเอกสารแยกส่วน แต่ต้องถูกนำมาใช้เพื่อช่วยผู้เรียนทำความเข้าใจตนเอง เปรียบเทียบทางเลือก และตัดสินใจอย่างมีเหตุผล

การใช้ข้อมูลในการวางแผนรายบุคคลต้องระวังไม่ทำให้ผู้เรียนถูกกำหนดอนาคตจากคะแนนแบบทดสอบ หรือความเห็นของผู้ใหญ่เพียงอย่างเดียว ข้อมูลเป็นฐานช่วยคิด ไม่ใช่คำตัดสินตายตัว ผู้เรียนควรได้มีส่วนร่วมในการตีความข้อมูลของตนเอง และควรมีพื้นที่สะท้อนว่าเป้าหมายของตนสัมพันธ์กับความสามารถ ความสนใจ และเงื่อนไขชีวิตอย่างไร การวางแผนรายบุคคลที่ดีจึงไม่ใช่การกรอกแบบฟอร์มให้ครบ แต่เป็นกระบวนการใช้ข้อมูลเพื่อการตัดสินใจอย่างรับผิดชอบ

3.3 รูปแบบการสนับสนุนการวางแผนรายบุคคล ในระดับโครงสร้างอาจประกอบด้วยการให้ข้อมูล การสะท้อนตนเอง การให้การปรึกษารายบุคคลหรือรายกลุ่มย่อย การจัดทำแผนรายบุคคล และการติดตามความก้าวหน้า การออกแบบในขั้นนี้ยังไม่ต้องลงรายละเอียดกิจกรรมรายครั้ง แต่ต้องระบุให้ชัดว่าโปรแกรมจะมีช่องทางใดช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลของตนเองในการวางแผน

สำหรับผู้เรียนบางกลุ่ม การวางแผนรายบุคคลอาจเริ่มจากกิจกรรมกลุ่มที่ให้ทุกคนสำรวจความสนใจและเป้าหมาย จากนั้นจึงมีการให้ข้อมูลเพิ่มเติม การทำแผนรายบุคคล และการติดตามในกรณีที่ต้องการความช่วยเหลือมากขึ้น สำหรับผู้เรียนที่มีการตัดสินใจซับซ้อน เช่น มีข้อจำกัดทางเศรษฐกิจ ความคาดหวังของครอบครัว หรือความลังเลสูง อาจต้องมีการปรึกษารายบุคคลหรือการประสานผู้เกี่ยวข้องร่วมด้วย การวางแผนรายบุคคลจึงควรมีความยืดหยุ่นตามระดับความต้องการของผู้เรียน

3.4 การเชื่อมการวางแผนรายบุคคลกับผลลัพธ์ปลายทาง หากผลลัพธ์ของโปรแกรมคือผู้เรียนสามารถตัดสินใจหรือวางแผนได้ องค์ประกอบการวางแผนรายบุคคลต้องมีหลักฐานที่แสดงความสามารถดังกล่าว เช่น แผนการเรียน แผนอาชีพ บันทึกเหตุผลในการตัดสินใจ แผนพัฒนาตนเอง หรือหลักฐานการใช้ข้อมูลประกอบการเลือกทางเรียนและอาชีพ หลักฐานเหล่านี้ทำให้ผลลัพธ์ไม่เป็นเพียงถ้อยคำ แต่สามารถตรวจสอบได้ว่าผู้เรียนได้ใช้ข้อมูลเพื่อกำหนดทิศทางของตนเองจริงหรือไม่

การเชื่อมองค์ประกอบนี้กับผลลัพธ์ยังช่วยให้โรงเรียนเลือกกิจกรรมและบริการได้เหมาะสม หากผลลัพธ์เน้นการวางแผนอาชีพ แต่ไม่มีการให้ผู้เรียนจัดทำแผน ไม่มีการสะท้อนเหตุผล

และไม่มีการติดตามความก้าวหน้า โปรแกรมย่อมยังไม่สอดคล้องกับผลลัพธ์ที่ตั้งไว้ การออกแบบการวางแผนรายบุคคลจึงต้องวางทั้งกระบวนการ ข้อมูล และหลักฐานไว้ตั้งแต่ระดับโครงสร้าง

4. การออกแบบบริการตอบสนองต่อปัญหา ความเสี่ยง และความต้องการเฉพาะ

บริการตอบสนองเป็นองค์ประกอบที่รองรับผู้เรียนที่มีปัญหา ความเสี่ยง ความต้องการเฉพาะหรือสถานการณ์เร่งด่วน ซึ่งไม่อาจตอบได้ด้วยกิจกรรมทั่วไปเพียงอย่างเดียว องค์ประกอบนี้ทำให้โปรแกรมมีความสามารถในการช่วยเหลือผู้เรียนเฉพาะรายหรือเฉพาะกลุ่มอย่างเหมาะสม โดยไม่ปล่อยให้ผู้เรียนที่ต้องการการสนับสนุนมากกว่ากิจกรรมปกติหลุดออกจากระบบ

4.1 บทบาทของบริการตอบสนองในโปรแกรม บริการตอบสนองทำหน้าที่ดูแลผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะด้าน เช่น ปัญหาการเรียน การปรับตัว ความเครียด ความสัมพันธ์ ครอบครัว พฤติกรรมเสี่ยง หรือการตัดสินใจที่มีความซับซ้อน บทบาทขององค์ประกอบนี้ไม่ใช่การรอให้ปัญหารุนแรงแล้วจึงช่วยเหลือ แต่ควรเชื่อมกับระบบข้อมูล การคัดกรอง การสังเกตของครูที่ปรึกษา การสะท้อนของผู้เรียน และช่องทางขอความช่วยเหลือที่ผู้เรียนเข้าถึงได้

เมื่อบริการตอบสนองทำงานเชื่อมกับข้อมูลและระบบค้นพบผู้เรียน โรงเรียนจะสามารถช่วยเหลือได้เร็วขึ้นและเหมาะกับความต้องการมากขึ้น หากไม่มีองค์ประกอบนี้ โปรแกรมอาจมีเพียงกิจกรรมพัฒนาทั่วไป แต่ไม่สามารถรองรับผู้เรียนที่ต้องการการช่วยเหลือเฉพาะได้ การออกแบบบริการตอบสนองจึงเป็นเงื่อนไขสำคัญของความครอบคลุมของโปรแกรม

4.2 ประเภทความต้องการที่ควรตอบด้วยบริการตอบสนอง ความต้องการที่ควรตอบด้วยบริการตอบสนอง ได้แก่ ความเครียดสูง การขาดเรียนต่อเนื่อง ผลการเรียนเปลี่ยนแปลงผิดปกติ ปัญหาความสัมพันธ์ ปัญหาครอบครัว พฤติกรรมเสี่ยง ความลังเลรุนแรงเรื่องอนาคต ความยากลำบากในการตัดสินใจ หรือกรณีที่ต้องการการส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานภายนอก ประเด็นนี้มักมีความเฉพาะ มีความละเอียดอ่อน และอาจต้องใช้การช่วยเหลือมากกว่ากิจกรรมแนะแนวทั่วไป

การระบุประเภทความต้องการไม่ได้มีจุดมุ่งหมายเพื่อติดป้ายผู้เรียน แต่เพื่อให้โรงเรียนออกแบบช่องทางการช่วยเหลือที่เหมาะสม หากผู้เรียนมีความเครียดสูง โรงเรียนอาจต้องมีบริการให้การปรึกษาและช่องทางส่งต่อ หากผู้เรียนขาดเรียนต่อเนื่อง อาจต้องเชื่อมข้อมูลการมาเรียน ครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน หากผู้เรียนลังเลเรื่องอนาคตอย่างรุนแรง อาจต้องใช้ทั้งการวางแผนรายบุคคลและการปรึกษาเฉพาะราย การออกแบบบริการตอบสนองจึงต้องเริ่มจากการเข้าใจลักษณะความต้องการ ไม่ใช่ใช้วิธีเดียวกับทุกกรณี

4.3 โครงสร้างบริการตอบสนองในระดับโปรแกรม โครงสร้างบริการตอบสนองในระดับโปรแกรมควรประกอบด้วยการค้นพบผู้เรียน การให้การปรึกษา การช่วยเหลือรายกรณี การประสานผู้ปกครอง การติดตาม และการส่งต่อ การค้นพบผู้เรียนอาจมาจากข้อมูลการมาเรียน ผลการเรียน แบบคัดกรอง การสังเกตของครู การขอความช่วยเหลือจากผู้เรียน หรือข้อมูลจากผู้ปกครอง การให้การ

ปรึกษาและการช่วยเหลือรายกรณีควรมีขอบเขตและผู้รับผิดชอบชัดเจน ส่วนการส่งต่อควรมีเครือข่ายและเงื่อนไขการดำเนินงานที่ปลอดภัยสำหรับผู้เรียน

ในขั้นการออกแบบโครงสร้างหลักของโปรแกรมตามกรอบ Gysbers และ Henderson ควรเขียนบริการตอบสนองในระดับโครงสร้าง ไม่ใช่ลงแบบฟอร์มหรือขั้นตอนปฏิบัติละเอียด เพราะรายละเอียดจะอยู่ในหัวข้อถัดไป สิ่งสำคัญในขั้นนี้คือการระบุว่า โปรแกรมมีองค์ประกอบตอบสนองต่อความต้องการเฉพาะอย่างไร เชื่อมกับข้อมูลใด ใครมีบทบาทเกี่ยวข้อง และจะรักษาความต่อเนื่องของการช่วยเหลืออย่างไร

4.4 การคุ้มครองศักดิ์ศรีและความลับของผู้เรียน บริการตอบสนองต้องออกแบบบนหลักความลับ ความปลอดภัยทางจิตใจ การไม่ตีตรา และการใช้ข้อมูลเพื่อประโยชน์ของผู้เรียน เพราะผู้เรียนที่เข้ารับบริการตอบสนองมักเกี่ยวข้องกับข้อมูลละเอียดอ่อน เช่น ครอบครัว สุขภาวะทางจิตใจ พฤติกรรมเสี่ยง หรือปัญหาความสัมพันธ์ หากโรงเรียนออกแบบบริการโดยไม่คำนึงถึงความลับ ผู้เรียนอาจไม่ไว้วางใจและไม่กล้าเข้าถึงความช่วยเหลือ

การคุ้มครองศักดิ์ศรีของผู้เรียนยังหมายถึงการไม่ใช้ข้อมูลเพื่อจำแนกผู้เรียนในทางลบ แต่ใช้เพื่อออกแบบการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม การเรียกผู้เรียนว่าเป็นเด็กมีปัญหาหรือเด็กเสี่ยงโดยไม่ระมัดระวังอาจทำให้เกิดการตีตรา แต่การระบุว่าผู้เรียนกำลังต้องการการสนับสนุนด้านใดจะช่วยให้โรงเรียนวางบริการได้ตรงกว่า บริการตอบสนองจึงต้องเป็นส่วนหนึ่งของระบบช่วยเหลือที่เคารพผู้เรียน ไม่ใช่ระบบควบคุมหรือลงโทษ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 11–13; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 278)

5. การออกแบบการสนับสนุนระบบให้โปรแกรมดำเนินได้จริง

การสนับสนุนระบบเป็นองค์ประกอบที่ทำให้องค์ประกอบอื่นของโปรแกรมดำเนินได้จริง หากไม่มีการสนับสนุนระบบ หลักสูตรการแนะแนวอาจมีสาระและกิจกรรมครบถ้วนในเอกสาร แต่ไม่มีเวลา สื่อ หรือผู้รับผิดชอบรองรับ การวางแผนรายบุคคลอาจกำหนดไว้ดี แต่ไม่มีข้อมูลและเครื่องมือให้ผู้เรียนใช้ตัดสินใจ บริการตอบสนองอาจมีเป้าหมายชัด แต่ไม่มีบุคลากร พื้นที่ที่ปลอดภัย หรือเครือข่ายส่งต่อ การสนับสนุนระบบจึงเป็นเงื่อนไขของคุณภาพโปรแกรม ไม่ใช่งานเบื้องหลังที่แยกจากการออกแบบ

5.1 บทบาทของการสนับสนุนระบบในโปรแกรม บทบาทของการสนับสนุนระบบคือการจัดเงื่อนไขที่ทำให้องค์ประกอบอื่นดำเนินได้ต่อเนื่องและมีคุณภาพ หลักสูตรการแนะแนวต้องการเวลาในตารางเรียน สื่อการเรียนรู้ และผู้ดำเนินกิจกรรมที่เข้าใจผลลัพธ์ การวางแผนรายบุคคลต้องการข้อมูลผู้เรียน เครื่องมือสะท้อนตนเอง ข้อมูลอาชีพ และระบบติดตาม บริการตอบสนองต้องการบุคลากรที่มีความพร้อม ช่องทางเข้าถึงบริการ พื้นที่ที่รักษาความเป็นส่วนตัว และเครือข่ายส่งต่อ

หากโรงเรียนกำหนดผลลัพธ์ของผู้เรียนไว้สูง แต่ไม่ออกแบบระบบสนับสนุนให้เพียงพอ โปรแกรมย่อมมีความเสี่ยงที่จะดำเนินได้เพียงบางส่วน การสนับสนุนระบบจึงควรถูกออกแบบตั้งแต่ต้น ไม่ใช่รอให้กิจกรรมและบริการเกิดปัญหาจึงค่อยหาทรัพยากรเพิ่มเติม กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้เห็นว่าองค์ประกอบนี้เป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรม ไม่ใช่เรื่องบริหารจัดการที่อยู่นอกโปรแกรม (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

5.2 ทรัพยากรภายในโรงเรียน ทรัพยากรภายในโรงเรียนที่ควรออกแบบรองรับ ได้แก่ บุคลากร เวลา สถานที่ ห้องแนะแนว งบประมาณ สื่อ เครื่องมือ และระบบข้อมูล แต่ละทรัพยากรต้องเชื่อมกับองค์ประกอบของโปรแกรมอย่างชัดเจน เช่น เวลาในตารางเรียนสนับสนุนหลักสูตรการแนะแนว ห้องที่มีความเป็นส่วนตัวสนับสนุนบริการตอบสนอง ระบบข้อมูลสนับสนุนการวางแผนรายบุคคลและการติดตามผล สื่อและเครื่องมือสนับสนุนทั้งกิจกรรมแนะแนวและการตัดสินใจของผู้เรียน

การวิเคราะห์ทรัพยากรภายในไม่ควรเขียนเป็นรายการสิ่งของที่โรงเรียนมีหรือไม่มีเท่านั้น แต่ต้องวิเคราะห์ว่า ทรัพยากรแต่ละอย่างทำให้โปรแกรมดำเนินงานได้อย่างไร และทรัพยากรใดเป็นคอขวดที่ต้องพัฒนาเพิ่มเติม หากโรงเรียนมีครูผู้รับผิดชอบจำกัด อาจต้องออกแบบบทบาทครูที่ปรึกษาและครูผู้สอนให้สนับสนุนงานบางส่วน หากโรงเรียนมีข้อมูลผู้เรียนแต่ยังไม่จัดระบบ อาจต้องพัฒนาระบบข้อมูลให้ใช้ตัดสินใจได้จริง การสนับสนุนระบบจึงต้องเชื่อมกับความเป็นไปได้ของโปรแกรมอย่างใกล้ชิด (National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19, 36–38)

5.3 เครือข่ายและทรัพยากรภายนอก เครือข่ายและทรัพยากรภายนอกช่วยขยายขอบเขตการสนับสนุนผู้เรียนเกินกว่าที่โรงเรียนสามารถดำเนินการได้เอง เครือข่ายดังกล่าวอาจประกอบด้วยผู้ปกครอง ศิษย์เก่า สถานประกอบการ สถาบันการศึกษา หน่วยงานสุขภาพ หน่วยงานสังคมสงเคราะห์ องค์กรชุมชน และแหล่งเรียนรู้ท้องถิ่น เครือข่ายเหล่านี้มีบทบาททั้งในด้านข้อมูล การศึกษาต่อ อาชีพ การส่งต่อ และการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ

การออกแบบเครือข่ายภายนอกต้องไม่มองเครือข่ายเป็นเพียงผู้มาร่วมกิจกรรมเป็นครั้งคราว แต่ควรพิจารณาว่าเครือข่ายใดตอบผลลัพธ์ใดของโปรแกรม เช่น ศิษย์เก่าอาจช่วยให้ผู้เรียนเห็นเส้นทางการเรียนและอาชีพจากประสบการณ์จริง สถานประกอบการอาจสนับสนุนการเรียนรู้โลกของงาน หน่วยงานสุขภาพจิตอาจรองรับกรณีที่เกินขอบเขตของโรงเรียน การเชื่อมเครือข่ายเช่นนี้ทำให้โปรแกรมมีทรัพยากรหลากหลายและตอบความต้องการของผู้เรียนได้ครอบคลุมขึ้น

5.4 ระบบข้อมูล การประสานงาน และการพัฒนาบุคลากร ระบบสนับสนุนควรรวมถึงระบบข้อมูล การประสานงาน และการพัฒนาบุคลากร เพราะสามส่วนนี้เป็นกลไกที่ทำให้องค์ประกอบของโปรแกรมทำงานร่วมกันได้ ระบบข้อมูลช่วยให้โรงเรียนรู้จักผู้เรียน ติดตามความต้องการ และประเมินความก้าวหน้า การประสานงานช่วยให้ผู้รับผิดชอบแต่ละฝ่ายไม่ทำงานแยกส่วน ส่วนการพัฒนาบุคลากรช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจบทบาทของตนเองและใช้แนวทางเดียวกันในการสนับสนุนผู้เรียน

หากโรงเรียนมีข้อมูลแต่ไม่มีการประชุมทีม ข้อมูลอาจไม่ถูกใช้ในการตัดสินใจ หากมีแผนกิจกรรมแต่ผู้เกี่ยวข้องไม่เข้าใจผลลัพธ์ปลายทาง กิจกรรมอาจดำเนินไปแบบแยกส่วน หากมีเครือข่ายภายนอกแต่ไม่มีผู้ประสานงานที่ชัดเจน การส่งต่อหรือการจัดกิจกรรมอาจไม่ต่อเนื่อง การสนับสนุนระบบจึงต้องออกแบบให้ข้อมูล คน บทบาท และการสื่อสารทำงานร่วมกัน ไม่ใช่เป็นเพียงทรัพยากรแยกส่วน

6. การจัดน้ำหนักและความสมดุลขององค์ประกอบโปรแกรม

การมีองค์ประกอบครบไม่ได้หมายความว่าโปรแกรมมีความสมดุล โรงเรียนต้องจัดน้ำหนักของหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบตามสารสนเทศ ระดับของโปรแกรม และทรัพยากรของตน โปรแกรมที่สมดุลมิใช่โปรแกรมที่แบ่งเวลาให้ทุกองค์ประกอบเท่ากัน แต่เป็นโปรแกรมที่จัดองค์ประกอบให้ตอบความต้องการของผู้เรียนได้เหมาะสมและดำเนินได้จริง

6.1 การพิจารณาน้ำหนักตามความต้องการของผู้เรียน หากสารสนเทศชี้ว่าผู้เรียนส่วนใหญ่ต้องการการพัฒนาเชิงทั่วไป เช่น การรู้จักตนเอง การวางแผนการเรียน หรือการเตรียมอาชีพ หลักสูตรการแนะแนวอาจมีน้ำหนักมากขึ้น แต่หากข้อมูลชี้ว่าผู้เรียนบางกลุ่มมีความเสี่ยงสูง เช่น ความเครียด การขาดเรียน หรือปัญหาครอบครัว บริการตอบสนองและการสนับสนุนระบบควรได้รับน้ำหนักมากขึ้น เพื่อให้โรงเรียนมีช่องทางค้นพบ ช่วยเหลือ ติดตาม และส่งต่อผู้เรียนอย่างเหมาะสม

การจัดน้ำหนักตามความต้องการของผู้เรียนช่วยให้โปรแกรมไม่ยึดรูปแบบตายตัว โรงเรียนไม่จำเป็นต้องเพิ่มกิจกรรมจำนวนมาก หากความต้องการที่แท้จริงคือการช่วยผู้เรียนวางแผนรายบุคคล และไม่ควรเพิ่มบริการให้การปรึกษาเฉพาะรายโดยละเลยการพัฒนาผู้เรียนทุกคน หากข้อมูลชี้ว่าปัญหาสามารถป้องกันได้ด้วยกิจกรรมเชิงพัฒนา การจัดน้ำหนักจึงเป็นการใช้สารสนเทศเพื่อกำหนดความพอดีขององค์ประกอบ

6.2 การพิจารณาน้ำหนักตามระดับของโปรแกรม ระดับของโปรแกรมมีผลต่อการจัดน้ำหนักขององค์ประกอบ โปรแกรมระดับสถานศึกษาควรแสดงองค์ประกอบทั้งสี่ชัดเจน เพราะมีหน้าที่จัดระบบงานแนะแนวทั้งโรงเรียน ส่วนโปรแกรมระดับช่วงชั้นอาจเน้นหลักสูตรการแนะแนวและการวางแผนรายบุคคลมากขึ้น หากเกี่ยวข้องกับการเลือกแผนการเรียนหรือการเตรียมศึกษาต่อ ขณะที่โปรแกรมเฉพาะกลุ่มอาจเน้นบริการตอบสนองหรือการวางแผนรายบุคคล แต่ยังต้องเชื่อมกับระบบสนับสนุนและข้อมูลของโรงเรียน

การพิจารณาน้ำหนักตามระดับของโปรแกรมช่วยป้องกันความสับสนระหว่างโปรแกรมทั้งระบบกับโปรแกรมเฉพาะประเด็น โปรแกรมเฉพาะประเด็นไม่จำเป็นต้องแสดงทุกองค์ประกอบในขนาดเท่ากับโปรแกรมระดับสถานศึกษา แต่ต้องระบุว่าตนสัมพันธ์กับระบบใหญ่ด้านใด เช่น ใช้ข้อมูลจากระบบใด เชื่อมกับกิจกรรมแนะแนวเดิมอย่างไร มีช่องทางติดตามและส่งต่ออย่างไร และใครเป็นผู้สนับสนุนในโรงเรียน

6.3 การพิจารณาน้ำหนักตามทรัพยากรและข้อจำกัด ทรัพยากรและข้อจำกัดมีผลต่อการจัดน้ำหนักขององค์ประกอบ แต่ไม่ควรถูกใช้เป็นเหตุให้ละเลยความต้องการสำคัญของผู้เรียน หากโรงเรียนมีบุคลากรจำกัด อาจออกแบบกิจกรรมกลุ่มและระบบคัดกรองเบื้องต้นร่วมกับบริการเฉพาะรายสำหรับกรณีจำเป็น หากโรงเรียนขาดเครือข่ายส่งต่อ อาจต้องกำหนดการสร้างเครือข่ายเป็นส่วนหนึ่งของการสนับสนุนระบบ หากโรงเรียนมีข้อจำกัดด้านเวลา อาจต้องจัดลำดับกิจกรรมและบริการเป็นระยะ

การจัดน้ำหนักตามทรัพยากรจึงไม่ใช่การลดคุณภาพของโปรแกรม แต่เป็นการออกแบบให้โปรแกรมมีความเป็นไปได้และสามารถพัฒนาต่อเนื่องได้ โรงเรียนอาจเริ่มจากองค์ประกอบที่จำเป็นที่สุดตามสารสนเทศ แล้วค่อยเสริมองค์ประกอบที่ยังขาดในระยะต่อไป การออกแบบลักษณะนี้รับผิดชอบต่อทั้งความต้องการของผู้เรียนและความเป็นจริงของสถานศึกษา

6.4 การป้องกันความไม่สมดุลของโปรแกรม ความไม่สมดุลของโปรแกรมอาจเกิดได้หลายลักษณะ เช่น โรงเรียนเน้นกิจกรรมกลุ่มมากเกินไปจนไม่มีการวางแผนรายบุคคล ผู้เรียนจึงได้รับข้อมูลทั่วไปแต่ยังไม่สามารถตัดสินใจตามบริบทของตนเองได้ โรงเรียนเน้นแก้ปัญหารายกรณีมากเกินไปจนละเลยการพัฒนาผู้เรียนทุกคน โปรแกรมจึงกลายเป็นระบบตั้งรับปัญหา หรือโรงเรียนกำหนดผลลัพธ์สูงแต่ขาดระบบสนับสนุนด้านบุคลากร เวลา ข้อมูล และเครือข่าย ทำให้ดำเนินการไม่ได้จริง

การป้องกันความไม่สมดุลต้องย้อนกลับไปตรวจความสัมพันธ์ระหว่างสารสนเทศ ผลลัพธ์ และองค์ประกอบของโปรแกรมเสมอ หากผลลัพธ์ต้องการให้ผู้เรียนวางแผนอาชีพได้ แต่โครงสร้างมีเพียงกิจกรรมบรรยายอาชีพ โปรแกรมยังไม่สมดุล หากข้อมูลชี้ว่าผู้เรียนมีปัญหาความเครียดแต่โครงสร้างไม่มีช่องทางปรึกษาและส่งต่อ โปรแกรมก็ยังไม่ตอบความต้องการจริง การจัดน้ำหนักและความสมดุลจึงเป็นการตรวจคุณภาพของโครงสร้างก่อนลงรายละเอียดกิจกรรม

7. การจัดทำโครงสร้างหลักของโปรแกรมก่อนลงรายละเอียด

ผลลัพธ์ของการจัดทำโครงสร้างหลักของโปรแกรมก่อนลงรายละเอียดควรเป็นโครงสร้างหลักของโปรแกรมที่พร้อมใช้เป็นฐานสำหรับการออกแบบกิจกรรม บริการ แผนดำเนินงาน เครื่องมือ และหลักฐานติดตามผล โครงสร้างหลักนี้ต้องทำให้เห็นว่า โปรแกรมมีองค์ประกอบใด แต่ละองค์ประกอบทำหน้าที่อะไร เชื่อมกับผลลัพธ์ใด ตอบผู้เรียนกลุ่มใด และต้องใช้ระบบสนับสนุนใดรองรับ

7.1 การระบุองค์ประกอบหลักของโปรแกรม โครงสร้างหลักควรระบุองค์ประกอบสำคัญของโปรแกรม ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ พร้อมอธิบายหน้าที่ของแต่ละองค์ประกอบอย่างชัดเจน หลักสูตรการแนะแนวทำหน้าที่จัดประสบการณ์เชิงพัฒนาแก่ผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลช่วยผู้เรียนใช้ข้อมูลของตนเองเพื่อตัดสินใจ บริการตอบสนองดูแลปัญหาและความต้องการเฉพาะ ส่วนการสนับสนุนระบบทำให้องค์ประกอบอื่นดำเนินงานได้จริง

การระบุองค์ประกอบไม่ควรเป็นเพียงการใส่ชื่อองค์ประกอบตามทฤษฎี แต่ต้องเขียนให้เห็นบทบาทในโปรแกรมของโรงเรียน เช่น ในโปรแกรมหนึ่ง หลักสูตรการแนะแนวอาจเน้นการรู้จักตนเองและการสำรวจอาชีพ การวางแผนรายบุคคลอาจเน้นการจัดทำแผนการเรียนและอาชีพ บริการตอบสนองอาจเน้นการช่วยผู้เรียนที่ลังเลรุนแรงหรือมีความเครียด ส่วนการสนับสนุนระบบอาจเน้นระบบข้อมูลและเครือข่ายอาชีพ โครงสร้างหลักต้องมีความจำเพาะเช่นนี้จึงจะใช้เป็นฐานในการออกแบบรายละเอียดได้

7.2 การเชื่อมโยงองค์ประกอบกับผลลัพธ์ปลายทาง องค์ประกอบแต่ละส่วนต้องเชื่อมโยงกับผลลัพธ์ปลายทางที่กำหนดไว้ ไม่ใช่บรรจุไว้เพียงเพราะทฤษฎีกำหนดให้มี หากผลลัพธ์คือผู้เรียนสามารถวางแผนการเรียนและอาชีพได้ หลักสูตรการแนะแนวต้องให้ประสบการณ์พื้นฐานด้านการรู้จักตนเองและโลกของงาน การวางแผนรายบุคคลต้องช่วยให้ผู้เรียนจัดทำแผนของตนเองได้จริง บริการตอบสนองต้องรองรับผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือเฉพาะราย และการสนับสนุนระบบต้องจัดข้อมูล เครื่องมือ เวลา และผู้เกี่ยวข้องให้พร้อมใช้งาน

7.3 การเชื่อมองค์ประกอบกับกลุ่มเป้าหมายและขอบเขต โครงสร้างหลักต้องบอกได้ว่าองค์ประกอบใดตอบผู้เรียนทุกคน องค์ประกอบใดตอบผู้เรียนเฉพาะกลุ่ม และองค์ประกอบใดสนับสนุนระบบโดยรวม หลักสูตรการแนะแนวมักตอบผู้เรียนทุกคนหรือผู้เรียนส่วนใหญ่ การวางแผนรายบุคคลอาจตอบผู้เรียนทุกคนในบางระดับ แต่เข้มข้นขึ้นสำหรับผู้เรียนที่อยู่ในช่วงตัดสินใจสำคัญ บริการตอบสนองตอบผู้เรียนเฉพาะรายหรือเฉพาะกลุ่ม ส่วนการสนับสนุนระบบรองรับทั้งโปรแกรม

การเชื่อมองค์ประกอบกับกลุ่มเป้าหมายและขอบเขตทำให้โปรแกรมไม่กว้างหรือแคบเกินไป หากกลุ่มเป้าหมายคือผู้เรียนทั้งระดับชั้นที่ต้องเตรียมเลือกแผนการเรียน โครงสร้างควรมีทั้งกิจกรรมร่วม การให้ข้อมูล การวางแผนรายบุคคล และช่องทางปรึกษา หากกลุ่มเป้าหมายคือผู้เรียนที่ขาดเรียนต่อเนื่อง โครงสร้างควรเน้นบริการตอบสนอง การประสานครอบครัว การติดตาม และระบบข้อมูล การกำหนดเช่นนี้ช่วยให้รายละเอียดในหัวข้อถัดไปมีฐานชัดเจน

7.4 การเตรียมส่งต่อสู่การออกแบบกิจกรรม บริการ และแผนดำเนินงาน เมื่อโครงสร้างหลักชัดเจนแล้ว โรงเรียนจึงออกแบบรายละเอียด เช่น กิจกรรม วิธีดำเนินงาน ผู้รับผิดชอบ ระยะเวลา สื่อ เครื่องมือ หลักฐาน และการติดตามผล รายละเอียดเหล่านี้ไม่ใช่สิ่งที่คิดขึ้นโดยอิสระ แต่ต้องสอดคล้องกับองค์ประกอบของโปรแกรมที่กำหนดไว้แล้วทุกประการ

หากโครงสร้างหลักยังไม่ชัด การออกแบบกิจกรรมในขั้นต่อไปจะเสี่ยงต่อการกลับไปเป็นรายการกิจกรรมแบบเดิม แต่ถ้าโครงสร้างหลักระบุองค์ประกอบ หน้าที่ ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย และระบบสนับสนุนได้ชัด กิจกรรมและบริการที่ออกแบบต่อไปจะมีทิศทางและตรวจสอบได้ว่าแต่ละรายการทำหน้าที่ใดในโปรแกรม การจัดทำโครงสร้างหลักก่อนลงรายละเอียดจึงเป็นขั้นสำคัญที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนมีความเป็นระบบและมีโอกาสนำไปใช้ได้จริง

กล่าวโดยสรุป การออกแบบโครงสร้างหลักของโปรแกรมตามกรอบ Gysbers และ Henderson เป็นการแปลงสารสนเทศ ระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางให้เป็นระบบองค์ประกอบของโปรแกรม มิใช่การเริ่มจากกิจกรรม โปรแกรมที่ออกแบบอย่างมีคุณภาพต้องทำให้เห็นว่าหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบทำหน้าที่ต่างกันอย่างไร เชื่อมกับผลลัพธ์ใด ตอบผู้เรียนกลุ่มใด และต้องใช้ทรัพยากรใดรองรับ เมื่อโครงสร้างหลักของโปรแกรมถูกกำหนดอย่างชัดเจนแล้ว ขั้นต่อไปจึงเป็นการออกแบบกิจกรรม บริการ แผนดำเนินงาน เครื่องมือ และหลักฐานติดตามผลให้สอดคล้องกับโครงสร้างดังกล่าว

การออกแบบกิจกรรม บริการ และแผนดำเนินงานของโปรแกรม

เมื่อโครงสร้างหลักของโปรแกรมถูกกำหนดแล้ว การออกแบบต้องพัฒนาจากระดับโครงสร้างเป็นแบบร่างการดำเนินงานที่จับต้องได้มากขึ้น ได้แก่ กิจกรรม บริการ แผนดำเนินงาน เครื่องมือ เอกสารประกอบ และหลักฐานติดตามผลเบื้องต้น การออกแบบในขั้นนี้มิใช่การนำกิจกรรมที่โรงเรียนคุ้นเคยมาเรียงตามปฏิทิน แต่เป็นการแปลงองค์ประกอบหลักของโปรแกรมให้เป็นการดำเนินงานที่สอดคล้องกับผลลัพธ์ปลายทาง กลุ่มเป้าหมาย ทรัพยากร และเงื่อนไขของโรงเรียน กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้การออกแบบไม่หลุดไปเป็นรายการกิจกรรมแยกส่วน เพราะกิจกรรมและบริการต้องสัมพันธ์กับหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

ในทางปฏิบัติ แผนดำเนินงานที่ดีต้องบอกได้ว่า กิจกรรมหรือบริการแต่ละรายการตอบผลลัพธ์ใดของผู้เรียน อยู่ในองค์ประกอบใดของโปรแกรม ใช้กับกลุ่มเป้าหมายใด ใครเป็นผู้รับผิดชอบ ใช้ทรัพยากรใด ดำเนินในช่วงเวลาใด และมีหลักฐานใดใช้ติดตามความก้าวหน้า National Centre for Guidance in Education (2004: 8, 16–19, 43–44) อธิบายว่า แผนแนะแนวของโรงเรียนควรกำหนดจุดมุ่งหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวน รวมทั้งมีแผนปฏิบัติการที่ระบุลำดับความสำคัญ กลุ่มเป้าหมาย ภารกิจ ผู้รับผิดชอบ วิธีดำเนินงาน เวลา ทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ การติดตาม และการประเมิน ข้อนี้สะท้อนว่า การออกแบบกิจกรรมและบริการต้องมีฐานตัดสินใจและเงื่อนไขดำเนินงานรองรับ มิใช่เป็นเพียงตารางกิจกรรมในเอกสาร

1. หลักคิดในการแปลงโครงสร้างโปรแกรมสู่การดำเนินงาน

การแปลงโครงสร้างโปรแกรมสู่การดำเนินงานต้องรักษาความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของโปรแกรม ผลลัพธ์ปลายทาง กลุ่มเป้าหมาย วิธีดำเนินงาน ทรัพยากร และหลักฐานติดตามผล หากองค์ประกอบเหล่านี้ไม่สัมพันธ์กัน โปรแกรมอาจมีรายละเอียดจำนวนมาก แต่ไม่สามารถอธิบายได้ว่า

รายละเอียดเหล่านั้นช่วยให้ผู้เรียนเกิดผลลัพธ์ใด การออกแบบในหัวข้อนี้จึงต้องเริ่มจากโครงสร้างหลักที่วางไว้แล้ว ไม่ใช่ย้อนกลับไปเริ่มจากกิจกรรมเดิมของโรงเรียน

1.1 การออกแบบกิจกรรมและบริการจากโครงสร้างหลักของโปรแกรม กิจกรรมและบริการต้องออกแบบจากองค์ประกอบหลักของโปรแกรม หากกิจกรรมอยู่ในองค์ประกอบหลักสูตรการแนะแนว กิจกรรมนั้นควรเป็นประสบการณ์เชิงพัฒนาสำหรับผู้เรียนทุกคนหรือผู้เรียนส่วนใหญ่ หากอยู่ในองค์ประกอบการวางแผนรายบุคคล กิจกรรมหรือบริการต้องช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลของตนเองในการกำหนดเป้าหมายและแผนชีวิต หากอยู่ในบริการตอบสนอง ต้องรองรับผู้เรียนที่มีปัญหา ความเสี่ยง หรือความต้องการเฉพาะ ส่วนกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดข้อมูล การพัฒนาบุคลากร การประสานเครือข่าย หรือการจัดทรัพยากร ต้องถูกวางไว้ในองค์ประกอบการสนับสนุนระบบ

การออกแบบเช่นนี้ทำให้กิจกรรมแต่ละรายการมีตำแหน่งในโครงสร้างโปรแกรม ไม่ใช่เป็นกิจกรรมแยกส่วน เช่น กิจกรรมรู้จักตนเองอาจเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรการแนะแนว แต่หากกิจกรรมนั้นนำไปสู่การจัดทำแผนการเรียนรายบุคคล ก็ต้องเชื่อมกับองค์ประกอบการวางแผนรายบุคคลด้วยขณะเดียวกัน หากพบว่าผู้เรียนบางรายมีความลังเลรุนแรงหรือมีความกดดันจากครอบครัว โปรแกรมต้องมีบริการตอบสนองรองรับ ไม่ใช่หวังให้กิจกรรมกลุ่มแก้ปัญหาได้ทั้งหมด

1.2 การออกแบบจากผลลัพธ์ปลายทางและกลุ่มเป้าหมาย กิจกรรมและบริการต้องสัมพันธ์กับผลลัพธ์ปลายทางที่กำหนดไว้ก่อนหน้า หากผลลัพธ์คือผู้เรียนสามารถวางแผนอาชีพได้ กิจกรรมต้องเปิดโอกาสให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง ใช้ข้อมูลอาชีพ เปรียบเทียบทางเลือก และจัดทำแผนของตนเอง ไม่ใช่เพียงรับฟังข้อมูลอาชีพจากผู้บรรยาย หากผลลัพธ์คือผู้เรียนสามารถขอความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหา กิจกรรมต้องทำให้ผู้เรียนรู้ช่องทางช่วยเหลือและไว้วางใจระบบบริการของโรงเรียน ไม่ใช่เพียงทราบว่ามีงานแนะแนวอยู่ในโรงเรียน

กลุ่มเป้าหมายก็เป็นตัวกำหนดรูปแบบกิจกรรมและบริการเช่นเดียวกัน กิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคนควรออกแบบให้เหมาะกับช่วงวัยและเข้าถึงได้กว้าง ส่วนบริการสำหรับผู้เรียนเฉพาะกลุ่มต้องมีความละเอียดอ่อนและมีระบบติดตามที่เหมาะสม หากกลุ่มเป้าหมายคือผู้เรียนช่วงเปลี่ยนผ่าน กิจกรรมอาจเน้นการปรับตัว การใช้ข้อมูล และการขอความช่วยเหลือ หากกลุ่มเป้าหมายคือผู้เรียนที่ขาดเรียนต่อเนื่อง บริการต้องเชื่อมกับข้อมูลการมาเรียน ครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง และการติดตามรายกรณี

1.3 การออกแบบให้กิจกรรม บริการ และทรัพยากรสัมพันธ์กัน กิจกรรมที่เขียนไว้ดีแต่ไม่มีทรัพยากรรองรับย่อมไม่สามารถดำเนินได้จริง ทรัพยากรในที่นี้หมายถึงบุคลากร เวลา สถานที่ สื่อ เครื่องมือ ระบบข้อมูล งบประมาณ และเครือข่ายที่จำเป็นต่อการดำเนินงาน National Centre for Guidance in Education (2004: 18–19) ระบุทรัพยากรของแผนแนะแนวไว้ครอบคลุมบุคลากร เวลา อุปกรณ์ วัสดุ สถานที่ งบประมาณ ห้องแนะแนว ห้องเรียน ระบบคอมพิวเตอร์ ทรัพยากรชุมชน และ

หน่วยงานส่งต่อ ซึ่งสะท้อนว่าแผนดำเนินงานต้องระบุเงื่อนไขที่ทำให้กิจกรรมเกิดขึ้นจริง มิใช่ระบุเฉพาะชื่อกิจกรรม ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนออกแบบกิจกรรมวางแผนอาชีพ แต่ไม่มีข้อมูลอาชีพที่เป็นปัจจุบัน ไม่มีเวลาให้ผู้เรียนสะท้อนตนเอง ไม่มีผู้รับผิดชอบช่วยตีความข้อมูล และไม่มีหลักฐานติดตามแผนของผู้เรียน กิจกรรมนั้นอาจกลายเป็นการให้ข้อมูลทั่วไปมากกว่าการวางแผนจริง หรือหากโรงเรียนกำหนดบริการให้การปรึกษา แต่ไม่มีพื้นที่ที่รักษาความเป็นส่วนตัว ไม่มีเวลานัดหมาย และไม่มีแนวทางบันทึกข้อมูลอย่างปลอดภัย บริการก็อาจไม่สร้างความไว้วางใจแก่ผู้เรียน

1.4 การออกแบบให้ตรวจสอบความก้าวหน้าได้ กิจกรรมและบริการควรมีหลักฐานเบื้องต้นที่ใช้ติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนหรือคุณภาพการดำเนินงาน เช่น ใบงาน บันทึกสะท้อนคิด แผนรายบุคคล แบบบันทึกการเข้าร่วม แบบติดตามความก้าวหน้า ข้อมูลการใช้บริการ หรือบันทึกการช่วยเหลือรายกรณี หลักฐานเหล่านี้ไม่ควรถูกสร้างขึ้นเพื่อสะสมเอกสาร แต่ควรใช้เพื่อตรวจว่า กิจกรรมหรือบริการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใกล้ผลลัพธ์ที่กำหนดไว้เพียงใด การติดตามในขั้นนี้ยังไม่ใช่การประเมินผลปลายทางของโปรแกรมทั้งหมด แต่เป็นการติดตามระหว่างดำเนินงานเพื่อให้โรงเรียนเห็นความเหมาะสมของวิธีการ เวลา สื่อ ผู้รับผิดชอบ และการเข้าถึงบริการของผู้เรียน National Centre for Guidance in Education (2004: 17–18, 43–44) ให้ความสำคัญกับการติดตามและทบทวนอย่างต่อเนื่อง รวมทั้งการกำหนดเกณฑ์ความสำเร็จและวิธีติดตามในแผนปฏิบัติการ ข้อนี้ช่วยให้การออกแบบกิจกรรมและบริการไม่จบที่การจัดกิจกรรม แต่มีหลักฐานสำหรับปรับปรุงระหว่างทางด้วย

2. การออกแบบกิจกรรมแนะแนวตามองค์ประกอบหลักสูตรการแนะแนว

กิจกรรมแนะแนวในองค์ประกอบหลักสูตรการแนะแนวเป็นกิจกรรมที่จัดเพื่อผู้เรียนทุกคนหรือผู้เรียนส่วนใหญ่ มีเป้าหมายเชิงพัฒนา และต้องเชื่อมกับผลลัพธ์ปลายทางของโปรแกรม องค์ประกอบนี้ช่วยให้โรงเรียนไม่รอให้ผู้เรียนเกิดปัญหาแล้วจึงช่วยเหลือ แต่สร้างประสบการณ์พื้นฐานที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง วางแผนการเรียน สำรวจอาชีพ ปรับตัว และพัฒนาทักษะชีวิตได้อย่างต่อเนื่อง

2.1 กิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคนหรือผู้เรียนส่วนใหญ่ กิจกรรมสำหรับผู้เรียนทุกคนหรือผู้เรียนส่วนใหญ่ควรออกแบบจากความต้องการร่วมของผู้เรียนในระดับชั้นหรือช่วงวัย เช่น การรู้จักตนเอง การวางแผนการเรียน การสำรวจอาชีพ การปรับตัวในโรงเรียน การสร้างสัมพันธภาพ การสื่อสาร การจัดการอารมณ์ และการขอความช่วยเหลือ กิจกรรมเหล่านี้ควรเป็นส่วนหนึ่งของลำดับประสบการณ์เชิงพัฒนา ไม่ใช่กิจกรรมที่จัดแยกตามโอกาส

ในบริบทไทย เอกสารการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียนช่วยวางฐานว่ากิจกรรมแนะแนวควรเชื่อมกับด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม รวมทั้งมุ่งพัฒนาทักษะของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ โรงเรียนจึงควรใช้ขอบข่ายเหล่านี้เป็นกรอบจัดระบบกิจกรรม แต่ต้องเลือกประเด็นและจัดน้ำหนักตามสารสนเทศของตนเอง ไม่ใช่คัดลอกหัวข้อ

กิจกรรมมาใช้โดยไม่สัมพันธ์กับผู้เรียนจริง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 13–18; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

2.2 การกำหนดจุดประสงค์การเรียนรู้ของกิจกรรม จุดประสงค์การเรียนรู้ของกิจกรรมต้องเขียนเป็นสิ่งที่ผู้เรียนควรรู้ เข้าใจ ทำได้ ตัดสินใจได้ หรือสะท้อนได้ ไม่ใช่เขียนเป็นสิ่งที่โรงเรียนจัด เช่น ไม่ควรเขียนว่าให้นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมแนะแนวอาชีพ แต่ควรเขียนว่า ผู้เรียนสามารถเชื่อมความสนใจและความถนัดของตนกับทางเลือกทางอาชีพได้ หรือผู้เรียนสามารถเปรียบเทียบเส้นทางการศึกษาที่สอดคล้องกับเป้าหมายของตนได้ การเขียนจุดประสงค์เช่นนี้ช่วยให้กิจกรรมมีทิศทางและช่วยให้โรงเรียนเลือกหลักฐานการเรียนรู้ได้เหมาะสม National Centre for Guidance in Education (2004: 16–18) เสนอว่าวัตถุประสงค์ควรเขียนด้วยภาษาที่แสดงสมรรถนะหรือการกระทำ เช่น ระบุ แสดงให้เห็น รู้ พัฒนา เปรียบเทียบ หรืออธิบาย จุดประสงค์จึงควรทำหน้าที่เชื่อมผลลัพธ์ปลายทางกับกิจกรรม ไม่ใช่เป็นเพียงข้อความประกอบแผนกิจกรรม

2.3 การจัดลำดับกิจกรรมตามระดับชั้นหรือช่วงวัย กิจกรรมแนะแนวควรถูกจัดลำดับตามระดับชั้นหรือช่วงวัยอย่างมีเหตุผล ไม่ซ้ำซ้อน และไม่กระจัดกระจาย การรู้จักตนเองควรเป็นฐานก่อนการสำรวจทางเลือก การสำรวจทางเลือกควรเป็นฐานของการตัดสินใจ และการตัดสินใจควรต่อเนื่องถึงการวางแผนและการติดตาม กิจกรรมที่ไม่มีลำดับเช่นนี้อาจทำให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์หลายเรื่อง แต่ไม่เห็นความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์เหล่านั้นกับชีวิตของตนเอง

ตัวอย่างเชิงโครงสร้างคือ ระดับต้นอาจเน้นการรู้จักตนเอง การสร้างสัมพันธภาพ และการปรับตัว ระดับกลางอาจเน้นการสำรวจความสนใจ ความถนัด และทางเลือกทางการเรียนหรืออาชีพ ส่วนระดับปลายอาจเน้นการตัดสินใจ การวางแผนเส้นทางการศึกษาและอาชีพ และการเตรียมตัวสำหรับชีวิตหลังจบการศึกษา การจัดลำดับเช่นนี้ทำให้กิจกรรมแนะแนวทำงานเป็นหลักสูตร ไม่ใช่ชุดกิจกรรมที่ไม่ต่อเนื่อง

2.4 การเลือกวิธีจัดกิจกรรมและสื่อประกอบ วิธีจัดกิจกรรมและสื่อประกอบต้องเลือกให้สัมพันธ์กับผลลัพธ์ ไม่ใช่เลือกเพราะสะดวกหรือคุ้นเคย หากผลลัพธ์คือการเข้าใจตนเอง วิธีจัดกิจกรรมควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสำรวจและสะท้อนตนเอง หากผลลัพธ์คือการตัดสินใจ วิธีจัดกิจกรรมควรให้ผู้เรียนเปรียบเทียบทางเลือกและอธิบายเหตุผล หากผลลัพธ์คือการสื่อสารและอยู่ร่วมกับผู้อื่น วิธีจัดกิจกรรมควรมีการฝึกสถานการณ์ การอภิปราย หรือการเรียนรู้จากกรณีศึกษา เอกสารการออกแบบกิจกรรมแนะแนวของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2559 ก: 49) ชี้ให้เห็นว่าเทคนิคกิจกรรมแนะแนวให้ผลต่อพฤติกรรมคาดหวังแตกต่างกัน และผู้ออกแบบอาจใช้เทคนิคเดียวหรือหลายเทคนิคร่วมกันตามวัตถุประสงค์ ข้อนี้ทำให้เห็นว่าการเลือกวิธีจัดกิจกรรมเป็นการตัดสินใจเชิงออกแบบ ไม่ใช่วิธีที่สะดวกที่สุด

2.5 หลักฐานจากกิจกรรมแนะแนว กิจกรรมแนะแนวควรมีหลักฐานที่สะท้อนการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่น ใบงาน บันทึกสะท้อนคิด แผนการเรียน แผนอาชีพ แบบประเมินตนเอง ตารางเปรียบเทียบทางเลือก หรือผลงานที่แสดงการใช้ข้อมูลและการตัดสินใจ หลักฐานเหล่านี้ช่วยให้ครูและผู้เรียนเห็นว่ากิจกรรมไม่ได้จบที่การเข้าร่วม แต่มีผลต่อความเข้าใจและการวางแผนของผู้เรียนอย่างไร

หลักฐานจากกิจกรรมต้องสัมพันธ์กับจุดประสงค์การเรียนรู้ หากจุดประสงค์คือให้ผู้เรียนเชื่อมโยงความสนใจของตนกับทางเลือกอาชีพ หลักฐานควรแสดงการเชื่อมโยงดังกล่าว ไม่ใช่เพียงการลงชื่อเข้าร่วม หากจุดประสงค์คือให้ผู้เรียนรู้ช่องทางขอความช่วยเหลือ หลักฐานอาจเป็นการสะท้อนสถานการณ์ที่ผู้เรียนควรขอความช่วยเหลือและแหล่งช่วยเหลือที่เหมาะสม การกำหนดหลักฐานเช่นนี้ช่วยให้กิจกรรมแนะแนวมีคุณภาพเชิงการเรียนรู้มากขึ้น

3. การออกแบบบริการเพื่อสนับสนุนการวางแผนรายบุคคล

บริการเพื่อสนับสนุนการวางแผนรายบุคคลมีหน้าที่ช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง การเรียน อาชีพ และบริบทชีวิตในการกำหนดเป้าหมายและแผนของตนเอง องค์ประกอบนี้ทำให้ผู้เรียนไม่เป็นเพียงผู้รับข้อมูลจากโรงเรียน แต่เป็นผู้ใช้ข้อมูลเพื่อคิด ตัดสินใจ และปรับแผนของตนเองตามเงื่อนไขชีวิตที่เปลี่ยนไป

3.1 บริการข้อมูลเพื่อการตัดสินใจ บริการข้อมูลเพื่อการตัดสินใจควรจัดข้อมูลด้านการเรียน อาชีพ ทุนการศึกษา เส้นทางศึกษาต่อ โอกาสในชุมชน และแหล่งสนับสนุนอื่นอย่างเป็นระบบ ข้อมูลเหล่านี้ต้องถูกจัดให้ผู้เรียนเข้าถึง ใช้ได้ และตีความได้ ไม่ใช่เผยแพร่ข้อมูลจำนวนมากโดยไม่ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความหมายของข้อมูลต่อชีวิตตนเอง

บริการสนเทศที่ดีควรเชื่อมกับข้อมูลรายบุคคลของผู้เรียน เช่น ความสนใจ ความถนัด ผลการเรียน เป้าหมาย และเงื่อนไขครอบครัว หากผู้เรียนได้รับข้อมูลอาชีพจำนวนมากแต่ไม่รู้ว่าจะเลือกข้อมูลใดมาประกอบการตัดสินใจ บริการสนเทศยังไม่เพียงพอ การออกแบบบริการข้อมูลจึงควรเชื่อมกับกิจกรรมสะท้อนตนเอง การปรึกษา และการจัดทำแผนรายบุคคล ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 200, 278) อธิบายบริการแนะแนว 5 บริการ โดยเฉพาะบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลและบริการสนเทศ ซึ่งสามารถนำมาใช้สนับสนุนการตัดสินใจของผู้เรียนตามความแตกต่างรายบุคคล

3.2 กิจกรรมสะท้อนตนเองและการใช้ข้อมูลรายบุคคล กิจกรรมสะท้อนตนเองช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลความสนใจ ความถนัด ผลการเรียน เป้าหมาย เงื่อนไขครอบครัว และบริบทชีวิตประกอบการคิดอย่างเป็นระบบ การทำแบบสำรวจหรือแบบประเมินตนเองจึงไม่ควรจบที่การได้ผลคะแนนหรือผลสรุป แต่ต้องนำผลนั้นกลับมาใช้ถามต่อว่า ข้อมูลนี้บอกอะไรเกี่ยวกับตนเอง ทางเลือกใดสอดคล้องกับข้อมูลนี้ และยังต้องหาข้อมูลใดเพิ่มเติมก่อนตัดสินใจ

การใช้ข้อมูลรายบุคคลเพื่อวางแผนต้องระวังไม่ให้ข้อมูลกลายเป็นเครื่องมือตัดสินอนาคตของผู้เรียนแบบตายตัว ผลแบบสำรวจความสนใจหรือความถนัดควรเป็นข้อมูลประกอบการคิด

ไม่ใช่คำตอบสุดท้าย ผู้เรียนควรมีโอกาสอธิบายความหมายของข้อมูลด้วยตนเอง และควรได้รับการสนับสนุนให้เชื่อมข้อมูลหลายด้านเข้าด้วยกัน เช่น ความสนใจอาจต้องอ่านร่วมกับผลการเรียน โอกาสทางการศึกษา และบริบทครอบครัว จึงจะช่วยให้เกิดการวางแผนที่สมจริง

3.3 การให้การปรึกษารายบุคคลหรือกลุ่มย่อยเพื่อการวางแผน ผู้เรียนบางกลุ่มต้องการการสนับสนุนลึกกว่ากิจกรรมกลุ่ม เช่น ผู้เรียนที่มีข้อมูลมากแต่ยังตัดสินใจไม่ได้ ผู้เรียนที่มีความคาดหวังของครอบครัวขัดกับความสนใจของตน ผู้เรียนที่ลังเลระหว่างหลายทางเลือก หรือผู้เรียนที่มีข้อจำกัดทางเศรษฐกิจและโอกาสทางการศึกษา การให้การปรึกษารายบุคคลหรือกลุ่มย่อยจึงช่วยให้ผู้เรียนได้ตีความข้อมูล เปรียบเทียบทางเลือกจัดลำดับความสำคัญ และพิจารณาผลของการตัดสินใจอย่างรอบด้าน บริการให้การปรึกษาเพื่อการวางแผนไม่จำเป็นต้องเหมือนการให้การปรึกษาเชิงลึกทุกกรณี แต่ต้องมีขอบเขตและจุดมุ่งหมายชัดเจนว่าเป็นการช่วยผู้เรียนใช้ข้อมูลเพื่อกำหนดเป้าหมายและแผนของตนเอง หากพบว่าปัญหาของผู้เรียนเกินขอบเขตการวางแผน เช่น มีความเครียดสูง ปัญหาครอบครัวรุนแรง หรือความเสี่ยงด้านสุขภาวะ โรงเรียนควรเชื่อมต่อไปยังบริการตอบสนองหรือการส่งต่อที่เหมาะสม

3.4 การจัดทำแผนรายบุคคลของผู้เรียน แผนรายบุคคล เช่น แผนการเรียน แผนอาชีพ แผนพัฒนาตนเอง หรือแผนการตัดสินใจ ควรเป็นเครื่องมือคิดของผู้เรียน ไม่ใช่เอกสารที่กรอกให้ครบตามแบบฟอร์ม แผนที่มีคุณค่าต้องทำให้ผู้เรียนเห็นความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลของตนเอง ทางเลือก เป้าหมาย ขั้นตอนการดำเนินงาน ทรัพยากรที่ต้องใช้ และเงื่อนไขที่อาจต้องปรับในอนาคต

การจัดทำแผนรายบุคคลควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนอธิบายเหตุผลของตนเอง เช่น เหตุใดจึงเลือกแผนการเรียนนั้น เหตุใดอาชีพที่สนใจจึงสอดคล้องกับความถนัดหรือค่านิยมของตน มีข้อจำกัดใดที่ต้องเตรียมรับมือ และใครสามารถช่วยสนับสนุนได้ ข้อมูลเหล่านี้ทำให้แผนเป็นหลักฐานของการคิดและการตัดสินใจ ไม่ใช่เพียงเอกสารรายงานกิจกรรม

3.5 การติดตามความก้าวหน้าของแผนรายบุคคล การติดตามแผนรายบุคคลควรดูว่าผู้เรียนเข้าใจแผนของตนเองหรือไม่ ใช้แผนในการตัดสินใจได้หรือไม่ ปรับแผนได้หรือไม่ และยังต้องการการสนับสนุนด้านใดเพิ่มเติม การติดตามอาจทำผ่านการพูดคุย การทบทวนแผน การสะท้อนตนเอง การตรวจความก้าวหน้าตามเป้าหมาย หรือการเชื่อมกับครูที่ปรึกษาและผู้ปกครองเมื่อจำเป็น

การติดตามไม่ควรถูกใช้เพียงตรวจว่าเอกสารแผนครบหรือไม่ แต่ควรใช้เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเห็นว่าการวางแผนเป็นกระบวนการที่ปรับได้ เมื่อข้อมูลใหม่เกิดขึ้นหรือเงื่อนไขชีวิตเปลี่ยนไป ผู้เรียนควรเรียนรู้ที่จะทบทวนเป้าหมาย ปรับทางเลือก และขอความช่วยเหลืออย่างเหมาะสม การติดตามเช่นนี้ทำให้องค์ประกอบการวางแผนรายบุคคลมีความต่อเนื่องมากกว่ากิจกรรมครั้งเดียว

4. การออกแบบบริการตอบสนองและระบบช่วยเหลือเฉพาะกรณี

บริการตอบสนองเป็นส่วนที่รองรับผู้เรียนที่มีปัญหา ความเสี่ยง ความต้องการเฉพาะ หรือสถานการณ์ที่ต้องการความช่วยเหลือมากกว่ากิจกรรมทั่วไป การออกแบบส่วนนี้ต้องมีทั้งช่องทางค้นพบ

ผู้เรียน กระบวนการช่วยเหลือ การประสานงาน การส่งต่อ และการติดตามอย่างระมัดระวัง เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการช่วยเหลืออย่างต่อเนื่องและไม่ถูกตีตรา

4.1 ช่องทางการค้นพบและเข้าถึงผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือ ช่องทางการค้นพบผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลืออาจมาจากข้อมูลการมาเรียน ผลการเรียน การสังเกตของครูที่ปรึกษา การสะท้อนของผู้เรียน การขอความช่วยเหลือด้วยตนเอง ข้อมูลจากผู้ปกครอง หรือข้อมูลจากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ช่องทางเหล่านี้ทำให้โรงเรียนเห็นผู้เรียนที่อาจต้องการบริการตอบสนองก่อนที่ปัญหาจะรุนแรงขึ้น อย่างไรก็ตาม การค้นพบผู้เรียนต้องไม่กลายเป็นการเฝ้าระวังเพื่อตีตรา ข้อมูลการขาดเรียนหรือผลการเรียนตกต่ำควรถูกใช้เพื่อถามว่า ผู้เรียนต้องการการสนับสนุนด้านใด ไม่ใช่ใช้เพื่อตัดสินว่าเป็นผู้เรียนที่ขาดความรับผิดชอบ ข้อมูลจากครูหรือผู้ปกครองควรถูกใช้ร่วมกับเสียงของผู้เรียน เพื่อป้องกันการสรุปจากมุมมองฝ่ายเดียว การออกแบบช่องทางเข้าถึงบริการจึงต้องรักษาสมดุลระหว่างการค้นพบผู้เรียนกับการเคารพศักดิ์ศรีและความเป็นส่วนตัวของผู้เรียน

4.2 การให้การปรึกษาและการช่วยเหลือรายกรณี การให้การปรึกษาและการช่วยเหลือรายกรณีเป็นบริการที่ตอบความต้องการเฉพาะซึ่งกิจกรรมทั่วไปไม่สามารถตอบได้ เช่น ความเครียดสูง ปัญหาครอบครัว ความสัมพันธ์ ความขัดแย้ง การขาดเรียนต่อเนื่อง หรือความลังเลรุนแรงเกี่ยวกับอนาคต การออกแบบบริการนี้ควรกำหนดขอบเขต บทบาท ผู้รับผิดชอบ ช่องทางเข้าถึง และแนวทางติดตามให้ชัดเจน โดยไม่จำเป็นต้องลงรายละเอียดเทคนิคการให้การปรึกษาในหัวข้อนี้

สิ่งสำคัญคือบริการให้การปรึกษาและการช่วยเหลือรายกรณีต้องเชื่อมกับระบบโปรแกรมไม่ใช่งานเฉพาะหน้าที่ทำเมื่อเกิดเหตุเท่านั้น หากข้อมูลจากบริการให้การปรึกษาพบประเด็นซ้ำในผู้เรียนจำนวนมาก โรงเรียนควรนำข้อมูลภาพรวมไปพิจารณาปรับกิจกรรมแนะแนวหรือระบบสนับสนุน เช่น หากพบว่าผู้เรียนจำนวนมากกังวลเรื่องการเลือกแผนการเรียน โรงเรียนอาจต้องปรับกิจกรรมแนะแนวด้านการวางแผนและเพิ่มช่องทางปรึกษากลุ่มย่อย

4.3 การประสานผู้ปกครองและผู้เกี่ยวข้อง การประสานผู้ปกครองและผู้เกี่ยวข้องต้องทำเพื่อประโยชน์ของผู้เรียน ใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็น และคุ้มครองความลับของผู้เรียน ผู้เกี่ยวข้องอาจประกอบด้วยผู้ปกครอง ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้บริหาร บุคลากรสนับสนุน หรือเครือข่ายภายนอก การประสานที่ดีช่วยให้โรงเรียนเข้าใจบริบทของผู้เรียนมากขึ้น และทำให้การช่วยเหลือไม่จำกัดอยู่เฉพาะเวลาที่ผู้เรียนมาพบผู้รับผิดชอบงานแนะแนว อย่างไรก็ตาม การประสานต้องไม่เปิดเผยข้อมูลส่วนตัวของผู้เรียนเกินความจำเป็น โดยเฉพาะข้อมูลครอบครัว สุขภาวะทางจิตใจ หรือรายละเอียดจากการให้การปรึกษา โรงเรียนควรพิจารณาว่าผู้เกี่ยวข้องแต่ละฝ่ายจำเป็นต้องรู้อะไร เพื่อช่วยเหลือในบทบาทของตน และไม่ควรนำข้อมูลไปใช้ในทางที่ทำให้ผู้เรียนถูกตีตราหรือเสียความไว้วางใจต่อระบบบริการ

4.4 การส่งต่อภายในและภายนอกโรงเรียน กรณีที่เกินขอบเขตของโรงเรียนควรมีแนวทางส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญหรือหน่วยงานที่เหมาะสม เช่น หน่วยงานสุขภาพจิต สาธารณสุข สังคมสงเคราะห์ การคุ้มครองเด็ก หรือหน่วยงานอื่นที่เกี่ยวข้อง การส่งต่อไม่ควรถูกคิดเมื่อเกิดปัญหารุนแรงแล้วเท่านั้น แต่ควรถูกออกแบบไว้เป็นส่วนหนึ่งของบริการตอบสนองตั้งแต่ต้น เพื่อให้โรงเรียนรู้ว่าในกรณีใดควรส่งต่อ ส่งต่อไปที่ใด ใช้ข้อมูลใด และใครเป็นผู้ประสาน

การส่งต่อที่ดีต้องรักษาความต่อเนื่องของการช่วยเหลือ ผู้เรียนไม่ควรถูกส่งออกจากระบบโรงเรียนแล้วขาดการติดตาม โรงเรียนยังควรมีบทบาทประสาน สนับสนุน และติดตามเท่าที่เหมาะสมกับขอบเขตหน้าที่และความปลอดภัยของผู้เรียน National Centre for Guidance in Education (2004: 18–19) ระบุทรัพยากรชุมชนและบริการส่งต่อเป็นส่วนหนึ่งของทรัพยากรที่เกี่ยวข้องกับแผนแนะแนว ซึ่งสะท้อนว่าการส่งต่อเป็นส่วนหนึ่งของการออกแบบระบบสนับสนุน ไม่ใช่การแก้ปัญหาเฉพาะหน้าเท่านั้น

4.5 การติดตามหลังการช่วยเหลือหรือส่งต่อ การติดตามหลังการช่วยเหลือหรือส่งต่อช่วยให้โรงเรียนรู้ว่าผู้เรียนได้รับการช่วยเหลือต่อเนื่องหรือไม่ สถานการณ์เปลี่ยนแปลงอย่างไร และต้องปรับการช่วยเหลือหรือประสานงานเพิ่มเติมหรือไม่ การติดตามอาจเป็นการพูดคุยกับผู้เรียน การประสานผู้ปกครอง การรับข้อมูลจากครูที่ปรึกษา หรือการประสานหน่วยงานที่รับส่งต่อ โดยต้องคุ้มครองข้อมูลของผู้เรียนตลอดกระบวนการ

การติดตามหลังการช่วยเหลือยังทำให้โรงเรียนเห็นคุณภาพของบริการตอบสนอง หากพบว่าผู้เรียนจำนวนหนึ่งได้รับการช่วยเหลือครั้งแรกแต่ไม่มีความต่อเนื่อง โรงเรียนอาจต้องปรับระบบนัดหมายและบันทึกติดตาม หากพบว่าการส่งต่อใช้เวลานานหรือขาดเครือข่ายที่เหมาะสม โรงเรียนอาจต้องพัฒนาเครือข่ายภายนอกเพิ่มเติม การติดตามจึงเป็นเครื่องมือปรับปรุงบริการ ไม่ใช่เพียงขั้นตอนปิดแฟ้มรายกรณี

5. การออกแบบแผนดำเนินงานของโปรแกรม

แผนดำเนินงานเป็นการจัดระบบกิจกรรม บริการ ผู้รับผิดชอบ เวลา ทรัพยากร และหลักฐานติดตามผลให้สัมพันธ์กัน ไม่ใช่เพียงปฏิทินกิจกรรม แผนที่ดีต้องทำให้ผู้เกี่ยวข้องรู้ว่าแต่ละกิจกรรมหรือบริการอยู่ในองค์ประกอบใดของโปรแกรม ตอบผลลัพธ์ใด ใครดำเนินการ ใช้วิธีใด ใช้ทรัพยากรใด และจะติดตามอย่างไร

5.1 การกำหนดกิจกรรมและบริการตามองค์ประกอบของโปรแกรม แผนดำเนินงานควรจัดกิจกรรมและบริการตามองค์ประกอบของโปรแกรมก่อน แล้วจึงแปลงเป็นลำดับเวลา หากเริ่มจากปฏิทิน โรงเรียนอาจจัดกิจกรรมเรียงตามเดือนโดยไม่รู้ว่ากิจกรรมใดทำหน้าที่อะไรในโปรแกรม แต่หากเริ่มจากองค์ประกอบ โรงเรียนจะเห็นว่าในหนึ่งปีหรือหนึ่งภาคเรียน หลักสูตรการแนะแนวมีอะไร การวางแผนรายบุคคลมีอะไร บริการตอบสนองมีอะไร และการสนับสนุนระบบต้องทำอะไรควบคู่กัน ตัวอย่างเช่น

โปรแกรมระดับชั้นที่มุ่งวางแผนอาชีพอาจมีกิจกรรมหลักสูตรการแนะแนวเรื่องการรู้จักตนเองและโลกของงาน มีบริการสนเทศด้านเส้นทางการศึกษา มีการจัดทำแผนอาชีพรายบุคคล มีช่องทางปรึกษาสำหรับผู้เรียนที่ลังเล และมีระบบติดตามแผนของผู้เรียน โครงสร้างเช่นนี้ทำให้กิจกรรมแต่ละรายการสัมพันธ์กันมากกว่าการจัดกิจกรรมอาชีพเป็นครั้ง ๆ โดยไม่เชื่อมกับแผนรายบุคคล

5.2 การกำหนดผู้รับผิดชอบและผู้เกี่ยวข้อง แผนดำเนินงานต้องระบุผู้รับผิดชอบหลัก ผู้ร่วมดำเนินงาน ผู้สนับสนุนข้อมูล ผู้ประสานเครือข่าย และผู้ติดตามผลให้ชัดเจน การระบุเช่นนี้ช่วยให้โปรแกรมไม่ผูกอยู่กับบุคคลใดบุคคลหนึ่งมากเกินไป และทำให้ผู้เกี่ยวข้องรู้บทบาทของตนในแต่ละกิจกรรมหรือบริการ

การกำหนดผู้รับผิดชอบควรสัมพันธ์กับลักษณะงาน เช่น กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนอาจมีผู้รับผิดชอบหลักเป็นผู้รับผิดชอบงานแนะแนวหรือครูที่ได้รับมอบหมาย โดยมีครูที่ปรึกษาสนับสนุนข้อมูลผู้เรียน การวางแผนรายบุคคลอาจต้องอาศัยครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน และผู้ปกครองร่วมให้ข้อมูล บริการตอบสนองอาจต้องมีผู้มีความพร้อมด้านการปรึกษาและการส่งต่อ ส่วนการสนับสนุนระบบต้องอาศัยผู้บริหารและคณะทำงานในการจัดเวลา ทรัพยากร และการประสานงาน

5.3 การกำหนดเวลาและลำดับการดำเนินงาน เวลาในแผนดำเนินงานไม่ใช่เพียงวันจัดกิจกรรม แต่ครอบคลุมช่วงเตรียมการ ดำเนินงาน ติดตามผล และปรับปรุงระหว่างทาง กิจกรรมบางประเภทต้องมีการเตรียมข้อมูลและสื่อก่อนดำเนินงาน บางบริการต้องมีระบบนัดหมายและช่องทางเข้าถึง บางกิจกรรมต้องมีการติดตามหลังดำเนินการเพื่อดูว่าผู้เรียนเกิดความก้าวหน้าหรือไม่

การกำหนดลำดับเวลาควรสัมพันธ์กับพัฒนาการของผู้เรียนและจังหวะของปีการศึกษา เช่น กิจกรรมปรับตัวควรอยู่ช่วงต้นปีหรือช่วงเปลี่ยนผ่าน กิจกรรมเลือกแผนการเรียนควรอยู่ก่อนช่วงตัดสินใจจริง บริการสนเทศการศึกษาต่อควรอยู่ก่อนกำหนดสมัครหรือสอบคัดเลือก ส่วนการติดตามแผนรายบุคคลควรมีระยะหลังจากผู้เรียนได้จัดทำแผนไปแล้ว เวลาเช่นนี้ทำให้แผนดำเนินงานตอบชีวิตจริงของผู้เรียนมากกว่าตอบความสะดวกของปฏิทินโรงเรียน

5.4 การกำหนดทรัพยากรที่ต้องใช้ ทรัพยากรที่ต้องใช้ในแผนดำเนินงาน ได้แก่ สื่อ ใบงาน แบบประเมิน ห้องแนะแนว งบประมาณ ระบบข้อมูล ผู้เชี่ยวชาญ เครือข่ายภายนอก และเวลาของผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากรแต่ละอย่างควรถูกเชื่อมกับกิจกรรมหรือบริการที่ต้องใช้จริง เช่น ใบงานสะท้อนตนเองสนับสนุนกิจกรรมรู้จักตนเอง ข้อมูลอาชีพสนับสนุนการวางแผนอาชีพ ห้องที่มีความเป็นส่วนตัวสนับสนุนบริการให้การปรึกษา และแบบติดตามสนับสนุนการประเมินความก้าวหน้าของแผนรายบุคคล

การกำหนดทรัพยากรช่วยให้โรงเรียนเห็นความเป็นไปได้ของแผน หากทรัพยากรไม่เพียงพอ โรงเรียนอาจต้องลดขอบเขตกิจกรรม ปรับวิธีดำเนินงาน แบ่งเป็นระยะ หรือประสานเครือข่ายภายนอก การระบุทรัพยากรจึงไม่ใช่การเพิ่มรายละเอียดเอกสาร แต่เป็นการตรวจว่าแผนที่ออกแบบสามารถดำเนินได้จริงหรือไม่

5.5 การจัดทำแผนดำเนินงานที่ยืดหยุ่นตามบริบท แผนดำเนินงานควรมีความชัดเจนพอให้ผู้เกี่ยวข้องดำเนินงานได้ แต่ไม่ควรแข็งตัวจนไม่สามารถปรับเมื่อพบว่ากิจกรรม วิธีการ เวลา หรือสื่อไม่เหมาะกับผู้เรียน ความยืดหยุ่นไม่ได้หมายถึงการขาดแผน แต่หมายถึงการออกแบบให้มีช่องทางใช้ข้อมูลระหว่างดำเนินงานมาปรับปรุงอย่างมีเหตุผล

ตัวอย่างเช่น หากกิจกรรมสะท้อนตนเองใช้เวลามากกว่าที่กำหนด เพราะผู้เรียนต้องการอภิปรายเพิ่มเติม แผนอาจปรับเวลาหรือแบ่งกิจกรรมเป็นสองครั้ง หากบริการสนเทศมีผู้เรียนเข้าถึงน้อย โรงเรียนอาจปรับช่องทางการสื่อสารหรือจัดกิจกรรมกลุ่มย่อย หากแบบฟอร์มแผนรายบุคคลยากเกินไป โรงเรียนอาจปรับภาษาและรูปแบบให้เหมาะกับวัยของผู้เรียน การยืดหยุ่นเช่นนี้ทำให้แผนยังคงยึดผลลัพธ์ แต่ปรับวิธีการให้เหมาะกับผู้เรียนจริง

6. การออกแบบเครื่องมือและเอกสารประกอบโปรแกรม

เครื่องมือและเอกสารประกอบโปรแกรมต้องทำหน้าที่ช่วยให้กิจกรรม บริการ การติดตาม และการใช้ข้อมูลดำเนินได้จริง ไม่ใช่สร้างเอกสารจำนวนมากโดยไม่มีผลต่อการตัดสินใจหรือการช่วยเหลือผู้เรียน เครื่องมือที่ดีควรเชื่อมกับผลลัพธ์ของโปรแกรม ใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็น เหมาะกับวัยของผู้เรียน และคุ้มครองความเป็นส่วนตัวของผู้เรียน

6.1 เครื่องมือสำหรับการรู้จักและเข้าใจผู้เรียน เครื่องมือสำหรับการรู้จักและเข้าใจผู้เรียนอาจประกอบด้วยแบบสำรวจความสนใจ แบบประเมินตนเอง ระเบียนข้อมูลผู้เรียน แบบบันทึกความต้องการ แบบติดตามพฤติกรรมหรือการมาเรียน และแบบสรุปข้อมูลสำคัญ เครื่องมือเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนเข้าใจผู้เรียนทั้งในระดับรายบุคคลและระดับกลุ่ม หากใช้เพื่อการตัดสินใจและการช่วยเหลืออย่างเหมาะสม อย่างไรก็ตาม เครื่องมือเหล่านี้ต้องไม่กลายเป็นการสะสมข้อมูลโดยไม่ใช้ประโยชน์ ข้อมูลจากแบบสำรวจหรือระเบียนควรถูกนำไปเชื่อมกับกิจกรรมแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง หรือการติดตามผล เช่น หากข้อมูลชี้ว่าผู้เรียนหลายคนไม่มั่นใจเรื่องการเลือกแผนการเรียน โรงเรียนควรนำข้อมูลไปออกแบบกิจกรรมและบริการที่เกี่ยวข้อง ไม่ใช่เก็บข้อมูลไว้ในแฟ้มโดยไม่เกิดการสนับสนุนใดต่อผู้เรียน

6.2 เครื่องมือสำหรับการเรียนรู้และการวางแผน เครื่องมือสำหรับการเรียนรู้และการวางแผนอาจประกอบด้วยใบงานสะท้อนตนเอง แผนการเรียน แผนอาชีพ แผนพัฒนาตนเอง ตารางเปรียบเทียบทางเลือก และแฟ้มสะสมงานแนะแนว เครื่องมือเหล่านี้ช่วยให้ผู้เรียนจัดระบบความคิด ใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ และมองเห็นความก้าวหน้าของตนเอง

เครื่องมือประเภทนี้ควรออกแบบให้เป็นเครื่องมือคิด ไม่ใช่เอกสารกรอกข้อมูล เช่น ตารางเปรียบเทียบทางเลือกควรช่วยให้ผู้เรียนเห็นข้อดี ข้อจำกัด เงื่อนไข และข้อมูลที่ยังต้องค้นหาเพิ่มเติม แผนอาชีพควรให้ผู้เรียนเชื่อมความสนใจ ความถนัด ข้อมูลการศึกษา และบริบทครอบครัวเข้าด้วยกัน

แฟ้มสะสมงานแนะแนวควรช่วยสะท้อนพัฒนาการของการคิดและการวางแผน ไม่ใช่เพียงเก็บชิ้นงานเพื่อให้ครบตามแผนกิจกรรม

6.3 เครื่องมือสำหรับบริการตอบสนองและการส่งต่อ เครื่องมือสำหรับบริการตอบสนองและการส่งต่อ เช่น แบบบันทึกการปรึกษา แบบบันทึกการช่วยเหลือรายกรณี แบบประสานผู้ปกครอง แบบส่งต่อ และแบบติดตามหลังการช่วยเหลือ ต้องออกแบบโดยคำนึงถึงความลับและการใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็น ข้อมูลในเครื่องมือเหล่านี้มักเกี่ยวข้องกับชีวิตส่วนตัวของผู้เรียน จึงต้องมีผู้เข้าถึงข้อมูลเท่าที่จำเป็นต่อการช่วยเหลือ

เครื่องมือในบริการตอบสนองควรช่วยให้การช่วยเหลือมีความต่อเนื่อง เช่น ผู้รับผิดชอบทราบประเด็นสำคัญของกรณี วิธีช่วยเหลือที่ได้ดำเนินไปแล้ว การประสานที่เกิดขึ้น การส่งต่อ และผลการติดตาม แต่ไม่ควรบันทึกรายละเอียดส่วนตัวเกินความจำเป็นหรือใช้ภาษาที่ตีตราผู้เรียน การออกแบบเครื่องมือจึงต้องรักษาสมดุลระหว่างความต่อเนื่องของการช่วยเหลือกับการคุ้มครองศักดิ์ศรีของผู้เรียน

6.4 เครื่องมือสำหรับการติดตามความก้าวหน้า เครื่องมือสำหรับการติดตามความก้าวหน้าอาจประกอบด้วยแบบบันทึกการเข้าร่วมกิจกรรม แบบสะท้อนผลหลังเรียน แบบติดตามแผนรายบุคคล แบบบันทึกผลการดำเนินงาน และข้อมูลสรุปการใช้บริการ เครื่องมือเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนรู้ว่า กิจกรรมและบริการเข้าถึงผู้เรียนเพียงใด ผู้เรียนเกิดความก้าวหน้าอย่างไร และมีประเด็นใดต้องปรับระหว่างดำเนินงาน

การติดตามความก้าวหน้าควรเชื่อมกับผลลัพธ์ ไม่ใช่ติดตามเพียงจำนวนกิจกรรมหรือจำนวนผู้เข้าร่วม หากผลลัพธ์คือการวางแผนอาชีพ เครื่องมือติดตามควรสะท้อนคุณภาพของแผนหรือการใช้ข้อมูลของผู้เรียน หากผลลัพธ์คือการปรับตัว เครื่องมือติดตามควรสะท้อนการเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรม ความรู้สึก หรือการขอความช่วยเหลือที่เหมาะสม เครื่องมือติดตามจึงต้องทำหน้าที่มากกว่าการรายงานการดำเนินงาน

6.5 หลักการเลือกและพัฒนาเครื่องมือ การเลือกและพัฒนาเครื่องมือต้องพิจารณาความเหมาะสมกับวัย ภาษา ความชัดเจน ความง่ายต่อการใช้ ความเกี่ยวข้องกับผลลัพธ์ และจริยธรรมในการใช้ข้อมูล เครื่องมือไม่ควรถามข้อมูลที่ไม่จำเป็น ไม่ควรใช้ภาษาที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกถูกตัดสิน และไม่ควรเปิดเผยข้อมูลส่วนตัวเกินความจำเป็น เครื่องมือที่ดีต้องช่วยให้โรงเรียนตัดสินใจหรือช่วยเหลือผู้เรียนได้จริง หากเครื่องมือเก็บข้อมูลจำนวนมากแต่ไม่มีใครนำข้อมูลไปใช้ เครื่องมือนั้นจะกลายเป็นภาระมากกว่าทรัพยากรของโปรแกรม การพัฒนาเครื่องมือจึงควรถามเสมอว่า เครื่องมือนี้ใช้ตอบคำถามใดของโปรแกรม ใช้เพื่อช่วยผู้เรียนอย่างไร ใครจะใช้ข้อมูล และข้อมูลจะถูกเก็บรักษาอย่างไร

7. การออกแบบหลักฐานและแนวทางติดตามผลระหว่างดำเนินงาน

หลักฐานและการติดตามในหัวข้อนี้เป็นการติดตามระหว่างดำเนินงาน เพื่อดูความก้าวหน้า ความเหมาะสม และปัญหาที่ควรปรับระหว่างใช้โปรแกรม ยังไม่ใช่การประเมินผลปลายทางอย่างสมบูรณ์ การออกแบบหลักฐานตั้งแต่ต้นช่วยให้โรงเรียนไม่ต้องรอจนจบโปรแกรมจึงพบว่ากิจกรรมไม่เหมาะสมหรือบริการเข้าถึงผู้เรียนไม่เพียงพอ

7.1 หลักฐานที่สะท้อนผลลัพธ์ของผู้เรียน หลักฐานที่สะท้อนผลลัพธ์ของผู้เรียนควรสัมพันธ์กับผลลัพธ์ที่กำหนด เช่น ความเข้าใจตนเอง แผนการเรียน แผนอาชีพ การตัดสินใจที่มีเหตุผล การขอความช่วยเหลือ การจัดการอารมณ์ หรือพฤติกรรมการปรับตัว หากผลลัพธ์เน้นความเข้าใจตนเอง หลักฐานอาจเป็นบันทึกสะท้อนคิดหรือใบงานวิเคราะห์ตนเอง หากผลลัพธ์เน้นการวางแผนอาชีพ หลักฐานอาจเป็นแผนอาชีพและเหตุผลประกอบการเลือก

หลักฐานเหล่านี้ไม่ควรถูกมองเป็นงานเพิ่ม แต่ควรถูกใช้เพื่อทำให้ผู้เรียนเห็นความก้าวหน้าของตนเองและทำให้ครูเห็นว่ากิจกรรมหรือบริการช่วยให้ผู้เรียนเข้าใกล้ผลลัพธ์เพียงใด หากหลักฐานไม่สัมพันธ์กับผลลัพธ์ โรงเรียนอาจมีเอกสารครบ แต่ไม่รู้ว่าผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงจริงหรือไม่

7.2 หลักฐานที่สะท้อนการเข้าถึงกิจกรรมและบริการ ได้แก่ จำนวนผู้เข้าร่วม กลุ่มผู้เรียนที่เข้าถึงบริการ กลุ่มที่ยังไม่เข้าถึง ความถี่ในการใช้บริการ ประเภทบริการที่ถูกใช้มากหรือน้อย และช่องทางที่ผู้เรียนใช้เข้าถึงบริการ ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนเห็นว่าโปรแกรมเข้าถึงผู้เรียนกลุ่มใดและยังมีช่องว่างที่ใด การเข้าร่วมกิจกรรมหรือบริการไม่ควรถูกตีความแบบผิวเผิน จำนวนผู้เข้าร่วมมากไม่ได้แปลว่ากิจกรรมมีคุณภาพเสมอไป และจำนวนผู้ใช้บริการน้อยไม่ได้แปลว่าผู้เรียนไม่มีความต้องการเสมอไป อาจสะท้อนว่าช่องทางบริการไม่ชัดเจน ผู้เรียนไม่ไว้วางใจ หรือเวลาบริการไม่เหมาะสม หลักฐานด้านการเข้าถึงจึงต้องอ่านร่วมกับหลักฐานด้านคุณภาพและเสียงสะท้อนของผู้เรียน

7.3 หลักฐานที่สะท้อนคุณภาพการดำเนินงาน อาจเกี่ยวข้องกับความเหมาะสมของเวลา วิธีจัดกิจกรรม สื่อ ผู้รับผิดชอบ ความพร้อมของสถานที่ การประสานงาน และความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้อง ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนรู้ว่า สิ่งที่ออกแบบไว้สามารถดำเนินได้จริงเพียงใด และมีปัจจัยใดเอื้อหรือขัดขวางการบรรลุผลลัพธ์ National Centre for Guidance in Education (2004: 17–18) เสนอว่าการติดตามควรมองทั้งระดับการบรรลุวัตถุประสงค์ ปัจจัยที่เอื้อหรือขัดขวาง ผลที่ไม่ได้คาดหมาย ความต้องการที่ยังไม่ได้รับการตอบสนอง และกลุ่มเป้าหมายใหม่ที่อาจเกิดขึ้น แนวคิดนี้ช่วยให้การติดตามไม่จำกัดอยู่ที่การถามว่ากิจกรรมจัดแล้วหรือไม่ แต่ถามว่าการดำเนินงานนั้นเหมาะสมและยังตอบความต้องการของผู้เรียนอยู่หรือไม่

7.4 การติดตามเพื่อปรับปรุงระหว่างดำเนินงาน การติดตามเพื่อปรับปรุงระหว่างดำเนินงานช่วยให้โรงเรียนปรับกิจกรรม วิธีการ เวลา สื่อ หรือระบบช่วยเหลือได้โดยไม่ต้องรอให้โปรแกรมสิ้นสุด หากพบว่ากิจกรรมยาวเกินไป ผู้เรียนไม่เข้าใจใบงาน ช่องทางบริการเข้าถึงยาก หรือผู้ปกครองยังไม่เข้าใจบทบาทของตน โรงเรียนควรปรับระหว่างทางเพื่อให้โปรแกรมยังตอบผู้เรียนได้ การปรับระหว่างดำเนินงานต้องอาศัยหลักฐาน ไม่ใช่เปลี่ยนตามความรู้สึกของผู้จัดเท่านั้น หลักฐานอาจมาจากการสังเกต การสะท้อนของผู้เรียน การพูดคุยกับครูที่เกี่ยวข้อง ข้อมูลการเข้าร่วม หรือบันทึกบริการ การใช้หลักฐานเช่นนี้ทำให้การปรับโปรแกรมมีความรับผิดชอบและยังรักษาทิศทางของผลลัพธ์ปลายทางไว้ได้

7.5 การใช้หลักฐานโดยไม่เพิ่มภาระเอกสารเกินจำเป็น หลักฐานควรใช้เพื่อพัฒนาโปรแกรมและช่วยเหลือผู้เรียน ไม่ใช่เพื่อผลิตเอกสารจำนวนมากที่ไม่ได้นำไปใช้ตัดสินใจ การออกแบบหลักฐานจึงควรตอบให้ได้ว่าข้อมูลนี้จะใช้เพื่ออะไร ใครเป็นผู้ใช้ ใช้เมื่อใด และช่วยให้ผู้เรียนหรือโปรแกรมดีขึ้นอย่างไร หากตอบคำถามเหล่านี้ไม่ได้ หลักฐานนั้นอาจเป็นภาระเอกสารมากกว่าเครื่องมือพัฒนา

การลดภาระเอกสารไม่ได้หมายถึงการไม่เก็บหลักฐาน แต่หมายถึงการเลือกหลักฐานที่จำเป็นและนำไปใช้ได้จริง เช่น ใช้ใบงานสะท้อนคิดชุดเดียวเป็นทั้งหลักฐานการเรียนรู้และข้อมูลติดตามความก้าวหน้า ใช้แบบบันทึกบริการที่กระชับแต่เพียงพอสำหรับการช่วยเหลือต่อเนื่อง หรือใช้ข้อมูลการเข้าร่วมกิจกรรมร่วมกับข้อมูลป้อนกลับสั้น ๆ เพื่อปรับกิจกรรม การออกแบบหลักฐานในลักษณะนี้ทำให้การติดตามเป็นส่วนหนึ่งของงานพัฒนา ไม่ใช่งานเอกสารที่แยกออกจากการดูแลผู้เรียน

8. ข้อควรระวังในการออกแบบกิจกรรม บริการ และแผนดำเนินงาน

การออกแบบกิจกรรม บริการ และแผนดำเนินงานเป็นขั้นที่มีความเสี่ยงที่จะกลับไปยึดความเคยชินของโรงเรียน หากไม่มีหลักคิดกำกับ โปรแกรมอาจกลายเป็นรายการกิจกรรมจำนวนมาก เครื่องมือจำนวนมาก หรือปฏิทินกิจกรรมที่ดูครบถ้วน แต่ไม่เชื่อมกับผลลัพธ์ของผู้เรียน ข้อควรระวังต่อไปนี้จึงเป็นการเตือนเชิงวิชาการก่อนดำเนินการตรวจสอบความสอดคล้องและคุณภาพของแบบร่างโปรแกรมในหัวข้อถัดไป

8.1 การออกแบบกิจกรรมจำนวนมากแต่ไม่เชื่อมกับผลลัพธ์ กิจกรรมจำนวนมากไม่ได้แปลว่าโปรแกรมมีคุณภาพ หากไม่ชัดว่ากิจกรรมแต่ละรายการตอบผลลัพธ์ใดของผู้เรียน โปรแกรมอาจใช้เวลามากแต่สร้างผลลัพธ์น้อย การออกแบบควรถามเสมอว่า กิจกรรมนี้ช่วยให้ผู้เรียนรู้ เข้าใจ ทำได้ ตัดสินใจได้ หรือวางแผนได้ดีขึ้นอย่างไร และมีหลักฐานใดบอกความก้าวหน้านั้น การลดจำนวนกิจกรรมที่ไม่จำเป็นอาจทำให้โปรแกรมมีคุณภาพขึ้น หากกิจกรรมที่เหลือมีความสัมพันธ์กับผลลัพธ์ชัดเจน มีวิธีดำเนินงานเหมาะสม มีหลักฐานติดตาม และมีทรัพยากรรองรับ โปรแกรมที่มีกิจกรรมไม่มากแต่เชื่อมโยงกันดี ย่อมมีคุณค่ากว่าโปรแกรมที่มีกิจกรรมจำนวนมากแต่กระจัดกระจาย

8.2 การใช้กิจกรรมเดียวตอบทุกความต้องการ ความต้องการของผู้เรียนมีหลายระดับ กิจกรรมกลุ่มเหมาะสำหรับการพัฒนาผู้เรียนโดยทั่วไป แต่ไม่เพียงพอสำหรับผู้เรียนที่ต้องการวางแผนรายบุคคล การปรึกษา การติดตาม หรือการส่งต่อ หากโรงเรียนใช้กิจกรรมรูปแบบเดียวตอบทุกความต้องการ โปรแกรมอาจดำเนินการได้สะดวก แต่ไม่สามารถตอบสนองความซับซ้อนของชีวิตผู้เรียนได้อย่างแท้จริง

8.3 การละเลยทรัพยากรและผู้รับผิดชอบ กิจกรรมที่ปรากฏในเอกสารอาจไม่สามารถดำเนินการได้จริง หากขาดเวลา บุคลากร สื่อ เครื่องมือ สถานที่ หรือผู้รับผิดชอบที่ชัดเจน การละเลยเรื่องทรัพยากรทำให้แผนดำเนินงานกลายเป็นเพียงความคาดหวังที่ไม่มีเงื่อนไขรองรับ เช่น กำหนดบริการให้การปรึกษาแต่ไม่มีเวลาและพื้นที่ที่เหมาะสม กำหนดการติดตามแผนรายบุคคลแต่ไม่มีผู้รับผิดชอบ หรือกำหนดกิจกรรมอาชีพแต่ขาดข้อมูลและเครือข่ายสนับสนุน

การออกแบบแผนดำเนินงานจึงต้องระบุทรัพยากรและผู้รับผิดชอบให้ชัดเจนตั้งแต่เริ่มต้น หากทรัพยากรยังไม่พร้อม โรงเรียนควรออกแบบเป็นระยะ ปรับขนาดกิจกรรมให้สอดคล้องกับศักยภาพที่มีอยู่ หรือประสานเครือข่ายเพิ่มเติม การเขียนแผนเกินกว่าที่สามารถดำเนินการได้จริงจะส่งผลให้โปรแกรมล้มเหลวในทางปฏิบัติ

8.4 การออกแบบเครื่องมือที่เก็บข้อมูลมากแต่ใช้จริงน้อย เครื่องมือและแบบฟอร์มจำนวนมากไม่ได้ทำให้โปรแกรมมีคุณภาพ หากข้อมูลที่เก็บไม่ถูกนำไปใช้ตัดสินใจหรือช่วยเหลือผู้เรียน เครื่องมือที่ดีต้องตอบได้ว่าใช้เพื่ออะไร เก็บข้อมูลใด ใครใช้ข้อมูลนั้น และข้อมูลจะนำไปปรับกิจกรรมบริการ หรือการช่วยเหลืออย่างไร หากเครื่องมือทำได้เพียงเพิ่มภาระเอกสาร เครื่องมือนั้นควรถูกปรับให้กระชับหรือยกเลิก

การออกแบบเครื่องมือควรยึดหลักพอเพียงและใช้ประโยชน์ได้จริง ข้อมูลที่จำเป็นต่อการรู้จักผู้เรียน การวางแผน การปรึกษา การส่งต่อ และการติดตามควรถูกเก็บอย่างเป็นระบบ แต่ข้อมูลที่ไม่เกี่ยวกับผลลัพธ์หรือการช่วยเหลือไม่ควรถูกเก็บเพียงเพราะต้องการให้เอกสารดูสมบูรณ์

8.5 การละเลยจริยธรรมในการใช้ข้อมูลและการติดตาม การออกแบบกิจกรรม บริการและการติดตามต้องไม่ละเลยจริยธรรมในการใช้ข้อมูลผู้เรียน โดยเฉพาะข้อมูลจากบริการตอบสนอง การปรึกษา การส่งต่อ และการติดตามรายกรณี ข้อมูลเหล่านี้เกี่ยวข้องกับความลับ ศักดิ์ศรี และความปลอดภัยทางจิตใจของผู้เรียน จึงต้องเปิดเผยเฉพาะผู้เกี่ยวข้องที่จำเป็น ใช้ข้อมูลเท่าที่จำเป็น และหลีกเลี่ยงถ้อยคำหรือกระบวนการที่ทำให้ผู้เรียนถูกตีตรา

จริยธรรมในการติดตามยังหมายถึงการใช้ข้อมูลเพื่อประโยชน์ของผู้เรียน ไม่ใช่เพื่อควบคุมหรือลงโทษ หากข้อมูลการติดตามพบว่าผู้เรียนไม่เข้าร่วมบริการ โรงเรียนควรถามว่ามีอุปสรรคด้านเวลา ความไว้วางใจ หรือช่องทางเข้าถึงหรือไม่ ไม่ใช่สรุปว่าผู้เรียนไม่ให้ความร่วมมือ การออกแบบ

ที่คำนึงถึงจริยธรรมจึงทำให้โปรแกรมรักษาความไว้วางใจของผู้เรียน ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญของงานแนะแนวในโรงเรียน

กล่าวโดยสรุป การออกแบบกิจกรรม บริการ และแผนดำเนินงานคือการแปลงโครงสร้างหลักของโปรแกรมให้เป็นรูปธรรม โดยทุกกิจกรรมและบริการต้องสัมพันธ์กับองค์ประกอบของโปรแกรม ผลลัพธ์ปลายทาง กลุ่มเป้าหมาย ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และหลักฐานติดตามผล การออกแบบในขั้นนี้ไม่ควรมุ่งที่จำนวนกิจกรรมหรือความครบถ้วนของเอกสาร แต่ต้องแสดงให้เห็นว่ากิจกรรม บริการ เครื่องมือ และแผนดำเนินงานช่วยให้ผู้เรียนเกิดความก้าวหน้าและช่วยให้โรงเรียนปรับปรุงการดำเนินงานได้อย่างไร เมื่อได้แบบร่างครบทุกส่วนแล้ว ขั้นต่อไปคือการตรวจสอบความสอดคล้อง ความเป็นไปได้ และคุณภาพของแบบร่างโปรแกรมก่อนนำไปใช้จริง

การตรวจสอบความสอดคล้อง ความเป็นไปได้ และคุณภาพของแบบร่างโปรแกรมก่อนนำไปใช้

แบบร่างโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนไม่ควรถูกนำไปใช้ทันทีหลังจากออกแบบกิจกรรม บริการ แผนดำเนินงาน เครื่องมือ และหลักฐานติดตามผลแล้ว แต่ควรผ่านการตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นก่อนว่าองค์ประกอบต่าง ๆ สอดคล้องกันหรือไม่ การตรวจสอบในขั้นนี้เป็นการทบทวนคุณภาพของแบบร่างก่อนใช้จริง มิใช่การติดตามและประเมินผลหลังดำเนินโปรแกรม จุดมุ่งหมายสำคัญคือการป้องกันความคลาดเคลื่อนตั้งแต่ขั้นออกแบบ เช่น โปรแกรมมีผลลัพธ์ที่ดีแต่ไม่มีกิจกรรมรองรับ มีกิจกรรมจำนวนมากแต่ไม่ตอบความต้องการจำเป็น หรือมีเครื่องมือเก็บข้อมูลจำนวนมากแต่ไม่ถูกนำไปใช้เพื่อพัฒนาผู้เรียน

การตรวจแบบร่างควรไล่ตรวจจากสารสนเทศไปยังผลลัพธ์ จากผลลัพธ์ไปยังโครงสร้างหลัก และจากโครงสร้างหลักไปยังกิจกรรม บริการ แผนดำเนินงาน เครื่องมือ และหลักฐานติดตามผล แผนแนะแนวที่มีคุณภาพต้องระบุเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวนอย่างสัมพันธ์กัน พร้อมทั้งมีแนวทางติดตาม เกณฑ์ความสำเร็จ และวิธีประเมินที่สอดคล้องกับการดำเนินงาน (National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–19, 43–44; Gysbers & Henderson, 2012: 146–150)

1. หลักคิดในการตรวจสอบแบบร่างโปรแกรมก่อนนำไปใช้

การตรวจสอบแบบร่างโปรแกรมก่อนนำไปใช้ควรมองโปรแกรมในฐานะระบบ ไม่ใช่ตรวจเฉพาะว่ามีกิจกรรมครบตามแผนหรือมีเอกสารครบตามแบบฟอร์ม แบบร่างที่ดีต้องแสดงความสัมพันธ์ระหว่างสารสนเทศจากการวิเคราะห์ ความต้องการจำเป็น ผลลัพธ์ปลายทาง โครงสร้างหลักของ

โปรแกรม กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และหลักฐานติดตามผล หากส่วนใดส่วนหนึ่งไม่เชื่อมกัน โปรแกรมอาจดำเนินได้ในเชิงกิจกรรม แต่ไม่สร้างผลลัพธ์ที่ต้องการแก่ผู้เรียน

การตรวจสอบในขั้นนี้จึงเป็นการถามว่า กิจกรรมและบริการที่ออกแบบไว้มีฐานจากข้อมูลจริงหรือไม่ ผลลัพธ์ที่กำหนดมีหลักฐานรองรับหรือไม่ โครงสร้างหลักทั้งด้านหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบถูกแปลงเป็นการดำเนินงานอย่างครบถ้วนหรือไม่ และแผนดำเนินงานมีทรัพยากร เวลา ผู้รับผิดชอบ และแนวทางติดตามที่เป็นไปได้หรือไม่

2. การตรวจสอบความสอดคล้องภายในของโปรแกรม

ความสอดคล้องภายในเป็นเงื่อนไขพื้นฐานของแบบร่างโปรแกรม โรงเรียนควรตรวจว่าผลลัพธ์ของโปรแกรมตอบความต้องการจำเป็นที่สังเคราะห์ไว้จริงหรือไม่ ไม่ใช่เป็นถ้อยคำกว้างหรือถ้อยคำจากนโยบายที่ไม่สัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียน หากสารสนเทศชี้ว่าผู้เรียนมีปัญหาในการใช้ข้อมูลตนเองเพื่อวางแผนการเรียนและอาชีพ ผลลัพธ์ของโปรแกรมก็ควรสะท้อนความสามารถในการใช้ข้อมูลเพื่อวางแผน ไม่ใช่กล่าวกว้างเพียงว่าผู้เรียนมีความพร้อมด้านอาชีพ

นอกจากนี้ ผลลัพธ์แต่ละด้านต้องมีองค์ประกอบของโปรแกรมรองรับอย่างเหมาะสม หากผลลัพธ์มุ่งพัฒนาผู้เรียนทุกคนควรมีหลักสูตรการแนะแนวหรือกิจกรรมแนะแนวรองรับ หากผลลัพธ์เกี่ยวกับการตัดสินใจเฉพาะบุคคลควรมีการวางแผนรายบุคคล หากผลลัพธ์เกี่ยวข้องกับปัญหา ความเสี่ยงหรือภาวะเฉพาะรายควรมีบริการตอบสนองและระบบส่งต่อ หากผลลัพธ์ต้องใช้ข้อมูล บุคลากร เวลา หรือเครือข่ายสนับสนุน ก็ควรมีองค์ประกอบด้านการสนับสนุนระบบรองรับด้วย (National Centre for Guidance in Education, 2004: 31–44; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

3. การตรวจสอบความเป็นไปได้ของโปรแกรม

แบบร่างโปรแกรมที่ดีต้องสัมพันธ์กับบริบทจริงของโรงเรียน ความเป็นไปได้จึงต้องพิจารณาทั้งด้านเวลา บุคลากร ทรัพยากร เครื่องมือ งบประมาณ ระบบข้อมูล สถานที่ และเครือข่ายสนับสนุน โปรแกรมที่มีกิจกรรมจำนวนมากแต่ไม่มีเวลาเพียงพอ ไม่มีผู้รับผิดชอบชัดเจน หรือไม่มีเครื่องมือและสถานที่รองรับ ย่อมเสี่ยงต่อการเป็นโปรแกรมที่ดีเฉพาะในเอกสาร แต่ไม่สามารถดำเนินงานได้จริง

การตรวจความเป็นไปได้ไม่ได้หมายถึงการลดทอนความต้องการของผู้เรียนให้เหลือเฉพาะสิ่งที่ทำง่าย หากพบว่าแบบร่างกว้างเกินทรัพยากร โรงเรียนอาจปรับเป็นการดำเนินงานเป็นระยะ จัดลำดับความสำคัญของกิจกรรม เพิ่มผู้เกี่ยวข้อง ประสานเครือข่ายภายนอก หรือพัฒนาระบบสนับสนุนก่อนเริ่มดำเนินการเต็มรูปแบบ National Centre for Guidance in Education (2004: 5, 18–19, 43–44) เน้นว่าแผนแนะแนวของโรงเรียนต้องสัมพันธ์กับทรัพยากร เวลา ผู้รับผิดชอบ และการทบทวนอย่างต่อเนื่อง เพราะไม่มีแผนแนะแนวสำเร็จรูปที่ใช้ได้เหมือนกันทุกโรงเรียน

4. การตรวจสอบคุณภาพของกิจกรรม บริการ และเครื่องมือ

กิจกรรมแนะแนวควรมีจุดประสงค์ชัดเจน เหมาะกับวัยของผู้เรียน สัมพันธ์กับผลลัพธ์ปลายทาง และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนคิด สะท้อน ใช้ข้อมูล และตัดสินใจ ไม่ควรเป็นเพียงกิจกรรมรับฟังฝ่ายเดียวหรือกิจกรรมที่จัดเพราะเคยทำมาแล้ว ส่วนบริการวางแผนรายบุคคลต้องช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง การเรียน อาชีพ และบริบทชีวิตเพื่อวางแผน ไม่ใช่เพียงให้ข้อมูลทั่วไปหรือให้กรอกแบบฟอร์มแผนรายบุคคลโดยไม่มีการตีความข้อมูล

บริการตอบสนองต้องมีช่องทางเข้าถึงที่ปลอดภัย มีขอบเขตการช่วยเหลือชัดเจน มีแนวทางประสานและส่งต่อเมื่อเกินขอบเขตของโรงเรียน และมีการติดตามหลังการช่วยเหลือ ส่วนเครื่องมือและเอกสารประกอบต้องใช้ภาษาชัดเจน เหมาะกับวัย เก็บข้อมูลเท่าที่จำเป็น และใช้ข้อมูลได้จริง หลักฐานติดตามผลควรสะท้อนความก้าวหน้าของผู้เรียนหรือคุณภาพการดำเนินงาน ไม่ใช่มีเพียงรายชื่อผู้เข้าร่วมกิจกรรมหรือภาพถ่ายประกอบรายงาน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 49, 59; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 181–183, 192–199, 278; National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–19, 43–44)

5. การตรวจสอบจริยธรรมและการคุ้มครองผู้เรียน

แบบร่างโปรแกรมต้องตรวจด้านจริยธรรมอย่างจริงจัง เพราะโปรแกรมการแนะแนวเกี่ยวข้องกับข้อมูลส่วนบุคคล ข้อมูลครอบครัว ข้อมูลการเรียน สุขภาวะทางจิตใจ การให้การปรึกษา การส่งต่อ และการติดตามผู้เรียน โรงเรียนควรกำหนดให้ชัดว่าข้อมูลใดจะถูกเก็บเพื่ออะไร ใครเข้าถึงได้ เก็บรักษาอย่างไร และนำไปใช้เพื่อประโยชน์ของผู้เรียนอย่างไร การเก็บข้อมูลเกินจำเป็นหรือเปิดเผยข้อมูลโดยไม่เหมาะสมอาจทำให้ผู้เรียนเสียความไว้วางใจต่อระบบแนะแนว

การตรวจจริยธรรมยังรวมถึงการใช้ภาษาในแบบร่าง โปรแกรม เครื่องมือ และเอกสารติดตาม ต้องหลีกเลี่ยงถ้อยคำที่ทำให้ผู้เรียนถูกตีตรา เช่น เด็กมีปัญหา เด็กเสี่ยง หรือเด็กอ่อน โดยไม่จำเป็น ข้อมูลควรถูกใช้เพื่อเข้าใจ ส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และติดตามผู้เรียน ไม่ใช่เพื่อควบคุม ลงโทษ หรือเพิ่มภาระเอกสารให้โรงเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 181–183, 278)

6. การทบทวนแบบร่างโปรแกรมร่วมกับผู้เกี่ยวข้อง

แบบร่างโปรแกรมควรถูกทบทวนร่วมกับผู้เกี่ยวข้องก่อนนำไปใช้จริง คณะทำงานของโรงเรียนควรตรวจทั้งความสอดคล้อง ความเป็นไปได้ บทบาทผู้รับผิดชอบ ทรัพยากรที่ต้องใช้ และผลกระทบต่อการดำเนินงานของโรงเรียน หากเป็นไปได้ ควรมีช่องทางรับฟังเสียงของผู้เรียนเกี่ยวกับ

ความเหมาะสมของกิจกรรม ภาษาในเครื่องมือ ช่องทางบริการ และความรู้สึกปลอดภัยในการเข้าถึงความช่วยเหลือ

ครู ผู้ปกครอง และเครือข่ายภายนอกสามารถช่วยตรวจความเป็นไปได้ของแบบร่าง เช่น เวลาในการดำเนินงาน วิธีประสานงาน บทบาทสนับสนุน และช่องทางส่งต่อ ข้อเสนอแนะจากผู้เกี่ยวข้องไม่ควรถูกเก็บไว้เพียงเป็นเอกสารประกอบ แต่ควรถูกใช้ปรับแบบร่างให้เหมาะสมขึ้น ทั้งในด้านขอบเขต กิจกรรม บริการ เครื่องมือ และแผนดำเนินงาน การวางแผนแนะแนวที่ดีจึงเป็นงานของทั้งโรงเรียน ไม่ใช่งานของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวฝ่ายเดียว (National Centre for Guidance in Education, 2004: 5, 19–26; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 213–215; Yulianto, Handayaningrum, & Karwanto, 2019: 86–89)

7. การปรับปรุงแบบร่างโปรแกรมก่อนนำไปใช้

เมื่อพบข้อจำกัดจากการตรวจสอบ โรงเรียนควรปรับแบบร่างก่อนนำไปใช้จริง หากผลลัพธ์หรือจุดประสงค์ยังเป็นถ้อยคำกว้าง ควรปรับให้ระบุสิ่งที่ผู้เรียนควรรู้ เข้าใจ ทำได้ ตัดสินใจได้ หรือวางแผนได้ชัดเจนขึ้น หากกิจกรรมหรือบริการไม่เหมาะกับวัยและความต้องการของผู้เรียน ควรปรับรูปแบบ วิธีดำเนินงาน หรือระดับความลึกของบริการ หากแผนหนักเกินกำลังของโรงเรียน ควรจัดลำดับความสำคัญ ปรับระยะเวลา แบ่งการดำเนินงานเป็นระยะ หรือเพิ่มเครือข่ายสนับสนุน

เครื่องมือและหลักฐานติดตามผลก็ควรได้รับการปรับเช่นเดียวกัน หากเครื่องมือยาวซับซ้อน เก็บข้อมูลเกินจำเป็น หรือไม่สัมพันธ์กับผลลัพธ์ ควรปรับให้กระชับ เหมาะกับวัย และใช้ข้อมูลได้จริง เมื่อปรับแบบร่างแล้ว โรงเรียนควรได้โปรแกรมฉบับพร้อมใช้ที่ประกอบด้วยหลักการและเหตุผล ผลลัพธ์ กลุ่มเป้าหมาย โครงสร้าง กิจกรรม บริการ แผนดำเนินงาน เครื่องมือ หลักฐานติดตาม และบทบาทผู้เกี่ยวข้องอย่างสัมพันธ์กัน (National Centre for Guidance in Education, 2004: 16–19, 43–44)

8. ข้อควรระวังในการตรวจสอบแบบร่างโปรแกรม

ข้อผิดพลาดที่พบบ่อยคือการตรวจแบบร่างเฉพาะความครบของเอกสาร เช่น มีหลักการ มีวัตถุประสงค์ มีกิจกรรม มีตาราง มีเครื่องมือ แต่ไม่ตรวจว่าหัวข้อเหล่านั้นสัมพันธ์กันจริงหรือไม่ แบบร่างเช่นนี้อาจดูสมบูรณ์ในเชิงรูปแบบ แต่ไม่สามารถอธิบายได้ว่ากิจกรรมตอบผลลัพธ์ใด ใช้หลักฐานใดติดตาม และตอบความต้องการจำเป็นของผู้เรียนอย่างไร

อีกข้อควรระวังคือการตรวจจากมุมมองของผู้จัดเท่านั้น จนละเลยว่าผู้เรียนเข้าถึง เข้าใจ และได้รับประโยชน์จริงหรือไม่ หรือการปรับโปรแกรมตามข้อจำกัดจนเหลือเพียงสิ่งที่ทำง่าย แต่ไม่ตอบความต้องการสำคัญของผู้เรียน แบบร่างโปรแกรมไม่ควรแข็งตัวเกินไปจนปรับไม่ได้ระหว่างดำเนินงาน

และเมื่อมีการปรับแบบร่าง ควรบันทึกเหตุผลและหลักฐานรองรับ เพื่อให้ตรวจสอบย้อนกลับได้ว่าการปรับเปลี่ยนนั้นเกิดจากข้อมูลใดและมุ่งแก้ปัญหาใด

กล่าวโดยสรุป การตรวจสอบความสอดคล้อง ความเป็นไปได้ และคุณภาพของแบบร่างโปรแกรมก่อนนำไปใช้ เป็นขั้นปิดกระบวนการออกแบบในบทนี้ โรงเรียนต้องตรวจว่าแบบร่างตอบสารสนเทศและความต้องการจำเป็นจริงหรือไม่ ผลลัพธ์ โครงสร้าง กิจกรรม บริการ เครื่องมือ ทรัพยากร และหลักฐานติดตามผลสัมพันธ์กันเพียงใด และแบบร่างคุ้มครองศักดิ์ศรี ความลับ และประโยชน์ของผู้เรียนหรือไม่ เมื่อผ่านการตรวจและปรับปรุงแล้ว โปรแกรมจึงพร้อมสำหรับการนำไปใช้ การจัดการการดำเนินงาน และการเตรียมระบบสนับสนุนในทางปฏิบัติต่อไป

สรุปท้ายบท

การวิเคราะห์สารสนเทศและการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนเป็นกระบวนการต่อเนื่องที่ทำให้การจัดโปรแกรมไม่เริ่มจากกิจกรรมที่คุ้นเคยหรือความสะดวกของผู้จัด แต่เริ่มจากการทำความเข้าใจสภาพจริงของผู้เรียน โรงเรียน ทรัพยากร และบริบทที่เกี่ยวข้อง ข้อมูลจากผู้เรียน ผู้เกี่ยวข้อง ระบบโรงเรียน และเอกสารเดิมต้องถูกตรวจสอบ จัดระบบ สังเคราะห์ และตีความให้กลายเป็นสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ การมีข้อมูลจำนวนมากจึงยังไม่เพียงพอ หากข้อมูลเหล่านั้นไม่ถูกแปลงเป็นข้อสรุปที่ตอบได้ว่า ผู้เรียนต้องการการพัฒนาด้านใด กลุ่มใดควรได้รับการสนับสนุนเป็นลำดับแรก ประเด็นใดต้องใช้กิจกรรมเชิงพัฒนา ประเด็นใดต้องใช้การวางแผนรายบุคคล ประเด็นใดต้องใช้บริการตอบสนอง และประเด็นใดต้องพัฒนาระบบสนับสนุนของโรงเรียนควบคู่กันไป

เมื่อได้สารสนเทศที่ชัดเจนแล้ว การออกแบบโปรแกรมต้องกำหนดระดับ ขอบเขต และผลลัพธ์ปลายทางก่อนลงรายละเอียดกิจกรรม โปรแกรมระดับสถานศึกษา โปรแกรมระดับช่วงชั้น และโปรแกรมเฉพาะกลุ่มมีขอบเขตและหน้าที่ต่างกัน แต่ต้องเชื่อมโยงกันภายในระบบเดียวกัน การใช้กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้โรงเรียนมองโปรแกรมการแนะแนวในฐานะระบบที่มีองค์ประกอบสัมพันธ์กัน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ เมื่อนำมาประยุกต์ในบริบทไทย ต้องเชื่อมกับหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน แผนพัฒนาสถานศึกษา และบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง โดยไม่ทำให้กิจกรรมแนะแนวรายคาบหรือหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวกลายเป็นตัวแทนของโปรแกรมทั้งหมด

การออกแบบที่มีคุณภาพต้องแปลงโครงสร้างหลักของโปรแกรมให้เป็นกิจกรรม บริการ แผนดำเนินงาน เครื่องมือ และหลักฐานติดตามผลที่สัมพันธ์กัน ทุกกิจกรรมและบริการต้องตอบได้ว่าอยู่ในองค์ประกอบใดของโปรแกรม ตอบผลลัพธ์ใดของผู้เรียน ใช้กับกลุ่มเป้าหมายใด อาศัยทรัพยากรใด และจะติดตามความก้าวหน้าอย่างไร ก่อนนำไปใช้จริง แบบร่างโปรแกรมยังต้องผ่านการตรวจสอบความ

สอดคล้อง ความเป็นไปได้ คุณภาพของกิจกรรมและเครื่องมือ ตลอดจนจริยธรรมในการใช้ข้อมูลผู้เรียน การออกแบบโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนจึงมิใช่การผลิตเอกสารหรือจัดกิจกรรมให้ครบ แต่เป็นการสร้างระบบสนับสนุนผู้เรียนอย่างมีหลักฐาน มีเป้าหมาย มีความเป็นไปได้ และเคารพศักดิ์ศรี ความแตกต่าง และประโยชน์สูงสุดของผู้เรียน

บทที่ 6
การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้และการติดตามผลเพื่อพัฒนาผู้เรียน

โปรแกรมการแนะแนวที่ออกแบบตามกระบวนการพัฒนาทุกขั้นตอนจะยังไม่เกิดประโยชน์ หากโรงเรียนไม่นำไปใช้จริงอย่างเป็นระบบ การนำโปรแกรมไปใช้จึงเป็นกระบวนการที่เชื่อมโยงแนวคิดและแผนงานเข้ากับการพัฒนาผู้เรียนในบริบทจริง โปรแกรมการแนะแนวไม่ใช่เพียงเอกสารหรือแผนกิจกรรม แต่เป็นระบบการทำงานที่ต้องอาศัยเป้าหมาย บุคลากร ทรัพยากร เวลา ข้อมูล และการประสานงานของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย

การดำเนินโปรแกรมในโรงเรียนต้องเผชิญเงื่อนไขจริงหลายด้าน ทั้งความพร้อมของครูและบุคลากร ตารางเรียน ภาระงาน ทรัพยากร ระบบข้อมูล ผู้ปกครอง และความแตกต่างของผู้เรียน หากขาดความเข้าใจในการนำโปรแกรมไปใช้ โปรแกรมอาจถูกลดรูปเหลือเพียงการจัดกิจกรรมให้ครบตามปฏิทิน หรือกลายเป็นภาระของครูแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว

การติดตามผลระหว่างดำเนินงานเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้โปรแกรมไม่หยุดนิ่งอยู่กับแผนเดิม โรงเรียนต้องตรวจสอบความก้าวหน้า คุณภาพของกิจกรรม การเข้าถึงของผู้เรียน และอุปสรรคที่เกิดขึ้น เพื่อปรับการทำงานได้ทันท่วงที ความเข้าใจทั้งสองด้านนี้จึงช่วยให้โปรแกรมการแนะแนวมีชีวิตในระบบโรงเรียน พัฒนาผู้เรียนได้จริง และมีข้อมูลรองรับการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง

กรอบคิดของการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้และการติดตามผล

การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้เป็นขั้นตอนที่ทำให้แบบร่างโปรแกรมกลายเป็นการปฏิบัติจริงในโรงเรียน ประเด็นสำคัญคือการทำให้ส่วนต่าง ๆ ของโปรแกรมทำงานสัมพันธ์กันเพื่อพัฒนาผู้เรียนตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ โปรแกรมการแนะแนวจึงต้องมีทั้งเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย บริการและกิจกรรม ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร แผนดำเนินงาน หลักฐานการดำเนินงาน และข้อมูลสำหรับติดตามผล หากขาดการนำไปใช้อย่างเป็นระบบ โปรแกรมที่ออกแบบไว้อาจเป็นเพียงเอกสารที่มีโครงสร้างครบถ้วน แต่ไม่ก่อให้เกิดผลจริงต่อผู้เรียนและระบบโรงเรียน นำเสนอได้ดังนี้ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 5; Gysbers & Henderson, 2012: 139–150)

1. โปรแกรมการแนะแนวในฐานะระบบที่ต้องนำไปใช้จริง

โปรแกรมการแนะแนวไม่ควรถูกเข้าใจในความหมายแคบว่าเป็นรายการกิจกรรมรายครั้ง โครงการเฉพาะกิจ หรือแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวตามคาบเรียนเท่านั้น หากพิจารณาตามกรอบโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมของ Gysbers และ Henderson โปรแกรมมีลักษณะเป็นระบบที่ประกอบด้วยองค์ประกอบหลายส่วนซึ่งทำงานประสานกัน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนองต่อความต้องการหรือปัญหาของผู้เรียน และการสนับสนุนระบบเพื่อให้โปรแกรมดำเนินต่อเนื่องได้ องค์ประกอบเหล่านี้มิได้มีฐานะเป็นกิจกรรมแยกส่วน แต่เป็นโครงสร้างการดำเนินงานที่ช่วยให้โรงเรียนจัดการแนะแนวได้อย่างมีทิศทางและครอบคลุมความต้องการของผู้เรียน (Gysbers & Henderson, 2012: 139–150)

เมื่อโรงเรียนมีแบบร่างโปรแกรมและแผนดำเนินงานแล้ว ขั้นต่อไปคือการแปลงโครงสร้างที่ออกแบบไว้ให้กลายเป็นการปฏิบัติจริง การนำโปรแกรมไปใช้จึงต้องรักษาความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายของโปรแกรม ผลลัพธ์ที่คาดหวังต่อผู้เรียน กิจกรรมและบริการที่เลือกใช้ ผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร และข้อมูลที่ใช้ตรวจสอบความก้าวหน้า การดำเนินงานที่แยกเฉพาะกิจกรรมที่ทำง่ายหรือกิจกรรมที่โรงเรียนคุ้นเคย แม้จะทำให้เกิดความเคลื่อนไหวในเชิงปฏิบัติ แต่ยังไม่อาจถือว่าเป็นการนำโปรแกรมไปใช้อย่างสมบูรณ์ หากกิจกรรมเหล่านั้นไม่สัมพันธ์กับเป้าหมายและผลลัพธ์ของโปรแกรม (National Centre for Guidance in Education, 2004: 5; Gysbers & Henderson, 2012: 149–150)

ความแตกต่างระหว่างการนำโปรแกรมไปใช้กับการจัดกิจกรรมรายครั้งอยู่ที่ระดับของความเป็นระบบ กิจกรรมรายครั้งอาจตอบสนองปัญหาหรือความต้องการเฉพาะหน้าได้ แต่โปรแกรมการแนะแนวต้องคำนึงถึงความต่อเนื่อง ความครอบคลุม และความสัมพันธ์ของกิจกรรมกับบริการอื่นในโรงเรียน การใช้โปรแกรมจึงต้องมีแผนปฏิบัติ บทบาทผู้รับผิดชอบ ทรัพยากรสนับสนุน วิธีสื่อสารกับผู้เกี่ยวข้อง และหลักฐานเพื่อตรวจสอบว่าการดำเนินงานก้าวหน้าไปตามเจตนารมณ์ของโปรแกรมหรือไม่ แนวคิดของ National Centre for Guidance in Education (2004: 5) เน้นว่าแผนการแนะแนวควรเป็นผลจากการมีส่วนร่วมของโรงเรียนและควรจัดทรัพยากรให้ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้ดีที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับการมองโปรแกรมเป็นระบบ ไม่ใช่กิจกรรมที่แยกจากกัน

ในเชิงปฏิบัติ การนำโปรแกรมไปใช้จึงเป็นกระบวนการบริหารที่แปลงสิ่งที่ออกแบบไว้ให้เป็นการดำเนินงานจริง โดยโรงเรียนต้องพิจารณาว่าผู้เรียนกลุ่มใดจะได้รับบริการใด ในช่วงเวลาใด ใครเป็นผู้รับผิดชอบ ใช้ทรัพยากรใด และจะทราบได้อย่างไรว่าการดำเนินงานนั้นเหมาะสมหรือควรปรับเปลี่ยนอย่างไร การถามคำถามเช่นนี้ช่วยป้องกันไม่ให้โปรแกรมถูกลดรูปเหลือเพียงการจัดกิจกรรมตามความสะดวกของโรงเรียน และช่วยให้โปรแกรมคงความสัมพันธ์กับข้อมูลความต้องการจำเป็นและผลลัพธ์ผู้เรียนที่กำหนดไว้ตั้งแต่ขั้นออกแบบ (Gysbers & Henderson, 2012: 249–254)

2. กรอบของ Gysbers และ Henderson ต่อการนำโปรแกรมไปใช้และการประเมิน

Gysbers และ Henderson (2012: 249–268) อธิบายการนำโปรแกรมไปใช้ในฐานะกระบวนการปรับการดำเนินงานให้เป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม มิใช่การเพิ่มกิจกรรมจำนวนมากเข้าไปในโรงเรียนเท่านั้น การเปลี่ยนผ่านดังกล่าวต้องอาศัยการกำหนดเป้าหมาย การจัดทำแผนปฏิบัติ การพิจารณาทรัพยากร การสื่อสารกับผู้เกี่ยวข้อง การคำนึงถึงความหลากหลายของผู้เรียน และภาวะผู้นำของผู้รับผิดชอบโปรแกรม กรอบคิดนี้ทำให้เห็นว่าโปรแกรมการแนะแนวจะเกิดผลได้เมื่อโรงเรียนจัดการทั้งระบบให้รองรับการดำเนินงาน มิใช่ให้ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวทำงานโดยลำพังหรือดำเนินกิจกรรมตามโอกาส

ในช่วงการเปลี่ยนผ่าน โปรแกรมต้องมีเป้าหมายที่ชัดเจนเพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจทิศทางเดียวกัน เป้าหมายดังกล่าวช่วยให้โรงเรียนกำหนดว่างานใดควรเริ่มก่อน งานใดต้องใช้ทรัพยากรเพิ่มเติม และงานใดต้องปรับวิธีดำเนินการให้เหมาะกับบริบท Gysbers และ Henderson (2012: 250–256) ให้ความสำคัญกับการกำหนดเป้าหมายและการทำแผนปฏิบัติในระดับอาคารเรียนหรือระดับโรงเรียน เพราะการเปลี่ยนผ่านจะสำเร็จได้ต่อเมื่อเป้าหมายถูกแปลงเป็นงาน ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร และกรอบเวลาดำเนินงานที่ตรวจสอบได้

อีกประเด็นหนึ่งที่สำคัญในกรอบของ Gysbers และ Henderson คือการจัดการทรัพยากรและบทบาทผู้นำโปรแกรม การนำโปรแกรมไปใช้ต้องพิจารณาทั้งทรัพยากรบุคคล งบประมาณ วัสดุอุปกรณ์ เวลา และการสนับสนุนเชิงนโยบายของโรงเรียน หากโรงเรียนมีเป้าหมายที่ดีแต่ไม่มีการจัดทรัพยากรและบทบาทให้เหมาะสม การดำเนินโปรแกรมย่อมไม่ต่อเนื่องหรือไม่ครอบคลุมผู้เรียนตามที่ตั้งใจไว้ การใช้ทรัพยากรอย่างมีประสิทธิภาพจึงเป็นส่วนหนึ่งของการนำโปรแกรมไปใช้ ไม่ใช่เรื่องสนับสนุนภายนอกที่แยกจากตัวโปรแกรม (Gysbers & Henderson, 2012: 262–264)

การสื่อสารกับผู้เกี่ยวข้องเป็นอีกกลไกหนึ่งของการนำโปรแกรมไปใช้ โปรแกรมการแนะแนวจะได้รับการสนับสนุนเมื่อผู้บริหาร ครู ผู้เรียน ผู้ปกครอง และชุมชนเข้าใจว่าโปรแกรมมีเป้าหมายเพื่ออะไร ให้ประโยชน์ต่อผู้เรียนอย่างไร และแต่ละฝ่ายมีบทบาทใดในการสนับสนุน การสื่อสารจึงไม่ใช่เพียงการประชาสัมพันธ์กิจกรรม แต่เป็นการสร้างความเข้าใจร่วมเกี่ยวกับคุณค่าของโปรแกรมและทำให้โปรแกรมเป็นภารกิจของโรงเรียนทั้งระบบมากขึ้น แนวคิดนี้สอดคล้องกับ National Centre for Guidance in Education (2004: 5) ที่มองการวางแผนการแนะแนวเป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยการมีส่วนร่วมของบุคลากร ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และผู้เรียน มิใช่แผนของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว (Gysbers & Henderson, 2012: 255–258)

การติดตามผลและการประเมินในกรอบของ Gysbers และ Henderson ต้องสัมพันธ์กับการพัฒนาโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง มิใช่เป็นเพียงการจัดทำรายงานหลังเสร็จสิ้นกิจกรรม ในช่วงของการพัฒนาโปรแกรม Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) อธิบายการใช้ข้อมูลความต้องการจำเป็น ข้อมูลเชิงปริมาณ ข้อมูลดุลยภาพของโปรแกรม และข้อมูลประเมินผล เพื่อพิจารณาว่าโปรแกรมควรปรับองค์ประกอบใด กลุ่มผู้รับบริการใดควรได้รับการดูแลเพิ่มเติม และทรัพยากรของโปรแกรมควรถูกจัดสรรใหม่อย่างไร กรอบดังกล่าวทำให้การประเมินมีฐานะเป็นกลไกพัฒนาโปรแกรม ไม่ใช่การตัดสินผลงานแบบแยกขาดจากกระบวนการนำไปใช้

เมื่อพิจารณาจากกรอบนี้ การติดตามผลมีบทบาทสำคัญในระหว่างดำเนินงาน เพราะช่วยให้มองเห็นความก้าวหน้า ปัญหา และเงื่อนไขแทรกที่เกิดขึ้นก่อนการประเมินผลรอบสุดท้าย ส่วนการประเมินผลมีบทบาทในการพิจารณาคุณภาพของกระบวนการ ผลผลิต และผลลัพธ์ที่เกิดกับผู้เรียน ทั้งสองกระบวนการจึงสัมพันธ์กันในฐานะวงจรพัฒนาโปรแกรม ข้อมูลจากการติดตามช่วยให้ปรับการดำเนินงานระหว่างทาง ส่วนข้อมูลจากการประเมินช่วยให้โรงเรียนตัดสินใจปรับปรุงโปรแกรมในรอบต่อไปอย่างมีหลักฐานรองรับ

3. การปรับกรอบคิดให้เหมาะสมกับบริบทโรงเรียนไทย

เมื่อนำกรอบของ Gysbers และ Henderson มาปรับใช้ในบริบทไทย จำเป็นต้องพิจารณาระบบงานจริงของโรงเรียนไทยควบคู่ไปด้วย เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2559 ข: 1–2) อธิบายว่า ระบบการแนะแนวในโรงเรียนเป็นการบริหารงานที่นำแนวคิดเชิงระบบมาใช้ โดยพิจารณาปัจจัย กระบวนการ และผลผลิต รวมทั้งเชื่อมโยงกับระบบงานอื่นในโรงเรียน เช่น ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนและการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา พร้อมทั้งใช้วงจรคุณภาพเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพและประสิทธิผลของการดำเนินงาน แนวคิดนี้ช่วยให้การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ในโรงเรียนไทยไม่แยกตัวจากระบบบริหารและระบบดูแลผู้เรียนที่มีอยู่เดิม

ในบริบทไทย การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ต้องสัมพันธ์กับภารกิจของงานแนะแนวหลายระดับ ได้แก่ การจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลาง การจัดบริการแนะแนว 5 บริการ และการจัดกิจกรรมหรือโครงการที่สนับสนุนเป้าหมายการแนะแนวและระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนระบุภารกิจเหล่านี้ไว้ชัดเจน ทำให้เห็นว่ากิจกรรมแนะแนวและบริการแนะแนวเป็นกลไกสำคัญของระบบ แต่ยังไม่ควรถูกเข้าใจว่าเป็นทั้งหมดของโปรแกรมการแนะแนว โปรแกรมในระดับโรงเรียนต้องทำหน้าที่เชื่อมกลไกเหล่านี้เข้าด้วยกันให้ตอบเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นระบบ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 4)

การปรับกรอบคิดให้เหมาะกับบริบทไทยจึงต้องระวังไม่ให้โปรแกรมการแนะแนวถูกลดรูปเป็นตารางกิจกรรมแนะแนวรายคาบ เพราะกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรเป็นเพียงพื้นที่หนึ่งของการพัฒนาผู้เรียน แม้จะมีความสำคัญต่อผู้เรียนทุกคน แต่โปรแกรมการแนะแนวต้องครอบคลุมการดูแลผู้เรียนที่ต้องการการสนับสนุนเฉพาะ การวางแผนรายบุคคล การให้ข้อมูล การส่งต่อ การประสานผู้ปกครองและหน่วยงานภายนอก ตลอดจนการสนับสนุนระบบโรงเรียน การเขียนและการดำเนินงานในระดับโปรแกรมจึงต้องทำให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรม บริการ ระบบข้อมูล และบทบาทผู้เกี่ยวข้อง ไม่ใช่แยกเป็นงานคนละส่วนที่ไม่ส่งเสริมกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1–4; Gysbers & Henderson, 2012: 139–150)

ประเด็นที่ต้องแยกให้ชัดอีกประการหนึ่งคือความหมายของการติดตามผลในระดับโปรแกรมกับบริการติดตามและประเมินผลในงานแนะแนว เอกสารของเจษฎา บุญมาโฮม (2567: 2, 4–5) อธิบายบริการติดตามและประเมินผลในงานแนะแนวระดับมัธยมศึกษา โดยชี้ว่าการติดตามผลและการประเมินผลมีความสัมพันธ์กัน และการติดตามผลไม่ใช่การตรวจสอบเพื่อจับผิด แต่เป็นกลไกสำคัญของการพัฒนางานแนะแนว อย่างไรก็ตาม เอกสารดังกล่าวอยู่ในระดับบริการติดตามและประเมินผลในงานแนะแนว จึงควรใช้เป็นฐานประกอบสำหรับอธิบายหลักคิดเรื่องการติดตามผลในบริบทไทย ไม่ควรใช้แทนกรอบการประเมินโปรแกรมการแนะแนวโดยตรง

การติดตามผลในบทนี้จึงหมายถึงการติดตามการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ในระดับระบบ โรงเรียนต้องพิจารณาว่าโปรแกรมดำเนินไปตามแผนหรือไม่ ผู้เรียนเข้าถึงกิจกรรมและบริการเพียงใด ผู้เกี่ยวข้องปฏิบัติตามบทบาทที่กำหนดไว้หรือไม่ ทรัพยากรเพียงพอหรือมีข้อจำกัดใด และมีปัญหาใดที่ควรปรับระหว่างดำเนินงาน ส่วนบริการติดตามและประเมินผลในงานแนะแนวสามารถนำมาเป็นแนวคิดประกอบได้ในแง่การเก็บข้อมูล ความก้าวหน้า ปัญหา อุปสรรค และการใช้ข้อมูลเพื่อพัฒนา แต่การตัดสินคุณภาพของโปรแกรมต้องกลับไปพิจารณาภายใต้กรอบโปรแกรมทั้งระบบ (เจษฎา บุญมาโฮม, 2567: 4–11; Gysbers & Henderson, 2012: 391–401)

กล่าวโดยสรุป การนำโปรแกรมการแนะแนวมาใช้ต้องอาศัยการดำเนินงานที่สอดคล้องกับเป้าหมาย องค์ประกอบ กลุ่มเป้าหมาย บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร และผลลัพธ์ที่กำหนดไว้ตั้งแต่ขั้นออกแบบ โปรแกรมจึงมิใช่เพียงเอกสารสำหรับกำหนดกิจกรรม แต่เป็นกรอบการดำเนินงานที่ต้องนำมาใช้ให้เหมาะกับบริบทของสถานศึกษา พร้อมทั้งรักษาสาระสำคัญและความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบของโปรแกรมไว้

การติดตามและประเมินผลต้องดำเนินควบคู่กับการนำโปรแกรมมาใช้ เพื่อให้โรงเรียนทราบว่าการดำเนินงานเป็นไปตามแผนเพียงใด ผู้เรียนได้รับกิจกรรมและบริการตามที่กำหนดหรือไม่ มีปัญหาข้อจำกัด หรือเงื่อนไขใดที่มีผลต่อการดำเนินงาน และเกิดผลกับผู้เรียนตามที่คาดหวังเพียงใด ข้อมูลที่ได้จึงมิได้มีไว้เพียงเพื่อจัดทำรายงานเมื่อสิ้นสุดโปรแกรม แต่ต้องนำมาใช้ทบทวน ปรับวิธีดำเนินงาน และพัฒนาโปรแกรมให้เหมาะสมยิ่งขึ้น

ในบริบทของสถานศึกษาไทย การดำเนินโปรแกรมการแนะแนวต้องประสานกิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบข้อมูลของสถานศึกษา และบทบาทของผู้บริหาร ครูแนะแนว ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องให้สัมพันธ์กันตามหน้าที่ของแต่ละฝ่าย การดำเนินงานในลักษณะนี้ช่วยให้โปรแกรมสามารถตอบสนองทั้งการส่งเสริมและพัฒนา การป้องกัน การช่วยเหลือ และการติดตามผู้เรียนได้อย่างต่อเนื่อง พร้อมทั้งมีข้อมูลเพียงพอสำหรับตรวจสอบผลและปรับปรุงการดำเนินงานในรอบต่อไป

หลักการและเงื่อนไขของการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้

เมื่อโปรแกรมการแนะแนวได้รับการออกแบบแล้ว สิ่งสำคัญมิใช่เพียงการดำเนินกิจกรรมให้ครบตามแผน แต่ต้องทำให้การดำเนินงานยังคงตอบเป้าหมายที่กำหนดไว้ ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจบทบาทและประสานการทำงานกัน และมีการใช้ข้อมูลระหว่างดำเนินงานเพื่อพิจารณาว่า ส่วนใดเป็นไปตามแผน ส่วนใดต้องปรับ และส่วนใดต้องได้รับการสนับสนุนเพิ่มเติม แม้โปรแกรมจะมีโครงสร้างและรายละเอียดชัดเจน แต่ผลที่เกิดกับผู้เรียนยังขึ้นอยู่กับการจัดให้บุคลากร กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ข้อมูล และการติดตามผลทำงานสัมพันธ์กันภายใต้เงื่อนไขจริงของสถานศึกษา การนำโปรแกรมมาใช้จึงต้องคำนึงทั้งความถูกต้องตามเป้าหมาย ความเป็นไปได้ในการดำเนินงาน และจริยธรรมในการดูแลผู้เรียน

การดำเนินโปรแกรมการแนะแนวควรยึด**หลักสำคัญ**อย่างน้อยสามประการ **ประการแรก** คือ การรักษาเป้าหมายและสาระสำคัญของโปรแกรม แม้โรงเรียนอาจต้องปรับเวลา วิธีดำเนินกิจกรรม หรือการใช้ทรัพยากรให้เหมาะกับสถานการณ์ แต่การปรับดังกล่าวไม่ควรทำให้ผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียนเปลี่ยนไปโดยไม่มีเหตุผลรองรับ **ประการที่สอง** คือ การกำหนดให้โปรแกรมเป็นความรับผิดชอบร่วมกันของสถานศึกษา ครูแนะแนวมิใช่ผู้ดำเนินงานเพียงฝ่ายเดียว แต่ต้องประสานกับผู้บริหาร ครูประจำชั้น/ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องตามบทบาทของแต่ละฝ่าย **ประการที่สาม** คือ การปรับการดำเนินงานโดยใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจและคำนึงถึงสิทธิ ความลับ ความปลอดภัย และประโยชน์ของผู้เรียนเป็นสำคัญ หลักทั้งสามประการช่วยให้โปรแกรมการแนะแนวดำเนินการได้ต่อเนื่องตามจุดมุ่งหมาย มิใช่ลดเหลือเพียงกิจกรรมเป็นครั้งคราว เอกสารแผนงาน หรือภารกิจของครูแนะแนวเพียงคนเดียว

1. การรักษาเป้าหมายและแกนของโปรแกรม

การรักษาเป้าหมายและแกนของโปรแกรมเป็นหลักการพื้นฐานที่สุดของการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ เพราะโปรแกรมที่ดีต้องมีความสัมพันธ์ภายในระหว่างเป้าหมายของโปรแกรม ผลลัพธ์ที่คาดหวังต่อผู้เรียน กลุ่มเป้าหมาย องค์ประกอบของโปรแกรม กิจกรรม บริการ ทรัพยากร และหลักฐานการดำเนินงาน หากส่วนใดส่วนหนึ่งถูกแยกออกจากระบบ เช่น จัดกิจกรรมโดยไม่สัมพันธ์กับผลลัพธ์ผู้เรียน หรือจัดบริการโดยไม่เชื่อมกับข้อมูลความต้องการจำเป็น โปรแกรมย่อมสูญเสียพลังในการพัฒนาผู้เรียน แม้โรงเรียนจะมีกิจกรรมจำนวนมากก็ตาม Gysbers และ Henderson (2012: 139–150) อธิบายโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมในฐานะระบบที่ประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ องค์ประกอบเหล่านี้ทำหน้าที่ต่างกัน แต่ต้องทำงานร่วมกัน เพื่อสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคม ดังนั้น เมื่อนำโปรแกรมไปใช้ โรงเรียนต้องไม่เลือกดำเนินเฉพาะส่วนที่ทำง่ายหรือคุ้นเคย เช่น จัดเฉพาะกิจกรรมในชั้นเรียน หรือให้ความสำคัญเฉพาะบริการตอบสนองปัญหาเฉพาะหน้า แต่ต้องรักษาความสัมพันธ์ขององค์ประกอบทั้งหมดให้สอดคล้องกับเป้าหมายของโปรแกรม

การรักษาความต่อเนื่องของโปรแกรมต้องอาศัยเป้าหมายและแผนปฏิบัติที่ชัดเจน Gysbers และ Henderson (2012: 249–256) เสนอว่า การปรับโปรแกรมการแนะแนวให้เป็นแบบครอบคลุมต้องมีการกำหนดเป้าหมาย การจัดทำแผนปฏิบัติ การกำหนดงาน ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร และเวลาในการดำเนินงาน เป้าหมายจึงมิใช่ข้อความเชิงอุดมคติที่ปรากฏเฉพาะในเอกสาร แต่เป็นเครื่องกำกับการตัดสินใจว่าโรงเรียนควรทำสิ่งใดก่อน สิ่งใดต้องปรับ วิธีใดควรใช้ และควรจัดสรรทรัพยากรใดเพื่อให้เกิดผลต่อผู้เรียนตามที่ตั้งใจไว้

ในระดับแผนปฏิบัติ National Centre for Guidance in Education (2004: 8–9) อธิบายว่าแผนการแนะแนวควรระบุเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวนอย่างสัมพันธ์กัน การกำหนดองค์ประกอบเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนไม่เข้าใจผิดว่าแผนการแนะแนวคือรายการกิจกรรมที่ต้องทำให้ครบ แต่เป็นเครื่องมือบริหารโปรแกรมที่ทำให้โรงเรียนรู้ว่า กิจกรรมใดทำเพื่อผู้เรียนกลุ่มใด ใช้ทรัพยากรใด ต้องการผลลัพธ์ใด และจะทบทวนคุณภาพของการดำเนินงานอย่างไร แนวคิดนี้สอดคล้องกับการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ในฐานะระบบที่ต้องตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างแผนกับการปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง

การรักษาแกนของโปรแกรมมิได้หมายถึงการทำตามแผนเดิมอย่างตายตัว แต่หมายถึงการรักษาความสัมพันธ์ระหว่างเจตนารมณ์ของโปรแกรมกับการดำเนินงานจริง โรงเรียนอาจปรับกิจกรรม วิธีดำเนินงาน หรือเวลาตามบริบทได้ แต่การปรับนั้นต้องไม่ทำให้เป้าหมายหลักของโปรแกรมเสียไป เช่น หากโปรแกรมมุ่งพัฒนาการวางแผนการศึกษาต่อและอาชีพของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนอาจปรับรูปแบบกิจกรรมให้เหมาะกับเวลาและทรัพยากร แต่ไม่ควรเปลี่ยนไปเป็นกิจกรรมสร้างความสนุกทั่วไปที่ไม่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง รู้จักข้อมูลการศึกษาและอาชีพ หรือตัดสินใจอย่างมีข้อมูล

การใช้ข้อมูลเป็นเงื่อนไขสำคัญของการรักษาแกนโปรแกรม Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) ให้ความสำคัญกับข้อมูลความต้องการจำเป็น ข้อมูลเชิงปริมาณ ข้อมูลดุลยภาพของโปรแกรม และข้อมูลประเมินผลในการพัฒนาโปรแกรมต่อเนื่อง ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนตรวจสอบได้ว่า สิ่งที่ดำเนินอยู่ยังสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนหรือไม่ ผู้เรียนกลุ่มใดได้รับประโยชน์หรือยังเข้าไม่ถึงบริการ องค์ประกอบใดของโปรแกรมถูกใช้มากหรือน้อยเกินไป และควรปรับทรัพยากรหรือกิจกรรมอย่างไร การนำโปรแกรมไปใช้จึงต้องมีการเก็บและใช้ข้อมูลอย่างต่อเนื่อง มิใช่รอให้สิ้นสุดโปรแกรมแล้วจึงพิจารณาผลย้อนหลังเพียงครั้งเดียว

กล่าวได้ว่า การรักษาเป้าหมายและแกนของโปรแกรมคือการทำให้ทุกกิจกรรมและบริการมีเหตุผลเชิงโปรแกรมรองรับ ไม่ใช่ดำเนินงานตามความเคยชินหรือความสะดวกของโรงเรียน หลักการนี้ทำให้โปรแกรมการแนะแนวมีทิศทาง ตรวจสอบได้ และมีโอกาสสร้างผลต่อผู้เรียนมากกว่าการจัดกิจกรรมแบบแยกส่วน

2. การดำเนินงานแบบทั้งโรงเรียน

โปรแกรมการแนะแนวไม่อาจดำเนินได้อย่างมีคุณภาพ หากถูกมองว่าเป็นงานของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว เนื่องจากผู้เรียนใช้ชีวิตอยู่ในระบบโรงเรียนที่ประกอบด้วยผู้บริหาร ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน เพื่อน ผู้ปกครอง กิจกรรมพัฒนาผู้เรียน และระบบสนับสนุนหลายส่วน การนำโปรแกรมไปใช้จึงต้องอาศัยการทำงานแบบทั้งโรงเรียน เพื่อให้ข้อมูล บทบาท และการช่วยเหลือผู้เรียนดำเนินไปอย่างประสานกัน ไม่ใช่กระจัดกระจายอยู่ในความรับผิดชอบของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง National Centre for Guidance in Education (2004: 5) อธิบายว่า การวางแผนการแนะแนวควรเป็นกระบวนการที่เกี่ยวข้องกับผู้บริหาร บุคลากร ผู้ปกครอง และผู้เรียน อีกทั้งควรมุ่งจัดทรัพยากรของโรงเรียนให้ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้ดีที่สุด แนวคิดนี้สะท้อนว่าโปรแกรมการแนะแนวมิใช่เอกสารของผู้รับผิดชอบงานแนะแนว แต่เป็นกรอบการทำงานร่วมของโรงเรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการสนับสนุนอย่างเหมาะสมจากหลายฝ่าย

การทำงานแบบทั้งโรงเรียนต้องเริ่มจากความเข้าใจร่วมเกี่ยวกับเป้าหมายของโปรแกรมและบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง National Centre for Guidance in Education (2004: 33–43) เสนอแนวทางการทบทวนและพัฒนาแผนการแนะแนวให้ความสำคัญกับการชี้แจงบุคลากร การกำหนดผู้เกี่ยวข้อง การรวบรวมข้อมูลความต้องการ การสำรวจทรัพยากร และการจัดทำแผนร่วมกัน แนวทางดังกล่าวช่วยลดปัญหาการเขียนแผนโดยบุคคลเดียวแล้วส่งต่อให้ผู้อื่นปฏิบัติ เพราะการนำโปรแกรมไปใช้จริงต้องอาศัยการรับรู้และการมีส่วนร่วมตั้งแต่ต้น มิใช่การสั่งการหลังแผนเสร็จแล้ว

ในบริบทไทย เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนชี้ให้เห็นว่าระบบการแนะแนวมีความสัมพันธ์กับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว 5 บริการ และการจัดกิจกรรมหรือโครงการสนับสนุนเป้าหมายการแนะแนว การดำเนินงานจึงเกี่ยวข้องกับผู้บริหาร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง ระบบดังกล่าวสะท้อนว่าโรงเรียนไทยมีฐานการทำงานร่วมอยู่แล้ว แต่การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ต้องจัดระบบความร่วมมือนั้นให้เชื่อมกับเป้าหมายของโปรแกรมอย่างชัดเจน ไม่ใช่ปล่อยให้แต่ละระบบดำเนินงานคู่ขนานกันโดยไม่สื่อสารข้อมูล (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1–4)

บทบาทของผู้บริหารมีความสำคัญต่อการนำโปรแกรมไปใช้ในระดับโครงสร้าง ผู้บริหารต้องสนับสนุนเชิงนโยบาย เวลา ทรัพยากร และวัฒนธรรมการทำงานร่วม ไม่ใช่เพียงอนุมัติกิจกรรมหรือรับทราบรายงาน เมื่อผู้บริหารทำให้โปรแกรมการแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของทิศทางโรงเรียน ครูและบุคลากรย่อมเห็นความสำคัญของการร่วมดำเนินงานมากขึ้น ในทางกลับกัน หากผู้บริหารมองโปรแกรมการแนะแนวเป็นงานเฉพาะฝ่าย โปรแกรมมักขาดอำนาจในการประสานเวลา ทรัพยากร และบทบาทของครูคนอื่น

ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวมีบทบาทเป็นผู้ประสานและกำกับทิศทางของโปรแกรม มิใช่ผู้ดำเนินงานทุกอย่างเพียงลำพัง บทบาทดังกล่าวครอบคลุมการทำความเข้าใจเป้าหมายของโปรแกรมกับผู้เกี่ยวข้อง การประสานข้อมูลผู้เรียน การสนับสนุนครูที่ปรึกษาและครูผู้สอน การจัดกิจกรรมและบริการให้สอดคล้องกับแผน และการรวบรวมหลักฐานเพื่อปรับปรุงโปรแกรม ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 123) อธิบายบทบาทของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวในลักษณะที่เกี่ยวข้องกับการจัดข้อมูลผู้เรียน การดำเนินกิจกรรม การดูแลช่วยเหลือ และการติดตามรายงานผล ซึ่งสามารถนำมาใช้เชื่อมกับการดำเนินโปรแกรมในโรงเรียนไทยได้

ครูที่ปรึกษาและครูผู้สอนเป็นเงื่อนไขสำคัญของการนำโปรแกรมไปใช้ เพราะเป็นผู้ใกล้ชิดผู้เรียนและสามารถเห็นข้อมูลที่ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวอาจไม่เห็น เช่น พฤติกรรมในชั้นเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อน การเปลี่ยนแปลงด้านการเรียน หรือสัญญาณความเสี่ยงบางประการ ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 215) ชี้ให้เห็นว่าการเข้าใจว่าบริการแนะแนวและการให้การปรึกษาเป็นหน้าที่เฉพาะของผู้เชี่ยวชาญเท่านั้นเป็นความเข้าใจที่คลาดเคลื่อน เพราะการแนะแนวที่ดีควรแทรกซึมอยู่ในสภาพแวดล้อมของโรงเรียนและอาศัยความร่วมมือของบุคลากรหลายฝ่าย แนวคิดนี้สอดคล้องกับการนำโปรแกรมไปใช้แบบทั้งโรงเรียน ซึ่งครูทุกคนมีส่วนช่วยให้ข้อมูล ป้องกันปัญหา ส่งเสริมผู้เรียน และส่งต่อกรณีที่ต้องการการช่วยเหลือเฉพาะทาง

ผู้เรียน ผู้ปกครอง และเครือข่ายภายนอกควรได้รับการสื่อสารและมีส่วนร่วมในระดับที่เหมาะสม ผู้เรียนต้องเข้าใจว่าโปรแกรมการแนะแนวมีประโยชน์ต่อการรู้จักตนเอง การวางแผนการศึกษาและอาชีพ และการดำเนินชีวิต ผู้ปกครองควรเข้าใจบทบาทของตนในการสนับสนุนเป้าหมายของผู้เรียน ส่วนเครือข่ายภายนอก เช่น หน่วยงานด้านสุขภาพจิต อาชีพ การศึกษาต่อ หรือสวัสดิการสังคม ควรถูกประสานเมื่อโปรแกรมต้องการทรัพยากรหรือความเชี่ยวชาญที่โรงเรียนไม่มี การทำงานแบบทั้งโรงเรียนจึงไม่ได้จำกัดเฉพาะบุคลากรในโรงเรียน แต่รวมถึงการสร้างระบบสนับสนุนรอบตัวผู้เรียน

การดำเนินงานแบบทั้งโรงเรียนยังช่วยลดความเสี่ยงที่โปรแกรมจะผูกติดกับบุคคลใดบุคคลหนึ่งมากเกินไป หากโปรแกรมขึ้นอยู่กับผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงคนเดียว เมื่อบุคคลนั้นเปลี่ยนหน้าที่ ย้ายโรงเรียน หรือมีภาระงานสูง โปรแกรมอาจหยุดชะงักทันที แต่หากโรงเรียนสร้างความเข้าใจร่วม มีบทบาทที่ชัดเจน และใช้ข้อมูลร่วมกัน โปรแกรมย่อมมีความต่อเนื่องมากกว่า ความต่อเนื่องนี้เป็นเงื่อนไขสำคัญของโปรแกรมการแนะแนว เพราะการพัฒนาผู้เรียนไม่สามารถเกิดจากกิจกรรมครั้งเดียวหรือความพยายามของบุคคลเดียวได้

3. ความยืดหยุ่นโดยอาศัยหลักฐานและจริยธรรม

การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ต้องมีความยืดหยุ่น เนื่องจากบริบทของโรงเรียนและผู้เรียนอาจเปลี่ยนแปลงระหว่างดำเนินงาน เช่น เวลาในตารางเรียนไม่เป็นไปตามแผน ครูมีภาระงานเพิ่ม ผู้เรียนบางกลุ่มตอบสนองต่อกิจกรรมต่างจากที่คาดไว้ หรือทรัพยากรบางอย่างไม่พร้อมใช้ อย่างไรก็ตาม ความยืดหยุ่นไม่ควรหมายถึงการปรับเปลี่ยนตามความสะดวกหรือความรู้สึกส่วนตัว แต่ต้องเป็นการปรับที่มีข้อมูลรองรับ รักษาเป้าหมายหลักของโปรแกรม และคำนึงถึงศักดิ์ศรี ความปลอดภัย และประโยชน์ของผู้เรียน

Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) ให้ความสำคัญกับการใช้ข้อมูลเพื่อพัฒนาโปรแกรม ไม่ว่าจะเป็นข้อมูลความต้องการจำเป็น ข้อมูลเชิงปริมาณ ข้อมูลดุลยภาพของโปรแกรม หรือข้อมูลประเมินผล แนวคิดนี้ช่วยให้เห็นว่าการปรับโปรแกรมระหว่างหรือหลังการดำเนินงานไม่ใช่สัญญาณของความล้มเหลว แต่เป็นส่วนหนึ่งของการบริหารโปรแกรมอย่างมีคุณภาพ โรงเรียนที่ใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจย่อมสามารถปรับกิจกรรม วิธีการ หรือทรัพยากรให้เหมาะกับผู้เรียนได้ดีกว่าโรงเรียนที่ยึดแผนเดิมแม้พบว่าการดำเนินงานไม่ตอบสนองความต้องการจริง ส่วน National Centre for Guidance in Education (2004: 43) เสนอว่าแผนปฏิบัติควรระบุลำดับความสำคัญ เป้าหมาย งาน ผู้รับผิดชอบ วิธีดำเนินงาน ระยะเวลา ทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ ขั้นตอนติดตาม และขั้นตอนประเมินผล การกำหนดข้อมูลเหล่านี้ทำให้การทบทวนแผนมีหลักฐานรองรับ เพราะโรงเรียนสามารถพิจารณาได้ว่าปัญหาเกิดจากเป้าหมายไม่ชัด งานไม่สอดคล้อง ทรัพยากรไม่พอ เวลาไม่เหมาะ หรือเกณฑ์ความสำเร็จไม่สัมพันธ์กับบริบท เมื่อพิจารณาข้อเสนอทั้งสองแหล่งร่วมกัน การติดตามและทบทวนจึงไม่ใช่การเพิ่มภาระเอกสาร แต่เป็นแนวทางที่ทำให้โปรแกรมปรับเปลี่ยนได้อย่างมีทิศทาง

การปรับโปรแกรมต้องแยกระหว่างการเปลี่ยนวิธีดำเนินงานกับการเปลี่ยนเป้าหมายหลักของโปรแกรม โรงเรียนอาจปรับเวลา รูปแบบกิจกรรม สื่อ วิธีสื่อสาร หรือบทบาทของผู้เกี่ยวข้องให้เหมาะกับสถานการณ์ได้ แต่ต้องไม่ทำให้เป้าหมายหลักของโปรแกรมหายไป เช่น หากพบว่าผู้เรียนไม่กล้าแสดงความคิดเห็นในกิจกรรมกลุ่ม โรงเรียนอาจเปลี่ยนวิธีจากการอภิปรายหน้าชั้นเป็นการทำแบบสำรวจส่วนบุคคลหรือกิจกรรมกลุ่มย่อย แต่ยังต้องรักษาเป้าหมายเดิมคือการช่วยให้ผู้เรียนสำรวจตนเองและวางแผนได้ดีขึ้น การปรับเช่นนี้เป็นความยืดหยุ่นที่ยังคงรักษาเป้าหมายหลักของโปรแกรมไว้

จริยธรรมเป็นเงื่อนไขที่ต้องกำกับความยืดหยุ่นทุกครั้ง เพราะโปรแกรมการแนะแนวเกี่ยวข้องกับข้อมูลส่วนบุคคล ความเปราะบางทางอารมณ์ ปัญหาครอบครัว ความเสี่ยงทางพฤติกรรม และการตัดสินใจสำคัญของผู้เรียน เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนระบุปรัชญาการแนะแนวที่มองมนุษย์ว่าเป็นทรัพยากรที่มีคุณค่า มีศักยภาพ มีความแตกต่างระหว่างบุคคล มีศักดิ์ศรี และสามารถเปลี่ยนแปลงพัฒนาได้ หลักคิดนี้ทำให้การนำโปรแกรมไปใช้ต้องคำนึงถึงศักดิ์ศรีของผู้เรียน ไม่ตีตรา ไม่เปิดเผยข้อมูลโดยไม่จำเป็น และไม่ใช้ข้อมูลเพื่อจัดประเภทผู้เรียนในทางที่ทำให้เกิดความเสียหายต่อชีวิตในโรงเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 3–4)

การคุ้มครองข้อมูลเป็นเงื่อนไขสำคัญของการนำโปรแกรมไปใช้ โดยเฉพาะเมื่อต้องเก็บข้อมูลเพื่อวางแผนรายบุคคล ติดตามผล หรือประสานความช่วยเหลือ ผู้รับผิดชอบโปรแกรมต้องพิจารณาว่าข้อมูลใดจำเป็นต่อการช่วยเหลือผู้เรียน ใครควรเข้าถึงข้อมูลนั้น และควรรายงานข้อมูลในระดับใดจึงจะไม่กระทบต่อศักดิ์ศรีและความปลอดภัยของผู้เรียน หลักจริยธรรมที่ปรากฏในภาคผนวกของ Gysbers และ Henderson (2012: 405–410) ยังเน้นความรับผิดชอบต่อผู้เรียน การรักษาความลับ การบันทึกข้อมูล และการใช้เครื่องมือประเมินอย่างเหมาะสม ซึ่งสามารถใช้เป็นข้อเตือนใจในการจัดการข้อมูลของโปรแกรมการแนะแนว

หลักฐานจากงานวิจัยในต่างประเทศยังช่วยย้ำว่าเงื่อนไขของการนำโปรแกรมไปใช้มีผลต่อคุณภาพโปรแกรม Nkala (2014: 81, 85) พบว่าในกรณีโรงเรียนมัธยมศึกษาที่ศึกษา การขาดบุคลากรที่มีคุณวุฒิ ขาดเอกสาร หนังสือ สถานที่ให้การปรึกษา และการที่ผู้เรียนไม่รับรู้ว่ามีบริการแนะแนว เป็นอุปสรรคสำคัญต่อการดำเนินโปรแกรม หลักฐานนี้ช่วยเตือนว่าแม้โปรแกรมจะมีหลักการที่ดี แต่หากขาดเงื่อนไขพื้นฐานด้านบุคลากร ทรัพยากร สถานที่ และการสื่อสาร โปรแกรมย่อมยากที่จะเข้าถึงผู้เรียนได้ตามที่ตั้งใจไว้

กล่าวโดยสรุป หลักการและเงื่อนไขของการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ต้องเริ่มจากการรักษาเป้าหมายหลักของโปรแกรม ทำให้โปรแกรมเป็นงานของทั้งโรงเรียน และปรับการดำเนินงานอย่างยืดหยุ่นโดยอาศัยหลักฐานและจริยธรรม หลักการเหล่านี้ช่วยให้การจัดกิจกรรมสัมพันธ์กับผลลัพธ์ผู้เรียน ไม่ปล่อยให้โปรแกรมขึ้นอยู่กับบุคคลใดบุคคลหนึ่ง และไม่ใช้ข้อมูลผู้เรียนโดยขาดความระมัดระวัง เมื่อหลักการดังกล่าวถูกนำไปใช้จริง โปรแกรมการแนะแนวจึงมีโอกาสพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง เป็นระบบ และเคารพศักดิ์ศรีของผู้เรียนในบริบทของโรงเรียนไทย

การเตรียมความพร้อมก่อนนำโปรแกรมไปใช้

เมื่อหลักการสำคัญของการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้คือการรักษาแกนของโปรแกรม การดำเนินงานแบบทั้งโรงเรียน และความยืดหยุ่นบนฐานหลักฐาน ขั้นต่อไปก่อนเริ่มใช้จริงคือการตรวจความพร้อมขององค์ประกอบพื้นฐานที่ทำให้โปรแกรมดำเนินได้อย่างเป็นระบบ การเตรียมความพร้อมมิใช่ขั้นตอนธุรการหรือการจัดเอกสารประกอบการประชุมเท่านั้น แต่เป็นกระบวนการตรวจสอบว่าโปรแกรมที่ออกแบบไว้สามารถแปลงเป็นการปฏิบัติจริงได้เพียงใด ใครเป็นผู้ดำเนินงาน ใช้ทรัพยากรใดดำเนินในช่วงเวลาใด เก็บหลักฐานอย่างไร และมีแนวทางรองรับข้อจำกัดที่อาจเกิดขึ้นระหว่างใช้โปรแกรมหรือไม่

การเริ่มใช้โปรแกรมโดยไม่ตรวจความพร้อมอาจทำให้โรงเรียนต้องแก้ปัญหาเฉพาะหน้าอยู่ตลอดเวลา เช่น แผนกิจกรรมไม่สัมพันธ์กับเป้าหมาย เครื่องมือยังไม่พร้อม ครูยังไม่เข้าใจบทบาท เวลาไม่สอดคล้องกับปฏิทินโรงเรียน หรือข้อมูลผู้เรียนไม่เพียงพอต่อการตัดสินใจ ดังนั้น การเตรียมความพร้อมก่อนใช้โปรแกรมจึงเป็นกลไกป้องกันความคลาดเคลื่อนระหว่างแบบร่างโปรแกรมกับการปฏิบัติจริง และเป็นเงื่อนไขให้โปรแกรมสามารถดำเนินต่อเนื่อง ตรวจสอบได้ และปรับปรุงได้เมื่อพบข้อจำกัด (National Centre for Guidance in Education, 2004: 8–9, 18, 31–43; Gysbers & Henderson, 2012: 249–268)

1. ความพร้อมของเอกสาร แผน และเครื่องมือ

ความพร้อมด้านเอกสารมิได้หมายถึงการมีแฟ้มเอกสารครบหรือมีรูปเล่มโปรแกรมที่เรียบร้อยเท่านั้น แต่หมายถึงเอกสารทุกชิ้นต้องช่วยแปลงโปรแกรมจากแบบร่างไปเป็นการปฏิบัติได้จริง เอกสารที่จำเป็นควรครอบคลุมแบบร่างโปรแกรม คู่มือการดำเนินงาน แผนดำเนินงาน แผนกิจกรรม สื่อ เครื่องมือ แบบบันทึก แบบติดตาม และหลักฐานประกอบการตัดสินใจ เอกสารเหล่านี้ต้องตอบได้ว่า กิจกรรมหรือบริการแต่ละส่วนเกี่ยวข้องกับเป้าหมายใด ผู้เรียนกลุ่มใดเป็นกลุ่มเป้าหมาย ใครรับผิดชอบ ใช้ทรัพยากรใด ดำเนินเมื่อใด และต้องเก็บหลักฐานใดเพื่อใช้ติดตามและปรับปรุงโปรแกรม

ในระดับกรอบโปรแกรม Gysbers และ Henderson (2012: 139–150) อธิบายว่า โปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ เมื่อนำโปรแกรมไปใช้ องค์ประกอบเหล่านี้ต้องถูกแปลงเป็นเอกสารและเครื่องมือที่ผู้ปฏิบัติใช้ได้จริง มิใช่คงอยู่เฉพาะในข้อความเชิงแนวคิด เช่น หลักสูตรการแนะแนวต้องมีแผนกิจกรรม สื่อ และแนวทางประเมิน การวางแผนรายบุคคลต้องมีเครื่องมือรวบรวมและใช้ข้อมูลผู้เรียน บริการตอบสนองต้องมีแนวทางรับเรื่อง ส่งต่อ และติดตาม และการสนับสนุนระบบต้องมีแผนประสานงาน ทรัพยากร และการสื่อสารกับผู้เกี่ยวข้อง

การนำโปรแกรมที่ออกแบบไว้มาใช้จริงต้องอาศัยแผนปฏิบัติที่ชัดเจน Gysbers และ Henderson (2012: 249–256) ให้ความสำคัญกับเป้าหมาย แผนปฏิบัติ งาน ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร และกรอบเวลา เพราะองค์ประกอบเหล่านี้ช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจทิศทางเดียวกัน หากไม่มีแผนปฏิบัติที่แปลงเป้าหมายเป็นงานจริง ผู้ปฏิบัติอาจตีความโปรแกรมไม่ตรงกัน บางคนอาจมุ่งจัดกิจกรรมในชั้นเรียน บางคนอาจมุ่งแก้ปัญหาเฉพาะราย และบางคนอาจมองโปรแกรมเป็นงานเอกสารมากกว่ากระบวนการพัฒนาผู้เรียน

National Centre for Guidance in Education (2004: 8–9) อธิบายว่าแผนการแนะแนวควรกำหนดเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวนอย่างสัมพันธ์กัน แนวคิดนี้ช่วยเน้นย้ำว่า เอกสารก่อนใช้โปรแกรมไม่ควรเป็นเพียงตารางกิจกรรมหรือรายชื่อโครงการ แต่ต้องเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้โรงเรียนเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างสิ่งที่ทำกับผลที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน เช่น กิจกรรมแนะแนวเรื่องการเลือกแผนการเรียนต้องระบุชัดว่าเกี่ยวข้องกับเป้าหมายด้านการวางแผนการศึกษา กลุ่มผู้เรียนใดต้องได้รับบริการ เครื่องมือใดใช้ประกอบการรู้จักตนเอง และข้อมูลใดต้องบันทึกเพื่อติดตามผลการตัดสินใจของผู้เรียน

นอกจากนี้ National Centre for Guidance in Education (2004: 31–43) ยังเสนอเครื่องมือสำหรับทบทวนความต้องการและทรัพยากร ตลอดจนการแปลงผลการทบทวนเป็นแผนพัฒนา โดยเฉพาะแผนปฏิบัติที่ระบุลำดับความสำคัญ เป้าหมาย งาน ผู้รับผิดชอบ วิธีดำเนินงาน ระยะเวลา ทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ ขั้นตอนติดตาม และขั้นตอนประเมินผล รายละเอียดเหล่านี้ทำให้แผนไม่หยุดอยู่ที่ความตั้งใจ แต่กลายเป็นเครื่องมือสำหรับกำกับการดำเนินงานจริงและตรวจสอบได้ว่า แต่ละกิจกรรมหรือบริการดำเนินไปตามเป้าหมายของโปรแกรมหรือไม่

ในบริบทไทย โรงเรียนต้องเตรียมเอกสารให้สัมพันธ์กับกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร บริการแนะแนว 5 บริการ และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนระบุว่า ภารกิจของการแนะแนวประกอบด้วยการจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลาง การจัดบริการแนะแนว ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล รวมทั้งกิจกรรมและโครงการที่สนับสนุนระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ดังนั้น เอกสารก่อนใช้โปรแกรมจึงต้องไม่จัดทำเฉพาะแผนคาบกิจกรรมแนะแนว แต่ต้องมีเครื่องมือและแบบบันทึกที่เชื่อมกับบริการและระบบสนับสนุนอื่นของโรงเรียนด้วย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 4, 162–191)

การเตรียมเอกสาร แผน และเครื่องมือจึงควรมุ่งให้ผู้ปฏิบัติทำงานได้จริง ไม่ใช่เพิ่มภาระเอกสารโดยไม่จำเป็น เอกสารที่ดีต้องช่วยลดความคลาดเคลื่อนของการดำเนินงาน ช่วยให้ผู้เกี่ยวข้องเห็นบทบาทของตน ช่วยให้การเก็บหลักฐานเป็นระบบ และช่วยให้โรงเรียนสามารถทบทวนการใช้โปรแกรมได้ในภายหลัง หากเอกสารครบแต่ไม่เชื่อมกับการปฏิบัติ โปรแกรมย่อมมีความพร้อมเพียงในเชิงรูปแบบ แต่ยังไม่พร้อมในเชิงคุณภาพของการดำเนินงาน

2. ความพร้อมของบุคลากรและบทบาทหน้าที่

ความพร้อมด้านบุคลากรมิใช่เพียงการแต่งตั้งคณะกรรมการหรือระบุชื่อผู้รับผิดชอบในเอกสาร แต่ต้องทำให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจบทบาท ขอบเขตงาน ช่องทางประสานงาน ข้อมูลที่ต้องส่งต่อ และหลักฐานที่ต้องจัดเก็บร่วมกัน การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ต้องอาศัยผู้บริหาร คณะทำงานผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน บุคลากรสนับสนุน ผู้ปกครอง และเครือข่ายภายนอกในระดับที่เหมาะสม หากบุคลากรเหล่านี้ไม่เข้าใจความสัมพันธ์ของบทบาทตนกับเป้าหมายของโปรแกรม การดำเนินงานย่อมเสี่ยงต่อการแยกส่วน ซ้ำซ้อน หรือหยุดอยู่ที่ผู้รับผิดชอบเพียงไม่กี่คน

Gysbers และ Henderson (2012: 249–268) ชี้ให้เห็นว่า การปรับการดำเนินงานให้เป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องอาศัยภาวะผู้นำ การสื่อสาร การจัดทรัพยากร และการกำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง การนำโปรแกรมไปใช้ต้องมีผู้นำหรือคณะทำงานที่เข้าใจทิศทางของโปรแกรม สามารถสื่อสารกับผู้เกี่ยวข้อง จัดระบบงาน และใช้ทรัพยากรอย่างเหมาะสม หากขาดผู้นำการเปลี่ยนผ่านโปรแกรมอาจถูกนำไปใช้ในลักษณะกิจกรรมเฉพาะกิจ หรือเป็นภาระของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวโดยไม่เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงระบบ

National Centre for Guidance in Education (2004: 19–22) อธิบายบทบาทของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่ายในระบบการแนะแนว ทั้งคณะกรรมการบริหารโรงเรียน ทีมบริหาร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว บุคลากรโรงเรียน ผู้ปกครอง และครูผู้สอน โดยแต่ละฝ่ายมีส่วนต่อคุณภาพของการจัดแนะแนวและการสนับสนุนผู้เรียนแตกต่างกัน แนวคิดนี้ช่วยให้เห็นว่า การเตรียมบุคลากรก่อนนำโปรแกรมไปใช้ต้องไม่จำกัดเฉพาะการเตรียมผู้ดำเนินกิจกรรม แต่ต้องเตรียมระบบบทบาทของผู้เกี่ยวข้องทั้งหมด เพื่อให้การดำเนินงานมีผู้สนับสนุนและมีช่องทางประสานงานที่ชัดเจน

National Centre for Guidance in Education (2004: 5) ยังเน้นว่า การวางแผนการแนะแนวควรเกี่ยวข้องกับผู้บริหาร บุคลากร ผู้ปกครอง และผู้เรียน การเตรียมบุคลากรจึงต้องเริ่มจากการสร้างความเข้าใจร่วมว่า โปรแกรมการแนะแนวเป็นงานของโรงเรียนทั้งระบบ มิใช่งานของบุคคลใดบุคคลหนึ่ง เมื่อผู้เกี่ยวข้องเข้าใจเป้าหมายและบทบาทของตนตั้งแต่ก่อนเริ่มใช้โปรแกรม การดำเนินงานย่อมมีความต่อเนื่องมากขึ้น และลดปัญหาการปฏิบัติตามแผนโดยไม่เข้าใจเหตุผล

ในบริบทไทย เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนกำหนดบทบาทของผู้บริหาร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว และครูที่ปรึกษาไว้แตกต่างกันตามหน้าที่ สะท้อนให้เห็นว่า การดำเนินงานแนะแนวต้องอาศัยการกำหนดบทบาทและความร่วมมือของบุคลากรหลายฝ่าย ผู้บริหารมีบทบาทด้านนโยบาย การสนับสนุนทรัพยากร และการกำกับติดตามการดำเนินงาน ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวมีหน้าที่วางแผนและประสานการดำเนินงาน จัดกิจกรรมและบริการแนะแนว จัดระบบข้อมูล และประสานการดูแลช่วยเหลือผู้เรียน ส่วนครูที่ปรึกษาและครูผู้สอนมีบทบาทในการรู้จักผู้เรียน สังเกตการเปลี่ยนแปลง รวบรวมและส่งต่อข้อมูลที่จำเป็น ตลอดจนร่วมดูแลและติดตามผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 15–155)

นอกจากนี้ ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 123, 215) อธิบายว่าการแนะแนวที่ดีไม่ควรถูกจำกัดอยู่เฉพาะผู้เชี่ยวชาญหรือผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเท่านั้น แต่ควรแทรกซึมอยู่ในสภาพแวดล้อมของโรงเรียนและอาศัยความร่วมมือของบุคลากรหลายฝ่าย แนวคิดนี้มีความสำคัญต่อการเตรียมบุคลากรก่อนใช้โปรแกรม เพราะหากโรงเรียนยังมองการแนะแนวเป็นงานของคนเฉพาะกลุ่ม บุคลากรอื่นอาจไม่เห็นบทบาทของตนในการสังเกต สนับสนุน และส่งต่อข้อมูลผู้เรียน ส่งผลให้โปรแกรมขาดฐานข้อมูลและขาดแรงสนับสนุนในชีวิตจริงของโรงเรียน

การเตรียมบุคลากรจึงควรครอบคลุมทั้งการทำความเข้าใจเป้าหมายของโปรแกรม การกำหนดบทบาท การฝึกใช้เครื่องมือพื้นฐาน การกำหนดช่องทางสื่อสาร การกำหนดวิธีส่งต่อข้อมูล และการชี้แจงข้อจำกัดด้านจริยธรรม เช่น การรักษาความลับของข้อมูลผู้เรียนและการไม่ตีตราผู้เรียน การแต่งตั้งคณะทำงานโดยไม่มีการสร้างความเข้าใจเหล่านี้อาจทำให้มีโครงสร้างในเอกสาร แต่ไม่มีความพร้อมในการปฏิบัติจริง

หลักฐานทางวิชาการจากงานวิจัยของ Nkala (2014: 81, 85) ช่วยย้ำว่า การขาดครูที่มีคุณวุฒิ ขาดความพร้อมด้านทรัพยากร ขาดสถานที่ให้การปรึกษา และการที่ผู้เรียนไม่รับรู้ว่ามีบริการแนะแนว เป็นอุปสรรคสำคัญต่อการดำเนินโปรแกรมในโรงเรียนมัธยมศึกษา ข้อค้นพบนี้ชี้ให้เห็นว่าความพร้อมด้านบุคลากรและบทบาทไม่ใช่เรื่องรอง หากโรงเรียนไม่มีผู้รับผิดชอบที่เข้าใจงาน ไม่มีผู้บริหารสนับสนุน และไม่มีการสื่อสารให้ผู้เรียนรับรู้ โปรแกรมที่ออกแบบไว้ย่อมไม่สามารถเข้าถึงผู้เรียนได้อย่างแท้จริง

3. ความพร้อมของเวลา ทรัพยากร และระบบข้อมูล

ความพร้อมด้านเวลา ทรัพยากร และระบบข้อมูลเป็นเงื่อนไขที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวไม่หยุดอยู่เพียงเอกสาร โรงเรียนต้องตรวจสอบก่อนเริ่มใช้จริงว่า โปรแกรมมีพื้นที่ในปฏิทินโรงเรียนหรือไม่ มีสถานที่และทรัพยากรสนับสนุนเพียงพอหรือไม่ มีระบบข้อมูลผู้เรียนที่ใช้ตัดสินใจได้จริงหรือไม่ และมีแผนสำรองสำหรับข้อจำกัดที่อาจเกิดขึ้นระหว่างดำเนินงานหรือไม่ หากไม่ตรวจความพร้อมด้านนี้ โปรแกรมอาจถูกดำเนินอย่างเร่งรีบ แทรกในเวลาที่ไม่เหมาะสม หรือใช้ทรัพยากรที่ไม่สอดคล้องกับเป้าหมายของกิจกรรมและบริการ

National Centre for Guidance in Education (2004: 18) อธิบายว่า ทรัพยากรของโปรแกรมการแนะแนวครอบคลุมบุคลากร เวลา เครื่องมือ วัสดุ สถานที่ และงบประมาณ ไม่ใช่เพียงเงินสนับสนุนเท่านั้น แนวคิดนี้ทำให้การเตรียมความพร้อมต้องตรวจทั้งทรัพยากรที่จับต้องได้และทรัพยากรเชิงระบบ เช่น เวลาของครู ความพร้อมของห้องแนะแนว ความพร้อมของข้อมูลผู้เรียน เครื่องมือทางจิตวิทยาหรือแบบสำรวจ แหล่งเรียนรู้ด้านการศึกษาและอาชีพ และเครือข่ายที่สามารถส่งต่อหรือสนับสนุนผู้เรียนได้

National Centre for Guidance in Education (2004: 31–43) ยังเสนอการสำรวจทรัพยากรในโรงเรียนและชุมชน เช่น ผู้บริหาร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ครู ผู้ปกครอง ผู้เรียน งบประมาณ ห้องแนะแนว ห้องเรียน คอมพิวเตอร์ ชุมชน หน่วยส่งต่อ และทรัพยากรระดับชาติ การสำรวจช่วยให้โรงเรียนเห็นว่า ทรัพยากรใดมีอยู่แล้ว ทรัพยากรใดต้องจัดหาเพิ่ม และทรัพยากรใดสามารถเชื่อมจากภายนอกโรงเรียนได้ เมื่อนำข้อมูลทรัพยากรเหล่านี้ไปจัดทำแผนปฏิบัติที่ระบุเวลา ผู้รับผิดชอบทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ ขั้นตอนติดตาม และขั้นตอนประเมินผล โปรแกรมย่อมมีโอกาสดำเนินได้จริงมากกว่าการวางแผนจากความคาดหวังโดยไม่ตรวจเงื่อนไข

เวลาเป็นทรัพยากรที่ต้องพิจารณาอย่างจริงจัง โปรแกรมการแนะแนวต้องเชื่อมกับจังหวะของปฏิทินโรงเรียน เช่น ช่วงเปิดภาคเรียน ช่วงสอบ ช่วงเลือกแผนการเรียน ช่วงสมัครเรียนต่อ ช่วงกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน หรือช่วงที่ผู้เรียนมีความเสี่ยงด้านการปรับตัว การกำหนดเวลาโดยไม่สัมพันธ์กับชีวิตจริงของโรงเรียนอาจทำให้กิจกรรมถูกเลื่อนซ้ำ ผู้เรียนเข้าร่วมไม่ครบ หรือครูไม่สามารถสนับสนุนได้เต็มที่ ดังนั้น ก่อนใช้โปรแกรม โรงเรียนต้องตรวจว่ากิจกรรมและบริการแต่ละส่วนวางอยู่ในช่วงเวลาที่เหมาะสมกับเป้าหมายผู้เรียนและภาระงานของโรงเรียนหรือไม่

สถานที่ สื่อ เทคโนโลยี และงบประมาณต้องได้รับการตรวจสอบในฐานะเงื่อนไขของคุณภาพการดำเนินงาน ไม่ใช่คิดภายหลังเมื่อถึงวันจัดกิจกรรม เช่น กิจกรรมแนะแนวกลุ่มใหญ่ต้องใช้พื้นที่ที่เอื้อต่อการมีส่วนร่วม การให้การปรึกษาหรือการสนทนาเฉพาะรายต้องมีพื้นที่ที่ปลอดภัยและรักษาความเป็นส่วนตัว การใช้แบบสำรวจออนไลน์ต้องมีอุปกรณ์และระบบอินเทอร์เน็ตที่ผู้เรียนเข้าถึงได้ และกิจกรรมด้านอาชีพอาจต้องใช้แหล่งเรียนรู้หรือเครือข่ายภายนอก หากทรัพยากรไม่พร้อม โรงเรียนควรปรับวิธีดำเนินงานก่อนเริ่มใช้จริง ไม่ใช่แก้ปัญหาเฉพาะหน้าในวันที่ดำเนินกิจกรรม

ระบบข้อมูลผู้เรียนเป็นเงื่อนไขสำคัญของการดำเนินโปรแกรมในบริบทของสถานศึกษาไทย เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนเสนอให้สถานศึกษาจัดระบบข้อมูลผู้เรียนตั้งแต่แรกเข้า เพื่อใช้ในการติดตามและดูแลอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลดังกล่าวยังเกี่ยวข้องกับการดำเนินบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการ ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล

และบริการติดตามและประเมินผล ข้อมูลผู้เรียนจึงมิใช่เพียงข้อมูลประจำตัวที่จัดเก็บไว้ แต่ต้องนำมาใช้ประกอบการกำหนดกิจกรรมและบริการ การวางแผนช่วยเหลือผู้เรียน การประสานส่งต่อเมื่อจำเป็น และการติดตามผลการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 3–4, 20–22)

อย่างไรก็ตาม ความพร้อมของระบบข้อมูลต้องมาพร้อมการคุ้มครองข้อมูลผู้เรียน โรงเรียนควรกำหนดว่า ข้อมูลใดจำเป็นต่อการดำเนินโปรแกรม ใครเป็นผู้เก็บ ใครเข้าถึงได้ ใช้เพื่อวัตถุประสงค์ใด และรายงานผลในระดับใดจึงจะไม่กระทบต่อศักดิ์ศรีของผู้เรียน ข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหาครอบครัว สุขภาพจิต ความเสี่ยงทางพฤติกรรม หรือการช่วยเหลือเฉพาะรายต้องใช้ด้วยความระมัดระวัง การเตรียมระบบข้อมูลจึงเป็นทั้งเรื่องประสิทธิภาพของโปรแกรมและเรื่องจริยธรรมในการดูแลผู้เรียน

การเตรียมแผนสำรองและการจัดการความเสี่ยงเป็นอีกส่วนหนึ่งของความพร้อมก่อนใช้โปรแกรม โรงเรียนควรมองเห็นล่วงหน้าว่า อาจเกิดข้อจำกัดด้านเวลา บุคลากร ห้องเรียน เครื่องมือ งบประมาณ ข้อมูลผู้เรียน หรือการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองและเครือข่าย จากนั้นกำหนดแนวทางรองรับ เช่น การปรับรูปแบบกิจกรรม การแบ่งกลุ่มผู้เรียน การจัดกิจกรรมชดเชย การเปลี่ยนเครื่องมือ การใช้ช่องทางสื่อสารเพิ่มเติม หรือการส่งต่อหน่วยงานภายนอกเมื่อปัญหาเกินขอบเขตของโรงเรียน **แผนสำรองควรระบุด้วยว่า เมื่อเกิดข้อจำกัดแต่ละลักษณะ ใครเป็นผู้พิจารณาและควรใช้เงื่อนไขใดในการตัดสินใจปรับการดำเนินงาน เพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องสามารถปฏิบัติได้อย่างสอดคล้องกัน** การเตรียมความพร้อมเช่นนี้ทำให้การปรับระหว่างดำเนินงานมีหลักฐานและทิศทาง ไม่ใช่การตัดสินใจเฉพาะหน้าโดยไม่มีข้อมูลรองรับ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 43; Gysbers & Henderson, 2012: 262–264)

ข้อค้นพบของ Nkala (2014: 81, 85) ที่ระบุว่าการขาดครูที่มีคุณวุฒิ ขาดเอกสาร หนังสือ ห้องให้การปรึกษา และการที่ผู้เรียนไม่รับรู้บริการ เป็นอุปสรรคต่อการดำเนินโปรแกรม ช่วยย้ำว่าความพร้อมด้านทรัพยากรและการสื่อสารไม่ใช่เรื่องประกอบ แต่เป็นเงื่อนไขจริงของการทำให้โปรแกรมเกิดผลต่อผู้เรียน **โรงเรียนจึงควรตรวจสอบทั้งความพร้อมของทรัพยากรที่มีอยู่และช่องทางที่ทำให้ผู้เรียนรับรู้และเข้าถึงกิจกรรมหรือบริการได้จริงก่อนเริ่มดำเนินโปรแกรม** หากโรงเรียนละเลยการตรวจทรัพยากรก่อนเริ่มใช้จริง โปรแกรมอาจล้มเหลวจากปัจจัยพื้นฐานที่สามารถคาดการณ์และป้องกันได้ตั้งแต่ต้น

กล่าวโดยสรุป การเตรียมความพร้อมก่อนนำโปรแกรมการแนะแนวมาใช้เป็นการตรวจสอบว่าแบบร่างโปรแกรมมีรายละเอียดและเงื่อนไขเพียงพอสำหรับการดำเนินงานในสถานศึกษาหรือไม่ เอกสาร แผน และเครื่องมือต้องสอดคล้องกับเป้าหมายและวิธีดำเนินงานของโปรแกรม บุคลากรต้องเข้าใจบทบาท ความรับผิดชอบ และช่องทางประสานงาน ส่วนเวลา ทรัพยากร สถานที่ และระบบข้อมูลต้องพร้อมสำหรับการใช้งานตามที่กำหนดไว้ นอกจากนี้ โรงเรียนควรเตรียมแนวทางรองรับข้อจำกัดหรือสถานการณ์ที่อาจกระทบต่อการดำเนินโปรแกรม

การเตรียมความพร้อมในลักษณะนี้ช่วยลดความคลาดเคลื่อนระหว่างสิ่งที่กำหนดไว้ในแบบร่างกับการดำเนินงานจริง และช่วยให้กิจกรรม บริการ บุคลากร ทรัพยากร และระบบสนับสนุนทำงานสัมพันธ์กันตามเป้าหมายของโปรแกรม โปรแกรมการแนะแนวจึงมิใช่เพียงเอกสารแผนงานหรือกิจกรรม

ที่จัดขึ้นเฉพาะช่วงเวลา แต่เป็นการดำเนินงานที่สามารถดำเนินต่อเนื่อง ติดตามผล และปรับปรุงได้ตามข้อมูลที่เกิดขึ้นระหว่างการปฏิบัติ

การดำเนินโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน

เมื่อโรงเรียนตรวจความพร้อมของเอกสาร บุคลากร ทรัพยากร เวลา และระบบข้อมูลแล้ว ขั้นต่อไปคือการดำเนินโปรแกรมการแนะแนวให้เกิดขึ้นจริงในระบบโรงเรียน การดำเนินโปรแกรมมิใช่เพียงการนำกิจกรรมที่วางไว้ไปจัดตามปฏิทิน แต่เป็นการทำให้องค์ประกอบของโปรแกรมทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมาย มีการใช้ข้อมูล มีการประสานงาน และมีการดูแลข้อจำกัดที่เกิดขึ้นระหว่างทาง การดำเนินงานในระดับนี้จึงต้องรักษาความหมายของโปรแกรมไว้เสมอว่า โปรแกรมเป็นระบบการพัฒนาผู้เรียน ไม่ใช่กิจกรรมรายครั้งหรือบริการใดบริการหนึ่งที่แยกออกจากกัน

การดำเนินโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนควรเริ่มจากการสร้างความเข้าใจร่วม ดำเนินองค์ประกอบหลักของโปรแกรม เชื่อมโยงกับระบบงานจริงของโรงเรียนไทย และจัดการปัญหาระหว่างดำเนินงานโดยไม่ทำให้เป้าหมายของโปรแกรมเสียไป กรอบของ Gysbers และ Henderson (2012: 139–150, 249–268) ช่วยให้เห็นว่า การใช้โปรแกรมต้องทำให้องค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมทำงานสัมพันธ์กัน ขณะที่ National Centre for Guidance in Education (2004: 5, 18–22) ช่วยเน้นว่าการดำเนินงานต้องอาศัยผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร และระบบสนับสนุนของโรงเรียนทั้งระบบ เมื่อนำมาปรับใช้กับบริบทไทย โรงเรียนต้องเชื่อมโปรแกรมกับกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร บริการแนะแนว ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบข้อมูลผู้เรียน และงานพัฒนาผู้เรียนอย่างเหมาะสม

1. การเริ่มต้นใช้โปรแกรม

การเริ่มต้นใช้โปรแกรมไม่ควรเริ่มจากการประกาศตารางกิจกรรมหรือการจัดกิจกรรมทันที แต่ควรเริ่มจากการทำให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจเป้าหมาย โครงสร้าง บทบาท ข้อมูล เครื่องมือ และช่องทางประสานงานของโปรแกรมเสียก่อน เพราะโปรแกรมการแนะแนวเกี่ยวข้องกับผู้เรียนหลายกลุ่มและบุคลากรหลายฝ่าย หากผู้เกี่ยวข้องเข้าใจโปรแกรมไม่ตรงกัน การดำเนินงานอาจกลายเป็นการทำกิจกรรมเฉพาะส่วน เช่น จัดเฉพาะคาบกิจกรรมแนะแนว ให้ข้อมูลการศึกษาต่อเพียงครั้งเดียว หรือช่วยเหลือเฉพาะกรณีที่เกิดปัญหา โดยไม่เชื่อมกับเป้าหมายและองค์ประกอบของโปรแกรมทั้งระบบ

Gysbers และ Henderson (2012: 249–268) อธิบายการปรับการดำเนินงานให้เป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมว่า ต้องอาศัยเป้าหมาย แผนปฏิบัติ การสื่อสาร การจัดทรัพยากร และบทบาทของผู้นำโปรแกรม แนวคิดนี้ช่วยให้เห็นว่า การเริ่มใช้โปรแกรมเป็นช่วงของการสร้างทิศทางร่วมมากกว่าการลงมือทำกิจกรรมทันที โรงเรียนจึงควรชี้แจงให้ผู้บริหาร ครู ผู้เรียน ผู้ปกครอง และเครือข่ายเข้าใจว่าโปรแกรมนี้มุ่งพัฒนาผู้เรียนด้านใด มีกลุ่มเป้าหมายใด ใช้องค์ประกอบใดของโปรแกรม ใครรับผิดชอบส่วนใด และข้อมูลใดจะถูกใช้เพื่อสนับสนุนการตัดสินใจ **ความเข้าใจร่วมดังกล่าวช่วยลดการตีความโปรแกรมแตกต่างกันระหว่างผู้ปฏิบัติ และทำให้แต่ละฝ่ายเห็นความสัมพันธ์ระหว่างบทบาทของตนกับเป้าหมายและผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน เมื่อทิศทาง บทบาท และวิธีประสานงานมีความชัดเจน การดำเนินกิจกรรมและบริการจึงสามารถทำงานสัมพันธ์กันภายใต้กรอบโปรแกรมเดียวกัน**

การเริ่มต้นใช้โปรแกรมยังต้องทำให้ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจบทบาทของตน National Centre for Guidance in Education (2004: 19–22) อธิบายบทบาทของคณะกรรมการบริหารโรงเรียน ทีมบริหาร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว บุคลากรโรงเรียน ผู้ปกครอง และครูผู้สอนว่าแต่ละฝ่ายมีส่วนต่อคุณภาพของการจัดแนะแนวและการสนับสนุนผู้เรียนแตกต่างกัน การเริ่มต้นโปรแกรมจึงควรมีการประชุมชี้แจงหรือสื่อสารอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ผู้บริหารเข้าใจบทบาทด้านนโยบายและทรัพยากร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเข้าใจบทบาทด้านการประสานและกำกับทิศทาง ครูที่ปรึกษาและครูผู้สอนเข้าใจบทบาทด้านการสังเกต ส่งข้อมูล และสนับสนุนผู้เรียน ส่วนผู้ปกครองและเครือข่ายเข้าใจช่องทางความร่วมมือที่เหมาะสม

ในบริบทไทย การเริ่มต้นใช้โปรแกรมต้องไม่แยกออกจากระบบงานที่โรงเรียนมีอยู่เดิม เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนอธิบายว่าการแนะแนวในโรงเรียนเกี่ยวข้องกับกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร บริการแนะแนว 5 บริการ กิจกรรมหรือโครงการสนับสนุน และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การเริ่มต้นใช้โปรแกรมจึงควรชี้แจงให้เห็นว่าโปรแกรมไม่ได้เข้ามาแทนระบบเหล่านี้ แต่ทำหน้าที่จัดระบบและเชื่อมโยงองค์ประกอบต่าง ๆ ให้ทำงานเพื่อเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียนอย่างมีทิศทาง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1–4)

กล่าวโดยสรุป การเริ่มต้นใช้โปรแกรมควรทำให้ผู้เกี่ยวข้องเห็นภาพเดียวกันเกี่ยวกับเป้าหมาย โครงสร้าง บทบาท ข้อมูล เครื่องมือ และช่องทางประสานงาน การดำเนินงานที่เริ่มจากความเข้าใจร่วมช่วยลดปัญหาการทำงานซ้ำซ้อน ลดการตีความโปรแกรมผิดระดับ และทำให้โปรแกรมมีฐานสนับสนุนจากโรงเรียนทั้งระบบ ไม่ใช่เป็นภาระของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว

2. การดำเนินองค์ประกอบหลักของโปรแกรม

การดำเนินโปรแกรมการแนะแนวต้องทำให้องค์ประกอบหลักของโปรแกรมทำงานร่วมกันอย่างมีระบบ Gysbers และ Henderson (2012: 139–150) เสนอองค์ประกอบหลักของโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ องค์ประกอบเหล่านี้มีหน้าที่ต่างกัน แต่ต้องดำเนินควบคู่กันเพื่อให้โปรแกรมครอบคลุมทั้งผู้เรียนทุกคน ผู้เรียนรายบุคคล ผู้เรียนที่มีความต้องการเฉพาะ และระบบสนับสนุนของโรงเรียน หากโรงเรียนดำเนินเฉพาะองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่ง โปรแกรมย่อมขาดสมดุลและไม่สามารถตอบสนองผู้เรียนได้อย่างครบถ้วน

หลักสูตรการแนะแนวเป็นองค์ประกอบของโปรแกรมที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนทุกคนอย่างเป็นระบบ โดยจัดกิจกรรมให้สอดคล้องกับผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน มิใช่เพียงจัดคาบกิจกรรมให้ครบตามตาราง ในบริบทไทย การจัดหลักสูตรกิจกรรมแนะแนวควรพิจารณาสภาพปัญหา ความต้องการ จุดเน้น และบริบทของสถานศึกษา แล้วกำหนดโครงสร้างและกิจกรรมในแต่ละระดับชั้นให้เหมาะกับวัย พัฒนาการ และความต้องการของผู้เรียน

ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 255) เสนอว่า การจัดกิจกรรมแนะแนวในโรงเรียนต้องพิจารณาจุดเน้นและบริบทของสถานศึกษา แนวทางดังกล่าวทำให้การกำหนดกิจกรรมไม่ควรใช้รูปแบบเดียวกันกับผู้เรียนทุกระดับหรือทุกกลุ่มโดยไม่พิจารณาความแตกต่างของพัฒนาการและความต้องการ เมื่อพิจารณาร่วมกับกรอบของ Gysbers และ Henderson หลักสูตรการแนะแนวจึงควรจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับผู้เรียนทุกคนอย่างต่อเนื่อง โดยครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัว

และสังคม และกำหนดกิจกรรมให้สัมพันธ์กับผลลัพธ์ของโปรแกรมในแต่ละระดับชั้น (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 255; Gysbers & Henderson, 2012: 139–150)

การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนเป็นองค์ประกอบที่ช่วยให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง ใช้ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมประกอบการกำหนดเป้าหมาย พิจารณาทางเลือก และตัดสินใจเกี่ยวกับการเรียน การศึกษาต่อ อาชีพ และการดำเนินชีวิตได้เหมาะสมกับตน การดำเนินงานในส่วนนี้จึงมิใช่เพียงการให้ข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาต่อหรืออาชีพเป็นครั้งคราว แต่ต้องช่วยให้ผู้เรียนพิจารณาความสนใจ ความถนัด ความสามารถ ผลการเรียน เงื่อนไขของครอบครัว และเป้าหมายของตนร่วมกับทางเลือกที่มีอยู่ เพื่อจัดทำและทบทวนแผนของตนตามความเหมาะสม

เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนให้ความสำคัญกับการจัดระบบข้อมูลนักเรียนตั้งแต่แรกเข้าและการติดตามดูแลอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลที่เป็นปัจจุบันและได้รับการนำมาใช้อย่างเหมาะสมช่วยให้ครูและผู้เรียนร่วมกันพิจารณาพัฒนาการ ความต้องการ และทางเลือกของผู้เรียนแต่ละคน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนจึงต้องใช้ข้อมูลจากการรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลประกอบการกำหนดเป้าหมาย การตัดสินใจ และการทบทวนแผนอย่างต่อเนื่อง มิใช่ดำเนินการเฉพาะในช่วงที่ผู้เรียนต้องเลือกแผนการเรียน สถานศึกษาต่อ หรืออาชีพเท่านั้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 3–4, 20–22; Gysbers & Henderson, 2012: 139–150)

บริการตอบสนองเป็นองค์ประกอบที่ช่วยดูแลปัญหาและความต้องการเฉพาะของผู้เรียนทั้งในเชิงป้องกัน แก้ไข ช่วยเหลือเฉพาะราย และส่งต่อเมื่อปัญหาเกินขอบเขตของโรงเรียน บริการตอบสนองต้องดำเนินภายใต้กรอบโปรแกรม ไม่ใช่การแก้ปัญหาเฉพาะหน้าแบบแยกส่วน เช่น หากพบผู้เรียนมีปัญหาการปรับตัวหรือความเสี่ยงด้านอารมณ์ โรงเรียนไม่ควรหยุดเพียงการตักเตือนหรือจัดกิจกรรมทั่วไป แต่ควรเชื่อมข้อมูลจากครูที่ปรึกษา บริการให้การปรึกษา ผู้ปกครอง ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และเครือข่ายภายนอกตามความจำเป็น การดำเนินเช่นนี้ช่วยให้การช่วยเหลือเฉพาะรายยังคงสัมพันธ์กับเป้าหมายของโปรแกรมและระบบดูแลผู้เรียนทั้งโรงเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1–4, 20–22; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 231–255; Gysbers & Henderson, 2012: 139–150)

การสนับสนุนระบบเป็นองค์ประกอบที่ทำให้โปรแกรมดำเนินได้ต่อเนื่องและไม่ขึ้นอยู่กับกิจกรรมรายครั้งเท่านั้น องค์ประกอบนี้ครอบคลุมการจัดทรัพยากร เวลา สถานที่ งบประมาณ เครื่องมือการสื่อสาร การประสานงาน การพัฒนาบุคลากร และการจัดการข้อมูล National Centre for Guidance in Education (2004: 18–22) ระบุว่าทรัพยากรของโปรแกรมครอบคลุมบุคลากร เวลา เครื่องมือ วัสดุ สถานที่ และงบประมาณ ซึ่งสอดคล้องกับการมองการสนับสนุนระบบเป็นเงื่อนไขภายในของโปรแกรม ไม่ใช่สิ่งสนับสนุนภายนอกที่ค่อยคิดภายหลัง หากไม่มีระบบสนับสนุนเพียงพอองค์ประกอบอื่นของโปรแกรมย่อมดำเนินได้ไม่ต่อเนื่องหรือขาดคุณภาพ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–22; Gysbers & Henderson, 2012: 139–150, 262–264)

การดำเนินองค์ประกอบหลักทั้งสี่จึงต้องมองในเชิงสัมพันธ์ หลักสูตรการแนะแนวช่วยพัฒนาผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเพื่อกำหนดเป้าหมายของตนเอง บริการตอบสนองช่วยดูแลความต้องการเฉพาะหรือปัญหาที่เกิดขึ้น และการสนับสนุนระบบช่วยให้การ

ดำเนินงานทั้งหมดมีทรัพยากร การประสานงาน และข้อมูลรองรับ เมื่อองค์ประกอบเหล่านี้ทำงานแยกกัน โปรแกรมจะกลายเป็นชุดกิจกรรมและบริการที่กระจัดกระจาย แต่เมื่อทำงานร่วมกัน โปรแกรมจะกลายเป็นระบบพัฒนาผู้เรียนที่มีทิศทางและตรวจสอบได้

3. การบูรณาการกับระบบงานของโรงเรียนไทย

การนำกรอบของ Gysbers และ Henderson มาใช้ในโรงเรียนไทยต้องแปลงให้สัมพันธ์กับระบบงานที่มีอยู่จริง มิใช่นำกรอบต่างประเทศมาใช้แบบแยกจากบริบทของสถานศึกษาไทย ระบบงานที่ต้องเชื่อม ได้แก่ กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรสถานศึกษา บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบข้อมูลนักเรียน งานพัฒนาผู้เรียน การประกันคุณภาพ และเครือข่ายสนับสนุนภายนอกโรงเรียน การบูรณาการเช่นนี้ช่วยให้โปรแกรมการแนะแนวไม่ซ้อนทับระบบเดิมอย่างไร้ทิศทาง แต่ทำหน้าที่จัดระเบียบและเชื่อมโยงระบบเหล่านั้นให้ทำงานเพื่อเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียนร่วมกัน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย อธิบายว่า การดำเนินงานแนะแนวในโรงเรียนประกอบด้วยการจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร การจัดบริการแนะแนว 5 บริการ ตลอดจนกิจกรรมหรือโครงการที่สนับสนุนการดำเนินงานแนะแนวและระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ข้อกำหนดดังกล่าวช่วยให้เห็นว่า งานแนะแนวของโรงเรียนมีรูปแบบการดำเนินงานหลายส่วน มิได้จำกัดอยู่เฉพาะกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนหรือบริการแนะแนวประเภทใดประเภทหนึ่ง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 4)

เมื่อพิจารณาในระดับโปรแกรม กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว และกิจกรรมหรือโครงการสนับสนุนเป็นส่วนของการดำเนินงานที่ต้องจัดให้สัมพันธ์กับเป้าหมายและผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน จึงไม่ควรนำส่วนใดส่วนหนึ่งมาใช้แทนความหมายของโปรแกรมทั้งหมด โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนต้องกำหนดบทบาทของกิจกรรมและบริการแต่ละประเภทให้ชัดเจน และจัดการดำเนินงานเหล่านั้นให้สนับสนุนกันภายใต้เป้าหมายเดียวกัน

การจัดโปรแกรมการแนะแนวควรพิจารณากิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรสถานศึกษาเป็นส่วนสำคัญ เนื่องจากกิจกรรมแนะแนวเป็นการจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับผู้เรียนทุกคนอย่างต่อเนื่องตามระดับชั้น อย่างไรก็ตาม กิจกรรมแนะแนวเป็นองค์ประกอบส่วนหนึ่งของโปรแกรม มิใช่โปรแกรมทั้งหมด ตัวอย่างหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนเจียงทองพิทยาคมแสดงให้เห็นการจัดกิจกรรมแนะแนวในรูปหลักสูตรระดับสถานศึกษา โดยกำหนดวิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย วัตถุประสงค์ คุณภาพผู้เรียน จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชา โครงสร้างรายวิชา สื่อ แหล่งเรียนรู้ และการวัดและประเมินผลไว้อย่างเป็นระบบ ตัวอย่างดังกล่าวช่วยให้เห็นวิธีจัดกิจกรรมแนะแนวให้มีโครงสร้างและความต่อเนื่องในบริบทของโรงเรียนไทย แต่ควรใช้ในฐานะตัวอย่างการดำเนินงานของสถานศึกษา มิใช่ใช้แทนกรอบแนวคิดของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: 1–10, 41–95; Gysbers & Henderson, 2012: 139–150)

โปรแกรมการแนะแนวยังต้องจัดบริการแนะแนวทั้ง 5 บริการให้สัมพันธ์กับเป้าหมายและความต้องการของผู้เรียน บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลช่วยให้โรงเรียนมีข้อมูลสำหรับทำความเข้าใจลักษณะ ความต้องการ และเงื่อนไขของผู้เรียน บริการสนเทศให้ข้อมูลที่จำเป็นต่อการพิจารณา

ทางเลือกและการตัดสินใจด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม บริการให้การปรึกษาช่วยให้ผู้เรียนทำความเข้าใจตนเอง พิจารณาปัญหาและทางเลือก ตลอดจนตัดสินใจได้เหมาะสมกับสถานการณ์ของตน บริการจัดวางตัวบุคคลช่วยจัดโอกาสทางการศึกษา อาชีพ กิจกรรม หรือความช่วยเหลือให้เหมาะกับผู้เรียน ส่วนบริการติดตามและประเมินผลช่วยตรวจสอบผลภายหลังการได้รับบริการและให้ข้อมูลสำหรับทบทวนการดำเนินงาน บริการทั้ง 5 จึงต้องได้รับการจัดให้สนับสนุนกันภายในโปรแกรม มิใช่ดำเนินการแยกเป็นงานแต่ละประเภทโดยไม่มีเป้าหมายร่วมกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 4; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 231–255)

ในบริบทไทย โปรแกรมการแนะแนวยังต้องประสานการดำเนินงานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน เนื่องจากระบบดังกล่าวมีการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล การคัดกรอง การส่งเสริมและพัฒนา การป้องกันและแก้ไขปัญหา และการส่งต่อ ข้อมูลและกระบวนการเหล่านี้สามารถนำมาใช้ประกอบการวางแผนกิจกรรม บริการ และการช่วยเหลือผู้เรียนในโปรแกรมการแนะแนวได้ อย่างไรก็ตาม ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนมิใช่โปรแกรมการแนะแนวทั้งหมด เพราะโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมยังต้องจัดการพัฒนาผู้เรียนทุกคนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม รวมทั้งการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบอย่างเหมาะสม การประสานงานระหว่างสองส่วนจึงควรกำหนดให้ชัดว่า ข้อมูลใดสามารถใช้ร่วมกัน บุคลากรแต่ละฝ่ายรับผิดชอบเรื่องใด มีขั้นตอนประสานความช่วยเหลืออย่างไร และจะติดตามผู้เรียนต่อเนื่องในลักษณะใด โดยไม่ทำให้ขอบเขตและหน้าที่ของแต่ละระบบปะปนกัน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1–4, 20–22)

การดำเนินโปรแกรมยังต้องคำนึงถึงจุดเน้นตามช่วงวัยของผู้เรียน เอกสารแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวเสนอให้การจัดกิจกรรมแนะแนวครอบคลุมด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคม โดยปรับให้เหมาะกับระดับชั้น เช่น ระดับประถมศึกษาตอนต้นเน้นพื้นฐานการปรับตัวและการรู้จักอาชีพ ระดับประถมศึกษาตอนปลายเน้นภูมิคุ้มกันด้านส่วนตัวและสังคมและการเห็นความสำคัญของอาชีพ ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นเน้นการสำรวจตนเองและอาชีพ ส่วนระดับมัธยมศึกษาตอนปลายเน้นการเตรียมความพร้อมศึกษาต่อและอาชีพ การเชื่อมจุดเน้นช่วงวัยเข้ากับโปรแกรมช่วยให้การดำเนินงานไม่เป็นกิจกรรมทั่วไปที่ใช้เหมือนกันทุกระดับ แต่ตอบสนองพัฒนาการและความต้องการของผู้เรียนได้เหมาะสมขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561: 6–10; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 231–255)

กล่าวโดยสรุป การบูรณาการโปรแกรมการแนะแนวกับระบบงานของสถานศึกษาไทยหมายถึง การจัดให้กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร บริการแนะแนว ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบข้อมูลงานพัฒนาผู้เรียน และเครือข่ายที่เกี่ยวข้องสนับสนุนการพัฒนาผู้เรียนภายใต้เป้าหมายร่วมกัน โดยกำหนดบทบาทหน้าที่ ความรับผิดชอบ การใช้ข้อมูล และวิธีประสานงานของแต่ละส่วนให้ชัดเจน การดำเนินงานในลักษณะนี้ช่วยให้โรงเรียนนำกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมาปรับใช้ให้เหมาะกับโครงสร้าง ภารกิจ ทรัพยากร และระบบงานที่มีอยู่ โดยยังคงสาระสำคัญของโปรแกรมไว้ มิใช่นำรูปแบบจากบริบทอื่นมาใช้โดยตรง หรือดำเนินงานเฉพาะบางกิจกรรมและบางบริการโดยไม่มีการจัดให้สัมพันธ์กับส่วนอื่นของโปรแกรม

4. การจัดการปัญหาระหว่างดำเนินงาน

การดำเนินโปรแกรมอาจประสบข้อจำกัดในระหว่างการปฏิบัติ เช่น เวลาไม่เพียงพอ บุคลากรไม่พร้อม ทรัพยากรมีจำกัด ผู้เรียนบางกลุ่มไม่เข้าร่วม ผู้ปกครองยังไม่เข้าใจการดำเนินงาน ครูมีภาระงานสูง ข้อมูลผู้เรียนไม่ครบถ้วน หรือการประสานงานล่าช้า ข้อจำกัดเหล่านี้มิได้หมายความว่าโปรแกรมไม่สามารถดำเนินต่อได้ แต่ควรนำข้อมูลที่เกิดขึ้นมาพิจารณาสาเหตุและปรับวิธีดำเนินงานให้เหมาะสม โดยยังคงเป้าหมายและผลลัพธ์ที่กำหนดไว้ การจัดการปัญหาและข้อจำกัดที่เกิดขึ้นจึงเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินโปรแกรมและการกำกับติดตาม มิใช่งานที่แยกออกจากกระบวนการดังกล่าว

National Centre for Guidance in Education (2004: 18, 43) ระบุว่า ทรัพยากรของโปรแกรมครอบคลุมบุคลากร เวลา วัสดุ สถานที่ และงบประมาณ ขณะเดียวกัน แผนปฏิบัติควรกำหนดงาน ผู้รับผิดชอบ วิธีดำเนินงาน ระยะเวลา ทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ การติดตาม และการประเมินผลให้ชัดเจน การกำหนดรายละเอียดเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนสามารถตรวจสอบสาเหตุของปัญหาและพิจารณาแนวทางปรับการดำเนินงานได้อย่างเป็นระบบ ตัวอย่างเช่น หากกิจกรรมไม่สามารถดำเนินการได้ตามเวลาที่กำหนด โรงเรียนควรตรวจสอบว่าเกิดจากการจัดตารางเวลาไม่เหมาะสม ภาระงานของบุคลากร รูปแบบหรือระยะเวลาของกิจกรรม หรือเงื่อนไขอื่นของสถานศึกษา แล้วปรับวิธีดำเนินงานให้เหมาะกับสภาพจริง โดยไม่เปลี่ยนแปลงเป้าหมายของโปรแกรมโดยไม่จำเป็น

การปรับระหว่างดำเนินงานต้องแยกให้ชัดระหว่างการปรับวิธีดำเนินงานกับการเปลี่ยนเป้าหมายของโปรแกรม Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) ให้ความสำคัญกับการใช้ข้อมูลความต้องการจำเป็น ข้อมูลเชิงปริมาณ ข้อมูลดุลยภาพของโปรแกรม และข้อมูลประเมินผลเพื่อพัฒนาโปรแกรม โรงเรียนจึงควรใช้ข้อมูลที่พบระหว่างดำเนินงาน เช่น การเข้าร่วมของผู้เรียน การตอบสนองต่อกิจกรรม ความเห็นของครู ปัญหาด้านเวลา หรือข้อจำกัดด้านทรัพยากร เพื่อพิจารณาว่าควรปรับส่วนใดโดยยังคงแกนของโปรแกรมไว้ ไม่ใช่เปลี่ยนทิศทางเพราะแรงกดดันเฉพาะหน้า

หากพบว่าผู้เรียนบางกลุ่มต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม การดำเนินการไม่ควรหยุดอยู่เพียงการปรับกิจกรรมทั่วไปให้เสร็จตามแผน แต่ควรเชื่อมกิจกรรมแนะแนวกับบริการแนะแนว ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การให้การปรึกษา การส่งต่อ และการประสานงานกับผู้เกี่ยวข้อง เช่น ผู้เรียนที่ยังไม่สามารถวางแผนการศึกษาต่อได้หลังเข้าร่วมกิจกรรมกลุ่ม อาจต้องได้รับข้อมูลเพิ่มเติม การให้การปรึกษารายบุคคล หรือการประสานงานกับผู้ปกครองและครูที่ปรึกษา การปรับในลักษณะนี้ยังคงรักษาเป้าหมายของโปรแกรม คือการช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจบนฐานข้อมูลและรู้จักตนเองมากขึ้น ไม่ใช่การทำกิจกรรมให้ครบตามจำนวนที่กำหนด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1–4, 20–22; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 231–255)

หลักฐานจากงานวิจัยของ Yulianto, Handayaningrum, และ Karwanto (2019: 199–202) ชี้ให้เห็นว่า การดำเนินโปรแกรมแนะแนวในโรงเรียนมัธยมศึกษาต้องอาศัยการทำงานร่วมกับหลายฝ่าย การใช้เวลาที่ยืดหยุ่น และการใช้เทคนิคที่หลากหลาย ข้อค้นพบนี้ช่วยยืนยันว่า การดำเนินโปรแกรมในชีวิตจริงมักไม่เป็นเส้นตรงตามแผนทั้งหมด โรงเรียนจึงต้องมีความสามารถในการประสานคน ปรับเวลา และเลือกวิธีดำเนินงานที่เหมาะกับสถานการณ์ โดยยังคงเป้าหมายของโปรแกรมไว้

การบันทึกเหตุผลของการปรับเป็นสิ่งจำเป็น เพราะทำให้การจัดการปัญหาระหว่างดำเนินงานมีหลักฐานรองรับและใช้เป็นข้อมูลในการติดตามผลและการประเมินได้ Fataroni, Mukmin, และ Nurkholida (2024: 65–66) อธิบายการบันทึกกิจกรรมรายวัน รายสัปดาห์ รายเดือน รายภาคเรียน และรายปี เพื่อประเมินความสอดคล้องระหว่างแผนกับการดำเนินงานและระบุส่วนที่ควรปรับปรุง แม้งานดังกล่าวจะเป็นหลักฐานเสริมในบริบทต่างประเทศ แต่ช่วยให้เห็นหลักการสำคัญว่า การดำเนินโปรแกรมที่มีคุณภาพต้องมีร่องรอยข้อมูล ไม่ใช่ปรับไปตามความจำเป็นเฉพาะหน้าโดยไม่มีการบันทึก

ข้อค้นพบของ Nkala (2014: 81, 85) ที่พบปัญหาการขาดครูที่มีคุณวุฒิ ขาดเอกสารหนังสือ ห้องให้การปรึกษา และการที่ผู้เรียนไม่รับรู้บริการ ช่วยเตือนว่า ปัญหาระหว่างดำเนินงานมักเกิดจากเงื่อนไขพื้นฐานของระบบ ไม่ใช่เกิดจากตัวผู้เรียนหรือผู้ดำเนินกิจกรรมเพียงอย่างเดียว โรงเรียนจึงควรจัดการปัญหาในระดับระบบ เช่น พัฒนาความเข้าใจของบุคลากร เพิ่มการสื่อสารกับผู้เรียน จัดหาพื้นที่ที่เหมาะสม ปรับการใช้ทรัพยากร หรือสร้างความร่วมมือกับเครือข่ายภายนอก แทนที่จะมองว่าปัญหาเป็นความล้มเหลวเฉพาะกิจกรรม

กล่าวโดยสรุป การจัดการปัญหาระหว่างดำเนินงานเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวไม่หยุดชะงักเมื่อเผชิญข้อจำกัด โรงเรียนควรใช้ข้อมูลจริงในการปรับเวลา วิธีดำเนินงาน สื่อ การประสานงาน และการช่วยเหลือเฉพาะราย โดยยังรักษาเป้าหมายของโปรแกรมไว้ และต้องบันทึกเหตุผลของการปรับเพื่อส่งต่อไปยังการติดตามผลและการประเมินในขั้นต่อไป การดำเนินโปรแกรมที่ดีจึงมิใช่การทำตามแผนอย่างแข็งตัว แต่เป็นการใช้แผนเป็นกรอบ ใช้ข้อมูลเป็นฐาน และใช้ความร่วมมือของโรงเรียนทั้งระบบเพื่อให้โปรแกรมเกิดผลต่อผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

การติดตามผลการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้

เมื่อโรงเรียนเริ่มดำเนินโปรแกรมการแนะแนวและจัดการปัญหาระหว่างทางแล้ว จำเป็นต้องมีระบบติดตามผลเพื่อให้เห็นความก้าวหน้า คุณภาพ ปัญหา การเข้าถึงของผู้เรียน และข้อมูลสำหรับปรับการดำเนินงาน การติดตามผลในที่นี้หมายถึงการติดตามการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ในระดับโปรแกรม มิใช่บริการติดตามและประเมินผลในงานแนะแนวโดยตรง และมิใช่การประเมินผลเต็มรูปแบบ การติดตามผลจึงมีบทบาทสำคัญในระหว่างดำเนินงาน เพราะช่วยให้โรงเรียนเห็นว่าโปรแกรมที่กำลังใช้ยังดำเนินไปตามเป้าหมายหรือไม่ ผู้เรียนกลุ่มต่าง ๆ เข้าถึงกิจกรรมและบริการเพียงใด ผู้เกี่ยวข้องทำหน้าที่ตามบทบาทหรือไม่ และมีเงื่อนไขใดที่ควรปรับก่อนที่โปรแกรมจะสิ้นสุด

การติดตามผลระดับโปรแกรมทำให้โรงเรียนไม่ต้องรอจนจบรอบการดำเนินงานแล้วจึงพบว่ากิจกรรมไม่สอดคล้องกับผู้เรียน ทรัพยากรไม่เพียงพอ ผู้เรียนบางกลุ่มเข้าไม่ถึงบริการ หรือการประสานงานระหว่างบุคลากรยังไม่ต่อเนื่อง National Centre for Guidance in Education (2004: 18) อธิบายว่า แผนการแนะแนวควรมีการติดตามอย่างต่อเนื่องและมีการทบทวน เพื่อพิจารณาว่าวัตถุประสงค์บรรลุเพียงใด ปัจจัยใดเอื้อหรือขัดขวาง มีผลที่ไม่ได้คาดหมาย ความต้องการใดที่ยังไม่ได้รับการตอบสนอง หรือมีกลุ่มเป้าหมายใหม่ใดเกิดขึ้นระหว่างดำเนินงาน แนวคิดนี้ช่วยให้การติดตามผลไม่ใช่การเก็บเอกสารประกอบรายงาน แต่เป็นกลไกตรวจสอบการเคลื่อนของโปรแกรมในชีวิตจริงของโรงเรียน

1. ความหมายและขอบเขตของการติดตามผลในระดับโปรแกรม

การติดตามผลการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้หมายถึงกระบวนการตรวจสอบการดำเนินงานระหว่างใช้โปรแกรม เพื่อดูว่าโปรแกรมก้าวหน้าไปตามแผนหรือไม่ กิจกรรมและบริการยังสัมพันธ์กับเป้าหมายของโปรแกรมหรือไม่ ผู้เรียนเข้าถึงและตอบสนองต่อกิจกรรมเพียงใด ผู้เกี่ยวข้องปฏิบัติตามบทบาทที่กำหนดไว้หรือไม่ และมีปัญหาหรือเงื่อนไขใดที่ควรปรับก่อนดำเนินการประเมินผล การติดตามผลจึงเป็นการมองโปรแกรมขณะกำลังดำเนินอยู่ มิใช่การรอพิจารณาผลทั้งหมดหลังสิ้นสุดโปรแกรม

National Centre for Guidance in Education (2004: 18) ระบุว่า การติดตามควรมีลักษณะต่อเนื่องและสามารถรายงานเป็นระยะต่อผู้เกี่ยวข้องได้ เช่น ผู้บริหารหรือคณะกรรมการบริหารโรงเรียน ข้อนี้ทำให้เห็นความแตกต่างระหว่างการติดตามผลกับการประเมินผลในเบื้องต้น การติดตามผลเน้นการมองความก้าวหน้าและปัญหาระหว่างทางเพื่อปรับการดำเนินงาน ส่วนการประเมินผลเน้นการพิจารณาคุณภาพ คุณค่า และผลของโปรแกรมเมื่อมีหลักฐานครบเพียงพอ การติดตามผลจึงเป็นฐานข้อมูลสำคัญที่ส่งต่อไปสู่การประเมินและปรับปรุงโปรแกรมในลำดับถัดไป

ในระดับโปรแกรม การติดตามผลต้องเชื่อมกับการพัฒนาโปรแกรมบนฐานข้อมูล Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) ให้ความสำคัญกับการใช้ข้อมูลความต้องการจำเป็น ข้อมูลเชิงปริมาณ ข้อมูลดุลยภาพของโปรแกรม และข้อมูลประเมินผลเพื่อพัฒนาโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง เมื่อพิจารณาในช่วงระหว่างดำเนินงาน ข้อมูลติดตามผลจึงช่วยให้โรงเรียนเห็นว่าองค์ประกอบใดของโปรแกรมดำเนินได้ดี องค์ประกอบใดถูกใช้มากหรือน้อยเกินไป ผู้เรียนกลุ่มใดได้รับการสนับสนุนไม่เพียงพอ และควรปรับวิธีดำเนินงานหรือทรัพยากรอย่างไรเพื่อให้โปรแกรมยังคงตอบสนองผู้เรียนและบริบทของโรงเรียน

ประเด็นที่ต้องระวังคือ การติดตามผลระดับโปรแกรมไม่ควรถูกปะปนกับบริการติดตามและประเมินผลในงานแนะแนวโดยตรง เอกสารของเจษฎา บุญมาโฮม (2567: 2, 4–11) ว่าด้วยบริการติดตามและประเมินผลและประเมินผลในงานแนะแนวระดับมัธยมศึกษา ซึ่งเป็นแหล่งที่ช่วยให้เห็นหลักคิดเกี่ยวกับการติดตามที่ไม่ใช่การจับผิดและการใช้ข้อมูลเพื่อพัฒนางานแนะแนว อย่างไรก็ตาม เอกสารดังกล่าวมิใช่กรอบการติดตามผลโปรแกรมการแนะแนวโดยตรง จึงควรนำมาใช้เป็นฐานประกอบอย่างระมัดระวัง โดยคงแกนของการติดตามผลระดับโปรแกรมไว้ที่การตรวจสอบความก้าวหน้า คุณภาพ ปัญหา และการปรับการดำเนินงานของโปรแกรมทั้งระบบ

กล่าวโดยสรุป การติดตามผลในที่นี้ครอบคลุมการตรวจสอบความก้าวหน้าของการดำเนินงานตามแผน การเข้าถึงกิจกรรมและบริการของผู้เรียน คุณภาพของการดำเนินกิจกรรมและบริการ การปฏิบัติตามบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ตลอดจนปัญหาและเงื่อนไขที่เกิดขึ้นระหว่างดำเนินงาน ข้อมูลจากการติดตามผลควรนำมาใช้ประกอบการพิจารณาว่า ส่วนใดดำเนินการได้ตามที่กำหนด ส่วนใดควรปรับปรุง และมีข้อจำกัดใดที่ต้องได้รับการแก้ไข การติดตามผลจึงเป็นกระบวนการสำคัญในการกำกับคุณภาพและปรับการดำเนินโปรแกรมให้เหมาะสม มิใช่การตรวจสอบเพื่อจับผิดผู้ดำเนินงานหรือผู้เรียน

2. ประเด็นที่ควรติดตามระหว่างดำเนินงาน

การติดตามผลไม่ควรจำกัดอยู่ที่การถามว่าโรงเรียนจัดกิจกรรมครบตามจำนวนครั้งหรือไม่ เพราะจำนวนกิจกรรมที่ดำเนินเสร็จยังไม่เพียงพอที่จะสะท้อนคุณภาพของโปรแกรม โรงเรียนควรติดตามว่ากิจกรรมและบริการเหล่านั้นยังสัมพันธ์กับเป้าหมายของโปรแกรมหรือไม่ ผู้เรียนกลุ่มเป้าหมายเข้าถึงเพียงใด ผู้เรียนตอบสนองอย่างไร ผู้เกี่ยวข้องทำหน้าที่ตามบทบาทหรือไม่ และมีปัญหาใดที่ทำให้ต้องปรับวิธีดำเนินงานระหว่างทาง

ประเด็นแรกที่ควรติดตามคือความก้าวหน้าของงานตามแผน National Centre for Guidance in Education (2004: 18, 43) ช่วยให้เห็นว่าแผนปฏิบัติควรมีงาน ผู้รับผิดชอบ วิธีดำเนินงาน เวลา ทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ ขั้นตอนติดตาม และขั้นตอนประเมินผล เมื่อโรงเรียนใช้โปรแกรมจริง การติดตามจึงควรตรวจว่างานใดดำเนินตามกรอบเวลา งานใดล่าช้า ทรัพยากรใดไม่เพียงพอ และผู้รับผิดชอบส่วนใดต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติม การติดตามเช่นนี้ช่วยให้โรงเรียนจัดการปัญหาก่อนที่ความล่าช้าหรือความไม่ชัดเจนจะกระทบต่อผลของโปรแกรม

ประเด็นที่สองคือการเข้าถึง การมีส่วนร่วม และการตอบสนองของผู้เรียน การติดตามผลต้องดูว่าผู้เรียนกลุ่มต่าง ๆ ได้รับกิจกรรมและบริการตามที่โปรแกรมตั้งใจไว้หรือไม่ ผู้เรียนบางกลุ่มขาดโอกาสเข้าร่วมหรือไม่ ผู้เรียนกลุ่มใดต้องการการสนับสนุนเพิ่มเติม และมีความต้องการใหม่ใดเกิดขึ้นระหว่างดำเนินงาน National Centre for Guidance in Education (2004: 18) กล่าวถึงความต้องการที่ยังไม่ได้รับการตอบสนองและกลุ่มเป้าหมายใหม่ ส่วน Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) เน้นการใช้ข้อมูลเพื่อพิจารณาความสมดุลและการพัฒนาโปรแกรม ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนไม่มองผู้เรียนเป็นกลุ่มเดียวกันทั้งหมด แต่เห็นความแตกต่างของการเข้าถึงและผลที่เกิดขึ้นจริงกับผู้เรียน

ประเด็นที่สามคือคุณภาพของกิจกรรม บริการ และการประสานงาน การติดตามผลควรพิจารณาว่ากิจกรรมมีความเหมาะสมกับวัยและบริบทของผู้เรียนหรือไม่ บริการที่จัดให้ตอบสนองความต้องการจริงหรือไม่ การประสานงานระหว่างผู้บริหาร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และเครือข่ายเป็นไปตามบทบาทหรือไม่ Fataroni, Mukmin, และ Nurkholida (2024: 63–66) อธิบายการบริหารจัดการบริการแนะแนวที่เกี่ยวข้องกับการวางแผน การจัดองค์การ การดำเนินงาน การนิเทศหรือประเมิน และการติดตามผล โดยมีบุคลากรหลายฝ่ายร่วมดำเนินงาน หลักฐานนี้ช่วยย้ำว่าคุณภาพของโปรแกรมมิได้ขึ้นอยู่กับกิจกรรมเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับระบบประสานงานที่ทำให้กิจกรรมและบริการดำเนินไปอย่างสอดคล้องกัน

ประเด็นที่สี่คือปัญหา อุปสรรค และเงื่อนไขแทรกระหว่างดำเนินงาน ปัญหาเหล่านี้อาจเกี่ยวกับเวลา ตารางเรียน ภาระงานของบุคลากร ทรัพยากร สถานที่ เครื่องมือ การเข้าร่วมของผู้เรียน ความเข้าใจของผู้ปกครอง หรือความพร้อมของเครือข่ายภายนอก Nkala (2014: 81, 85) พบว่าการขาดบุคลากรที่มีคุณวุฒิ ขาดเอกสาร หนังสือ ห้องให้การปรึกษา และการที่ผู้เรียนไม่รับรู้บริการเป็นข้อจำกัดสำคัญของการดำเนินโปรแกรมในโรงเรียนมัธยมศึกษา ข้อค้นพบนี้ช่วยเตือนว่า การติดตามผลต้องมองเงื่อนไขเชิงระบบ ไม่ใช่โทษเฉพาะผู้เรียนหรือผู้ดำเนินกิจกรรมเมื่อโปรแกรมไม่เป็นไปตามแผน

ประเด็นสุดท้ายคือผลที่ไม่คาดหมาย ความต้องการใหม่ และกลุ่มเป้าหมายใหม่ National Centre for Guidance in Education (2004: 18) ระบุให้การติดตามและทบทวนพิจารณาผลที่ไม่ได้คาดหมาย ความต้องการที่ยังไม่ได้รับการตอบสนอง และกลุ่มเป้าหมายใหม่ ประเด็นนี้มีความสำคัญมากในโรงเรียน เพราะการดำเนินกิจกรรมอาจทำให้พบข้อมูลใหม่ เช่น ผู้เรียนบางกลุ่มมีความกังวลด้านอาชีพมากกว่าที่ประเมินไว้ ผู้ปกครองบางกลุ่มต้องการข้อมูลเพื่อช่วยลูกวางแผนการศึกษาต่อ หรือครูพบว่านักเรียนบางคนต้องการการช่วยเหลือเฉพาะราย การติดตามผลจึงทำให้โปรแกรมเปิดรับความจริงของผู้เรียนมากกว่ายึดเพียงสมมติฐานจากขั้นออกแบบ

3. หลักฐานและเครื่องมือสำหรับการติดตามผล

การติดตามผลต้องอาศัยหลักฐานหลายประเภท ไม่ควรใช้เพียงความรู้สึกของผู้ดำเนินงานหรือรายงานจำนวนกิจกรรมที่จัดเสร็จแล้ว หลักฐานที่เหมาะสมควรช่วยให้โรงเรียนเข้าใจว่าโปรแกรมดำเนินไปอย่างไร ผู้เรียนเข้าถึงและตอบสนองอย่างไร ผู้เกี่ยวข้องประสานงานกันเพียงใด และปัญหาใดควรถูกปรับระหว่างทาง การติดตามผลที่มีหลักฐานหลากหลายจะช่วยลดการตัดสินจากความรู้สึกเฉพาะบุคคล และทำให้การปรับโปรแกรมมีความน่าเชื่อถือมากขึ้น

หลักฐานพื้นฐานได้แก่ บันทึกการดำเนินงาน รายงานความก้าวหน้า ข้อมูลการเข้าร่วมของผู้เรียน บันทึกการประสานงาน และรายงานข้อสังเกตจากผู้เกี่ยวข้อง Fataroni, Mukmin, และ Nurkholida (2024: 65–66) กล่าวถึงการบันทึกวาระกิจกรรมรายวัน รายสัปดาห์ รายเดือน และการจัดทำรายงานรายภาคเรียนกับรายปี เพื่อพิจารณาความสอดคล้องระหว่างแผนกับการดำเนินงานและติดตามกิจกรรมที่ควรปรับปรุง แม้รูปแบบรายงานอาจต่างกันตามบริบทโรงเรียน แต่หลักการสำคัญคือโรงเรียนควรมีร่องรอยข้อมูลที่ช่วยให้เห็นการเคลื่อนของโปรแกรม ไม่ใช่รอรวบรวมข้อมูลเมื่อสิ้นสุดการดำเนินงาน

National Centre for Guidance in Education (2004: 18) เสนอแนวทางที่ช่วยสนับสนุนการติดตามและทบทวน เช่น การรับฟังความเห็นของผู้เกี่ยวข้อง การจัดทำรายงานสรุปกิจกรรมพร้อมการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์ และการศึกษาติดตามกลุ่มเป้าหมาย ข้อมูลเหล่านี้ช่วยให้การติดตามผลมีน้ำหนักมากกว่าการนับจำนวนกิจกรรมหรือจำนวนผู้เข้าร่วม เพราะทำให้โรงเรียนเห็นทั้งกระบวนการคุณภาพ และผลที่เกิดขึ้นจริง เช่น กิจกรรมหนึ่งอาจมีผู้เข้าร่วมจำนวนมาก แต่ถ้าผู้เรียนไม่เข้าใจข้อมูลหรือไม่สามารถนำไปวางแผนตนเองได้ โรงเรียนก็ยังต้องปรับวิธีดำเนินงาน

เครื่องมือที่ใช้ติดตามผลอาจมีหลายรูปแบบ เช่น แบบสอบถาม แบบสังเกต แบบสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม บันทึกการประชุม บันทึกการให้บริการ ข้อมูลการเข้าร่วมกิจกรรม และเอกสารประกอบกิจกรรม Fataroni, Mukmin, และ Nurkholida (2024: 64–65) ใช้วิธีสัมภาษณ์ การสังเกตภาคสนาม และเอกสารภาพถ่ายในการศึกษาการบริหารจัดการบริการแนะแนว ขณะที่ National Centre for Guidance in Education (2004: 18) ให้ความสำคัญกับการรับฟังความเห็นของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง หลักฐานเหล่านี้ชี้ว่า การติดตามผลควรเปิดรับข้อมูลจากหลายแหล่งและหลายวิธี เพื่อให้เข้าใจโปรแกรมทั้งในเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ

ในบริบทไทย ข้อมูลผู้เรียนและข้อมูลการเข้าร่วมมีความสำคัญเป็นพิเศษ เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนเน้นระบบข้อมูลนักเรียนตั้งแต่แรกเข้าและการดูแลต่อเนื่อง ข้อมูลดังกล่าวเป็นฐานสำหรับติดตามการเข้าถึง การมีส่วนร่วม การช่วยเหลือ การส่งต่อ และผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนในโปรแกรม หากโรงเรียนมีข้อมูลผู้เรียนที่เป็นปัจจุบันและใช้ข้อมูลอย่างเหมาะสม การติดตามผลจะช่วยให้เห็นว่าผู้เรียนกลุ่มใดได้รับการดูแลแล้ว กลุ่มใดยังต้องการบริการเพิ่มเติม และควรประสานใครเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 3–4, 20–22)

การติดตามผลต้องคำนึงถึงจริยธรรมในการใช้ข้อมูลผู้เรียนด้วย เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนวางฐานปรัชญาว่ามนุษย์มีคุณค่า มีศักยภาพ มีความแตกต่าง และมีศักดิ์ศรี ส่วน Gysbers และ Henderson (2012: 405–410) มีมาตรฐานจริยธรรมที่เกี่ยวข้องกับความรับผิดชอบต่อผู้เรียน การรักษาความลับ และการใช้ข้อมูลอย่างเหมาะสม ดังนั้น ข้อมูลจากการติดตามผลไม่ควรถูกใช้เพื่อประณาม จัดประเภท หรือตีตราผู้เรียน แต่ควรถูกใช้เพื่อเข้าใจความต้องการ วางแผนการช่วยเหลือ และพัฒนาโปรแกรมอย่างระมัดระวัง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 3–4; Gysbers & Henderson, 2012: 405–410)

กล่าวโดยสรุป หลักฐานและเครื่องมือสำหรับการติดตามผลต้องทำหน้าที่ช่วยให้โรงเรียนเข้าใจการดำเนินโปรแกรม ไม่ใช่เพิ่มภาระเอกสารโดยไม่เกิดประโยชน์ต่อผู้เรียน โรงเรียนควรเลือกหลักฐานและเครื่องมือให้เหมาะกับประเด็นที่ต้องติดตาม ใช้ข้อมูลจากหลายฝ่าย และจัดการข้อมูลผู้เรียนอย่างรับผิดชอบ เพื่อให้ข้อมูลจากการติดตามผลใช้ปรับการดำเนินงานได้จริง

4. การใช้ข้อมูลติดตามผลระหว่างดำเนินงาน

ข้อมูลติดตามผลจะมีคุณค่าต่อโปรแกรมก็ต่อเมื่อถูกนำไปใช้ปรับการดำเนินงานระหว่างใช้โปรแกรม มิใช่เก็บไว้เพื่อเขียนรายงานหลังจบกิจกรรมเท่านั้น การใช้ข้อมูลติดตามผลควรช่วยให้โรงเรียนปรับเวลา วิธีดำเนินกิจกรรม สื่อ การประสานงาน การช่วยเหลือเฉพาะกลุ่มหรือเฉพาะราย และการจัดลำดับความสำคัญของงานได้อย่างทันท่วงที โดยยังรักษาเป้าหมายของโปรแกรมไว้

National Centre for Guidance in Education (2004: 18, 43) ชี้ให้เห็นว่าการติดตามและทบทวนช่วยให้โรงเรียนเห็นปัจจัยเอื้อ ปัจจัยขัดขวาง ความต้องการใหม่ ผลที่ไม่ได้คาดหมาย และข้อมูลที่นำใช้ปรับแผน ส่วน Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) เน้นว่าข้อมูลควรถูกใช้เพื่อพัฒนาโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง ดังนั้น โรงเรียนควรใช้ข้อมูลติดตามผลเพื่อพิจารณาว่า ควรปรับเวลาใด กิจกรรมใดควรเปลี่ยนวิธีดำเนินงาน สื่อใดไม่เหมาะสม การประสานงานส่วนใดต้องเพิ่มความชัดเจน และทรัพยากรใดควรถูกจัดสรรใหม่

หากติดตามแล้วพบว่าผู้เรียนบางกลุ่มต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม โรงเรียนไม่ควรปรับเพียงกิจกรรมทั่วไปให้เสร็จตามแผน แต่ควรเชื่อมกิจกรรมแนะแนวกับบริการแนะแนว ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน การให้การปรึกษา การส่งต่อ และการประสานผู้เกี่ยวข้อง ตัวอย่างเช่น หากกิจกรรมวางแผนการศึกษาต่อทำให้พบว่าผู้เรียนบางคนยังไม่เข้าใจข้อมูลตนเองหรือขาดข้อมูลเกี่ยวกับเส้นทางอาชีพ โรงเรียนอาจจัดการให้การปรึกษารายบุคคล เพิ่มบริการสนเทศ หรือประสานผู้ปกครองและครูที่ปรึกษาเพื่อช่วยให้ผู้เรียนตัดสินใจอย่างมีข้อมูลมากขึ้น การใช้ข้อมูลเช่นนี้ทำให้การติดตามผลเชื่อมกับการ

ช่วยเหลือผู้เรียนจริง ไม่ใช่เพียงการเก็บรายงานกิจกรรม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 1–4, 20–22; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 231–255)

การใช้ข้อมูลติดตามผลยังต้องสื่อสารกับผู้เกี่ยวข้องในระดับที่เหมาะสม Fataroni, Mukmin, และ Nurkholida (2024: 65–66) กล่าวถึงการจัดทำรายงานรายเดือน รายภาคเรียน และรายปีเพื่อรายงานต่อผู้บริหารและใช้ติดตามกิจกรรมที่ควรปรับปรุงและพัฒนา ในโรงเรียนไทย การรายงานไม่ควรเน้นเพียงการส่งเอกสารให้ครบ แต่ควรเป็นการสื่อสารข้อมูลที่ช่วยให้ผู้บริหารตัดสินใจสนับสนุนทรัพยากร ครูปรับบทบาท ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวประสานงานได้ตรงจุด และผู้เกี่ยวข้องเข้าใจว่าควรช่วยเหลือผู้เรียนในประเด็นใด การใช้ข้อมูลติดตามผลต้องรักษาเป้าหมายของโปรแกรม ไม่ใช่เปลี่ยนทิศทางตามปัญหาเฉพาะหน้า หากเวลาไม่พอ โรงเรียนอาจปรับรูปแบบกิจกรรมให้กระชับขึ้น แต่ยังต้องรักษาผลลัพธ์ที่ต้องการให้เกิดกับผู้เรียน หากผู้เรียนบางกลุ่มไม่เข้าร่วม โรงเรียนควรวิเคราะห์สาเหตุและหาแนวทางให้เข้าถึงบริการ ไม่ใช่ตัดกลุ่มนั้นออกจากการดำเนินงาน หากทรัพยากรไม่เพียงพอ โรงเรียนควรจัดลำดับความสำคัญของกิจกรรมและบริการ โดยพิจารณาว่าส่วนใดเกี่ยวข้องกับความต้องการจำเป็นของผู้เรียนมากที่สุด แนวทางเช่นนี้ทำให้การปรับระหว่างดำเนินงานยังคงเป็นการพัฒนาโปรแกรม ไม่ใช่การลดทอนเป้าหมายของโปรแกรม

แนวคิดของเจษฎา บุญมาโฮม (2567: 4–11) ที่มองการติดตามผลว่าไม่ใช่การจับผิด แต่เป็นการรวบรวมข้อมูลเพื่อพัฒนางานและช่วยเหลือผู้เรียน สามารถนำมาใช้ประกอบการอธิบายการติดตามผลระดับโปรแกรมได้อย่างเหมาะสม หากเขียนด้วยความระมัดระวัง กล่าวคือ เอกสารดังกล่าวช่วยให้เห็นเจตนารมณ์ของการติดตามในงานแนะแนว แต่การใช้ข้อมูลติดตามผลในหัวข้อนี้ยังต้องพิจารณาภายใต้กรอบโปรแกรมการแนะแนวทั้งระบบ มิใช่บริการติดตามและประเมินผลในงานแนะแนวโดยตรง

ข้อมูลจากการติดตามผลควรถูกจัดระบบเป็นข้อค้นพบเบื้องต้นสำหรับใช้ประกอบการประเมินและปรับปรุงโปรแกรม ข้อค้นพบดังกล่าวอาจเกี่ยวกับกิจกรรมที่ควรคงไว้ กิจกรรมที่ควรปรับ ผู้เรียนกลุ่มที่ควรได้รับการสนับสนุนเพิ่ม ทรัพยากรที่ไม่เพียงพอ บทบาทของผู้เกี่ยวข้องที่ยังไม่ชัดเจน หรือระบบข้อมูลที่ต้องพัฒนา **การจัดระบบข้อมูลในลักษณะนี้ช่วยให้โรงเรียนมองเห็นทั้งจุดแข็ง ข้อจำกัด และประเด็นที่ต้องดำเนินการต่อได้อย่างเป็นหมวดหมู่ รวมทั้งช่วยแยกสิ่งที่ควรแก้ไขในระหว่างดำเนินงานออกจากประเด็นที่ควรนำไปพิจารณาในการออกแบบโปรแกรมรอบถัดไป** การบันทึกข้อค้นพบเช่นนี้ทำให้การประเมินโปรแกรมไม่เริ่มจากความรู้สึกหรือความจำของผู้ดำเนินงาน แต่เริ่มจากหลักฐานที่สะสมระหว่างการใช้โปรแกรม **จึงช่วยให้ข้อสรุปจากการประเมินมีความน่าเชื่อถือและสามารถใช้กำหนดแนวทางปรับปรุงโปรแกรมได้ชัดเจนยิ่งขึ้น**

กล่าวโดยสรุป การติดตามผลการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้เป็นกลไกที่ช่วยให้โรงเรียนเห็นการเคลื่อนของโปรแกรมระหว่างดำเนินงาน ทั้งด้านความก้าวหน้า การเข้าถึงของผู้เรียน คุณภาพของกิจกรรมและบริการ ปัญหา อุปสรรค และความต้องการใหม่ การติดตามผลที่ดีต้องใช้หลักฐานหลายประเภท คุ้มครองข้อมูลผู้เรียน และนำข้อมูลไปใช้ปรับการดำเนินงานอย่างทันท่วงที ไม่ใช่เก็บข้อมูลเพื่อรายงานเท่านั้น เมื่อใช้ข้อมูลติดตามผลอย่างเหมาะสม โรงเรียนจะสามารถรักษาเป้าหมายของโปรแกรมช่วยเหลือผู้เรียนได้ตรงจุด และมีฐานข้อมูลเพียงพอสำหรับการประเมินและปรับปรุงโปรแกรมในลำดับต่อไป

การประเมินและปรับปรุงโปรแกรมการแนะแนว

เมื่อข้อมูลจากการติดตามผลถูกจัดระบบเป็นข้อค้นพบเบื้องต้นแล้ว ขั้นต่อไปคือการประเมินคุณภาพของโปรแกรมและการใช้ผลประเมินเพื่อปรับปรุงโปรแกรมในรอบต่อไป การประเมินในระดับนี้มิใช่การตรวจสอบเพื่อจับผิดผู้เรียน ผู้ดำเนินงาน หรือโรงเรียน แต่เป็นกระบวนการพิจารณาว่าโปรแกรมการแนะแนวที่นำไปใช้มีความสอดคล้องกับเป้าหมายเพียงใด ดำเนินงานได้จริงเพียงใด ใช้ทรัพยากรเหมาะสมหรือไม่ และก่อให้เกิดผลต่อผู้เรียนตามเจตนารมณ์ของโปรแกรมมากน้อยเพียงใด ข้อมูลจากการประเมินจึงต้องนำกลับมาใช้ปรับปรุงโปรแกรมไม่ใช่สิ้นสุดอยู่ที่รายงานผลการดำเนินงาน

การประเมินและปรับปรุงโปรแกรมการแนะแนวควรอาศัยความเข้าใจว่า โปรแกรมเป็นระบบการทำงานที่มีองค์ประกอบหลายส่วนสัมพันธ์กัน ไม่ใช่กิจกรรมรายครั้งหรือบริการใดบริการหนึ่ง Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) ให้ความสำคัญกับการใช้ข้อมูลความต้องการจำเป็น ข้อมูลเชิงปริมาณ ข้อมูลดุลยภาพของโปรแกรม และข้อมูลประเมินผล เพื่อพัฒนาโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง ส่วน National Centre for Guidance in Education (2004: 18, 43) ชี้ให้เห็นว่าการติดตามและการทบทวนควรเชื่อมกับการกำหนดงาน ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ ขั้นตอนติดตาม และขั้นตอนประเมินผล ดังนั้น การประเมินในหัวข้อนี้จึงมุ่งปิดวงจรจากการนำโปรแกรมไปใช้ การติดตามผล การประเมิน และการปรับปรุงโปรแกรมอย่างมีหลักฐานรองรับ

1. ขอบเขตของการประเมินโปรแกรมการแนะแนว

การประเมินโปรแกรมการแนะแนวเป็นการพิจารณาคุณภาพของโปรแกรมหลังจากมีข้อมูลจากการดำเนินงานและการติดตามผลแล้ว ขอบเขตของการประเมินจึงไม่ควรจำกัดอยู่ที่การถามว่าโรงเรียนจัดกิจกรรมครบตามแผนหรือไม่ แต่ต้องพิจารณาว่าโปรแกรมถูกนำไปใช้ตามเป้าหมายเพียงใด องค์ประกอบหลักของโปรแกรมดำเนินสัมพันธ์กันหรือไม่ ผู้เรียนกลุ่มเป้าหมายเข้าถึงกิจกรรมและบริการหรือไม่ และผลที่เกิดขึ้นสอดคล้องกับผลลัพธ์ที่ตั้งไว้มากน้อยเพียงใด การประเมินเช่นนี้ทำให้โรงเรียนเห็นทั้งสิ่งที่ดำเนินได้ดี สิ่งที่ยังเป็นข้อจำกัด และสิ่งที่ต้องปรับเพื่อให้โปรแกรมตอบสนองผู้เรียนได้ดีขึ้น

การประเมินกระบวนการดำเนินโปรแกรมควรพิจารณาว่าองค์ประกอบหลักของโปรแกรมทำงานสัมพันธ์กันหรือไม่ Gysbers และ Henderson (2012: 139–150) อธิบายองค์ประกอบของโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ เมื่อประเมินโปรแกรม โรงเรียนจึงต้องพิจารณาว่าองค์ประกอบเหล่านี้ถูกดำเนินอย่างสมดุลหรือไม่ เช่น หลักสูตรการแนะแนวครอบคลุมผู้เรียนทุกคนหรือไม่ การวางแผนรายบุคคลใช้ข้อมูลผู้เรียนจริงเพียงใด บริการตอบสนองเข้าถึงผู้เรียนที่ต้องการความช่วยเหลือหรือไม่ และการสนับสนุนระบบเอื้อให้โปรแกรมดำเนินต่อเนื่องหรือไม่ หากประเมินเฉพาะกิจกรรมแนะแนวรายคาบ ย่อมไม่เพียงพอต่อการตัดสินคุณภาพของโปรแกรมทั้งระบบ

การประเมินผลผลิตและผลลัพธ์ต้องแยกให้ชัด ผลผลิตหมายถึงสิ่งที่เกิดขึ้นจากการดำเนินงาน เช่น จำนวนกิจกรรม จำนวนผู้เรียนที่เข้าร่วม จำนวนครั้งของการให้ข้อมูล จำนวนกรณีที่ได้รับบริการ หรือจำนวนรายงานที่จัดทำ ส่วนผลลัพธ์หมายถึงการเปลี่ยนแปลงที่เกิดกับผู้เรียน เช่น การเข้าใจตนเองมากขึ้น การมีข้อมูลประกอบการตัดสินใจ การวางแผนการศึกษาและอาชีพอย่างเหมาะสม

การเข้าถึงความช่วยเหลือเมื่อมีปัญหา หรือการปรับตัวในโรงเรียนดีขึ้น การจัดกิจกรรมจำนวนมากจึงยังไม่ใช่หลักฐานเพียงพอว่าโปรแกรมก่อให้เกิดผลลัพธ์ต่อผู้เรียน ต้องมีข้อมูลที่ชี้ให้เห็นว่ากิจกรรมและบริการเหล่านั้นเชื่อมกับการพัฒนาผู้เรียนจริงเพียงใด

นอกจากกระบวนการ ผลผลิต และผลลัพธ์แล้ว การประเมินยังต้องพิจารณาความเหมาะสมของทรัพยากร บทบาท และระบบสนับสนุน National Centre for Guidance in Education (2004: 18–22) ระบุว่า ทรัพยากรของโปรแกรมครอบคลุมบุคลากร เวลา เครื่องมือ วัสดุ สถานที่ และงบประมาณ ประเด็นเหล่านี้มีผลโดยตรงต่อคุณภาพของการดำเนินโปรแกรม โรงเรียนอาจมีเป้าหมายที่ดีและกิจกรรมที่เหมาะสม แต่หากขาดเวลา บุคลากรไม่เข้าใจบทบาท ระบบข้อมูลไม่พร้อม หรือไม่มีพื้นที่ที่ปลอดภัยสำหรับการให้การปรึกษา โปรแกรมย่อมดำเนินได้ไม่เต็มคุณภาพ การประเมินจึงต้องมองทั้งตัวกิจกรรมและเงื่อนไขที่ทำให้กิจกรรมนั้นเกิดผล

กล่าวโดยสรุป ขอบเขตของการประเมินโปรแกรมการแนะแนวต้องครอบคลุมกระบวนการดำเนินงาน ผลผลิต ผลลัพธ์ที่เกิดกับผู้เรียน และระบบสนับสนุนที่ทำให้โปรแกรมดำเนินได้ การประเมินที่ดีไม่ควรตัดสินจากเอกสารหรือจำนวนกิจกรรมเท่านั้น แต่ต้องพิจารณาว่าโปรแกรมยังรักษาความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมาย องค์ประกอบของโปรแกรม ผู้เรียน ทรัพยากร และผลลัพธ์ได้เพียงใด

2. หลักฐาน แหล่งข้อมูล และเกณฑ์พิจารณาคุณภาพโปรแกรม

การประเมินโปรแกรมการแนะแนวต้องใช้หลักฐานจากหลายแหล่ง ไม่ควรใช้เพียงรายงานของผู้ดำเนินงาน ความพึงพอใจของผู้เข้าร่วม หรือจำนวนกิจกรรมที่จัดเสร็จเท่านั้น แหล่งข้อมูลควรครอบคลุมผู้เรียน ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้บริหาร ผู้ปกครอง และเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง ผู้เรียนให้ข้อมูลเกี่ยวกับการเข้าถึง ประโยชน์ และความต้องการที่ยังเหลืออยู่ ครูและผู้รับผิดชอบงานแนะแนวให้ข้อมูลเกี่ยวกับกระบวนการดำเนินงานและปัญหาระหว่างใช้โปรแกรม ผู้บริหารให้ข้อมูลเกี่ยวกับนโยบาย ทรัพยากร และระบบสนับสนุน ส่วนผู้ปกครองและเครือข่ายช่วยสะท้อนความต่อเนื่องของการสนับสนุนผู้เรียนนอกโรงเรียน National Centre for Guidance in Education (2004: 5, 18, 19–22) เน้นว่า การวางแผนและการทบทวนงานแนะแนวควรเกี่ยวข้องกับผู้บริหาร บุคลากร ผู้ปกครอง และผู้เรียน จึงสอดคล้องกับการใช้ข้อมูลหลายฝ่ายในการประเมินโปรแกรม

หลักฐานที่ใช้ประเมินควรมีทั้งเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ หลักฐานเชิงปริมาณ เช่น จำนวนผู้เข้าร่วมกิจกรรม อัตราการเข้าถึงบริการ จำนวนครั้งของการให้ข้อมูล จำนวนกรณีส่งต่อ คะแนนจากแบบสอบถาม หรือสัดส่วนผู้เรียนที่จัดทำแผนการศึกษาและอาชีพ ช่วยให้เห็นขนาดและแนวโน้มของการดำเนินงาน ส่วนหลักฐานเชิงคุณภาพ เช่น ความเห็นของผู้เรียน บันทึกการสะท้อนคิด บันทึกการประชุม การสัมภาษณ์ การสังเกต และกรณีตัวอย่าง ช่วยให้เข้าใจบริบท ความหมาย และเหตุผลของผลที่เกิดขึ้น Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) ให้ความสำคัญกับข้อมูลหลายประเภทในการพัฒนาโปรแกรม ขณะที่ Fataroni, Mukmin, และ Nurkholida (2024: 64–66) ใช้การสัมภาษณ์ การสังเกต เอกสาร และรายงานในการศึกษาการบริหารจัดการบริการแนะแนว หลักฐานสองกลุ่มนี้จึงควรใช้ประกอบกัน ไม่ควรใช้ตัวเลขโดยไม่มีคำอธิบาย และไม่ควรใช้เรื่องเล่าโดยไม่มีข้อมูลสนับสนุน

เกณฑ์พิจารณาคุณภาพโปรแกรมควรชัดเจนและเหมาะกับบริบทของโรงเรียน **เกณฑ์ด้านแรกคือความสอดคล้องของโปรแกรม**กับข้อมูลความต้องการจำเป็น เป้าหมาย กิจกรรม บริการ และผลลัพธ์ผู้เรียน **เกณฑ์ด้านที่สองคือความเป็นไปได้ของโปรแกรม**ในด้านเวลา บุคลากร ทรัพยากร ระบบข้อมูล และบริบทโรงเรียน **เกณฑ์ด้านที่สามคือคุณภาพของกระบวนการดำเนินงาน** เช่น การประสานบทบาท การใช้ข้อมูล การจัดการปัญหา และการเข้าถึงของผู้เรียน **เกณฑ์ด้านที่สี่คือผลต่อผู้เรียนตามเป้าหมายของโปรแกรม** เกณฑ์เหล่านี้ช่วยให้การประเมินไม่ลอยจากหลักฐานและไม่ตัดสินจากความรู้สึกของผู้ดำเนินงานเท่านั้น

การตัดสินคุณภาพของโปรแกรมต้องไม่สรุปเกินกว่าหลักฐานที่มี หากมีเพียงข้อมูลจำนวนผู้เข้าร่วม ไม่ควรสรุปว่าผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงตามเป้าหมาย หากมีเพียงข้อมูลความพึงพอใจ ไม่ควรสรุปว่าโปรแกรมทำให้ผู้เรียนมีทักษะการตัดสินใจสูงขึ้น หากมีเพียงรายงานว่าจัดกิจกรรมครบ ไม่ควรสรุปว่าโปรแกรมมีคุณภาพครบถ้วน การตัดสินที่เหมาะสมต้องพิจารณาว่าหลักฐานชนิดใดตอบคำถามใดได้ เช่น ข้อมูลการเข้าร่วมตอบได้ว่าผู้เรียนเข้าถึงกิจกรรมหรือไม่ แต่ยังไม่ตอบว่าผู้เรียนเปลี่ยนแปลงอย่างไร ข้อมูลความเห็นของผู้เรียนช่วยอธิบายประสบการณ์ แต่ต้องพิจารณาร่วมกับหลักฐานอื่นเพื่อสรุปผลของโปรแกรมอย่างรอบคอบ

กล่าวโดยสรุป การประเมินโปรแกรมการแนะแนวต้องมีหลักฐาน แหล่งข้อมูล และเกณฑ์ที่ชัดเจน หลักฐานจากหลายฝ่ายและหลายวิธีช่วยให้โรงเรียนเห็นทั้งภาพกว้างและรายละเอียดของการดำเนินงาน เกณฑ์ที่เหมาะสมช่วยให้การประเมินไม่กลายเป็นการสรุปแบบกว้างหรือการตัดสินจากความรู้สึก และการระวังไม่สรุปเกินหลักฐานช่วยรักษามาตรฐานทางวิชาการของการประเมินโปรแกรม

3. การประเมินอย่างเป็นกัลยาณมิตรและมีจริยธรรม

การประเมินโปรแกรมการแนะแนวควรเป็นการประเมินเพื่อพัฒนา ไม่ใช่การจับผิดผู้เรียน ครู ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว หรือโรงเรียน การประเมินที่เหมาะสมควรช่วยให้เห็นว่าส่วนใดของโปรแกรมควรคงไว้ ส่วนใดควรปรับ ส่วนใดควรเพิ่ม และส่วนใดควรลด เพื่อให้โปรแกรมตอบสนองผู้เรียนได้ดีขึ้น หลักคิดนี้สอดคล้องกับแนวคิดของเจษฎา บุญมาโฮม (2567: 4–11) ที่อธิบายว่า การติดตามและประเมินในงานแนะแนวไม่ควรถูกใช้เพื่อจับผิด แต่ควรเป็นกระบวนการรวบรวมข้อมูลเพื่อพัฒนางานและช่วยเหลือผู้เรียน อย่างไรก็ตาม การใช้เอกสารดังกล่าวในหัวข้อนี้ควรใช้เป็นฐานคิดประกอบ ไม่ใช่แกนหลักของการประเมินโปรแกรมการแนะแนวโดยตรง

จริยธรรมในการประเมินมีความสำคัญเป็นพิเศษ เพราะโปรแกรมการแนะแนวเกี่ยวข้องกับข้อมูลผู้เรียนหลายด้าน เช่น ข้อมูลส่วนบุคคล ความสนใจ ความถนัด ปัญหาการเรียน ปัญหาครอบครัว ความเสี่ยงทางอารมณ์ พฤติกรรม และการได้รับความช่วยเหลือเฉพาะราย เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนวางฐานปรัชญาว่ามนุษย์มีคุณค่า มีศักยภาพ มีความแตกต่างระหว่างบุคคล มีศักดิ์ศรี และสามารถเปลี่ยนแปลงพัฒนาได้ หลักคิดนี้ทำให้การประเมินต้องคุ้มครองศักดิ์ศรี ความปลอดภัย และความลับของผู้เรียน ไม่ใช้ข้อมูลเพื่อประณาม ตีตรา หรือจัดประเภทผู้เรียนในทางที่ทำให้เกิดความเสียหาย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 3–4)

การคุ้มครองข้อมูลต้องครอบคลุมตั้งแต่การเก็บ การใช้ การรายงาน และการเก็บรักษาข้อมูล โรงเรียนควรกำหนดว่าข้อมูลใดจำเป็นต่อการประเมิน ใครมีสิทธิ์เข้าถึงข้อมูล ใช้ข้อมูลเพื่อวัตถุประสงค์ใด และรายงานผลในระดับใดจึงจะไม่กระทบต่อผู้เรียน หลักจริยธรรมที่ปรากฏใน Gysbers และ Henderson (2012: 405–410) เน้นความรับผิดชอบต่อผู้เรียน การรักษาความลับ การบันทึกข้อมูล และการใช้ข้อมูลอย่างเหมาะสม จึงสามารถใช้เป็นข้อกำกับในการประเมินโปรแกรมได้ โดยเฉพาะเมื่อต้องรายงานข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงหรือผู้เรียนที่ได้รับการช่วยเหลือเฉพาะราย

การรายงานผลประเมินควรใช้ถ้อยคำที่เป็นกลางและมุ่งพัฒนา ไม่ควรกล่าวโทษผู้เรียน ครู หรือกลุ่มเป้าหมาย เช่น หากพบว่าผู้เรียนบางกลุ่มเข้าไม่ถึงบริการ ไม่ควรรายงานว่า “ผู้เรียนไม่ให้ความร่วมมือ” โดยไม่มีหลักฐานประกอบ แต่ควรวิเคราะห์ว่าโปรแกรมอาจต้องปรับช่องทางการสื่อสาร เวลา รูปแบบกิจกรรม ระบบส่งต่อ หรือวิธีเข้าถึงผู้เรียนกลุ่มนั้นอย่างไร หากพบว่าครูบางกลุ่มส่งข้อมูลผู้เรียนไม่ต่อเนื่อง ไม่ควรสรุปว่า “ครูไม่ร่วมมือ” แต่ควรพิจารณาว่าบทบาท เครื่องมือ ช่องทางการประสานงาน หรือภาระงานของครูเอื้อต่อการส่งข้อมูลหรือไม่ การรายงานเช่นนี้ทำให้ผลประเมินถูกใช้เพื่อปรับระบบมากกว่ากล่าวโทษบุคคล

ผลประเมินต้องถูกใช้ด้วยความรับผิดชอบต่อผู้เรียนและโรงเรียน การประเมินที่ดีไม่ควรจบที่การจัดทำเอกสารหรือการแสดงผลงาน แต่ควรนำไปใช้ประกอบการตัดสินใจเชิงพัฒนา เช่น การจัดสรรทรัพยากรใหม่ การปรับกิจกรรม การพัฒนาบุคลากร การปรับระบบข้อมูล การเพิ่มช่องทางการสื่อสารกับผู้ปกครอง หรือการสร้างเครือข่ายช่วยเหลือผู้เรียน National Centre for Guidance in Education (2004: 18) ชี้ให้เห็นว่าการติดตามและการทบทวนช่วยให้แผนการแนะแนวยังคงสัมพันธ์กับความต้องการของผู้เรียนและช่วยวางแผนล่วงหน้าได้ การประเมินจึงควรทำหน้าที่เดียวกัน คือทำให้โปรแกรมพัฒนาอย่างรับผิดชอบและไม่ทิ้งผู้เรียนไว้หลังรายงานผล

กล่าวโดยสรุป การประเมินอย่างเป็นกัลยาณมิตรและมีจริยธรรมทำให้การประเมินโปรแกรมการแนะแนวเป็นกระบวนการพัฒนา ไม่ใช่การจับผิด การใช้ข้อมูลต้องคุ้มครองศักดิ์ศรีและความปลอดภัยของผู้เรียน รายงานผลต้องใช้ภาษาที่เป็นกลาง และผลประเมินต้องนำมาใช้ปรับระบบเพื่อให้ผู้เรียนได้รับประโยชน์มากขึ้น

4. การนำผลการประเมินไปปรับปรุงโปรแกรม

การประเมินจะมีคุณค่าต่อโปรแกรมก็ต่อเมื่อผลประเมินถูกนำไปใช้ปรับปรุงโปรแกรมอย่างเป็นรูปธรรม ไม่ใช่จบที่การจัดทำรายงานหรือการสรุปผลงาน การปรับปรุงโปรแกรมควรมีทั้งการปรับระหว่างดำเนินงานและการปรับหลังสิ้นสุดรอบโปรแกรม การปรับระหว่างดำเนินงานเกิดขึ้นเมื่อข้อมูลชี้ว่ามีปัญหาที่ควรแก้ทันที เช่น เวลาไม่เหมาะสม สื่อไม่สอดคล้องกับผู้เรียน ผู้เรียนบางกลุ่มเข้าไม่ถึงบริการหรือการประสานงานล่าช้า ส่วนการปรับหลังสิ้นสุดรอบโปรแกรมเป็นการใช้ผลประเมินรวมเพื่อพิจารณาว่าโปรแกรมในรอบต่อไปควรปรับเป้าหมายบางส่วน ปรับกิจกรรม ปรับทรัพยากร ปรับบทบาทผู้เกี่ยวข้อง หรือปรับระบบข้อมูลอย่างไร

National Centre for Guidance in Education (2004: 43) ให้ความสำคัญกับแผนปฏิบัติที่ระบุลำดับความสำคัญ เป้าหมาย งาน ผู้รับผิดชอบ วิธีดำเนินงาน ระยะเวลา ทรัพยากร เกณฑ์ความสำเร็จ ขั้นตอนติดตาม และขั้นตอนประเมินผล แนวคิดนี้ช่วยให้การปรับปรุงโปรแกรมไม่เป็นเพียงข้อเสนอทั่วไป เช่น ควรปรับปรุงกิจกรรมให้ดีขึ้น แต่ต้องระบุให้ชัดว่าควรปรับอะไร เพราะหลักฐานใดใครรับผิดชอบ ใช้ทรัพยากรอะไร ดำเนินในช่วงเวลาใด และจะติดตามผลการปรับอย่างไร การแปลงผลประเมินเป็นแผนพัฒนาเช่นนี้ทำให้ข้อค้นพบจากการประเมินกลายเป็นการเปลี่ยนแปลงที่ดำเนินได้จริง

การจัดลำดับความสำคัญของข้อเสนอเป็นขั้นตอนสำคัญ เพราะผลประเมินอาจพบข้อเสนอจำนวนมาก แต่โรงเรียนไม่สามารถทำทุกอย่างพร้อมกันได้ การจัดลำดับควรพิจารณาจากความเร่งด่วน ผลกระทบต่อผู้เรียน ความเป็นไปได้ ทรัพยากรที่มี และความสอดคล้องกับเป้าหมายหลักของโปรแกรม เช่น หากพบว่าผู้เรียนกลุ่มเสี่ยงเข้าไม่ถึงบริการให้การปรึกษา ประเด็นนี้อาจเร่งด่วนกว่าการปรับรูปแบบเอกสารรายงาน หากพบว่าครูยังไม่เข้าใจวิธีใช้ข้อมูลผู้เรียน การพัฒนาบุคลากรอาจสำคัญกว่าการเพิ่มกิจกรรมใหม่ การจัดลำดับเช่นนี้ช่วยให้ผลประเมินไม่กลายเป็นรายการข้อเสนอที่ยาวแต่ไม่เกิดการเปลี่ยนแปลง

Gysbers และ Henderson (2012: 391–401) ชี้ให้เห็นว่าข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับความต้องการจำเป็น ข้อมูลเชิงปริมาณ ดุลยภาพของโปรแกรม และข้อมูลประเมินผลสามารถนำไปใช้พัฒนาโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง การปรับปรุงโปรแกรมจึงอาจมีหลายระดับ ตั้งแต่การคงกิจกรรมที่มีประสิทธิภาพไว้ การปรับกิจกรรมที่ยังไม่ตอบเป้าหมาย การเพิ่มบริการสำหรับผู้เรียนบางกลุ่ม การลดงานที่ไม่สัมพันธ์กับผลลัพธ์ผู้เรียน ไปจนถึงการออกแบบองค์ประกอบบางส่วนของโปรแกรมใหม่ การปรับปรุงเช่นนี้ต้องอาศัยหลักฐาน ไม่ใช่ความรู้สึกหรือความคุ้นเคยของผู้ดำเนินงาน

ผลประเมินยังควรใช้พิจารณาข้อจำกัดเชิงระบบ ไม่ใช่ปรับเฉพาะกิจกรรม Nkala (2014: 81, 85) พบว่า การขาดบุคลากรที่มีคุณวุฒิ ขาดเอกสาร หนังสือ ห้องให้การปรึกษา และการที่ผู้เรียนไม่รับรู้บริการ เป็นอุปสรรคสำคัญต่อการดำเนินโปรแกรมในโรงเรียนมัธยมศึกษา ข้อค้นพบนี้ช่วยเตือนว่าหากผลประเมินพบว่าโปรแกรมไม่เกิดผลตามคาด โรงเรียนไม่ควรรีบสรุปว่าเกิดจากกิจกรรมไม่ดีหรือผู้เรียนไม่ร่วมมือเท่านั้น แต่ควรพิจารณาระบบสนับสนุนด้วย เช่น บุคลากรเพียงพอหรือไม่ สถานที่เหมาะสมหรือไม่ สื่อและข้อมูลพร้อมหรือไม่ ผู้เรียนรู้จักช่องทางบริการหรือไม่ และผู้บริหารสนับสนุนทรัพยากรอย่างไร

การสื่อสารผลประเมินกับผู้เกี่ยวข้องควรทำในระดับที่เหมาะสม ผู้บริหารควรได้รับข้อมูลที่ช่วยตัดสินใจด้านนโยบาย เวลา และทรัพยากร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวและครูควรได้รับข้อมูลที่ช่วยปรับกิจกรรม บริการ และการประสานงาน ผู้ปกครองและเครือข่ายควรได้รับข้อมูลในระดับที่ช่วยสนับสนุนผู้เรียนได้ โดยไม่เปิดเผยข้อมูลส่วนบุคคลเกินจำเป็น National Centre for Guidance in Education (2004: 18) กล่าวถึงการรายงานต่อผู้บริหารหรือคณะกรรมการบริหารโรงเรียน ขณะที่ Fataroni, Mukmin, และ Nurkholida (2024: 65–66) กล่าวถึงรายงานรายเดือน รายภาคเรียน และรายปีที่ใช้ติดตามและพัฒนา การสื่อสารผลประเมินจึงควรเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาโปรแกรม ไม่ใช่เพียงการส่งเอกสารให้ครบตามรอบเวลา

กล่าวโดยสรุป การนำผลการประเมินไปปรับปรุงโปรแกรมเป็นขั้นตอนที่ทำให้การประเมินมีความหมายต่อการพัฒนาผู้เรียน โรงเรียนต้องใช้ผลประเมินเพื่อจัดลำดับข้อเสนอ จัดทำแผนพัฒนาโปรแกรมรอบต่อไป ปรับกิจกรรมและบริการให้สอดคล้องกับเป้าหมาย พัฒนาระบบสนับสนุน และสื่อสารผลกับผู้เกี่ยวข้องอย่างเหมาะสม เมื่อผลประเมินถูกใช้เช่นนี้ โปรแกรมการแนะแนวจะไม่หยุดอยู่ที่การดำเนินงานรอบเดียว แต่กลายเป็นระบบที่เรียนรู้จากหลักฐานและพัฒนาต่อเนื่องตามความต้องการของผู้เรียนและบริบทโรงเรียน

กรณีศึกษาเชิงออกแบบโครงสร้างโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็น

กรณีศึกษาต่อไปนี้เป็นตัวอย่างเพื่อให้แนวทางการออกแบบโครงสร้างโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็นในโรงเรียน มิใช่โปรแกรมฉบับสมบูรณ์หรือแบบสำเร็จรูปสำหรับทุกสถานศึกษา โรงเรียนแต่ละแห่งควรปรับใช้ตามข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น บริบท ทรัพยากร และเงื่อนไขเฉพาะของตนเอง ตัวอย่างนี้จึงมีเป้าหมายเพื่อสาธิตกระบวนการคิด ตั้งแต่การอ่านสถานการณ์ การใช้ข้อมูล การกำหนดความต้องการจำเป็น การออกแบบโครงสร้างโปรแกรม การเชื่อมโยงบริการแนะแนว 5 บริการ การกำหนดกิจกรรม การติดตามผล และการปรับปรุงโปรแกรม

กรณีศึกษานี้ใช้ชื่อโปรแกรมว่า **โปรแกรมการแนะแนวเพื่อเสริมสร้างการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1** โดยถือเป็นโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็นภายในระบบการแนะแนวของโรงเรียน ไม่ใช่โปรแกรมการแนะแนวระดับโรงเรียนฉบับสมบูรณ์ เพราะโปรแกรมระดับโรงเรียนต้องครอบคลุมภารกิจแนะแนวทั้งระบบ ทั้งด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม กิจกรรม บริการ ทรัพยากร การบริหารจัดการ และการติดตามผลในระดับกว้างกว่า อย่างไรก็ตาม แม้ตัวอย่างนี้จะเป็นเพียงโปรแกรมเฉพาะประเด็น ก็ยังต้องมีโครงสร้างที่ชัดเจน มีข้อมูลรองรับ เชื่อมโยงกับบริการแนะแนว 5 บริการ และสามารถติดตามปรับปรุงได้

1. สถานะ ขอบเขต และชื่อโปรแกรมตัวอย่าง

กรณีศึกษานี้มีสถานะเป็นตัวอย่างการออกแบบโครงสร้างของโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็นที่อยู่ภายในระบบการแนะแนวของโรงเรียน ไม่ใช่โปรแกรมการแนะแนวระดับโรงเรียนฉบับสมบูรณ์ และไม่ใช่เอกสารโปรแกรมเต็มรูปแบบที่ประกอบด้วยคู่มือดำเนินงาน แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายครั้ง สื่อประกอบ แบบบันทึก แบบประเมิน และเอกสารภาคผนวกครบถ้วน โปรแกรมฉบับสมบูรณ์ในทางปฏิบัติอาจมีรายละเอียดจำนวนมาก ทั้งรายละเอียดกิจกรรมรายครั้ง คู่มือสำหรับครูแนะแนว เครื่องมือเก็บข้อมูล แบบบันทึกการให้การปรึกษา แบบติดตามผล สื่อสำหรับผู้เรียน เอกสารสำหรับผู้ปกครอง และระบบสรุปผลการดำเนินงาน

การนำเสนอในหัวข้อนี้จึงมีขอบเขตเพื่อแสดงโครงสร้างของโปรแกรมให้เห็นเป็นแนวทางว่าหากโรงเรียนต้องการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็น ควรเริ่มจากข้อมูลใด ควรวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นอย่างไร ควรกำหนดวัตถุประสงค์และผลลัพธ์อย่างไร ควรเชื่อมโยงกับบริการแนะแนว 5 บริการอย่างไร และควรเตรียมการติดตาม ประเมินผล และปรับปรุงโปรแกรมอย่างไร

ชื่อโปรแกรมตัวอย่างคือ **โปรแกรมการแนะแนวเพื่อเสริมสร้างการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1** ชื่อนี้สะท้อนองค์ประกอบสำคัญ 3 ส่วน ได้แก่ หนึ่ง เป็นโปรแกรมการแนะแนว สอง มีประเด็นเฉพาะคือการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัย และสาม มีกลุ่มเป้าหมายชัดเจนคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 การกำหนดชื่อเช่นนี้ช่วยให้โปรแกรมไม่กว้างเกินไป และทำให้ผู้ออกแบบสามารถกำหนดข้อมูล วัตถุประสงค์ กิจกรรม บริการ และการติดตามผลให้สัมพันธ์กับกลุ่มเป้าหมายได้ชัดเจน

2. สถานการณ์ของโรงเรียนสมมติและข้อมูลเริ่มต้น

โรงเรียนสมมติในกรณีศึกษานี้ใช้ชื่อว่า **โรงเรียนสันติพัฒนาวิทยา** เป็นโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดกลาง เปิดสอนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1–6 มีนักเรียนทั้งโรงเรียนประมาณ 1,200 คน มีนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 210 คน แบ่งเป็น 6 ห้องเรียน โรงเรียนมีครูแนะแนว 2 คน มีครูที่ปรึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ห้องละ 2 คน มีคาบกิจกรรมแนะแนวสัปดาห์ละ 1 คาบ และมีระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนที่ดำเนินการผ่านครูที่ปรึกษา หัวหน้าระดับ ผู้ปกครอง และฝ่ายกิจการนักเรียน

ข้อมูลต่อไปนี้เป็นข้อมูลสมมติที่สร้างขึ้นเพื่อใช้สาธิตกระบวนการออกแบบโครงสร้างโปรแกรม มิใช่ข้อมูลวิจัยจากโรงเรียนจริง โรงเรียนพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เป็นกลุ่มที่อยู่ในช่วงเปลี่ยนผ่านจากระดับประถมศึกษาสู่ระดับมัธยมศึกษา นักเรียนจำนวนมากเริ่มมีโทรศัพท์มือถือส่วนตัว ใช้สื่อสังคมออนไลน์ในการสื่อสารกับเพื่อน ใช้กลุ่มสนทนาออนไลน์ของห้องเรียน และใช้สื่อดิจิทัลทั้งเพื่อการเรียน ความบันเทิง และการติดต่อทางสังคม การใช้สื่อดังกล่าวเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตผู้เรียน แต่ในเวลาเดียวกันก็ทำให้เกิดความเสี่ยงบางประการที่ส่งผลต่อการเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อน สุขภาวะทางอารมณ์ และการปรับตัวในโรงเรียน

ข้อมูลจากแบบสำรวจเบื้องต้นในคาบกิจกรรมแนะแนว พบว่า นักเรียนจำนวนหนึ่งใช้โทรศัพท์มือถือหรือสื่อสังคมออนไลน์นอกเวลาเรียนมากกว่า 4 ชั่วโมงต่อวัน และนักเรียนบางส่วนระบุว่าการใช้สื่อดิจิทัลทำให้เข้านอนช้าและมีอาการง่วงในชั้นเรียน นอกจากนี้ ยังพบประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับความปลอดภัยและความรับผิดชอบในการใช้สื่อออนไลน์ เช่น การส่งต่อภาพหรือข้อความของเพื่อนโดยไม่ได้รับอนุญาต การถูกล้อเลียนในกลุ่มสนทนาออนไลน์ และความไม่แน่ใจว่าจะขอความช่วยเหลือจากใครเมื่อประสบปัญหาในโลกออนไลน์ ขณะเดียวกัน นักเรียนบางส่วนยังมีความเข้าใจจำกัดเกี่ยวกับการตั้งค่าความเป็นส่วนตัว การดูแลรักษารหัสผ่าน การปกป้องข้อมูลส่วนบุคคล และผลที่อาจเกิดขึ้นจากร่องรอยดิจิทัลที่คงอยู่ภายหลังการใช้งาน

ข้อมูลจากครูที่ปรึกษาและครูผู้สอนสะท้อนว่า ในช่วงเปิดภาคเรียน นักเรียนบางห้องมีความขัดแย้งจากการสื่อสารในกลุ่มออนไลน์ เช่น การใช้ถ้อยคำล้อเลียน การตัดต่อภาพเพื่อนเพื่อความสนุก การส่งข้อความประชดประชัน และการแยกเพื่อนบางคนออกจากกลุ่มสนทนา ครูบางคนพบว่านักเรียนมีสมาธิลดลงในคาบเรียนหลังพักกลางวัน เพราะสนใจการแจ้งเตือนจากโทรศัพท์ หรือกังวลกับการสนทนาในกลุ่มเพื่อน ครูที่ปรึกษาบางห้องระบุว่า นักเรียนไม่กล้าบอกครูโดยตรงเมื่อถูกล้อเลียนออนไลน์ เพราะกลัวถูกมองว่าเป็นคนฟ้องเพื่อน หรือกลัวว่าปัญหาจะรุนแรงขึ้น

ข้อมูลจากผู้ปกครองที่ได้จากการประชุมผู้ปกครองระดับชั้นและการสนทนารายกรณีพบว่า ผู้ปกครองจำนวนหนึ่งมีความกังวลเรื่องเวลาการใช้โทรศัพท์ของบุตรหลาน แต่ยังไม่รู้วิธีพูดคุยหรือกำหนดข้อตกลงที่เหมาะสม บางครอบครัวใช้วิธีห้ามหรือยึดโทรศัพท์ทันทีเมื่อเกิดปัญหา ทำให้นักเรียนปิดบังพฤติกรรมการใช้สื่อมากขึ้น ผู้ปกครองบางส่วนไม่เข้าใจลักษณะของแอปพลิเคชันหรือพื้นที่ออนไลน์ที่นักเรียนใช้ และบางครอบครัวมองว่าการใช้สื่อดิจิทัลเป็นเรื่องส่วนตัวของเด็ก จึงไม่ได้ติดตามอย่างใกล้ชิด

ข้อมูลจากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน พบว่าในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีนักเรียนบางรายเริ่มมีพฤติกรรมแยกตัวจากเพื่อน ไม่อยากมาโรงเรียน หรือมีความกังวลเกี่ยวกับการถูกพูดถึงในกลุ่มออนไลน์ ครูที่ปรึกษาได้บันทึกนักเรียนกลุ่มที่ควรติดตามเพิ่มเติมไว้เบื้องต้น 18 คน โดยในจำนวนนี้มีทั้งนักเรียนที่ใช้สื่อจนกระทบการเรียน นักเรียนที่มีความขัดแย้งกับเพื่อนจากการสื่อสารออนไลน์ และนักเรียนที่มีความกังวลหรือไม่มั่นใจในการเข้ากลุ่มเพื่อนใหม่

ในด้านทรัพยากร โรงเรียนมีคาบกิจกรรมแนะแนวสัปดาห์ละ 1 คาบ มีห้องแนะแนว มีครูแนะแนว 2 คน มีครูที่ปรึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่พร้อมร่วมดูแลนักเรียน มีครูคอมพิวเตอร์ที่สามารถช่วยให้ข้อมูลเรื่องความปลอดภัยในการใช้เทคโนโลยี และมีช่องทางสื่อสารกับผู้ปกครองผ่านระบบของโรงเรียน อย่างไรก็ตาม โรงเรียนยังไม่มีโปรแกรมเฉพาะประเด็นเกี่ยวกับการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัยที่จัดเป็นระบบต่อเนื่อง มีเพียงการตักเตือนรายกรณีหรือการให้ความรู้เป็นครั้งคราวเมื่อเกิดปัญหา

เมื่อจัดข้อมูลเริ่มต้นเพื่อใช้เป็นฐานออกแบบ จะเห็นได้ว่า ข้อมูลจากนักเรียนสะท้อนความต้องการด้านความรู้ ความปลอดภัย การจัดการตนเอง และการขอความช่วยเหลือ ข้อมูลจากครูสะท้อนความต้องการด้านการสื่อสารออนไลน์ ความสัมพันธ์ในกลุ่มเพื่อน และการติดตามพฤติกรรมที่กระทบการเรียน ข้อมูลจากผู้ปกครองสะท้อนความต้องการด้านแนวทางดูแลและสื่อสารกับบุตรหลาน ส่วนข้อมูลจากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนสะท้อนว่ามีนักเรียนบางกลุ่มที่ต้องได้รับการติดตามหรือช่วยเหลือเฉพาะราย ข้อมูลทั้งหมดนี้จึงเพียงพอสำหรับใช้เป็นฐานในการออกแบบโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็นได้อย่างมีเหตุผล

3. การสังเคราะห์ข้อมูลเป็นความต้องการจำเป็นของโปรแกรม

เมื่อพิจารณาข้อมูลเริ่มต้นจากหลายแหล่ง จะเห็นว่า ประเด็นการใช้สื่อดิจิทัลของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ไม่ใช่เพียงปัญหาวินัยหรือการใช้โทรศัพท์มากเกินไปเท่านั้น แต่เกี่ยวข้องกับการปรับตัวในช่วงเปลี่ยนผ่าน การสร้างความสัมพันธ์กับเพื่อนใหม่ การจัดการตนเอง การสื่อสารอย่างรับผิดชอบ ความปลอดภัยส่วนบุคคล และความสามารถในการขอความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหา ข้อมูลเหล่านี้จึงควรถูกแปลงเป็นความต้องการจำเป็นของโปรแกรม เพื่อให้การออกแบบไม่เริ่มจากกิจกรรมสำเร็จรูป แต่เริ่มจากสิ่งที่ผู้เรียนและระบบโรงเรียนต้องการจริง

ความต้องการจำเป็นประการแรก คือ นักเรียนต้องการความรู้และความเข้าใจเกี่ยวกับการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัย นักเรียนจำนวนหนึ่งยังไม่เข้าใจเรื่องข้อมูลส่วนตัว การตั้งค่าความเป็นส่วนตัว การใช้รหัสผ่าน การส่งต่อภาพหรือข้อความ และผลกระทบของร่องรอยดิจิทัล ความต้องการนี้สัมพันธ์โดยตรงกับบริการสนเทศและกิจกรรมแนะแนวสำหรับนักเรียนทุกคน

ความต้องการจำเป็นประการที่สอง คือ นักเรียนต้องการทักษะการสื่อสารออนไลน์อย่างเหมาะสมและไม่ทำร้ายผู้อื่น ข้อมูลจากครูที่ปรึกษาแสดงให้เห็นว่า ปัญหาจำนวนหนึ่งไม่ได้เกิดจากเจตนาร้ายอย่างชัดเจน แต่เกิดจากความไม่เข้าใจผลกระทบของถ้อยคำ ภาพ ข้อความ หรือการกระทำในพื้นที่ออนไลน์ นักเรียนจึงควรได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ที่ช่วยให้ตระหนักว่า การสื่อสารออนไลน์มีผลต่อความรู้สึก ศักดิ์ศรี ความสัมพันธ์ และความปลอดภัยของผู้อื่น

ความต้องการจำเป็นประการที่สาม คือ นักเรียนต้องการแนวทางในการป้องกันตนเองและขอความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหาจากสื่อดิจิทัล นักเรียนบางคนไม่รู้ว่าควรพูดกับใครเมื่อถูกล้อเลียน ถูกกีดกันออกจากกลุ่ม หรือถูกส่งต่อข้อมูลที่ทำให้เสียหาย ความต้องการนี้ทำให้โปรแกรมต้องมีช่องทางช่วยเหลือที่เป็นมิตร ปลอดภัย และไม่ทำให้นักเรียนรู้สึกว่าตนเองถูกตำหนิ

ความต้องการจำเป็นประการที่สี่ คือ นักเรียนบางกลุ่มต้องการการให้การปรึกษาหรือการติดตามเฉพาะราย เพราะได้รับผลกระทบจากการใช้สื่อดิจิทัลหรือมีความเสี่ยงด้านความสัมพันธ์กับเพื่อน การดำเนินงานจึงไม่ควรจำกัดอยู่ที่การจัดกิจกรรมสำหรับนักเรียนทุกคน แต่ต้องมีบริการให้การปรึกษา การติดตาม และการประสานผู้เกี่ยวข้องสำหรับนักเรียนที่ต้องการการช่วยเหลือเพิ่มเติม

ความต้องการจำเป็นประการที่ห้า คือ ครูที่ปรึกษาและผู้ปกครองต้องการข้อมูลและแนวทางร่วมในการสนับสนุนนักเรียน การใช้สื่อดิจิทัลเกิดขึ้นทั้งที่โรงเรียนและที่บ้าน หากโรงเรียนจัดกิจกรรมกับนักเรียนเพียงอย่างเดียวโดยไม่สื่อสารกับครูที่ปรึกษาและผู้ปกครอง โปรแกรมอาจไม่ต่อเนื่องและไม่สามารถช่วยเหลือนักเรียนกลุ่มเสี่ยงได้อย่างเพียงพอ

จากความต้องการจำเป็นดังกล่าว โรงเรียนจึงควรออกแบบโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็นที่เชื่อมโยงทั้งกิจกรรมสำหรับนักเรียนทุกคน บริการสนเทศ การให้การปรึกษารายบุคคล การจัดวางประสบการณ์สนับสนุน การประสานครูที่ปรึกษาและผู้ปกครอง ตลอดจนการติดตามและประเมินผลเพื่อปรับปรุงโปรแกรม

4. หลักการและเหตุผล วัตถุประสงค์ ผลลัพธ์ และกลุ่มเป้าหมาย

หลักการและเหตุผลของโปรแกรมนี้อาศัยข้อมูลของโรงเรียนสมมติที่พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ใช้สื่อดิจิทัลเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวัน แต่ยังขาดความเข้าใจและทักษะบางประการในการใช้สื่ออย่างปลอดภัยและเหมาะสม ปัญหาที่เกิดขึ้นมิได้จำกัดอยู่ที่การใช้เวลาอยู่กับหน้าจอมากเกินไป แต่เกี่ยวข้องกับความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อน การเปิดเผยข้อมูลส่วนตัว การส่งต่อภาพหรือข้อความ การสื่อสารที่กระทบความรู้สึกของผู้อื่น การรับมือกับการล้อเลียนออนไลน์ และการไม่รู้ช่องทางขอความช่วยเหลือเมื่อตนเองเผชิญปัญหา

การจัดกิจกรรมให้ความรู้เพียงครั้งเดียวอาจช่วยสร้างความตระหนักบางส่วน แต่ยังไม่เพียงพอ เพราะปัญหาดังกล่าวเกี่ยวข้องกับพฤติกรรม ความสัมพันธ์ การตัดสินใจ และระบบช่วยเหลือภายในโรงเรียน โปรแกรมการแนะแนวเพื่อเสริมสร้างการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จึงควรถูกออกแบบในฐานะโปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็นที่มีโครงสร้างชัดเจน มีข้อมูลรองรับ มีวัตถุประสงค์ที่พอเหมาะ มีกิจกรรมและบริการที่เชื่อมโยงกัน และมีการติดตามผลเพื่อช่วยเหลือและปรับปรุงการดำเนินงาน

วัตถุประสงค์ของโปรแกรมกำหนดไว้ 3 ข้อ ได้แก่

1) เพื่อเสริมสร้างความรู้และความตระหนักของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เกี่ยวกับการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัย

2) เพื่อพัฒนาทักษะพื้นฐานของนักเรียนในการสื่อสารออนไลน์อย่างเหมาะสม การป้องกันความเสี่ยง และการขอความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหาจากสื่อดิจิทัล

3) เพื่อจัดระบบการช่วยเหลือ ติดตาม และส่งเสริมนักเรียนที่มีความเสี่ยงหรือได้รับผลกระทบจากการใช้สื่อดิจิทัล โดยเชื่อมโยงบริการแนะแนว 5 บริการกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

การกำหนดผลลัพธ์ที่หวังมีดังนี้

1) ผลลัพธ์ที่คาดหวังในระดับนักเรียน คือ นักเรียนสามารถอธิบายหลักการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัย ระบุพฤติกรรมเสี่ยง เลือกแนวทางปฏิบัติที่เหมาะสมในสถานการณ์จำลอง และจัดทำแผนการใช้สื่อดิจิทัลของตนเองได้ สื่อสารกับเพื่อนด้วยถ้อยคำที่เหมาะสมมากขึ้น หรือขอความช่วยเหลือเมื่อเผชิญปัญหา

2) ผลลัพธ์ที่คาดหวังในระดับครูและผู้ปกครอง คือ ครูที่ปรึกษาและผู้ปกครองมีข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับพฤติกรรมการใช้สื่อของนักเรียน สามารถสังเกตสัญญาณความเสี่ยง และมีแนวทางร่วมในการสนับสนุนนักเรียนได้ดีขึ้น

3) ผลลัพธ์ที่คาดหวังในระดับระบบงานแนะแนว คือ โรงเรียนมีข้อมูลนักเรียนกลุ่มที่ต้องติดตาม มีช่องทางบริการให้การปรึกษาและช่วยเหลือที่ชัดเจน มีเอกสารประกอบการดำเนินงาน และมีข้อมูลจากการติดตามผลสำหรับปรับปรุงโปรแกรมในรอบต่อไป

กลุ่มเป้าหมายของโปรแกรมแบ่งเป็น 3 กลุ่ม **กลุ่มแรก**คือกลุ่มเป้าหมายหลัก ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทุกคน จำนวน 210 คน ซึ่งควรได้รับการส่งเสริมความรู้ ความตระหนัก และทักษะพื้นฐานเกี่ยวกับการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัย **กลุ่มที่สอง**คือกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ ได้แก่ นักเรียนที่มีความเสี่ยงหรือได้รับผลกระทบจากการใช้สื่อดิจิทัล เช่น นักเรียนที่ถูกล้อเลียนออนไลน์ นักเรียนที่ใช้สื่อจนกระทบการเรียน นักเรียนที่มีความขัดแย้งกับเพื่อนจากการสื่อสารออนไลน์ หรือนักเรียนที่มีความกังวลจากสื่อดิจิทัล **กลุ่มที่สาม**คือกลุ่มสนับสนุน ได้แก่ ครูแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง ผู้บริหาร และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง

5. แนวคิดและทฤษฎีสนับสนุนการออกแบบโปรแกรม

การออกแบบโปรแกรมนี้ตั้งอยู่บน**ฐานคิดว่า โปรแกรมการแนะแนวไม่ใช่กิจกรรมรายครั้ง แต่เป็นโครงสร้างการดำเนินงาน**ที่มีข้อมูล เป้าหมาย กิจกรรม บริการ ทรัพยากร ผู้รับผิดชอบ และการติดตามผลที่สัมพันธ์กัน การวางแผนโปรแกรมจึงควรเริ่มจากบริบทของโรงเรียน ความต้องการของผู้เรียน ทรัพยากรที่มีอยู่ และการทบทวนการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง แนวคิดนี้สอดคล้องกับ National Centre for Guidance in Education (2004: 5, 8, 16–18) ที่อธิบายว่าโปรแกรมและแผนการแนะแนวของโรงเรียนต้องสัมพันธ์กับความต้องการของผู้เรียนและทรัพยากรของสถานศึกษา ไม่ใช่รูปแบบสำเร็จรูปที่ใช้ได้เหมือนกันทุกแห่ง

ฐานคิดประการที่สอง คือ กรอบโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม (Comprehensive Guidance and Counseling Program) ของ Gysbers และ Henderson ซึ่งทำให้เห็นว่า งานแนะแนวควรจัดเป็นระบบที่ประกอบด้วยองค์ประกอบสำคัญ ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ กรอบนี้ช่วยให้การออกแบบโปรแกรมเฉพาะประเด็นไม่กลายเป็นกิจกรรมเดี่ยว แต่สามารถจัดวางกิจกรรมและบริการให้สัมพันธ์กับระบบงานแนะแนวของโรงเรียนได้ (Gysbers & Henderson, 2012: 141, 146–147)

ฐานคิดประการที่สาม คือ บริการแนะแนว 5 บริการในบริบทโรงเรียนไทย ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล บริการทั้ง 5 ทำให้โปรแกรมเฉพาะประเด็นมีความเป็นงานแนะแนวอย่างแท้จริง เพราะไม่จำกัดอยู่เพียงการให้ความรู้หรือการจัดกิจกรรม แต่ครอบคลุมการรู้จักผู้เรียน การให้ข้อมูล การช่วยเหลือ การจัดประสบการณ์ที่เหมาะสม และการติดตามผลเพื่อปรับปรุงงาน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 8–9)

ฐานคิดประการที่สี่ คือ การใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัยในฐานะประเด็นเนื้อหาของโปรแกรม การกล่าวถึงประเด็นนี้ในกรณีศึกษามิได้มีเป้าหมายเพื่อสร้างทฤษฎีใหม่ด้านดิจิทัล แต่ใช้เป็นสถานการณ์ร่วมสมัยที่โรงเรียนสามารถพบได้จริง และใช้เพื่อสาธิตว่า งานแนะแนวสามารถนำประเด็นชีวิตของผู้เรียนมาออกแบบเป็นโปรแกรมเฉพาะประเด็นได้อย่างไร โดยคงความเป็นระบบของบริการแนะแนวและการดูแลผู้เรียนในบริบทโรงเรียนไทย

6. โครงสร้างโปรแกรมตามบริการแนะแนว 5 บริการ

โครงสร้างของโปรแกรมนี้ใช้บริการแนะแนว 5 บริการเป็นกลไกหลัก เพื่อให้โปรแกรมไม่กลายเป็นเพียงชุดกิจกรรมให้ความรู้เกี่ยวกับสื่อดิจิทัล แต่เป็นงานแนะแนวที่เชื่อมข้อมูลผู้เรียน การให้ข้อมูล การช่วยเหลือ การจัดประสบการณ์ และการติดตามผลเข้าด้วยกัน

บริการแรก คือ **บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล** ใช้เป็นฐานตั้งต้นของโปรแกรม โรงเรียนใช้แบบสำรวจพฤติกรรมการใช้สื่อดิจิทัล แบบสะท้อนตนเอง ข้อมูลจากครูที่ปรึกษา ข้อมูลจากผู้ปกครอง และข้อมูลจากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน เพื่อทำความเข้าใจว่านักเรียนใช้สื่ออย่างไร มีความเสี่ยงด้านใด มีนักเรียนกลุ่มใดที่ควรได้รับการติดตาม และมีประเด็นใดที่ควรนำไปออกแบบกิจกรรมสำหรับนักเรียนทุกคน บริการนี้ทำให้โปรแกรมเริ่มจากข้อมูล ไม่ใช่เริ่มจากการคาดเดาของผู้จัด นอกจากแบบสำรวจพฤติกรรมและข้อมูลจากครูที่ปรึกษา โรงเรียนอาจใช้เครื่องมือสำหรับรวบรวมข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับความเสี่ยงจากการใช้สื่อดิจิทัล โดยครอบคลุมปัจจัยที่เกี่ยวข้อง เช่น เวลาในการใช้สื่อ ความสัมพันธ์กับเพื่อน ความปลอดภัยส่วนบุคคล ภาวะอารมณ์ และการขอความช่วยเหลือ การใช้เครื่องมือควรมีเกณฑ์และวิธีแปลผลที่ชัดเจน ใช้ข้อมูลจากหลายแหล่งประกอบกัน และไม่ใช้ผลเพื่อวินิจฉัยหรือตีตราผู้เรียน แต่ใช้เพื่อพิจารณาระดับการติดตามและความช่วยเหลือที่เหมาะสมตามความจำเป็นของแต่ละคน หากข้อมูลบ่งชี้ว่าผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม โรงเรียนควรพิจารณาส่งต่อเพื่อรับบริการให้การปรึกษาหรือการช่วยเหลืออื่นตามความเหมาะสม โดยไม่อาศัยการสังเกตเพียงอย่างเดียว

บริการที่สอง คือ **บริการสนเทศ** ทำหน้าที่ให้ข้อมูลที่จำเป็นแก่นักเรียน ครู และผู้ปกครอง เนื้อหาสำคัญ ได้แก่ ความปลอดภัยของข้อมูลส่วนตัว การตั้งค่าความเป็นส่วนตัว การใช้รหัสผ่าน การไม่ส่งต่อภาพหรือข้อความที่กระทบผู้อื่น การสื่อสารออนไลน์อย่างเหมาะสม ผลกระทบของร่องรอยดิจิทัล และช่องทางขอความช่วยเหลือเมื่อเกิดปัญหา บริการสนเทศไม่ควรเป็นเพียงการบรรยาย แต่ควรจัดในรูปกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนวิเคราะห์สถานการณ์ ตัดสินใจ และสะท้อนพฤติกรรมของตนเอง

บริการที่สาม คือ **บริการให้การปรึกษา** ทำหน้าที่ช่วยเหลือนักเรียนที่มีปัญหา ความกังวล หรือได้รับผลกระทบจากการใช้สื่อดิจิทัล นักเรียนบางคนอาจต้องการการให้การปรึกษารายบุคคล เช่น ถูกล้อเลียนออนไลน์ มีความขัดแย้งกับเพื่อนจากการสื่อสารในกลุ่ม มีความเครียดจากการถูกส่งต่อภาพหรือข้อความ หรือไม่กล้าขอความช่วยเหลือจากผู้ใหญ่ นักเรียนบางกลุ่มอาจเหมาะกับการให้การปรึกษากลุ่มย่อย เช่น กลุ่มที่มีปัญหาการจัดการเวลาใช้สื่อ หรือกลุ่มที่ต้องการฝึกการสื่อสารออนไลน์อย่างเหมาะสม

บริการที่สี่ คือ **บริการจัดวางตัวบุคคล** ทำหน้าที่จัดโอกาส ประสบการณ์ กิจกรรม หรือแหล่งสนับสนุนให้เหมาะสมกับข้อมูลและความต้องการของนักเรียน เช่น การจัดให้นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมหรือกลุ่มสนับสนุนที่เหมาะสม หรือการจัดให้นักเรียนเข้าถึงแหล่งเรียนรู้และทรัพยากรที่สอดคล้องกับความต้องการของตน ส่วนกรณีที่นักเรียนมีปัญหาซึ่งต้องได้รับการช่วยเหลือเฉพาะรายการประสานผู้ปกครอง หรือการส่งต่อ ควรดำเนินภายใต้บริการให้การปรึกษา ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และระบบส่งต่อของโรงเรียนตามความเหมาะสม

บริการที่ห้า คือ **บริการติดตามและประเมินผล** ทำหน้าที่ติดตามผู้เรียนภายหลังได้รับกิจกรรมหรือบริการ เพื่อรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความก้าวหน้า ปัญหา ความต้องการเพิ่มเติม และผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ข้อมูลดังกล่าวใช้ประกอบการช่วยเหลือผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง และเป็นข้อมูลส่วนหนึ่งสำหรับการทบทวนการดำเนินงานของโปรแกรม ทั้งนี้ การประเมินคุณภาพของโปรแกรมโดยรวมต้องพิจารณาภายใต้กรอบการประเมินโปรแกรมทั้งระบบ

เมื่อพิจารณารวมกัน บริการแนะแนว 5 บริการทำให้โปรแกรมนี้มีลักษณะเป็นโปรแกรมการแนะแนวอย่างแท้จริง กล่าวคือ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคลทำให้ครูและโรงเรียนรู้จักผู้เรียน บริการสนเทศทำให้นักเรียนได้รับข้อมูลที่จำเป็น บริการให้การปรึกษาทำให้ผู้เรียนที่ได้รับผลกระทบเข้าถึงการช่วยเหลือ บริการจัดวางตัวบุคคลทำให้โรงเรียนจัดประสบการณ์และการสนับสนุนที่เหมาะสม ส่วนบริการติดตามและประเมินผลช่วยให้โรงเรียนมีข้อมูลเกี่ยวกับผลภายหลังการได้รับบริการและความต้องการในการติดตามผู้เรียน ซึ่งสามารถใช้เป็นข้อมูลส่วนหนึ่งในการทบทวนและปรับปรุงโปรแกรม

7. กิจกรรมหลัก ระยะเวลา และกระบวนการดำเนินงาน

โปรแกรมตัวอย่างนี้กำหนดระยะเวลาดำเนินงาน 8 สัปดาห์ ภายในภาคเรียนที่ 1 โดยแบ่งเป็นระยะเตรียมการ 1 สัปดาห์ ระยะดำเนินกิจกรรมกับนักเรียนทุกคน 5 สัปดาห์ ระยะช่วยเหลือนักเรียนเฉพาะกลุ่ม 1 สัปดาห์ และระยะติดตามผลเบื้องต้น 1 สัปดาห์ การกำหนดระยะเวลาเช่นนี้ช่วยให้เห็นว่า โปรแกรมมีขอบเขตที่เป็นไปได้ในบริบทโรงเรียน และไม่ขยายจนกลายเป็นโปรแกรมระดับโรงเรียนทั้งระบบ

กิจกรรมหลักที่นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ทุกคนจะได้รับมี 5 ครั้ง ครั้งละประมาณ 50 นาที โดยจัดในคาบกิจกรรมแนะแนวหรือช่วงเวลาที่โรงเรียนกำหนด กิจกรรมทั้ง 5 ครั้ง พัฒนานักเรียนตามลำดับ ได้แก่ การรู้จักตนเอง การเข้าใจความปลอดภัย การสื่อสารอย่างรับผิดชอบ การรับมือความเสี่ยง และการวางแผนการใช้สื่อของตนเอง

ครั้งที่ 1 รู้จักตนเองในฐานะผู้ใช้สื่อดิจิทัล

นักเรียนสำรวจพฤติกรรมการใช้สื่อของตนเอง เช่น ใช้สื่อเพื่ออะไร ใช้เวลามากน้อยเพียงใด ใช้สื่อแล้วส่งผลต่อการนอน การเรียน ความรู้สึก และความสัมพันธ์กับเพื่อนอย่างไร กิจกรรมนี้เชื่อมโยงกับบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพราะทำให้นักเรียนเริ่มรู้จักพฤติกรรมของตนเอง และทำให้ครูแนะแนวมีข้อมูลเบื้องต้นสำหรับวางแผนช่วยเหลือ

ครั้งที่ 2 ความปลอดภัยออนไลน์และข้อมูลส่วนตัว

นักเรียนเรียนรู้เรื่องข้อมูลส่วนตัว การตั้งค่าความเป็นส่วนตัว การใช้รหัสผ่าน การไม่เปิดเผยข้อมูลที่ทำให้ตนเองหรือผู้อื่นเสี่ยง และผลกระทบของการส่งต่อภาพหรือข้อความโดยไม่ไตร่ตรอง กิจกรรมนี้เชื่อมกับบริการสนเทศ เพราะมุ่งให้ข้อมูลจำเป็นที่นักเรียนสามารถนำไปใช้ป้องกันตนเองได้

ครั้งที่ 3 การสื่อสารออนไลน์อย่างรับผิดชอบ

นักเรียนวิเคราะห์สถานการณ์จำลอง อภิปราย ฝึกการแสดงบทบาทสมมติ และฝึกเขียนข้อความตอบกลับในสถานการณ์ต่าง ๆ เช่น การตอบกลับเมื่อถูกล้อเลียน การหยุดยั้งเพื่อนที่กำลังแชร์ภาพโดยไม่ได้รับอนุญาต หรือการปฏิเสธการส่งต่อข้อความที่ไม่เหมาะสม กิจกรรมนี้มุ่งพัฒนาความตระหนักและทักษะการสื่อสารออนไลน์ที่คำนึงถึงตนเองและผู้อื่น **โดยให้นักเรียนพิจารณาทั้งเนื้อหาของข้อความ วิธีการสื่อสาร ผลที่อาจเกิดขึ้นกับผู้รับ และความรับผิดชอบของตนก่อนตัดสินใจตอบสนอง** ไม่ควรจำกัดอยู่เพียงการฟังหรืออภิปราย แต่ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกการกระทำที่เหมาะสมในสถานการณ์จำลอง **การฝึกซ้ำผ่านสถานการณ์ที่หลากหลายช่วยให้นักเรียนเห็นทางเลือกในการตอบสนอง ฝึกควบคุมอารมณ์ และเลือกวิธีสื่อสารที่ลดความขัดแย้งโดยไม่ละเมิดสิทธิหรือความรู้สึกของผู้อื่น ทั้งยังช่วยเตรียมความพร้อมสำหรับการตัดสินใจเมื่อเผชิญสถานการณ์จริงในชีวิตประจำวัน**

ครั้งที่ 4 การรับมือกับความเสี่ยงและการขอความช่วยเหลือ

นักเรียนเรียนรู้วิธีรับมือเมื่อพบสถานการณ์เสี่ยง เช่น ถูกล้อเลียนออนไลน์ ถูกส่งต่อข้อมูลส่วนตัว ถูกคุกคาม หรือพบเพื่อนที่กำลังเดือดร้อนจากสื่อดิจิทัล กิจกรรมนี้เน้นให้นักเรียนรู้ว่า ไม่ควรเผชิญปัญหาเพียงลำพัง และสามารถขอความช่วยเหลือจากครูที่ปรึกษา ครูแนะแนว ผู้ปกครอง หรือช่องทางที่โรงเรียนกำหนดได้ กิจกรรมนี้เชื่อมโดยตรงกับบริการให้การปรึกษาและระบบส่งต่อภายในโรงเรียน

ครั้งที่ 5 แผนการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัยของตนเอง

นักเรียนสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้และจัดทำแผนการใช้สื่อดิจิทัลของตนเอง เช่น ข้อตกลงเรื่องเวลาใช้สื่อ วิธีดูแลข้อมูลส่วนตัว วิธีสื่อสารกับเพื่อนอย่างเหมาะสม วิธีหยุดหรือหลีกเลี่ยงสถานการณ์เสี่ยง และบุคคลที่สามารถขอความช่วยเหลือได้เมื่อเกิดปัญหา กิจกรรมนี้ให้ข้อมูลสำหรับบริการติดตามและประเมินผล เพราะนักเรียนมีแนวทางปฏิบัติของตนเองที่สามารถใช้เป็นฐานในการติดตามการ

เปลี่ยนแปลงหลังจบโปรแกรม หากข้อมูลจากแผนสะท้อนว่านักเรียนบางคนต้องการโอกาสประสบการณ์ หรือการสนับสนุนเฉพาะ โรงเรียนจึงพิจารณาจัดวางตัวบุคคลให้ได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมต่อไป

หลังจากนักเรียนจัดทำแผนการใช้สื่อดิจิทัลแล้ว ครูแนะแนวให้นักเรียนสะท้อนคิดรายบุคคล โดยตอบคำถามเกี่ยวกับความเป็นไปได้ของแผน ความรู้สึกต่อการปฏิบัติตามแผน สิ่งที่ยังรู้สึกกังวล และบุคคลที่ตนเองสามารถขอความช่วยเหลือได้ ข้อมูลจากการสะท้อนคิดนี้ช่วยให้ครูแนะแนวพิจารณานักเรียนที่ควรได้รับการให้การปรึกษารายบุคคลหรือการติดตามเพิ่มเติม

การเตรียมการ

ระยะเตรียมการในสัปดาห์แรก ครูแนะแนวประชุมร่วมกับครูที่ปรึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เพื่อชี้แจงเป้าหมายของโปรแกรม สำรวจข้อมูลนักเรียน เตรียมแบบสำรวจ แบบสะท้อนตนเอง เอกสารสนเทศ และแบบบันทึกที่จำเป็น พร้อมทั้งกำหนดช่องทางการประสานงานกับผู้ปกครองและครูผู้สอนที่เกี่ยวข้อง

ระยะช่วยเหลือนักเรียนเฉพาะกลุ่มดำเนินในสัปดาห์ที่ 7 หรืออาจดำเนินควบคู่กับกิจกรรมหลัก ครูแนะแนวและครูที่ปรึกษาพิจารณาข้อมูลจากแบบสำรวจ แบบสะท้อนตนเอง การสังเกต และข้อมูลจากครูหรือผู้ปกครอง เพื่อระบุนักเรียนที่ควรได้รับการให้การปรึกษา ติดตาม หรือประสานผู้เกี่ยวข้องเพิ่มเติม นักเรียนบางรายอาจได้รับการให้การปรึกษารายบุคคล บางรายอาจเข้าร่วมการให้การปรึกษากลุ่มย่อย และบางกรณีอาจต้องประสานผู้ปกครองหรือฝ่ายดูแลช่วยเหลือนักเรียน

ระยะติดตามผลเบื้องต้นในสัปดาห์ที่ 8 โรงเรียนรวบรวมแบบสะท้อนตนเองหลังจบกิจกรรมแบบติดตามผลของครูที่ปรึกษา ข้อมูลนักเรียนกลุ่มที่ได้รับการช่วยเหลือ ความเห็นจากผู้ปกครอง และข้อเสนอของครูที่เกี่ยวข้อง เพื่อนำมาสรุปว่า กิจกรรมใดเหมาะสม กิจกรรมใดควรปรับ นักเรียนกลุ่มใดต้องติดตามต่อ และโปรแกรมควรพัฒนาอย่างไรในรอบถัดไป

8. บทบาทผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร สื่อ และเครื่องมือ

การดำเนินโปรแกรมนี้ต้องอาศัยบทบาทของผู้เกี่ยวข้องหลายฝ่าย เพราะการใช้สื่อดิจิทัลของนักเรียนเกิดขึ้นทั้งในโรงเรียน ที่บ้าน และพื้นที่ออนไลน์ โปรแกรมจึงไม่ควรเป็นภาระของครูแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว

ครูแนะแนวทำหน้าที่ออกแบบโครงสร้างโปรแกรม จัดกิจกรรมหลัก จัดทำและใช้เครื่องมือสำรวจข้อมูล ให้การปรึกษาแก่นักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลือ ประสานครูที่ปรึกษาและผู้ปกครอง และสรุปข้อมูลเพื่อปรับปรุงโปรแกรม ครูที่ปรึกษาทำหน้าที่สังเกตพฤติกรรมของนักเรียน สนับสนุนการทำกิจกรรมในห้องเรียน ติดตามนักเรียนกลุ่มที่ต้องดูแล และส่งต่อข้อมูลให้ครูแนะแนวเมื่อพบปัญหา ผู้บริหารทำหน้าที่สนับสนุนเวลา ทรัพยากร นโยบาย และการประสานงานภายในโรงเรียน ครูผู้สอนหรือครูเทคโนโลยีช่วยให้ข้อมูลด้านการใช้เทคโนโลยีอย่างปลอดภัยและช่วยตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาบางส่วน

ผู้ปกครองทำหน้าที่ให้ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการใช้สื่อของนักเรียนที่บ้าน สนับสนุนการสร้างข้อตกลงการใช้สื่ออย่างเหมาะสม และร่วมมือกับโรงเรียนเมื่อเกิดปัญหาหรือเมื่อนักเรียนต้องได้รับการติดตามเพิ่มเติม ส่วนนักเรียนทำหน้าที่เข้าร่วมกิจกรรม สะท้อนตนเอง ปรับพฤติกรรม และขอความช่วยเหลือเมื่อจำเป็น

โรงเรียนอาจจัดทำเอกสารสนเทศสำหรับผู้ปกครอง ความยาวประมาณ 1 หน้า เพื่ออธิบายลักษณะพฤติกรรมการใช้สื่อของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 สัญญาณที่ควรสังเกต แนวทางการพูดคุยกับบุตรหลาน และช่องทางติดต่อครูแนะแนวหรือครูที่ปรึกษา เอกสารดังกล่าวช่วยให้ผู้ปกครองไม่เพียงรับทราบปัญหา แต่มีแนวทางสนับสนุนนักเรียนที่บ้านให้สอดคล้องกับการดำเนินงานของโรงเรียน

ทรัพยากรที่ใช้ในโปรแกรมประกอบด้วยคาบกิจกรรมแนะแนว ห้องแนะแนว ห้องเรียนหรือพื้นที่จัดกิจกรรม สื่อประกอบการเรียนรู้ เอกสารสนเทศ ระบบสื่อสารกับผู้ปกครอง แบบบันทึกข้อมูลนักเรียน และเวลาสำหรับการให้การปรึกษารายบุคคลหรือกลุ่มย่อย หากโรงเรียนมีทรัพยากรจำกัด ควรจัดลำดับความสำคัญของกิจกรรมและบริการ โดยให้กิจกรรมสำหรับนักเรียนทุกคนดำเนินได้ก่อน และจัดบริการเพิ่มเติมให้แก่นักเรียนกลุ่มที่มีความต้องการจำเป็นชัดเจน

การใช้ข้อมูลและเอกสารประกอบในโปรแกรมนี้ต้องคำนึงถึงจริยธรรมและความปลอดภัยของผู้เรียน ข้อมูลเกี่ยวกับพฤติกรรมการใช้สื่อ ความขัดแย้งกับเพื่อน การถูกล้อเลียน หรือความกังวลส่วนตัวของนักเรียนควรถูกใช้เพื่อการช่วยเหลือและพัฒนาเท่านั้น ไม่ควรใช้เพื่อกล่าวโทษ ตีตรา หรือเปิดเผยต่อบุคคลที่ไม่เกี่ยวข้อง การประสานผู้ปกครองหรือผู้เกี่ยวข้องต้องคำนึงถึงประโยชน์ ความเป็นส่วนตัว และความปลอดภัยทางจิตใจของนักเรียนเป็นสำคัญ

เอกสารประกอบที่ควรเตรียมเมื่อพัฒนาโปรแกรมฉบับสมบูรณ์สามารถจัดเป็น 4 กลุ่ม

กลุ่มแรก คือ เอกสารสำหรับการดำเนินกิจกรรม ได้แก่ แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวรายครั้ง เอกสารสนเทศเรื่องการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัย และสื่อประกอบกิจกรรม

กลุ่มที่สอง คือ เครื่องมือสำรวจและสะท้อนตนเอง ได้แก่ แบบสำรวจพฤติกรรมการใช้สื่อดิจิทัลของนักเรียน และแบบสะท้อนตนเองเกี่ยวกับการใช้สื่อดิจิทัล

กลุ่มที่สาม คือ เอกสารสำหรับการช่วยเหลือและประสานงาน ได้แก่ แบบบันทึกการให้การปรึกษารายบุคคลหรือกลุ่มย่อย แบบคัดกรองนักเรียนที่ต้องได้รับการติดตามเพิ่มเติม และแบบบันทึกการประสานครูที่ปรึกษาและผู้ปกครอง

กลุ่มที่สี่ คือ เอกสารสำหรับติดตามและประเมินผล ได้แก่ แบบบันทึกการเข้าร่วมกิจกรรม แบบติดตามผลหลังเข้าร่วมโปรแกรม แบบประเมินความรู้หรือความเข้าใจหลังเข้าร่วมโปรแกรม แบบประเมินความพึงพอใจของนักเรียน และแบบสรุปผลการดำเนินงานพร้อมข้อเสนอเพื่อปรับปรุงโปรแกรม

รายการเอกสารดังกล่าวมีไว้เพื่อแสดงประเภทของหลักฐาน เครื่องมือ และสื่อที่ควรเตรียมเมื่อพัฒนาโปรแกรมฉบับสมบูรณ์ ส่วนรายละเอียดของแบบฟอร์ม แผนกิจกรรมรายครั้ง สื่อประกอบและเครื่องมือแต่ละฉบับ ควรพัฒนาเพิ่มเติมให้สอดคล้องกับบริบทของโรงเรียน กลุ่มเป้าหมาย และระยะเวลาดำเนินงานของโปรแกรม

9. การติดตามผล การประเมินผล การปรับปรุง และข้อสรุปจากกรณีศึกษา

การติดตามผลของโปรแกรมนี้ควรเริ่มตั้งแต่ระหว่างดำเนินงาน ไม่ใช่รอให้กิจกรรมทั้งหมดเสร็จสิ้นแล้วจึงสรุปผลเพียงครั้งเดียว ประเด็นที่ควรติดตาม ได้แก่ นักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมครบหรือไม่ นักเรียนเข้าใจหลักการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัยมากขึ้นหรือไม่ นักเรียนสามารถระบุพฤติกรรมเสี่ยงและวิธีขอความช่วยเหลือได้หรือไม่ นักเรียนกลุ่มที่มีปัญหาได้รับการให้การปรึกษาหรือการช่วยเหลือหรือไม่ ครูที่ปรึกษาพบนักเรียนที่ต้องติดตามเพิ่มเติมหรือไม่ ผู้ปกครองมีข้อเสนอหรือความกังวลใดและกิจกรรมใดควรปรับปรุง

การประเมินผลในระดับโครงสร้างของโปรแกรมควรพิจารณาอย่างน้อย 3 ด้าน ด้านแรกคือกระบวนการดำเนินงาน เช่น กิจกรรมจัดได้ตามแผนหรือไม่ เวลาที่ใช้เหมาะสมหรือไม่ ผู้เกี่ยวข้องเข้าใจบทบาทของตนหรือไม่ ด้านที่สองคือผลที่เกิดกับนักเรียน เช่น นักเรียนมีความรู้ ความตระหนัก และทักษะพื้นฐานในการใช้สื่อดิจิทัลอย่างปลอดภัยมากขึ้นหรือไม่ ด้านที่สามคือระบบการช่วยเหลือ เช่น โรงเรียนสามารถระบุนักเรียนกลุ่มที่ต้องติดตาม ช่วยเหลือ หรือส่งต่อได้ชัดขึ้นหรือไม่ และข้อมูลจากการดำเนินงานสามารถใช้พัฒนาโปรแกรมในรอบต่อไปได้หรือไม่

การปรับปรุงโปรแกรมควรใช้ข้อมูลจากการติดตามและประเมินผลเป็นฐาน ตัวอย่างเช่น หากพบว่านักเรียนเข้าใจเรื่องข้อมูลส่วนตัวดีขึ้น แต่ยังไม่กล้าขอความช่วยเหลือเมื่อถูกล้อเลียนออนไลน์ โรงเรียนอาจเพิ่มกิจกรรมฝึกการขอความช่วยเหลือและเพิ่มช่องทางสื่อสารกับครูที่ปรึกษา หากพบว่านักเรียนบางกลุ่มใช้สื่อจนกระทบการนอนและการเรียน โรงเรียนอาจจัดการให้การปรึกษากลุ่มย่อยหรือประสานผู้ปกครองเพื่อสร้างข้อตกลงร่วมกัน หากพบว่าผู้ปกครองยังไม่เข้าใจบทบาทของตน โรงเรียนอาจเพิ่มเอกสารสนเทศหรือจัดกิจกรรมสั้น ๆ สำหรับผู้ปกครองในรอบถัดไป

กรณีศึกษานี้แสดงให้เห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวเฉพาะประเด็นที่มีคุณภาพไม่ควรเริ่มจากการเลือกกิจกรรมที่น่าสนใจเพียงอย่างเดียว แต่ควรเริ่มจากการอ่านข้อมูลผู้เรียนและบริบทของโรงเรียน แล้วสังเคราะห์เป็นความต้องการจำเป็น กำหนดวัตถุประสงค์และผลลัพธ์ที่พอเหมาะ เชื่อมโยงกับบริการแนะแนว 5 บริการ กำหนดบทบาทผู้เกี่ยวข้อง เตรียมทรัพยากรและเอกสารประกอบ และใช้ข้อมูลจากการติดตามประเมินผลเพื่อปรับปรุงโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง แม้กรณีนี้จะเป็นเพียงตัวอย่างโครงสร้างของโปรแกรมเฉพาะประเด็น แต่ก็สะท้อนหลักคิดสำคัญของการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน คือ โปรแกรมที่ดีต้องมีข้อมูล มีเหตุผล มีโครงสร้าง มีบริการรองรับ และมีระบบเรียนรู้จากผลการดำเนินงานเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างเหมาะสม

สรุปท้ายบท

การนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้เป็นขั้นตอนที่ทำให้แบบร่างโปรแกรมเปลี่ยนจากเอกสารเป็นการปฏิบัติจริงในโรงเรียนโปรแกรมที่มีคุณภาพจึงไม่อาจพิจารณาเพียงความสมบูรณ์ของโครงสร้างแผนกิจกรรม หรือรายการบริการ แต่ต้องพิจารณาว่าโรงเรียนสามารถทำให้องค์ประกอบของโปรแกรมทำงานสัมพันธ์กันได้เพียงใด ทั้งหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ การดำเนินงานที่มีทิศทางต้องรักษาความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมาย ผลลัพธ์ผู้เรียน บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร เวลา ระบบข้อมูล และหลักฐานประกอบการตัดสินใจ เพื่อให้โปรแกรมไม่ถูกลดรูปเป็นกิจกรรมรายครั้งหรือภาระของผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงฝ่ายเดียว

การใช้โปรแกรมการแนะแนวในบริบทโรงเรียนไทยต้องอาศัยการทำงานแบบทั้งโรงเรียน ผู้บริหาร ผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ครูที่ปรึกษา ครูผู้สอน ผู้ปกครอง และเครือข่ายสนับสนุนต้องมีบทบาทร่วมกันตามความเหมาะสม กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร บริการแนะแนว 5 บริการ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบข้อมูลผู้เรียน และงานพัฒนาผู้เรียนควรถูกจัดให้สัมพันธ์กันภายใต้เป้าหมายเดียวกัน การเตรียมความพร้อมก่อนใช้โปรแกรมจึงมีความสำคัญ เพราะเอกสาร แผน เครื่องมือ บุคลากร เวลา ทรัพยากร สถานที่ และระบบข้อมูลเป็นเงื่อนไขที่ทำให้โปรแกรมดำเนินได้จริง มิใช่มีอยู่เพียงในเอกสารหรือดำเนินไปตามความเคยชินของโรงเรียน

การติดตามผล การประเมิน และการปรับปรุงโปรแกรมเป็นกลไกที่ทำให้โปรแกรมการแนะแนวเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงและพัฒนาต่อเนื่อง การติดตามผลช่วยให้โรงเรียนเห็นความก้าวหน้า คุณภาพของกิจกรรมและบริการ การเข้าถึงของผู้เรียน ปัญหา อุปสรรค และความต้องการใหม่ที่เกิดขึ้นระหว่างดำเนินงาน ส่วนการประเมินช่วยพิจารณาคุณภาพของโปรแกรมจากหลักฐาน ทั้งด้านกระบวนการ ผลผลิต ผลลัพธ์ และระบบสนับสนุน ผลประเมินที่ดีต้องไม่หยุดอยู่ที่รายงาน แต่ควรถูกนำไปจัดลำดับข้อเสนอ ปรับกิจกรรมและบริการ พัฒนาบุคลากร จัดทรัพยากร และวางแผนพัฒนาโปรแกรมรอบต่อไปอย่างมีจริยธรรม เคารพศักดิ์ศรีของผู้เรียน และไม่สรุปเกินกว่าหลักฐานที่มี

บทที่ 7
โปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทย การจัดระดับมโนทัศน์ และกรอบสังเคราะห์เพื่อการพัฒนา

ในบริบทการดำเนินงานแนะแนวของไทยมีคำศัพท์และเครื่องมือที่ใช้ในการอธิบายการดำเนินงานหลายระดับ ทั้งโปรแกรม หลักสูตร แผน กิจกรรม ชุดกิจกรรม บริการ เทคนิค และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน คำศัพท์เหล่านี้มิได้เป็นเพียงชื่อเรียกที่แตกต่างกัน หากสะท้อนระดับ หน้าที่ กลุ่มเป้าหมาย องค์ประกอบ และบริบทการใช้ที่ไม่เหมือนกัน การทำความเข้าใจคำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” จึงไม่อาจพิจารณาจากชื่อเอกสาร ชื่อกิจกรรม หรือชื่อผลงานทางวิชาการเพียงอย่างเดียว แต่จำเป็นต้องพิจารณาว่าสิ่งนั้นทำหน้าที่อยู่ในระดับใดของระบบงานแนะแนว และสัมพันธ์กับองค์ประกอบอื่นของการพัฒนาผู้เรียนอย่างไร

ความซับซ้อนของบริบทไทยทำให้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวไม่ได้มีความหมายเพียงระดับเดียว บางกรณีหมายถึงระบบการดำเนินงานระดับสถานศึกษา บางกรณีหมายถึงการจัดงานแนะแนวในระดับชั้นหรือช่วงชั้น และบางกรณีหมายถึงโปรแกรมเฉพาะประเด็นที่มุ่งพัฒนาผู้เรียนกลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง ขณะเดียวกัน เอกสารระดับโรงเรียนจำนวนหนึ่งใช้คำว่าหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวเพื่อกำหนดทิศทาง จุดมุ่งหมาย โครงสร้างรายวิชา กิจกรรม และการประเมินผล ส่วนงานวิจัยร่วมสมัยมักใช้คำว่าชุดกิจกรรมแนะแนว โปรแกรมพัฒนาผู้เรียน หรือชุดการเรียนรู้ในฐานะนวัตกรรมเพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนาคุณลักษณะเฉพาะด้านของผู้เรียน ความหลากหลายดังกล่าวสะท้อนว่างานแนะแนวไทยมีความสัมพันธ์กับหลายฐานคิด ทั้งศาสตร์แนะแนว ศาสตร์หลักสูตรและการสอน เทคโนโลยีการศึกษา และนวัตกรรมทางการศึกษา

การวิเคราะห์การใช้คำหลายระดับจึงมิได้มุ่งตัดสินว่าคำใดถูกหรือผิด และมิได้ลดคุณค่าของหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว โปรแกรมเฉพาะประเด็น หรือชุดกิจกรรมแนะแนว หากมุ่งจัดวางให้เห็นว่าแต่ละรูปแบบมีฐานะและหน้าที่ต่างกัน สิ่งใดทำหน้าที่เป็นระบบระดับสถานศึกษา สิ่งใดเป็นกลไกทางหลักสูตร สิ่งใดเป็นแผนบริหารการดำเนินงาน สิ่งใดเป็นนวัตกรรมหรือเครื่องมือพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็น และสิ่งใดเป็นหน่วยปฏิบัติรายครั้ง การจัดระดับมโนทัศน์เช่นนี้ช่วยให้เห็นคุณค่าของแต่ละรูปแบบ โดยไม่ทำให้สิ่งหนึ่งถูกใช้แทนอีกสิ่งหนึ่งโดยไม่ตรงกับระดับและหน้าที่ของสิ่งนั้น

ความเข้าใจดังกล่าวทำให้จำเป็นต้องสร้างกรอบสังเคราะห์ที่เชื่อมโยงกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมของ Gysbers และ Henderson กับกลไกการปฏิบัติของงานแนะแนวไทย **สูตรการดำเนิน 2:3:3:5** ที่ได้นำเสนอไว้ก่อนหน้านี้สามารถทำหน้าที่เป็นฐานจัดระบบงานแนะแนวไทย ส่วนกระบวนการ PRIDE สามารถทำหน้าที่เป็นกระบวนการปฏิบัติที่เชื่อมการจัดกิจกรรมแนะแนวกับการพัฒนาผู้เรียนอย่างมีลำดับ ความเข้าใจโปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทยจึงไม่ควรหยุดอยู่ที่การมีเอกสารครบสมบูรณ์หรือมีกิจกรรมจำนวนมาก แต่ควรพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างระบบ หลักสูตร แผน กิจกรรม บริการ เครื่องมือ และกระบวนการพัฒนาผู้เรียนภายในโรงเรียนอย่างต่อเนื่องและมีทิศทาง

มิติของนวัตกรรมการแนะแนวกับประเภทและระดับของงาน

นวัตกรรมการแนะแนวเป็นคำที่มีขอบเขตกว้าง ครอบคลุมสิ่งที่ครูหรือผู้พัฒนางานแนะแนวออกแบบหรือปรับปรุงขึ้นเพื่อแก้ปัญหาหรือพัฒนาผู้เรียนอย่างมีเป้าหมาย ความใหม่ในความหมายนี้มิได้จำกัดเฉพาะสิ่งที่ไม่เคยมีมาก่อน แต่อาจเป็นสิ่งใหม่ในสถานศึกษานั้น การนำวิธีการเดิมมาปรับให้เหมาะกับกลุ่มเป้าหมายใหม่ หรือการจัดระบบงานเดิมให้มีประสิทธิภาพและตรวจสอบผลได้ชัดเจนขึ้น (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 133) การมองนวัตกรรมในลักษณะดังกล่าวช่วยขยายความเข้าใจให้พ้นจากการคิดว่านวัตกรรมหมายถึงสื่อหรือเทคโนโลยีใหม่เท่านั้น เพราะสิ่งที่ได้รับการพัฒนาอาจเป็นวิธีดำเนินกิจกรรม สื่อ โปรแกรม หรือการจัดประสบการณ์ในรูปกิจกรรมและโครงการก็ได้

เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี (2569: 133–135) จำแนกนวัตกรรมการแนะแนวออกเป็น 4 ประเภทหลักตามลักษณะของสิ่งที่ครูหรือผู้พัฒนางานแนะแนวออกแบบขึ้น ได้แก่ **นวัตกรรมประเภทวิธีจัดกิจกรรม นวัตกรรมประเภทสื่อการเรียนรู้หรือสื่อการแนะแนว นวัตกรรมประเภทโปรแกรมการแนะแนว และนวัตกรรมประเภทกิจกรรมหรือโครงการพิเศษ** การจำแนกนี้ช่วยให้พิจารณาในเบื้องต้นได้ว่าแกนสำคัญของงานที่พัฒนาขึ้นอยู่ที่ส่วนใด และช่วยให้การอธิบายองค์ประกอบ การกำหนดเป้าหมาย และการประเมินผลสอดคล้องกับลักษณะของงานมากขึ้น

1. นวัตกรรมประเภทวิธีจัดกิจกรรม

นวัตกรรมประเภทวิธีจัดกิจกรรมมีลักษณะเด่นอยู่ที่**วิธีดำเนินกิจกรรมและลำดับประสบการณ์ที่ออกแบบให้แก่ผู้เรียน** สิ่งที่ได้รับการพัฒนาอาจเป็นเทคนิคกิจกรรม รูปแบบกิจกรรม หรือชุดกิจกรรมแนะแนวที่จัดระบบแผนการจัดกิจกรรมไว้อย่างครบถ้วน จุดสำคัญไม่ได้อยู่ที่จำนวนสื่อหรือเอกสารประกอบ แต่เป็นกระบวนการที่ทำให้ผู้เรียนได้คิด ฝึกปฏิบัติ แลกเปลี่ยน สะท้อนตนเอง และพัฒนาคุณลักษณะหรือทักษะตามเป้าหมายที่กำหนด ตัวอย่างที่หนังสือยกไว้ ได้แก่ รูปแบบกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการตัดสินใจ เทคนิคกิจกรรมกลุ่มสัมพันธ์เพื่อพัฒนาการปรับตัว และชุดกิจกรรมแนะแนวที่ประกอบด้วยแผนการจัดกิจกรรมหลายครั้งอย่างเป็นระบบ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 133–134)

ประเด็นที่ช่วยจำแนกนวัตกรรมประเภทนี้ให้ชัดคือ การพิจารณาว่า **หากตัดสื่อหรือเครื่องมือประกอบบางส่วนออก กระบวนการสำคัญของนวัตกรรมยังคงอยู่หรือไม่** หนังสือ**การแนะแนวกลุ่ม** ยกกรณีชุดกิจกรรมที่มีแบบฝึกทักษะ ใบความรู้ และวิดีโอประกอบทุกครั้ง แต่เมื่อตรวจโครงสร้างพบว่าสื่อเหล่านั้นทำหน้าที่สนับสนุนขั้นตอนกิจกรรม หากตัดสื่อออกกิจกรรมยังดำเนินได้ แต่หากตัดลำดับและขั้นตอนกิจกรรมออก สื่อเหล่านั้นจะไม่สามารถทำหน้าที่ตามวัตถุประสงค์เดิมได้ งานลักษณะดังกล่าวจึงมีแกนสำคัญอยู่ที่วิธีจัดกิจกรรม มิใช่ที่ตัวสื่อ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 154)

ข้อพิจารณานี้มีความสำคัญโดยเฉพาะกับคำว่า “**ชุดกิจกรรมแนะแนว**” เพราะชุดกิจกรรมมิได้มีลักษณะเดียวเสมอไป หากแกนสำคัญอยู่ที่ลำดับกิจกรรม วิธีดำเนินกิจกรรม และกระบวนการที่ครูใช้พัฒนาผู้เรียน ย่อมใกล้กับนวัตกรรมประเภทวิธีจัดกิจกรรม แต่หากแกนสำคัญอยู่ที่การจัดระบบสื่อหลายชนิดให้ผู้เรียนใช้เรียนรู้หรือฝึกทักษะตามลำดับ ลักษณะของงานจะเปลี่ยนไปใกล้กับนวัตกรรม

ประเภทสื่อมากกว่า ความแตกต่างจึงไม่ได้อยู่ที่คำว่า “**ชุดกิจกรรม**” แต่อยู่ที่สาระสำคัญภายในของสิ่งที่ได้รับการพัฒนา (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 133)

2. นวัตกรรมประเภทสื่อการเรียนรู้หรือสื่อการแนะแนว

นวัตกรรมประเภทสื่อการเรียนรู้หรือสื่อการแนะแนวมีลักษณะเด่นอยู่ที่**สื่อหรือเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้** สื่ออาจทำหน้าที่นำเสนอข้อมูล กระตุ้นความคิด ช่วยให้ผู้เรียนสำรวจตนเอง ฝึกทักษะ หรือทบทวนสิ่งที่ได้เรียนรู้ ตัวอย่างได้แก่ บทเรียนสำเร็จรูป แบบฝึกทักษะ สื่อออนไลน์ สื่อดิจิทัล บัตรกิจกรรม คลิปวิดีโอ แบบประเมินตนเอง ตลอดจนชุดกิจกรรมแนะแนวแบบสื่อผสมที่นำสื่อหลายชนิดมาจัดเป็นระบบ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 134)

ความเป็นนวัตกรรมประเภทสื่อจึงมิได้เกิดจากการที่งานหนึ่งมีสื่อปรากฏอยู่ เพราะกิจกรรมแนะแนวเกือบทุกลักษณะอาจใช้ใบงาน แบบสำรวจ คลิปวิดีโอ หรือเครื่องมือประกอบได้ เกณฑ์สำคัญอยู่ที่ว่า **ตัวสื่อหรือระบบสื่อนั้นเป็นผลผลิตหลักของการพัฒนาหรือไม่** หากสื่อสามารถทำหน้าที่ตามที่ออกแบบไว้โดยมีโครงสร้าง เนื้อหา และวิธีใช้ของตนเอง สื่อย่อมมีฐานะเป็นแกนของนวัตกรรม ตัวอย่างในหนังสือแสดงให้เห็นว่า แบบฝึกทักษะที่ผู้เรียนสามารถใช้ได้ด้วยตนเอง มีคำอธิบาย ตัวอย่าง และแบบทดสอบท้ายชุดครบถ้วน ยังคงเป็นนวัตกรรมประเภทสื่อ แม้ภายในสื่อนั้นจะมีขั้นตอนการใช้งานปรากฏอยู่ด้วยก็ตาม (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 154)

ในกรณีของชุดกิจกรรมแนะแนวแบบสื่อผสม จุดสำคัญไม่ได้อยู่ที่การนำสื่อหลายชนิดมารวมไว้ในชุดเดียวกัน แต่เป็นการออกแบบให้สื่อเหล่านั้นทำงานร่วมกันตามลำดับ เช่น ชุดสื่อแนะแนวอาชีพที่ประกอบด้วยคลิป ใบงาน แบบสำรวจความสนใจ และบัตรข้อมูลอาชีพ คุณค่าของนวัตกรรมจึงอยู่ที่การจัดระบบสื่อให้สนับสนุนการเรียนรู้ตามเป้าหมาย ไม่ใช่จำนวนของสื่อที่มีอยู่ในชุด ด้วยเหตุนี้การประเมินนวัตกรรมประเภทสื่อจึงต้องพิจารณาทั้งคุณภาพของสื่อ ความเหมาะสมของเนื้อหา วิธีใช้ และผลที่เกิดกับผู้เรียน (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 134)

3. นวัตกรรมประเภทโปรแกรมการแนะแนว

นวัตกรรมประเภทโปรแกรมการแนะแนวมีลักษณะเด่นอยู่ที่**การวางแผนดำเนินงานเป็นลำดับต่อเนื่องเพื่อพัฒนาผู้เรียนตามเป้าหมายเฉพาะ** โปรแกรมต้องมีปัญหาหรือความต้องการจำเป็นที่ชัดเจน มีแนวคิดหรือทฤษฎีรองรับ มีกลุ่มเป้าหมาย มีวัตถุประสงค์ มีระยะเวลาดำเนินการ มีกิจกรรมหลายครั้งที่สัมพันธ์กัน และมีการประเมินผลก่อนและหลังการใช้โปรแกรม ตัวอย่างที่หนังสือยกไว้ ได้แก่ โปรแกรมการแนะแนวเพื่อเสริมสร้างแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ โปรแกรมการแนะแนวเพื่อพัฒนาการเห็นคุณค่าในตนเอง และโปรแกรมการแนะแนวอาชีพสำหรับนักเรียนช่วงเปลี่ยนระดับชั้น (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 134)

สาระสำคัญของโปรแกรมจึงมิได้อยู่ที่ **จำนวนกิจกรรมเพียงอย่างเดียว** แม้โปรแกรมจะประกอบด้วยกิจกรรมหลายครั้ง แต่การมีหลายกิจกรรมยังไม่เพียงพอที่จะทำให้งานหนึ่งเป็นโปรแกรม สิ่งที่ต้องพิจารณาคือกิจกรรมเหล่านั้นได้รับการจัดวางให้สัมพันธ์และต่อเนื่องกันด้วยเหตุผลใด มีแนวคิดหรือทฤษฎีใดรองรับการจัดลำดับ และแต่ละกิจกรรมมีส่วนต่อการพัฒนาผู้เรียนตามเป้าหมายของโปรแกรมอย่างไร หนังสือการแนะแนวกลุ่มจึงระบุว่าโปรแกรมไม่ใช่เพียงการรวมกิจกรรมหลายกิจกรรม

ไว้ด้วยกัน แต่ต้องอธิบายได้ว่าเหตุใดจึงจัดกิจกรรมตามลำดับนั้น จะพัฒนาผู้เรียนเรื่องใด ใช้เวลานานเท่าใด และจะประเมินผลอย่างไร (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 133)

ข้อควรระวังที่สำคัญคือ **แบบแผนการวิจัยไม่ใช่เกณฑ์ที่ทำให้งานหนึ่งกลายเป็นโปรแกรมการแนะแนว** การมีการวัดก่อนและหลัง การมีกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม หรือการติดตามผล เป็นวิธีที่ใช้ศึกษาหรือประเมินผลงาน แต่ไม่ใช่องค์ประกอบที่ใช้ตัดสินสถานะของนวัตกรรม หนังสือการแนะแนวกลุ่ม ยกตัวอย่างงานที่จัดกิจกรรมแนะแนวอาชีพสามครั้ง แม้ใช้แบบแผนการทดลองและตั้งชื่อว่า “โปรแกรมแนะแนวอาชีพ” แต่หากไม่มีทฤษฎีรองรับการลำดับกิจกรรม ไม่แสดงว่ากิจกรรมแต่ละครั้งพัฒนาต่อเนื่องกันอย่างไร งานนั้นอาจยังมีลักษณะเป็นชุดกิจกรรม มิใช่โปรแกรมตามโครงสร้างของงาน (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 154)

อย่างไรก็ตาม ประเด็นนี้ทำให้คำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” มีความสำคัญต่อการวิเคราะห์ในบทนี้ เพราะความหมายของโปรแกรมที่ใช้ในกรอบการจำแนกนวัตกรรมข้างต้นเน้นการดำเนินงานต่อเนื่องเพื่อพัฒนาผู้เรียนตามเป้าหมายเฉพาะ แต่เมื่อพิจารณาการใช้คำว่าโปรแกรมในเอกสารทางการศึกษา งานวิชาการ และกรอบการดำเนินงานแนะแนวต่าง ๆ จะพบว่าคำดังกล่าวมิได้ถูกใช้กับงานระดับเดียวกันเสมอไป การจำแนกว่าเป็น “นวัตกรรมประเภทโปรแกรมการแนะแนว” จึงยังไม่ยุติคำถามว่า **โปรแกรมนั้นอยู่ในระดับใดและมีขอบเขตเพียงใด**

4. นวัตกรรมประเภทกิจกรรมหรือโครงการพิเศษ

นวัตกรรมประเภทกิจกรรมหรือโครงการพิเศษมีลักษณะเด่นอยู่ที่ **การจัดประสบการณ์เฉพาะเรื่องในรูปกิจกรรมหรือโครงการ** ตัวอย่าง ได้แก่ ค่ายแนะแนว เวทีอาชีพ นิทรรศการอาชีพ กิจกรรมสร้างประสบการณ์เฉพาะเรื่อง การศึกษาดูงาน หรือกิจกรรมเตรียมความพร้อมก่อนเลือกแผนการเรียน กิจกรรมหรือโครงการเหล่านี้อาจจัดเพียงครั้งเดียวหรือดำเนินการในช่วงเวลาสั้น แต่ต้องมีเป้าหมายที่ชัดเจน มีแผนดำเนินงาน มีผู้รับผิดชอบ มีทรัพยากรสนับสนุน และมีการประเมินผล (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 134)

ลักษณะดังกล่าวทำให้นวัตกรรมประเภทนี้แตกต่างจากกิจกรรมทั่วไปที่สถานศึกษาจัดขึ้นตามปฏิทิน เพราะการเป็นนวัตกรรมการแนะแนวต้องมีเหตุผลรองรับว่ากิจกรรมหรือโครงการนั้นตอบสนองปัญหาหรือความต้องการของผู้เรียนอย่างไร และมีเป้าหมายการพัฒนาที่สามารถตรวจสอบได้ การจัดค่าย นิทรรศการ หรือการศึกษาดูงานจึงไม่ได้ทำให้งานนั้นเป็นนวัตกรรมการแนะแนวโดยตัวชื่อกิจกรรม หากต้องพิจารณาองค์ประกอบภายในและหน้าที่ของงานนั้นด้วย

ประเภทที่สี่ยังช่วยให้เห็นความสำคัญของการแยก**ประเภท**ออกจาก**ระดับ**ได้ชัดเจน ตัวอย่างเช่น โครงการแนะแนวอาจเป็นกิจกรรมขนาดจำกัดในสถานศึกษาแห่งหนึ่ง หรืออาจเป็นโครงการระดับพื้นที่ที่มีหลายสถานศึกษา บุคลากรจำนวนมาก และทรัพยากรสนับสนุนแตกต่างกันอย่างมาก การเรียกทั้งสองงานว่า “โครงการ” จึงไม่ได้หมายความว่างานทั้งสองอยู่ในระดับเดียวกัน หนังสือการแนะแนวกลุ่ม ยกตัวอย่างความแตกต่างระหว่างสื่อที่ครูคนเดียวพัฒนาสำหรับห้องเรียนหนึ่งกับโครงการแนะแนวระดับเทศบาล เพื่อชี้ว่าการพิจารณาประเภทโดยไม่คำนึงถึงระดับและเงื่อนไขของงานอาจทำให้การเปรียบเทียบคลาดเคลื่อนได้ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 154–155)

การจำแนกนวัตกรรมการแนะแนวทั้ง 4 ประเภทจึงมีคุณค่าในฐานะ**กรอบเบื้องต้นสำหรับพิจารณาลักษณะสำคัญของสิ่งที่ได้รับการพัฒนา** แต่ไม่ควรใช้ชื่อผลงานเป็นเกณฑ์ตัดสินโดยตรง งานที่เรียกว่า “ชุดกิจกรรม” อาจมีแกนอยู่ที่วิธีจัดกิจกรรมหรือสื่อ งานที่เรียกว่า “โปรแกรม” อาจมีโครงสร้างภายในแตกต่างกัน และงานที่เรียกว่า “โครงการ” อาจมีขอบเขตตั้งแต่ระดับจำกัดจนถึงระดับพื้นที่ การอ่านงานวิจัยและนวัตกรรมจึงต้องพิจารณาโครงสร้างภายใน ได้แก่ เป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย วิธีดำเนินกิจกรรม จำนวนครั้ง ลักษณะปฏิสัมพันธ์ สื่อหรือเครื่องมือ วิธีประเมิน และหลักฐานผลลัพธ์ มากกว่ายึดคำว่า รูปแบบ ชุดกิจกรรม โปรแกรม คู่มือ ระบบ การจัดการเรียนรู้ หรือโครงการเป็นเกณฑ์หลัก (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 141)

ประเด็นสำคัญที่ตามมาคือ **ประเภทของนวัตกรรมและระดับของนวัตกรรมต้องพิจารณาแยกจากกัน** ระดับในที่นี้สัมพันธ์กับขอบเขตของงาน ทรัพยากร ระยะเวลา และเป้าหมาย กิจกรรมแนะแนวสองครั้ง โปรแกรมการแนะแนวที่ดำเนินต่อเนื่องหลายครั้ง สื่อที่พัฒนาขึ้นสำหรับห้องเรียนหนึ่ง และโครงการแนะแนวระดับพื้นที่ ย่อมมีระดับและเงื่อนไขต่างกัน การนำงานเหล่านี้มาเปรียบเทียบโดยไม่ระบุระดับจึงอาจทำให้การตีความผลและน้ำหนักของหลักฐานคลาดเคลื่อน (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 154–155)

เมื่อพิจารณาหลักการนี้ต่อไป จะพบปัญหาที่ลึกซึ้งกว่าการจำแนกนวัตกรรมออกเป็น 4 ประเภท กล่าวคือ **ชื่อเรียก ประเภทของนวัตกรรม และระดับของงานเป็นคนละมิติของการวิเคราะห์ แต่ในงานทางการศึกษาและงานแนะแนวกลับถูกใช้ปะปนกันอยู่ไม่น้อย** คำเดียวกันอาจถูกใช้กับงานต่างระดับ ขณะที่งานที่มีลักษณะและหน้าที่ใกล้เคียงกันอาจใช้คำเรียกต่างกัน การพิจารณาว่างานหนึ่งเป็นกิจกรรม ชุดกิจกรรม โปรแกรม หลักสูตร โครงการ หรือระบบจึงไม่สามารถอาศัยชื่อที่ปรากฏบนเอกสารหรือผลงานวิชาการเพียงอย่างเดียว

ในบรรดาคำที่ใช้เรียกนวัตกรรมการแนะแนว **โปรแกรมการแนะแนว** เป็นคำที่ควรพิจารณาขอบเขตและระดับการใช้ให้ชัดเจน เนื่องจากกรอบการจำแนกนวัตกรรมที่กล่าวข้างต้นใช้คำว่าโปรแกรมหมายถึงการดำเนินงานที่ประกอบด้วยกิจกรรมหลายส่วนซึ่งจัดอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาผู้เรียนตามเป้าหมายที่กำหนด อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาการใช้คำนี้ในบริบทการศึกษาไทย จะพบว่าคำว่าโปรแกรมการแนะแนวถูกใช้กับงานที่มีขอบเขตแตกต่างกัน ตั้งแต่โปรแกรมเฉพาะประเด็น โปรแกรมสำหรับผู้เรียนระดับชั้นหรือช่วงชั้น ไปจนถึงการดำเนินงานแนะแนวระดับสถานศึกษา ขณะเดียวกันระบบงานแนะแนวของไทยยังใช้คำว่า **หลักสูตร แผน กิจกรรม และชุดกิจกรรม** สำหรับเอกสารและการดำเนินงานที่มีหน้าที่และขอบเขตแตกต่างกัน การพิจารณาคำว่าโปรแกรมจึงไม่ควรอาศัยชื่อเรียกเพียงอย่างเดียว แต่ต้องพิจารณาร่วมกับวัตถุประสงค์ กลุ่มเป้าหมาย องค์ประกอบ และระดับของการดำเนินงานด้วย

ดังนั้น การจำแนกนวัตกรรมการแนะแนวออกเป็น 4 ประเภทช่วยให้เห็นลักษณะเบื้องต้นของนวัตกรรมแต่ละแบบ แต่ยังไม่เพียงพอสำหรับการอธิบายสถานะและระดับของงานแนะแนวในทุกกรณี การวิเคราะห์ในลำดับต่อไปจึงพิจารณาว่า **โปรแกรม หลักสูตร แผน และกิจกรรมแนะแนว ที่ใช้ในบริบทการศึกษาไทยมีความหมายและทำหน้าที่แตกต่างกันอย่างไร** ตลอดจนเหตุใดเอกสารหรือการดำเนินงานที่ใช้ชื่อใกล้เคียงกันจึงอาจมีขอบเขตและสถานะแตกต่างกัน การพิจารณาประเด็นดังกล่าว

เริ่มจากโปรแกรม หลักสูตร และกิจกรรมแนะแนวในบริบทหลักสูตรไทย เพื่อสร้างความชัดเจนเกี่ยวกับคำและระดับของการดำเนินงาน ก่อนพิจารณาโปรแกรมการแนะแนวในขอบเขตและบริบทอื่นต่อไป

โปรแกรม หลักสูตร และกิจกรรมแนะแนวในบริบทหลักสูตรไทย

1. กิจกรรมแนะแนวในระบบหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

การทำความเข้าใจคำว่า “**กิจกรรมแนะแนว**” ในบริบทไทยต้องเริ่มจากการแยกความหมายอย่างระมัดระวัง เพราะคำนี้ไม่ได้มีความหมายแคบเพียงกิจกรรมในชั่วโมงแนะแนวตามโครงสร้างหลักสูตรเท่านั้น หากมีความหมายกว้างในฐานะการดำเนินงานหรือการกระทำที่ใช้เพื่อส่งเสริม ป้องกัน ช่วยเหลือ และพัฒนาผู้เรียนในระบบงานแนะแนวด้วย ในความหมายกว้าง กิจกรรมแนะแนวจัดได้ทั้งในและนอกชั้นเรียน ทั้งเป็นรายบุคคลและรายกลุ่ม และอาจใช้สนับสนุนการดำเนินบริการแนะแนว ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล ส่วนในความหมายเฉพาะทางหลักสูตร กิจกรรมแนะแนวถูกจัดวางเป็นกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่สถานศึกษาต้องจัดให้แก่ผู้เรียนตามโครงสร้างหลักสูตร การใช้คำเดียวกันในสองระดับนี้เป็นเหตุสำคัญที่ทำให้การวิเคราะห์โปรแกรม หลักสูตร และกิจกรรมแนะแนวต้องพิจารณาจากหน้าที่และบริบทการใช้ ไม่ใช่พิจารณาจากชื่อเรียกเพียงอย่างเดียว

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ทำให้กิจกรรมแนะแนวมีฐานะที่ชัดขึ้นในระบบหลักสูตร เพราะกำหนดให้กิจกรรมแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน โดยมุ่งส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักตนเอง รู้จักโลกกว้างทางการศึกษาและอาชีพ วางแผนการเรียนและชีวิต ตัดสินใจ แก้ปัญหา และปรับตัวเข้ากับสังคมได้อย่างเหมาะสม อย่างไรก็ตาม ชุติมา สุรเศรษฐ (2567: 111–117) อธิบายเพิ่มเติมว่า**งานแนะแนวไม่ได้จำกัดอยู่เพียงการจัดกิจกรรมตามหลักสูตรเท่านั้น แต่ยังครอบคลุมการจัดกิจกรรมด้วยกระบวนการทางจิตวิทยาแก่ผู้เรียนทั้งรายบุคคลและกลุ่ม การจัดบริการแนะแนว 5 บริการ และการบูรณาการแนะแนวในการเรียนการสอน ภายใต้ขอบข่ายการแนะแนว 3 ด้าน คือ การศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม ข้อความนี้ช่วยยืนยันว่า กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรเป็นเพียงรูปแบบหนึ่งของการดำเนินงานแนะแนว มิใช่ความหมายทั้งหมดของกิจกรรมแนะแนว**

เมื่อกิจกรรมแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรสถานศึกษา โรงเรียนจึงต้องกำหนดรายละเอียดของกิจกรรมให้เป็นระบบ ทั้งเป้าหมาย จุดประสงค์ชั้นปี โครงสร้างรายวิชา เวลาเรียน สื่อแหล่งเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล ตัวอย่างหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม และหลักสูตรกิจกรรมแนะแนว ฉบับปรับปรุงปีการศึกษา 2569 ของโรงเรียนหนองไผ่ แสดงให้เห็นการจัดกิจกรรมแนะแนวในลักษณะดังกล่าว โดยเอกสารทั้งสองกำหนดองค์ประกอบของหลักสูตรไว้ตั้งแต่วิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ วัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนว ประเด็นหลัก คุณภาพผู้เรียน จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชา คำอธิบายรายวิชา โครงสร้างรายวิชา สื่อ แหล่งเรียนรู้ ตลอดจนการวัดและประเมินผล (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: ก–ข, 1–8; โรงเรียนหนองไผ่, 2569: 2–78) องค์ประกอบเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่า กิจกรรมแนะแนวในระดับสถานศึกษามิได้ประกอบด้วยกิจกรรมรายคาบที่แยกจากกันเท่านั้น แต่มีการกำหนดเป้าหมาย เนื้อหา ประสบการณ์การเรียนรู้ และการประเมินผลไว้ภายใต้โครงสร้างหลักสูตรของสถานศึกษา

อย่างไรก็ตาม การกำหนดชั่วโมงกิจกรรมแนะแนวไว้ในหลักสูตรสถานศึกษาอาจทำให้เกิดความเข้าใจว่า กิจกรรมแนะแนวหมายถึงเฉพาะกิจกรรมที่จัดในชั้นเรียน ทั้งที่การดำเนินงานจริงสามารถจัดได้ทั้งในและนอกชั้นเรียน กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนช่วยให้ผู้เรียนทุกคนได้รับประสบการณ์การเรียนรู้อย่างทั่วถึงและต่อเนื่องตามระดับชั้น ส่วนกิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียนช่วยให้ผู้เรียนมีโอกาสเรียนรู้จากบุคคล แหล่งเรียนรู้ และสถานการณ์จริง เช่น การทัศนศึกษาแหล่งอาชีพ การพบผู้ประกอบอาชีพ การเข้าค่าย หรือกิจกรรมพิเศษที่จัดตามปัญหาและความต้องการของผู้เรียน

ทั้งนี้ เจษฎา บุญมาโฮม (2568 ก: 22–24) อธิบายให้เห็นว่า กิจกรรมแนะแนวทั้งในและนอกชั้นเรียนสามารถสนับสนุนการดำเนินบริการแนะแนวได้ตามลักษณะและวัตถุประสงค์ของกิจกรรม ตัวอย่างเช่น กิจกรรมที่ช่วยให้ผู้เรียนสำรวจและทำความเข้าใจตนเองสามารถนำข้อมูลที่เกิดขึ้นมาใช้ประกอบบริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล และอาจใช้บริการสนเทศเพื่อให้ผู้เรียนมีข้อมูลประกอบการพิจารณาตนเองและทางเลือกต่าง ๆ ส่วนการทัศนศึกษาสถานประกอบการสามารถใช้ประกอบบริการสนเทศเพื่อให้ผู้เรียนได้รับข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพและสภาพการทำงานจริง และอาจสัมพันธ์กับบริการจัดวางตัวบุคคลเมื่อโรงเรียนจัดประสบการณ์ให้เหมาะสมกับข้อมูลและความต้องการของผู้เรียน ตลอดจนใช้ข้อมูลภายหลังการเข้าร่วมกิจกรรมประกอบบริการติดตามและประเมินผลตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ (ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 184–192; เจษฎา บุญมาโฮม, 2568 ก: 22–24)

เอกสารแผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานยิ่งทำให้เห็นความหมายสองระดับของคำว่าแนะแนวและกิจกรรมแนะแนวอย่างเป็นรูปธรรม ด้านหนึ่ง เอกสารดังกล่าวเป็นกรอบระดับนโยบายที่กำหนดทิศทางการพัฒนางานแนะแนวให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและโรงเรียนนำไปใช้ตามช่วงวัยและบริบทพื้นที่ อีกด้านหนึ่ง เอกสารเดียวกันยังแสดงแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวตามขอบข่าย 3 ด้านและตามช่วงชั้น เช่น ประถมศึกษาตอนต้นเน้นการปรับตัวส่วนตัวและสังคม ประถมศึกษาตอนปลายเน้นการตระหนักรู้อาชีพ มัธยมศึกษาตอนต้นเน้นการสำรวจตนเองและโลกอาชีพ และมัธยมศึกษาตอนปลายเน้นการเตรียมความพร้อมด้านการศึกษาต่อและการประกอบอาชีพ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: คำนำ, 6–10) ดังนั้น เอกสารนี้จึงไม่ได้เป็นเพียงคู่มือจัดกิจกรรมในชั้นเรียน แต่มีทั้งมิติของการกำหนดทิศทางงานแนะแนวระดับระบบและมิติของการจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร

ข้อสรุปสำคัญคือ คำว่า “**กิจกรรมแนะแนว**” ในบริบทของสถานศึกษาไทยมีการใช้ในสองความหมายที่ควรจำแนกให้ชัดเจน **ความหมายแรก เป็นความหมายทั่วไปของการดำเนินงานแนะแนว หมายถึงกิจกรรมที่จัดขึ้นเพื่อช่วยให้ผู้เรียนรู้จักและพัฒนาตนเอง ได้รับข้อมูลและประสบการณ์ที่เป็นประโยชน์ ตลอดจนพัฒนาความสามารถในการวางแผน การตัดสินใจ และการปรับตัว** กิจกรรมในความหมายนี้อาจจัดได้ทั้งในและนอกชั้นเรียน และอาจนำมาใช้ประกอบการดำเนินบริการแนะแนวตามวัตถุประสงค์ของแต่ละบริการ **ความหมายที่สอง เป็นความหมายเฉพาะตามโครงสร้างหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน หมายถึงกิจกรรมแนะแนวซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนที่สถานศึกษาจัดให้แก่ผู้เรียนตามหลักสูตร โดยกำหนดจุดประสงค์ ขอบข่าย เวลา การจัดกิจกรรม และการวัดและประเมินผลไว้อย่างเป็นระบบ** ความหมายในลักษณะนี้จึงมีสถานะเป็นส่วนหนึ่งของการจัดการศึกษาตามหลักสูตร มิได้หมายถึงกิจกรรมแนะแนวทุกลักษณะที่โรงเรียนดำเนินการ

การจำแนกความหมายทั้งสองลักษณะนี้มีความสำคัญต่อการทำความเข้าใจโปรแกรมการแนะแนว หากพิจารณากิจกรรมแนะแนวเฉพาะกิจกรรมที่กำหนดไว้ในตารางเรียน อาจทำให้ขอบเขตของโปรแกรมการแนะแนวถูกจำกัดอยู่เพียงการจัดกิจกรรมตามหลักสูตร ทั้งที่โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมีองค์ประกอบและการดำเนินงานมากกว่านั้น กิจกรรมแนะแนวจึงเป็นส่วนหนึ่งของโปรแกรมที่ต้องกำหนดให้สอดคล้องกับเป้าหมายและผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียน และจัดให้ทำงานร่วมกับบริการแนะแนว การใช้ข้อมูลผู้เรียน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน การช่วยเหลือตามความต้องการ ตลอดจนทรัพยากร บุคลากร และการติดตามและประเมินผลของโปรแกรม

2. โปรแกรมการแนะแนวในฐานะคำประนีประนอมระหว่างศาสตร์หลักสูตรกับศาสตร์แนะแนว

กรณีวิทยานิพนธ์ของวิไลวรรณ วิภาจักษณกุล ช่วยให้เห็นการใช้คำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” ที่สัมพันธ์กับบริบทของหลักสูตรในงานวิชาการไทย วิทยานิพนธ์เรื่อง *การพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ระดับมัธยมศึกษา โรงเรียนวิทยานุกูลนารี จังหวัดเพชรบูรณ์* เป็นวิทยานิพนธ์ระดับดุษฎีบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ แม้ชื่อเรื่องจะใช้คำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” แต่การทบทวนวรรณกรรมในบทที่ 2 เริ่มจากการพิจารณาหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ทั้งหลักการ จุดหมาย โครงสร้าง สาระการเรียนรู้ และแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร ก่อนนำมาพิจารณาประกอบการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนว (วิไลวรรณ วิภาจักษณกุล, 2548: ปก, 10–12) ลักษณะดังกล่าวสะท้อนว่า การใช้คำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” ในงานวิจัยนี้มิได้แยกออกจากกรอบหลักสูตรของสถานศึกษา แต่พิจารณาการพัฒนาโปรแกรมภายใต้เงื่อนไขและโครงสร้างของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ความสำคัญของกรณีนี้ไม่ได้อยู่ที่การตั้งข้อสงสัยว่าใช้คำถูกหรือผิด แต่อยู่ที่การทำให้เห็นการทำงานของคำทางวิชาการในพื้นที่รอยต่อของศาสตร์ *วิไลวรรณ วิภาจักษณกุล (2548: 45) อธิบายไว้อย่างชัดเจนว่าไม่ได้ใช้คำว่าหลักสูตรการแนะแนว เนื่องจากกิจกรรมแนะแนวเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน ไม่ได้เป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ตามหลักสูตรใน 8 กลุ่มสาระ จึงใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวแทนคำว่าหลักสูตรการแนะแนว แต่การพัฒนาโปรแกรมดังกล่าวยังใช้แนวทางการพัฒนาหลักสูตรเป็นขั้นตอนในการดำเนินการ การนำไปใช้ และการประเมินผล* ข้อความนี้ทำให้เห็นชัดว่า คำว่าโปรแกรมการแนะแนวในกรณีดังกล่าวทำหน้าที่เป็นคำประนีประนอมระหว่างสถานะของกิจกรรมแนะแนวในหลักสูตรไทยกับตรรกะการพัฒนาหลักสูตร (วิไลวรรณ วิภาจักษณกุล, 2548: 45)

เมื่อพิจารณาจากชื่อเรื่องและแนวทางการพัฒนาที่ปรากฏในงานของวิไลวรรณ การใช้คำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” สะท้อนลักษณะของการจัดกิจกรรมแนะแนวอย่างเป็นระบบภายใต้กรอบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยมิได้หมายความว่าโปรแกรมการแนะแนวมีสถานะเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้หรือรายวิชาหนึ่งของหลักสูตร ในขณะเดียวกัน คำว่า “กิจกรรมแนะแนว” เพียงอย่างเดียวอาจอธิบายขอบเขตของงานวิจัยได้ไม่ครบถ้วน เพราะกระบวนการพัฒนาครอบคลุมการกำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหาและประสบการณ์ การนำไปใช้ และการประเมินผลอย่างเป็นระบบ ดังนั้น ในงานวิจัยนี้ คำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” จึงใช้เรียกชุดการดำเนินงานที่ได้รับการออกแบบและพัฒนาอย่างมีโครงสร้างภายใต้กรอบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยยังคงแยกความหมายออกจากหลักสูตรในฐานะกลุ่มสาระการเรียนรู้

ลักษณะดังกล่าวเห็นได้ชัดขึ้นเมื่อพิจารณาโครงสร้างของโปรแกรมที่พัฒนาขึ้นในวิทยานิพนธ์เรื่องเดียวกัน วิไลวรรณ วิภาจักษณกุล กำหนดโปรแกรมการแนะแนวให้ครอบคลุมช่วงชั้นที่ 3 และช่วงชั้นที่ 4 โดยมีสาระการแนะแนว 3 ด้าน ได้แก่ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม พร้อมทั้งเพิ่มเติมเนื้อหาตามความต้องการของโรงเรียนและชุมชน และใช้มาตรฐานการแนะแนวด้านผู้เรียนประกอบการประเมินผล (วิไลวรรณ วิภาจักษณกุล, 2548: 45, 54) ลักษณะของโปรแกรมจึงสะท้อนการจัดเนื้อหาและประสบการณ์แนะแนวให้เป็นระบบตามระดับชั้น โดยยังคงสาระสำคัญของการแนะแนวด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคมไว้อย่างชัดเจน

ข้อมูลจากการสัมภาษณ์วิไลวรรณ วิภาจักษณกุลใน พ.ศ. 2568 ช่วยให้เข้าใจบริบทของการเลือกใช้คำว่า “โปรแกรม” เพิ่มขึ้น วิไลวรรณอธิบายว่า ในระหว่างการพัฒนาวิทยานิพนธ์ได้ศึกษาเอกสารและสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิด้านหลักสูตรและการสอนที่สำเร็จการศึกษาจากต่างประเทศ และพบว่ามีการใช้คำว่า **curriculum** ตลอดจน **course** และ **program** ในบริบทที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้และการพัฒนาหลักสูตร (วิไลวรรณ วิภาจักษณกุล, สัมภาษณ์, 2568) เมื่อพิจารณาข้อมูลจากวิทยานิพนธ์ร่วมกับคำอธิบายจากการสัมภาษณ์ จึงอาจกล่าวได้ว่า การใช้คำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” ในงานนี้มีความสัมพันธ์กับการนำแนวคิดด้านหลักสูตรมาใช้จัดกิจกรรมแนะแนวให้มีวัตถุประสงค์ เนื้อหา ประสบการณ์ และการประเมินผลที่เป็นระบบภายใต้หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานของไทย มิใช่การใช้คำว่า “โปรแกรม” และ “หลักสูตร” แทนกันโดยไม่มีความแตกต่างทางความหมาย

กรณีนี้ยังแสดงให้เห็นว่า คำว่าโปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทยบางช่วงมีฐานะต่างจากโปรแกรมการแนะแนวในความหมายระบบใหญ่แบบครอบคลุม กล่าวคือ เป็นโปรแกรมที่ใช้ตรรกะการพัฒนาหลักสูตรมาจัดประสบการณ์แนะแนวให้เป็นระบบมากขึ้น แต่ยังไม่ได้หมายความว่าเป็นโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบของโรงเรียนทั้งหมดในความหมายที่ครอบคลุมบริการ ข้อมูล ทรัพยากร บทบาทผู้เกี่ยวข้อง และการติดตามปรับปรุงทั้งระบบ ความเข้าใจข้อนี้สำคัญ เพราะช่วยให้สามารถอ่านงานวิจัยไทยได้อย่างเป็นธรรม ไม่ลดคุณค่าของงานที่ใช้คำว่าโปรแกรม และไม่ขยายความหมายของโปรแกรมเกินระดับที่งานนั้นดำเนินการจริง

3. หลักสูตรแนะแนวและโปรแกรมแนะแนวในงานวิจัยไทย

เมื่อพิจารณางานแนะแนวไทยในภาพกว้าง จะพบว่าคำว่าโปรแกรมแนะแนวและหลักสูตรแนะแนวต่างมีที่ทางของตนเอง การมีคำทั้งสองไม่ได้แปลว่าคำหนึ่งถูกต้องกว่าอีกคำหนึ่ง หากสะท้อนว่าผู้เขียนงานกำลังมองงานแนะแนวผ่านกรอบต่างกัน กรณีของวิไลวรรณ วิภาจักษณกุลใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนว เพราะต้องการหลีกเลี่ยงการทำให้กิจกรรมแนะแนวถูกเข้าใจเป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ แต่ยังคงใช้แนวทางพัฒนาหลักสูตรเป็นเครื่องมือในการออกแบบ ดำเนินงาน และประเมินผล ส่วนในเอกสารวิชาการด้านการแนะแนวบางแหล่งยังใช้คำว่าหลักสูตรแนะแนวเพื่ออธิบายส่วนของการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนด้านแนะแนวในชั้นเรียนและกิจกรรมพิเศษนอกชั้นเรียน โดยเชื่อมกับการพัฒนาทักษะ ความรู้ พฤติกรรม และการตระหนักรู้ในตนเองของผู้เรียน (วิไลวรรณ วิภาจักษณกุล, 2548: 45; ชุติมา สุรเศรษฐ, 2567: 223–224)

ประเด็นที่ควรพิจารณาจึงไม่ใช่การตั้งคำถามว่า ควรใช้คำว่าโปรแกรมแนะแนวหรือหลักสูตรแนะแนวเพียงคำใดคำหนึ่ง แต่ควรถามว่า งานนั้นมีระดับ หน้าที่ และองค์ประกอบอย่างไร หากงานมุ่งพัฒนาโครงสร้างประสบการณ์ให้ผู้เรียนอย่างเป็นระบบ มีจุดมุ่งหมาย เนื้อหา กิจกรรม วิธีดำเนินการและการประเมินผลตามตรรกะหลักสูตร การอธิบายว่าเป็นหลักสูตรแนะแนวอาจมีเหตุผลรองรับได้ แต่หากงานนั้นมุ่งจัดกิจกรรมหรือบริการต่อเนื่องเพื่อพัฒนาผู้เรียนเฉพาะด้าน มีเป้าหมายเฉพาะกลุ่มเป้าหมายชัด และมีการประเมินผลการใช้ การอธิบายว่าเป็นโปรแกรมแนะแนวก็อาจมีเหตุผลรองรับเช่นกัน ความแตกต่างจึงอยู่ที่ฐานคิดและระดับของงาน มากกว่าความถูกต้องของชื่อเรียกอย่างโดดเดี่ยว

การเทียบเคียงเช่นนี้ช่วยให้เห็นว่า งานแนะแนวไทยมีความยืดหยุ่นทางภาษาและการออกแบบสูง เพราะต้องทำงานอยู่ในหลายระบบพร้อมกัน **ระบบแรกคือระบบหลักสูตร** ซึ่งต้องมีโครงสร้าง เป้าหมาย รายวิชา เวลาเรียน และการประเมินผล **ระบบที่สองคือระบบแนะแนว** ซึ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม การช่วยเหลือรายบุคคล การให้บริการและการติดตามผล **ระบบที่สามคือระบบวิจัยและพัฒนาทางการศึกษา** ซึ่งมักต้องสร้างนวัตกรรมหรือเครื่องมือที่มีขั้นตอนการพัฒนา ทดลองใช้ และประเมินคุณภาพ การใช้คำว่าโปรแกรมหรือหลักสูตรจึงมักสัมพันธ์กับระบบที่ผู้เขียนงานให้ความสำคัญเป็นหลัก

ด้วยเหตุนี้ งานที่ใช้คำว่า โปรแกรมการแนะแนว และงานที่ใช้คำว่า หลักสูตรการแนะแนว จึงควรพิจารณาจากขอบเขต หน้าที่ และลักษณะการดำเนินงานควบคู่กับชื่อเรียก หากใช้ชื่อเอกสารเป็นเกณฑ์ตัดสินเพียงอย่างเดียว อาจทำให้เข้าใจสถานะของงานคลาดเคลื่อนได้ เช่น งานที่ใช้ชื่อว่าโปรแกรมอาจมีโครงสร้างและองค์ประกอบใกล้เคียงกับหลักสูตรอย่างชัดเจน ขณะที่งานที่ใช้ชื่อว่าหลักสูตรอาจกำหนดทิศทางและจัดระบบการดำเนินงานแนะแนวของสถานศึกษาได้บางส่วน การพิจารณาอย่างรอบคอบจึงต้องตรวจสอบว่า งานนั้นดำเนินการในระดับใด ครอบคลุมองค์ประกอบใด มุ่งผู้เรียนกลุ่มใด มีความต่อเนื่องเพียงใด ใช้ทรัพยากรและการสนับสนุนในลักษณะใด ตลอดจนมีการติดตามและประเมินผลในระดับกิจกรรม โปรแกรมเฉพาะประเด็น หรือระดับโรงเรียนเพียงใด เกณฑ์เหล่านี้ช่วยให้จำแนกสถานะของงานได้จากหน้าที่และขอบเขตการดำเนินงานจริง มากกว่าจากชื่อที่ใช้เรียกเพียงอย่างเดียว

4. ข้อพิจารณาเบื้องต้นในการอ่านชื่อเอกสารและชื่อผลงานทางวิชาการ

จากการวิเคราะห์ข้างต้น การอ่านชื่อเอกสารหรือชื่อผลงานทางวิชาการด้านแนะแนวจำเป็นต้องพิจารณามากกว่าคำที่ปรากฏบนหน้าปก เพราะคำว่าแผน หลักสูตร โปรแกรม กิจกรรม และชุดกิจกรรมอาจทำหน้าที่ซ้อนกันในบริบทไทย งานบางชิ้นใช้คำว่าหลักสูตร แต่มีองค์ประกอบระดับโรงเรียนและทำหน้าที่กำหนดทิศทางการจัดประสบการณ์แนะแนวทั้งระบบ งานบางชิ้นใช้คำว่าโปรแกรม แต่พัฒนาโดยอาศัยตรรกะของหลักสูตร งานบางชิ้นใช้คำว่ากิจกรรมหรือชุดกิจกรรม แต่มีบทบาทเป็นนวัตกรรมพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็น การอ่านเอกสารเหล่านี้จึงควรพิจารณาอย่างน้อย 5 มิติ ได้แก่ ระดับของงาน หน้าที่ของเอกสารหรือผลงาน กลุ่มเป้าหมาย องค์ประกอบ และระบบสนับสนุน

ใน**มิติของระดับ** เอกสารระดับนโยบาย เช่น แผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว ทำหน้าที่กำหนดทิศทางให้เขตพื้นที่และโรงเรียนนำไปใช้ โดยอาจไม่ได้ใช้คำว่าโปรแกรมเป็นคำหลัก (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562: คำนำ) ส่วนเอกสารระดับ

โรงเรียน เช่น หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม ทำหน้าที่กำหนดทิศทาง จุดมุ่งหมาย คุณภาพผู้เรียน จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชา โครงสร้างเวลาเรียน สื่อ และการประเมินผล จึงมีลักษณะเป็นเอกสารเชิงหลักสูตรที่มีหน้าที่เชิงโปรแกรมบางส่วน (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: ก–ข, 43, 94–95) งานวิจัยของวิไลวรรณ วิภาจักษณกุลใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนว แต่มีฐานการพัฒนาจากแนวทางหลักสูตรและครอบคลุมสาระแนะแนว 3 ด้าน จึงควรอ่านในฐานะงานที่อยู่ระหว่างตรรกะหลักสูตรกับตรรกะแนะแนว (วิไลวรรณ วิภาจักษณกุล, 2548: 45, 54)

ในมิติของหน้าที่และองค์ประกอบ เมื่อพิจารณางานแนะแนวจากหน้าที่ ขอบเขต และองค์ประกอบ ชื่อที่ผู้พัฒนาหรือผู้วิจัยใช้เรียกผลงานเพียงอย่างเดียวอาจไม่เพียงพอที่จะจำแนกว่าผลงานนั้นเป็นกิจกรรม ชุดกิจกรรม หลักสูตร หรือโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบ เนื่องจากงานวิชาการและงานวิจัยของไทยมีการใช้คำเหล่านี้แตกต่างกัน และบางครั้งคำที่ปรากฏในชื่อเรื่องกับคำที่ใช้เรียกเครื่องมือภายในงานวิจัยก็ไม่ตรงกัน การจำแนกจึงควรพิจารณาว่า ผลงานนั้นได้รับการออกแบบให้ทำหน้าที่อะไร มีขอบเขตเพียงใด ประกอบด้วยส่วนใดบ้าง และดำเนินงานต่อเนื่องในระดับใดของสถานศึกษา

หากเอกสารกำหนดกิจกรรมเป็นรายครั้ง โดยมีวัตถุประสงค์ ขั้นตอนดำเนินกิจกรรม สื่อ ระยะเวลา และวิธีประเมินผลของกิจกรรมนั้นเป็นสำคัญ ลักษณะของงานย่อมใกล้เคียงกับแผนกิจกรรม หากนำกิจกรรมหลายกิจกรรมมาจัดรวมกันอย่างมีลำดับ มีเป้าหมายร่วมกัน และกำหนดวิธีดำเนินงานของแต่ละกิจกรรมไว้อย่างเป็นระบบ ลักษณะดังกล่าวอาจพิจารณาเป็นชุดกิจกรรมได้ แม้ผู้พัฒนาจะใช้คำว่า “โปรแกรม” เรียกเครื่องมือนั้นก็ตาม การใช้คำว่าโปรแกรมจึงยังไม่เพียงพอที่จะทำให้ชุดกิจกรรมดังกล่าวมีสถานะเป็นโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบ

ในอีกลักษณะหนึ่ง หากเอกสารกำหนดจุดมุ่งหมาย จุดประสงค์ชั้นปี เนื้อหาหรือประเด็นการเรียนรู้ เวลาเรียน คำอธิบายรายวิชา โครงสร้างรายวิชา สื่อ แหล่งเรียนรู้ และการวัดและประเมินผลตามระดับชั้น ลักษณะของงานแสดงถึงการจัดกิจกรรมแนะแนวตามกรอบหลักสูตรอย่างชัดเจน จุดสำคัญของการพิจารณาในกรณีนี้มิใช่ว่าเอกสารใช้ชื่อว่า “หลักสูตร” หรือไม่ แต่คือการจัดประสบการณ์แนะแนวอย่างต่อเนื่องตามโครงสร้างการเรียนรู้ของสถานศึกษา

ส่วนโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบมีขอบเขตกว้างกว่ากิจกรรม ชุดกิจกรรม หรือเอกสารเชิงหลักสูตรเพียงส่วนใดส่วนหนึ่ง เพราะต้องกำหนดเป้าหมายและผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดกับผู้เรียนกลุ่มเป้าหมาย ขอบข่ายด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัวและสังคม กิจกรรมและบริการแนะแนว บทบาทของบุคลากร ทรัพยากร ระบบข้อมูล การประสานงาน การติดตามและประเมินผล ตลอดจนการนำผลการดำเนินงานมาใช้ปรับปรุงโปรแกรม องค์ประกอบเหล่านี้ต้องได้รับการจัดให้สัมพันธ์กันภายใต้เป้าหมายของโปรแกรม ดังนั้น โปรแกรมระดับระบบจึงมิได้พิจารณาจากจำนวนกิจกรรมว่ามีมากหรือน้อย แต่พิจารณาจากขอบเขตของการจัดระบบงานและความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบที่จำเป็นต่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

ตัวอย่างที่ช่วยให้เห็นความจำเป็นของการพิจารณาองค์ประกอบควบคู่กับชื่อเรียกปรากฏในงานวิจัยของวันรัฐ สวาคมปันตี จิตตินันท์ บุญสถิรกุล และปวีณา อ่อนใจเอื้อ (2568: 1–14) เรื่อง *การศึกษาผลของกิจกรรมแนะแนวตามหลักอริยสัจ 4 โดยประยุกต์ใช้ระบบออนไลน์เพื่อพัฒนาการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมประชานิเวศน์* โดยชื่อเรื่องระบุสิ่งที่ศึกษาว่าเป็น

“กิจกรรมแนะแนว” ขณะที่ในส่วนเครื่องมือการวิจัย ผู้วิจัยเรียกกิจกรรมแนะแนวตามหลักอริยสัจ 4 โดยประยุกต์ใช้ระบบออนไลน์ที่สร้างขึ้นว่า “โปรแกรม” การปรากฏของคำสองคำในงานชิ้นเดียวกันแสดงให้เห็นว่า การใช้คำว่า “โปรแกรม” ในเครื่องมือวิจัยยังไม่ควรนำมาใช้ตัดสินทันทีว่าเครื่องมือนั้นเป็นโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบ หากต้องพิจารณาต่อไปว่า เครื่องมือดังกล่าวครอบคลุมองค์ประกอบของโปรแกรมในระดับสถานศึกษาเพียงใด หรือเป็นการจัดกิจกรรมหลายกิจกรรมอย่างมีแบบแผนเพื่อพัฒนาผลลัพธ์เฉพาะด้านของผู้เรียน

กรณีที่สองคืองานของวรรณนิภา คชสวัสดิ์ วัชรี แซงบุญเรือง และพิจิตรา ธงพานิช (2567: 145–159) เรื่อง *การพัฒนากิจกรรมแนะแนวตามกลวิธีเมตาคอกนิชันเพื่อส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4* แม้ชื่อเรื่องใช้คำว่า “กิจกรรมแนะแนว” แต่เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้รับการนำเสนอเป็นชุดกิจกรรมแนะแนว จำนวน 4 กิจกรรม ครอบคลุม 4 ด้าน ได้แก่ บุคลิกภาพ อารมณ์และความรู้สึก ความสนใจที่เกี่ยวข้องกับการเรียนและอาชีพ และทักษะ กรณีนี้แสดงให้เห็นอีกลักษณะหนึ่งว่า คำว่า “กิจกรรมแนะแนว” ในชื่อเรื่องสามารถครอบคลุมเครื่องมือที่ประกอบด้วยกิจกรรมย่อยหลายกิจกรรมได้ และเมื่อตรวจสอบโครงสร้างของเครื่องมือแล้ว การเรียกว่า “ชุดกิจกรรมแนะแนว” ย่อมอธิบายลักษณะของสิ่งที่พัฒนาขึ้นได้เฉพาะเจาะจงกว่าการพิจารณาจากชื่อเรื่องเพียงอย่างเดียว

ตัวอย่างทั้งสองกรณีจึงไม่ได้มีความสำคัญเพราะแสดงว่าผู้วิจัยใช้คำผิดหรือถูก หากแสดงให้เห็นข้อจำกัดของการจำแนกงานแนะแนวจากชื่อเรียกเพียงประการเดียว ในการศึกษาหรือพัฒนางานแนะแนวควรตรวจสอบว่า สิ่งที่เรียกว่า “กิจกรรม” “ชุดกิจกรรม” “หลักสูตร” หรือ “โปรแกรม” มีวัตถุประสงค์ ขอบเขต องค์ประกอบ กลุ่มเป้าหมาย วิธีดำเนินงาน และการติดตามและประเมินผลในระดับใด การพิจารณาจากลักษณะเหล่านี้ช่วยให้สามารถจำแนกระดับของงานได้ชัดเจนขึ้น และป้องกันการนำคำว่า “โปรแกรมการแนะแนว” ไปใช้กับชุดกิจกรรมเฉพาะเรื่องโดยอัตโนมัติ ขณะเดียวกันก็ช่วยให้การออกแบบ การวิจัย และการประเมินงานแนะแนวในบริบทไทยใช้คำที่สอดคล้องกับลักษณะของสิ่งที่ดำเนินการจริงมากขึ้น

กล่าวโดยสรุป โปรแกรม หลักสูตร และกิจกรรมแนะแนวในบริบทไทยไม่ควรถูกมองเป็นคำที่แยกจากกันอย่างแข็งตัว หรือเป็นคำที่ใช้แทนกันได้อย่างเสรี แต่ควรถูกอ่านในฐานะคำที่ทำงานอยู่คนละระดับและบางครั้งซ้อนทับกันตามบริบทของหลักสูตร สถานศึกษา งานวิจัย และการปฏิบัติจริง การจัดระดับมโนทัศน์จึงเป็นเงื่อนไขสำคัญของการพัฒนาองค์ความรู้ด้านโปรแกรมการแนะแนว เพราะช่วยให้เห็นว่าเอกสารหรือผลงานหนึ่ง ๆ เป็นระบบระดับโรงเรียน เป็นหลักสูตรกิจกรรมแนะแนว เป็นโปรแกรมเฉพาะประเด็น เป็นชุดกิจกรรม หรือเป็นแผนกิจกรรมรายครั้ง และช่วยเปิดทางให้การเทียบเคียงกับกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมในระดับสากลดำเนินไปอย่างแม่นยำมากขึ้น

โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมกับการเทียบเคียงบริบทไทย

1. โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมในฐานะระบบระดับโรงเรียน

การเทียบเคียงโปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทยกับกรอบสากลจำเป็นต้องเริ่มจากการทำความเข้าใจว่า คำว่า “โปรแกรม” ในกรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson หมายถึงระบบการดำเนินงานระดับโรงเรียน มิใช่เพียงกิจกรรมรายคาบ ชุดกิจกรรม โครงการเฉพาะประเด็น หรือการให้บริการแก่ผู้เรียนเป็นรายกรณี Gysbers และ Henderson อธิบายว่า โปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมมีกรอบการจัดองค์การร่วมกัน และประกอบด้วยกิจกรรมและบริการแนะแนวที่ได้รับการวางแผน กำหนดลำดับ และจัดให้ดำเนินงานอย่างประสานกัน โดยพิจารณาความต้องการและทรัพยากรของผู้เรียน โรงเรียน และชุมชน และมุ่งให้ผู้เรียนทุกคนได้รับประโยชน์จากโปรแกรม โปรแกรมในความหมายนี้จึงมีขอบเขตกว้างกว่าการรวบรวมกิจกรรมแนะแนวหลายรายการไว้ในแผนประจำปี เพราะต้องกำหนดทั้งสิ่งที่ต้องการพัฒนาในผู้เรียน โครงสร้างและองค์ประกอบการดำเนินงาน ทรัพยากรที่จำเป็น ตลอดจนกระบวนการวางแผน ออกแบบ ดำเนินงาน ประเมิน และปรับปรุงโปรแกรม (Gysbers & Henderson, 2012: 62–6

การทำความเข้าใจโครงสร้างของกรอบดังกล่าวจำเป็นต้องแยกระหว่าง “**องค์ประกอบใหญ่ของโปรแกรม**” กับ “**องค์ประกอบการดำเนินโปรแกรม**” ให้ชัดเจน Gysbers และ Henderson (2012: 62–64) กำหนดองค์ประกอบใหญ่ของโปรแกรมไว้ 4 ส่วน ได้แก่ เนื้อหาของโปรแกรม (content element) กรอบการจัดองค์การ โครงสร้าง กิจกรรม และเวลา (organizational framework, structure, activities, and time element) ทรัพยากร (resources element) และการพัฒนา การบริหารจัดการ และความรับผิดชอบตรวจสอบได้ (development, management, and accountability element) องค์ประกอบทั้ง 4 ส่วนอยู่ในระดับเดียวกันและร่วมกันกำหนดลักษณะของโปรแกรมทั้งระบบ กล่าวอย่างเป็นรูปธรรมคือ ส่วนแรกตอบว่า “**ต้องการพัฒนาอะไรในผู้เรียน**” ส่วนที่สองตอบว่า “**จะจัดระบบกิจกรรมและบริการอย่างไร**” ส่วนที่สามตอบว่า “**ต้องใช้ทรัพยากรอะไร**” และส่วนที่สี่ตอบว่า “**จะพัฒนา บริหาร ดำเนินงาน ประเมิน และปรับปรุงโปรแกรมอย่างไร**”

องค์ประกอบใหญ่ส่วนที่สอง คือ กรอบการจัดองค์การ โครงสร้าง กิจกรรม และเวลา มีรายละเอียดภายในอีกสองกลุ่มที่ต้องแยกจากกัน **กลุ่มแรกคือ** *องค์ประกอบเชิงโครงสร้าง (structural components) ประกอบด้วยนิยามของโปรแกรม ข้อสมมติพื้นฐาน และเหตุผลรองรับโปรแกรม* **ส่วนกลุ่มที่สอง***คือ องค์ประกอบการดำเนินโปรแกรม (program components) ประกอบด้วยหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ* พร้อมทั้งการพิจารณากิจกรรมและการจัดสรรเวลาของผู้ให้การปรึกษาในแต่ละองค์ประกอบ ดังนั้น คำว่า “องค์ประกอบเชิงโครงสร้าง” ในกรอบของ Gysbers และ Henderson จึงมิได้หมายถึงองค์ประกอบใหญ่ 4 ส่วนของโปรแกรม แต่หมายถึงนิยาม ข้อสมมติพื้นฐาน และเหตุผลรองรับ ซึ่งเป็นรายละเอียดส่วนหนึ่งภายในกรอบการจัดองค์การของโปรแกรม (Gysbers & Henderson, 2012: 63–64)

ความสัมพันธ์ระหว่างองค์ประกอบเหล่านี้อาจอธิบายให้เห็นได้จากตัวอย่างของโรงเรียนแห่งหนึ่งที่ต้องการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวเพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถวางแผนการศึกษาและอาชีพได้อย่างเหมาะสม โรงเรียนไม่ควรเริ่มต้นด้วยการกำหนดกิจกรรมว่าจะจัดอะไรบ้าง แต่ควรเริ่มจาก

องค์ประกอบด้านเนื้อหาของโปรแกรม (content element) โดยกำหนดให้ชัดว่าต้องการให้ผู้เรียนพัฒนาความรู้ ทักษะ หรือสมรรถนะใด ตัวอย่างเช่น ผู้เรียนควรรู้จักความสนใจ ความสามารถ และคุณลักษณะของตนเอง สามารถค้นหาและใช้ข้อมูลด้านการศึกษาและอาชีพ เปรียบเทียบทางเลือก ตัดสินใจอย่างมีเหตุผล กำหนดเป้าหมาย และวางแผนการศึกษาและอาชีพของตนได้ เนื้อหาของโปรแกรมจึงทำหน้าที่กำหนดว่า โปรแกรมต้องการพัฒนาอะไรให้เกิดขึ้นกับผู้เรียน และควรกำหนดให้เหมาะสมกับระดับชั้นหรือช่วงพัฒนาการของผู้เรียน มิใช่เริ่มจากรายการกิจกรรมที่โรงเรียนเคยดำเนินการอยู่แล้ว (Gysbers & Henderson, 2012: 62–64)

เมื่อกำหนดสิ่งที่ต้องการพัฒนาในผู้เรียนแล้ว โรงเรียนจึงพิจารณา องค์ประกอบด้านกรอบการจัดองค์การ โครงสร้าง กิจกรรม และเวลา (organizational framework, structure, activities, and time element) ซึ่งเป็นส่วนที่กำหนดว่าจะจัดการดำเนินงานของโปรแกรมอย่างไร ภายในองค์ประกอบนี้ Gysbers และ Henderson กำหนดองค์ประกอบการดำเนินโปรแกรมไว้ 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ในตัวอย่างนี้ โรงเรียนอาจจัดหลักสูตรการแนะแนวสำหรับผู้เรียนทุกคน เช่น กิจกรรมรู้จักตนเอง การสำรวจโลกการศึกษาและอาชีพ และการฝึกตัดสินใจ ส่วนการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนอาจกำหนดให้ผู้เรียนแต่ละคนจัดทำแผนการศึกษาและอาชีพของตนเอง ทบทวนแผนเป็นระยะ และปรับแผนเมื่อมีข้อมูลหรือเงื่อนไขใหม่ สำหรับผู้เรียนที่ยังไม่สามารถตัดสินใจ มีความขัดแย้งระหว่างความสนใจกับความคาดหวังของครอบครัว หรือประสบปัญหาที่รบกวนการวางแผน อาจได้รับความช่วยเหลือเพิ่มเติมผ่านบริการตอบสนอง ขณะที่การสนับสนุนระบบทำหน้าที่รองรับการบริหารโปรแกรม การประสานงานกับครูและผู้ปกครอง การพัฒนาบุคลากร การจัดทำนโยบายและแนวปฏิบัติ ตลอดจนการดำเนินงานอื่นที่ทำให้องค์ประกอบทั้งสามส่วนแรกสามารถดำเนินงานได้อย่างต่อเนื่องและเหมาะสม (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

การจัดองค์ประกอบการดำเนินงานทั้ง 4 ส่วนดังกล่าวยังไม่เพียงพอที่จะทำให้โปรแกรมสามารถดำเนินการได้จริง โรงเรียนต้องพิจารณา องค์ประกอบด้านทรัพยากร (resources element) ควบคู่กันด้วย Gysbers และ Henderson กล่าวถึงทรัพยากรด้านบุคลากร การเงิน และการสนับสนุนเชิงนโยบาย ซึ่งเป็นเงื่อนไขสำคัญต่อการดำเนินโปรแกรม ตัวอย่างเช่น โรงเรียนต้องพิจารณาว่ามีครูแนะแนวและบุคลากรที่เกี่ยวข้องเพียงพอหรือไม่ ครูประจำชั้นหรือครูที่ปรึกษาจะมีบทบาทอย่างไร จะจัดเวลาให้ผู้เรียนเข้าร่วมกิจกรรมและทบทวนแผนรายบุคคลเมื่อใด ต้องใช้งบประมาณสำหรับสื่อ แบบสำรวจ หรือแหล่งข้อมูลด้านการศึกษาและอาชีพเพียงใด ตลอดจนโรงเรียนมีนโยบายและการสนับสนุนจากฝ่ายบริหารเพียงพอที่จะทำให้การดำเนินงานเป็นส่วนหนึ่งของงานประจำของโรงเรียนหรือไม่ หากกำหนดกิจกรรมไว้ดีแต่ไม่มีบุคลากร เวลา งบประมาณ หรือการสนับสนุนจากฝ่ายบริหาร โปรแกรมก็อาจดำเนินการได้เพียงบางส่วนหรือไม่สามารถดำเนินงานได้อย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ โปรแกรมยังต้องมีองค์ประกอบด้านการพัฒนา การบริหารจัดการ และความรับผิดชอบตรวจสอบได้ (development, management, and accountability element) ซึ่งครอบคลุมกระบวนการตั้งแต่การวางแผนและออกแบบโปรแกรม การนำโปรแกรมไปใช้ การบริหารการดำเนินงาน การประเมินโปรแกรม บุคลากร และผลลัพธ์ ตลอดจนการนำข้อมูลจากการประเมินมาใช้ปรับปรุงโปรแกรม Gysbers และ Henderson ระบุให้กระบวนการดังกล่าวครอบคลุมการวางแผน การออกแบบ

การดำเนินงาน การประเมิน และการปรับปรุงโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง ในกรณีของโปรแกรมวางแผนการศึกษาและอาชีพ โรงเรียนจึงมิได้ตรวจเพียงว่าจัดกิจกรรมครบตามกำหนดหรือไม่ แต่ต้องพิจารณาด้วยว่าผู้เรียนเข้าถึงกิจกรรมและบริการเพียงใด ผู้เรียนสามารถรู้จักตนเอง ใช้ข้อมูล ตัดสินใจ และจัดทำแผนการศึกษาและอาชีพได้ดีขึ้นหรือไม่ ผู้เรียนกลุ่มใดยังไม่ได้รับการตอบสนอง และมีส่วนใดของโปรแกรมที่ควรปรับปรุงในรอบต่อไป

ตัวอย่างดังกล่าวช่วยให้เห็นว่า องค์ประกอบระดับโปรแกรมทั้ง 4 ส่วนมิได้แยกจากกัน แต่ทำหน้าที่ต่างกันและต้องได้รับการจัดให้สอดคล้องกัน เนื้อหาของโปรแกรม กำหนดสิ่งที่ต้องการพัฒนาในผู้เรียน กรอบการจัดองค์การ โครงสร้าง กิจกรรม และเวลา กำหนดวิธีจัดการดำเนินงาน โดยภายในส่วนนี้ประกอบด้วยหลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ทรัพยากร ทำให้การดำเนินงานที่กำหนดไว้สามารถเกิดขึ้นได้จริง ส่วน การพัฒนา การบริหารจัดการ และความรับผิดชอบตรวจสอบได้ ทำให้โปรแกรมได้รับการวางแผน ดำเนินงาน ตรวจสอบ และปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง ความสัมพันธ์เช่นนี้จึงแสดงให้เห็นว่า โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมมิใช่เพียงการรวมกิจกรรมหรือบริการหลายรายการไว้ด้วยกัน แต่เป็นระบบที่กำหนดทั้งสิ่งที่จะพัฒนาผู้เรียน วิธีดำเนินงาน ทรัพยากร และกระบวนการบริหารและประเมินผลไว้สัมพันธ์กัน (Gysbers & Henderson, 2012: 62–64)

เมื่อพิจารณาเฉพาะ องค์ประกอบการดำเนินโปรแกรม (program components) ซึ่งอยู่ภายในองค์ประกอบด้านกรอบการจัดองค์การ โครงสร้าง กิจกรรม และเวลา Gysbers และ Henderson กำหนดไว้ 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว (guidance curriculum) การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน (individual student planning) บริการตอบสนอง (responsive services) และการสนับสนุนระบบ (system support) องค์ประกอบแต่ละส่วนมีหน้าที่แตกต่างกัน หลักสูตรการแนะแนวมุ่งจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านการแนะแนวอย่างเป็นระบบสำหรับผู้เรียนทุกคน การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียนช่วยให้ผู้เรียนวางแผน ติดตาม และจัดการพัฒนาการด้านการศึกษา อาชีพ ส่วนตัว และสังคมของตนเอง บริการตอบสนองจัดความช่วยเหลือแก่ผู้เรียนที่ประสบปัญหาหรือมีความต้องการที่ต้องได้รับการช่วยเหลือเพิ่มเติม ส่วนการสนับสนุนระบบครอบคลุมทั้งการบริหารโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษา ตลอดจนงานสนับสนุนของโรงเรียนที่จำเป็นต่อการดำเนินโปรแกรม (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147) ต้นฉบับระบุชัดว่าการสนับสนุนระบบแบ่งได้เป็นสองส่วน คือการบริหารโปรแกรม และบริการสนับสนุนโรงเรียน

การทำความเข้าใจตำแหน่งขององค์ประกอบทั้ง 4 ส่วนนี้มีความสำคัญต่อการเทียบเคียงกับบริบทไทย เพราะหากพิจารณาเฉพาะองค์ประกอบการดำเนินโปรแกรม อาจทำให้เข้าใจได้ว่า การที่โรงเรียนมีกิจกรรมแนะแนว การวางแผนรายบุคคล การช่วยเหลือผู้เรียน และงานสนับสนุนบางประการก็เพียงพอที่จะถือว่ามีโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมแล้ว แต่โครงสร้างของ Gysbers และ Henderson มีขอบเขตกว้างกว่านั้น เนื่องจากองค์ประกอบการดำเนินโปรแกรมทั้ง 4 เป็นเพียงส่วนหนึ่งขององค์ประกอบระดับโปรแกรมทั้งหมด โรงเรียนยังต้องกำหนดเนื้อหาหรือสมรรถนะที่ต้องการพัฒนาในผู้เรียน จัดโครงสร้างและเวลาให้เหมาะสม จัดให้มีทรัพยากรด้านบุคลากร การเงิน และนโยบาย ตลอดจนมีกระบวนการวางแผน ออกแบบ ดำเนินงาน ประเมิน และปรับปรุงโปรแกรมอย่างต่อเนื่อง (Gysbers & Henderson, 2012: 62–64) ดังนั้น การพิจารณาว่าโรงเรียนมีโปรแกรมการแนะแนวแบบ

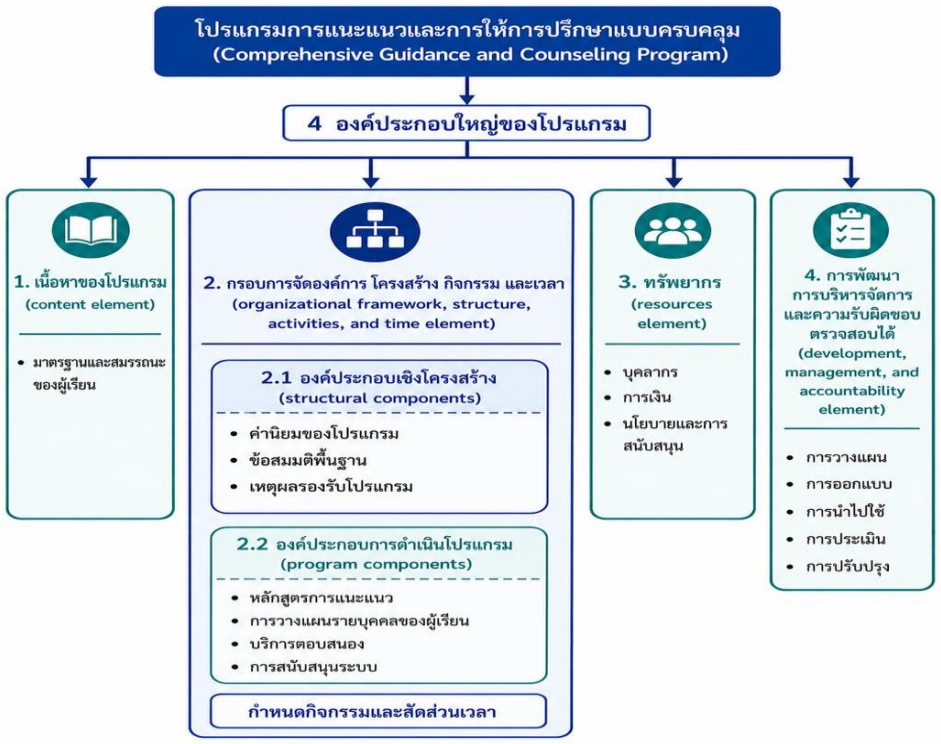
ครอบคลุมหรือไม่ จึงไม่ควรตรวจเพียงว่ามีกิจกรรมหรือบริการหลายประเภท แต่ต้องพิจารณาว่าองค์ประกอบระดับโปรแกรมทั้ง 4 ส่วนได้รับการกำหนดและจัดให้ทำงานสัมพันธ์กันเพียงใด

ในขั้นการออกแบบ Gysbers และ Henderson เสนอให้โรงเรียนกำหนดโปรแกรมโดยอาศัยข้อมูลเกี่ยวกับความต้องการของผู้เรียนและชุมชน ตลอดจนเป้าหมายของโรงเรียน แล้วจึงกำหนดโครงสร้างพื้นฐานของโปรแกรม ระบุสมรรถนะที่ต้องการให้ผู้เรียนพัฒนา ยืนยันการสนับสนุนเชิงนโยบาย กำหนดลำดับความสำคัญของการดำเนินโปรแกรม และกำหนดขอบเขตการจัดสรรทรัพยากรให้เหมาะสมกับโปรแกรมที่ต้องการพัฒนา (Gysbers & Henderson, 2012: 139–140) การกำหนดโครงสร้างยังต้องพิจารณาเนื้อหาของโปรแกรม นิยาม เหตุผล ข้อสมมติ ความต้องการของผู้เรียน บริบทของชุมชน แนวคิดทางวิชาชีพ ตลอดจนพันธกิจ เป้าหมาย และแนวโน้มทางการศึกษาที่เกี่ยวข้อง (Gysbers & Henderson, 2012: 141–145)

เมื่อกำหนดโครงสร้าง สมรรถนะ และการสนับสนุนเชิงนโยบายแล้ว ขั้นต่อมาคือการตัดสินใจว่าองค์ประกอบใดควรได้รับความสำคัญเพียงใด และควรใช้ทรัพยากรที่มีอยู่อย่างไร Gysbers และ Henderson เรียกการกำหนดลำดับความสำคัญของการดำเนินโปรแกรมว่า การออกแบบเชิงคุณภาพ (qualitative design) และเรียกการกำหนดขอบเขตการจัดสรรทรัพยากรว่า การออกแบบเชิงปริมาณ (quantitative design) การออกแบบเชิงคุณภาพจึงเกี่ยวข้องกับการตัดสินใจว่ากลุ่มผู้เรียนใดสมรรถนะใด และกิจกรรมใดควรได้รับความสำคัญในแต่ละองค์ประกอบของโปรแกรม ขณะที่การออกแบบเชิงปริมาณเกี่ยวข้องกับการจัดสรรทรัพยากร โดยเฉพาะเวลาของบุคลากรให้เหมาะสมกับลำดับความสำคัญที่กำหนดไว้ (Gysbers & Henderson, 2012: 139–140, 150)

จากหลักการดังกล่าวอาจวิเคราะห์ได้ว่า การออกแบบโปรแกรมไม่ควรเริ่มจากการรวบรวมกิจกรรมที่โรงเรียนเคยจัดหรือกิจกรรมที่ดำเนินการได้สะดวกแล้วนำมาเรียงเป็นแผนประจำปี แต่ควรเริ่มจากการกำหนดว่า ผู้เรียนมีความต้องการอะไร โปรแกรมต้องการพัฒนาสมรรถนะและผลลัพธ์ใด แล้วจึงพิจารณาว่าควรใช้หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบในลักษณะใด รวมทั้งต้องใช้บุคลากร เวลา และทรัพยากรเท่าใดจึงจะเหมาะสมกับเป้าหมายที่กำหนดไว้ การดำเนินงานในลักษณะนี้ทำให้กิจกรรมและบริการแต่ละส่วนมีเหตุผลรองรับจากความต้องการและผลลัพธ์ของผู้เรียน มิใช่เกิดขึ้นเพียงเพราะเป็นกิจกรรมที่โรงเรียนเคยปฏิบัติมา ทั้งนี้สามารถสรุปสาระสำคัญได้ดังภาพต่อไปนี้

โครงสร้างและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม
ตามกรอบของ Gysbers และ Henderson



ที่มา ปรับจาก Gysbers และ Henderson (2012: 63–64)

ตัวอย่าง Crawford Central School District K-12 School Counseling Plan ช่วยทำให้ความหมายระดับระบบของโปรแกรมเห็นเป็นรูปธรรมมากขึ้น เอกสารนี้ไม่ได้จัดทำเพียงรายการกิจกรรมหรือแผนรายคาบ แต่เริ่มจากข้อมูลผู้รับผิดชอบและบทบาทของผู้ปฏิบัติงานแนะแนวตามระดับโรงเรียน ต่อด้วยพันธกิจของงานให้การปรึกษาในโรงเรียน ปฏิทินโปรแกรมตามโดเมนและระดับ ระบบการส่งมอบโปรแกรมตามระดับการช่วยเหลือและระบบสนับสนุน แผนปฏิบัติการหลักสูตร เป้าหมายประจำปี กระบวนการวางแผนและแฟ้มสะสมงานทางวิชาการและอาชีพของผู้เรียน การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง สภาที่ปรึกษาโปรแกรม ทรัพยากรด้านอาชีพและการศึกษาต่อ และยุทธศาสตร์ความตระหนักรู้เส้นทางอาชีพ (Crawford Central School District, 2021: 2, 14–15, 61, 64, 91, 99, 101–108) โครงสร้างเช่นนี้สะท้อนว่าเอกสารระดับโปรแกรมไม่ได้มีเพียงสิ่งที่จะสอนผู้เรียน แต่รวมถึงผู้รับผิดชอบ ระบบส่งมอบบริการ เป้าหมาย หลักฐานการประเมิน เครือข่ายผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง และกลไกพัฒนางานต่อเนื่อง

หากเทียบกับ School Guidance Plan ของ Dominican College Sion Hill จะเห็นลักษณะร่วมของเอกสารระดับระบบเช่นกัน เอกสารดังกล่าวมีจุดมุ่งหมายของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน ความหมายของการแนะแนวในโรงเรียน ปรัชญาและพันธกิจ ขอบเขตงานแนะแนว บริการและโปรแกรมที่ดำเนินอยู่ ขั้นตอนปฏิบัติ นโยบายที่เกี่ยวข้อง ทรัพยากร บทบาทของผู้รับผิดชอบ พื้นที่พัฒนา แผนปฏิบัติการ และภาคผนวกที่เกี่ยวข้อง (Dominican College Sion Hill, 2019: 2–6, 23–29) ตัวอย่างนี้ไม่ได้ความหมายว่าโรงเรียนไทยต้องลอกแบบเอกสารต่างประเทศ แต่ช่วยให้เห็นความแตกต่างระหว่างเอกสารระดับระบบกับเอกสารระดับแผนกิจกรรมได้ชัดขึ้น

ดังนั้น กรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson จึงมีประโยชน์ในฐานะกรอบเทียบเคียง เพราะช่วยให้เห็นว่าการเรียกสิ่งใดว่าโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบควรพิจารณาจากโครงสร้างและความสัมพันธ์ขององค์ประกอบ ไม่ใช่จากชื่อเรียกบนหน้าปกเท่านั้น หากเอกสารใดมีเพียงกิจกรรมรายครั้ง วัตถุประสงค์รายคาบ สื่อ ใบงาน และการวัดผลเฉพาะกิจกรรม เอกสารนั้นอาจมีคุณค่ามากในระดับปฏิบัติ แต่ยังไม่ใช่โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมในความหมายระดับระบบ หากเอกสารใดเชื่อมเป้าหมายของโรงเรียน ข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น บริการแนะแนว บทบาทผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร นโยบาย การประเมิน และการปรับปรุงเข้าด้วยกัน จึงเข้าใกล้ความหมายของโปรแกรมการแนะแนวระดับโรงเรียนมากขึ้น

2. หลักสูตรการแนะแนวในฐานะองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรม

ประเด็นที่ทำให้การเทียบเคียงกรอบสากลกับบริบทไทยมีความซับซ้อน คือคำว่า “หลักสูตร” เพราะในศาสตร์หลักสูตรและการสอน หลักสูตรมักถูกมองเป็นระบบใหญ่ของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ขณะที่ในกรอบของ Gysbers และ Henderson คำว่า guidance curriculum หรือหลักสูตรการแนะแนวมีฐานะเป็นองค์ประกอบหนึ่งภายในโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม ไม่ใช่โปรแกรมทั้งหมด Gysbers และ Henderson (2012: 146–147) ระบุองค์ประกอบสำคัญของโปรแกรมไว้ 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ การวางเช่นนี้ทำให้เห็นว่า หลักสูตรการแนะแนวมีความสำคัญมาก แต่ความสำคัญนั้นอยู่ในฐานะองค์ประกอบหนึ่งของระบบที่กว้างกว่า

หลักสูตรการแนะแนวตามกรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson เป็นองค์ประกอบสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนทุกคน โดยจัดประสบการณ์การเรียนรู้อย่างเป็นระบบผ่านกิจกรรมในชั้นเรียน กลุ่มย่อย หรือกลุ่มใหญ่ เพื่อพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคม อย่างไรก็ตาม หลักสูตรการแนะแนวเป็นเพียงองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม จึงไม่สามารถทำหน้าที่แทนโปรแกรมทั้งหมดได้ เนื่องจากการดำเนินโปรแกรมยังต้องมีการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนแต่ละคนกำหนดเป้าหมาย วางแผน และติดตามพัฒนาการด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคม มีบริการตอบสนองสำหรับช่วยเหลือผู้เรียนที่ประสบปัญหา มีความต้องการเฉพาะ หรือเผชิญสถานการณ์ที่ต้องได้รับการช่วยเหลือเพิ่มเติม และมีการสนับสนุนระบบเพื่อรองรับการบริหารโปรแกรม การประสานงาน การพัฒนาบุคลากร ตลอดจนการดำเนินงานอื่นที่จำเป็นต่อความต่อเนื่องของโปรแกรม (Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

Crawford Central School District K–12 School Counseling Plan เป็นตัวอย่างที่ช่วยให้เห็นความแตกต่างระหว่างหลักสูตรการแนะแนวกับการดำเนินโปรแกรมการให้การปรึกษาในโรงเรียนทั้งระบบได้เป็นรูปธรรม เอกสารดังกล่าวนำเสนอการดำเนินโปรแกรมไว้หลายส่วน มิได้จำกัดอยู่เฉพาะ curriculum แต่ยังครอบคลุมการตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียน การให้การปรึกษาด้านการศึกษาและอาชีพเป็นรายบุคคล การสนับสนุนระบบ ตลอดจนการพิจารณาภาระงานที่มิใช่งานด้านการให้การปรึกษาโดยตรง (Crawford Central School District, 2021: 15) ลักษณะดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า หลักสูตรเป็นส่วนหนึ่งของการดำเนินโปรแกรม แต่ไม่ครอบคลุมหน้าที่ทั้งหมดของโปรแกรม

ขณะเดียวกัน เอกสารฉบับเดียวกันยังจัดทำ curriculum action plan แยกไว้สำหรับกำหนดรายละเอียดของการดำเนินงานด้านหลักสูตร โดยระบุบทเรียนหรือหน่วยกิจกรรมตามระดับชั้น มาตรฐาน เนื้อหา วัสดุหรือสื่อ ช่วงเวลาดำเนินงาน จำนวนผู้เรียน สถานที่ ผู้เกี่ยวข้อง ผู้รับผิดชอบ และตัวชี้วัด (Crawford Central School District, 2021: 30–32) การแยกแผนปฏิบัติการด้านหลักสูตรออกจากการดำเนินโปรแกรมในภาพรวมช่วยให้เห็นลำดับของงานได้ชัดเจน กล่าวคือ โปรแกรมการให้การปรึกษาในโรงเรียนเป็นกรอบการดำเนินงานที่ครอบคลุมหลายองค์ประกอบ ส่วนหลักสูตรเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่มุ่งจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับผู้เรียน และ curriculum action plan เป็นเครื่องมือสำหรับกำหนดรายละเอียดของการดำเนินงานภายในองค์ประกอบด้านหลักสูตร ดังนั้น การมีหลักสูตรการแนะแนวและแผนปฏิบัติการด้านหลักสูตรที่ชัดเจนจึงมีความสำคัญต่อโปรแกรม แต่ไม่ควรใช้แทนความหมายของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมทั้งหมด

Crawford Central School District K-12 School Counseling Plan แสดงความสัมพันธ์นี้ในเชิงปฏิบัติได้ชัดเจน เพราะเอกสารแยก “program delivery” ออกเป็นหลายช่องทาง ได้แก่ curriculum หรือการส่งมอบระดับที่หนึ่ง responsive หรือการตอบสนองระดับที่สอง individual academic and career counseling ระบบสนับสนุน และงานที่ไม่เกี่ยวกับบทบาทการให้การปรึกษาโดยตรง ขณะเดียวกันยังมีส่วน “curriculum action plan” แยกออกมาต่างหากเพื่อระบุบทเรียน เหตุการณ์ หรือหน่วยกิจกรรมตามระดับชั้น มาตรฐาน เนื้อหา วัสดุ ช่วงเวลา จำนวนผู้เรียน สถานที่ ผู้เกี่ยวข้อง ผู้รับผิดชอบ และตัวชี้วัด (Crawford Central School District, 2021: 15, 30–32) การจัดวางเช่นนี้ยืนยันว่าหลักสูตรหรือแผนปฏิบัติการหลักสูตรมีความสำคัญมาก แต่ยังเป็นเพียงส่วนหนึ่งของระบบส่งมอบโปรแกรมทั้งหมด

การจำแนกโครงสร้างดังกล่าวช่วยให้เห็นความแตกต่างระหว่างคำว่า **หลักสูตรการแนะแนว (guidance curriculum)** ในกรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson กับคำว่า หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว ที่ใช้ในบริบทการศึกษาไทยได้ชัดเจนขึ้น *ในกรอบของ Gysbers และ Henderson หลักสูตรการแนะแนวเป็นหนึ่งในองค์ประกอบการดำเนินโปรแกรม ทำหน้าที่จัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านการแนะแนวอย่างเป็นระบบสำหรับผู้เรียนทุกคน และดำเนินงานร่วมกับการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ภายใต้โครงสร้างของโปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุม* ขณะที่ในบริบทไทย **หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว เป็นเอกสารระดับสถานศึกษาที่กำหนดจุดมุ่งหมาย จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชาหรือหน่วยการจัดกิจกรรม โครงสร้างเวลา สื่อ ตลอดจนการวัดและประเมินผลของกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรของสถานศึกษา** ความแตกต่างดังกล่าวจึงมิได้เกิดจากการใช้คำว่าหลักสูตรอย่างถูกหรือผิด แต่เกิดจากการใช้คำเดียวกันภายใต้**กรอบการจัดระบบและระดับของการดำเนินงานที่แตกต่างกัน**

ด้วยเหตุนี้ หลักสูตรการแนะแนวตามกรอบของ Gysbers และ Henderson จึงไม่ควรถูกมองว่าเป็นส่วนรองของโปรแกรม เพราะเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนทุกคนได้รับประสบการณ์การเรียนรู้ด้านการแนะแนวอย่างเป็นระบบ อย่างไรก็ตาม หลักสูตรการแนะแนวก็ไม่ครอบคลุมความหมายของโปรแกรมทั้งหมด เนื่องจากโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมยังต้องมีการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ รวมทั้งต้องมีเนื้อหาของโปรแกรม ทรัพยากร และกระบวนการพัฒนา บริหาร ประเมิน และปรับปรุงโปรแกรมในภาพรวม การแยกสถานะ

และหน้าที่ของคำทั้งสองให้ชัดเจนจึงช่วยให้สามารถพิจารณาเอกสารไทยได้ตรงกับบริบทมากขึ้น โดยยังคงเห็นคุณค่าของหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวในฐานะเอกสารสำคัญระดับโรงเรียน ขณะเดียวกันก็ไม่ใช้คำว่าหลักสูตรแทนความหมายของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมทั้งระบบ

3. หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของไทย แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว และเมทริกซ์โปรแกรมในลำดับชั้นของระบบ

เมื่อพิจารณาเอกสารที่ใช้ในการดำเนินงานแนะแนวของสถานศึกษาไทย จะพบว่าเอกสารเหล่านี้มีหลายระดับและมีหน้าที่แตกต่างกัน หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว เป็นเอกสารระดับโรงเรียนที่กำหนดจุดมุ่งหมาย สาระ ขอบข่าย และแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนวตามโครงสร้างหลักสูตรของสถานศึกษา ขณะที่ แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว เป็นเอกสารระดับการจัดกิจกรรมหรือรายคาบที่ครูใช้กำหนดจุดประสงค์ กระบวนการจัดกิจกรรม สื่อ และการประเมินผลในการปฏิบัติงานจริง ส่วนเมทริกซ์หรือแผนของโปรแกรมเฉพาะประเด็น อาจมีขอบเขตกว้างกว่าแผนรายคาบ เนื่องจากประกอบด้วยกิจกรรมหลายครั้งหรือหลายวิธีดำเนินงานที่จัดอย่างต่อเนื่อง แต่ยังมุ่งพัฒนาผู้เรียนในระดับชั้น กลุ่มเป้าหมาย หรือประเด็นที่กำหนดไว้โดยเฉพาะ เอกสารทั้งสามลักษณะจึงไม่ควรใช้แทนความหมายของ โปรแกรมการแนะแนวระดับระบบของโรงเรียน ซึ่งมีขอบเขตครอบคลุมการดำเนินงานแนะแนวหลายองค์ประกอบสำหรับผู้เรียนทั้งโรงเรียน การแยกระดับและหน้าที่ของเอกสารเหล่านี้ให้ชัดเจนจึงช่วยป้องกันความสับสนระหว่างหลักสูตร แผนการจัดกิจกรรม โปรแกรมเฉพาะประเด็น และโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม

หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม และหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวโรงเรียนหนองไผ่ เป็นตัวอย่างของเอกสารระดับโรงเรียนที่มีตรรกะเชิงหลักสูตรชัดเจน เอกสารนี้ระบุองค์ประกอบตั้งแต่วิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน คุณลักษณะอันพึงประสงค์ วัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนว ประเด็นหลัก คุณภาพผู้เรียน จุดประสงค์ชั้นปี โครงสร้างหลักสูตร โครงสร้างเวลาเรียน รายวิชา คำอธิบายรายวิชา สื่อ แหล่งเรียนรู้ และการวัดประเมินผล (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: ก–ข, 1, 43, 94–95; โรงเรียนหนองไผ่, 2569: 2-14, 45-52, 108-109) เอกสารลักษณะนี้จึงไม่ใช่แผนกิจกรรมรายคาบ แต่เป็นเอกสารที่กำหนดกรอบการจัดประสบการณ์แนะแนวระดับโรงเรียนอย่างเป็นระบบ

อย่างไรก็ตาม แม้หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวจะมีหน้าที่กว้างระดับโรงเรียน แต่ก็ยังควรพิจารณาอย่างระมัดระวังว่าเป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมทั้งหมดหรือไม่ เพราะองค์ประกอบที่เห็นเด่นในเอกสารประเภทนี้มักเป็นองค์ประกอบเชิงหลักสูตร เช่น จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชา โครงสร้างเวลาเรียน กิจกรรม สื่อ และการวัดผล หากจะพิจารณาว่าเอกสารดังกล่าวเข้าใกล้โปรแกรมการแนะแนวระดับระบบเพียงใด ต้องตรวจต่อว่าเอกสารนั้นเชื่อมกับข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น บริการแนะแนว 5 บริการ บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ระบบการส่งต่อ การสนับสนุนระบบทรัพยากร การติดตามผล และการปรับปรุงต่อเนื่องมากน้อยเพียงใด กล่าวได้ว่า หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวมีหน้าที่เชิงโปรแกรมบางส่วน แต่ไม่ควรถูกสรุปโดยอัตโนมัติว่าเป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมทั้งหมด

ในอีกระดับหนึ่ง แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว ม.1 ของฝ่ายการศึกษา อัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ เป็นตัวอย่างเอกสารระดับแผนกิจกรรมที่มีคุณค่าในทางปฏิบัติ เอกสารดังกล่าวระบุว่าเป็นเอกสารประกอบการเรียนการสอน จัดทำขึ้นเพื่อเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน และนำกรอบแผนพัฒนาการแนะแนวการศึกษาขั้นพื้นฐาน รวมทั้งยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี มาเป็นแนวทางในการวางโครงสร้างกิจกรรมตั้งแต่ระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ถึงมัธยมศึกษาปีที่ 6 (ฝ่ายการศึกษา อัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ, 2565: ปก, ก) เอกสารนี้จึงไม่ใช่กิจกรรมที่เกิดขึ้นอย่างกระจัดกระจาย แต่เป็นแผนการจัดกิจกรรมที่วางกรอบเป้าหมาย กระบวนการ และกิจกรรมอย่างต่อเนื่องตามระดับชั้น

เมื่อพิจารณารายละเอียดของแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว ม.1 จะเห็นชัดว่าเอกสารนี้อยู่ในระดับแผนกิจกรรมหรือระดับรายคาบมากกว่าระดับโปรแกรมทั้งระบบ เอกสารมีสารบัญกิจกรรมแยกตามภาคเรียน เช่น การปฐมนิเทศและแนะนำกิจกรรมแนะแนว การสร้างความคุ้นเคย การบริการแนะแนวในโรงเรียน หลักสูตรสถานศึกษา การรู้จักตนเอง การคบเพื่อน การเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ การเห็นคุณค่าในตนเอง การปรับตัวในวัยรุ่น การบริหารเวลา และกิจกรรมอื่น ๆ รวมถึงมีตัวอย่างแผนรายคาบที่ระบุวัตถุประสงค์ สมรรถนะสำคัญ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ สาระสำคัญ จุดประสงค์ กระบวนการ สื่อ เครื่องมือ และการวัดประเมินผล (ฝ่ายการศึกษา อัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ, 2565: ข, 1–5) คุณค่าของเอกสารนี้อยู่ที่การทำให้ครูจัดกิจกรรมได้เป็นระบบและต่อเนื่อง แต่ยังไม่ควรถูกอ่านว่าเป็นโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบทั้งหมด เพราะยังไม่ได้แสดงโครงสร้างการบริหารงานแนะแนวทั้งโรงเรียน บริการทุกด้าน ทรัพยากร บทบาทผู้เกี่ยวข้อง ระบบข้อมูล และการปรับปรุงโปรแกรมในภาพรวม

เมทริกซ์โปรแกรมแนะแนวอาชีพสำหรับนักเรียน Grade 10 เป็นตัวอย่างที่มีประโยชน์มาก เพราะอยู่ระหว่างแผนรายคาบกับโปรแกรมระดับระบบ เอกสารนี้ใช้ชื่อ Career Guidance Program Matrix และจัดข้อมูลเป็นตารางที่ประกอบด้วยบริการแนะแนว วัตถุประสงค์ สมรรถนะตามกรอบ ASCA กิจกรรม กลุ่มเป้าหมาย บุคลากรที่เกี่ยวข้อง วัสดุที่ใช้ ระยะเวลา งบประมาณ และการประเมินผล โดยครอบคลุมบริการหลายประเภท เช่น บริการสนเทศ การสำรวจผู้เรียนรายบุคคล การทดสอบ การให้การปรึกษา การพัฒนาอาชีพ การจัดวางตัวบุคคล การส่งต่อ การปรึกษาหารือ การติดตามผล และการวิจัยเพื่อปรับปรุงโปรแกรม (toaz.info, 2019: 1–6) เอกสารนี้มีความเป็นโปรแกรมมากกว่าแผนกิจกรรมรายคาบ เพราะมีบริการหลายด้าน มีผู้รับผิดชอบ มีเวลา งบประมาณ และการประเมินผล แต่ยังเป็นโปรแกรมเฉพาะระดับชั้นและเฉพาะประเด็นด้านอาชีพของนักเรียน Grade 10 ไม่ใช่โปรแกรมการแนะแนวระดับโรงเรียนทั้งหมด

ตัวอย่างเมทริกซ์ดังกล่าวช่วยให้เห็นว่า เอกสารที่ใช้คำว่า “โปรแกรม” อาจมีขอบเขตและระดับการดำเนินงานแตกต่างกัน โปรแกรมบางชุดอาจเป็น โปรแกรมเฉพาะประเด็น ที่มีเป้าหมายชัดเจน ประกอบด้วยกิจกรรมหรือบริการหลายลักษณะ และมีการประเมินผลอย่างเป็นระบบ แต่ยังไม่ถือเป็น โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมระดับโรงเรียน หากขอบเขตการดำเนินงานยังจำกัดอยู่ที่ผู้เรียนบางกลุ่ม ระดับชั้นใดระดับชั้นหนึ่ง หรือประเด็นใดประเด็นหนึ่ง และยังมิได้ครอบคลุมการดำเนินงานแนะแนวสำหรับผู้เรียนทั้งโรงเรียน ตลอดจนการกำหนดโครงสร้างการดำเนินงาน บทบาทของบุคลากร การใช้ทรัพยากร การประสานงานกับภารกิจที่เกี่ยวข้องของสถานศึกษา และกระบวนการ

บริหาร ติดตาม ประเมิน และปรับปรุงโปรแกรมในภาพรวม การพิจารณาเมทริกซ์ในลักษณะนี้จึงช่วยให้จำแนกเอกสารได้ชัดเจนขึ้นว่าเป็น **แผนการจัดกิจกรรมรายคาบ โปรแกรมเฉพาะประเด็น หรือโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบของโรงเรียน** โดยพิจารณาจากขอบเขต หน้าที่ องค์ประกอบ และระดับการดำเนินงาน มิใช่พิจารณาจากชื่อเอกสารเพียงอย่างเดียว

เมื่อเปรียบเทียบกับ Crawford Central School District K–12 School Counseling Plan ความแตกต่างด้านขอบเขตของโปรแกรมจะเห็นได้ชัดเจนยิ่งขึ้น เอกสารของ Crawford ครอบคลุมการดำเนินงานหลายส่วน ได้แก่ ปฏิทินการดำเนินโปรแกรมตามขอบข่ายและระดับชั้น รูปแบบการดำเนินงานตามระดับการช่วยเหลือและการสนับสนุนระบบ แผนปฏิบัติการด้านหลักสูตรในแต่ละระดับชั้น เป้าหมายประจำปี กระบวนการวางแผนด้านการศึกษาและอาชีพของผู้เรียนและการจัดทำแฟ้มสะสมงาน การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง สภาที่ปรึกษา ตลอดจนทรัพยากรด้านอาชีพและการศึกษาต่อ (Crawford Central School District, 2021: 2, 15, 30–32, 61–64, 91–99, 101–108)

เมื่อพิจารณาเทียบกับเมทริกซ์โปรแกรมแนะแนวอาชีพสำหรับนักเรียน Grade 10 จะเห็นว่าเอกสารทั้งสองมีการจัดระบบการดำเนินงาน แต่แตกต่างกันที่ขอบเขตและระดับของโปรแกรม เมทริกซ์ Grade 10 กำหนดเป้าหมาย กิจกรรมหรือบริการ ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร และการประเมินผลไว้อย่างเป็นระบบภายในระดับชั้นและประเด็นการพัฒนาอาชีพที่กำหนดไว้โดยเฉพาะ ขณะที่แผนของ Crawford มีขอบเขตครอบคลุมผู้เรียนระดับ K–12 และกำหนดองค์ประกอบของการดำเนินงานในระดับกว้างกว่า ทั้งด้านหลักสูตร การตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียน การวางแผนด้านการศึกษาและอาชีพเป็นรายบุคคล การสนับสนุนระบบ การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง เป้าหมายประจำปี และทรัพยากรที่ใช้สนับสนุนการดำเนินงาน ความแตกต่างดังกล่าวจึงมิได้อยู่ที่ว่าเอกสารใด “มีความเป็นระบบ” มากกว่ากัน แต่อยู่ที่ขอบเขตของผู้เรียน ภารกิจที่ครอบคลุม และระดับของการดำเนินโปรแกรม ซึ่งเป็นเกณฑ์สำคัญในการจำแนกโปรแกรมเฉพาะประเด็นออกจากโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบ

จากตัวอย่างเอกสารทั้งสี่ลักษณะ จะเห็นได้ว่า หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว เมทริกซ์ของโปรแกรมเฉพาะประเด็น และแผนการแนะแนวระดับทั้งโรงเรียน ล้วนมีความสำคัญต่อการดำเนินงานแนะแนว แต่มีขอบเขตและหน้าที่แตกต่างกัน หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวกำหนดจุดมุ่งหมาย สาระ ขอบข่าย และแนวทางการจัดประสบการณ์แนะแนวตามโครงสร้างหลักสูตรของสถานศึกษา แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือสำหรับกำหนดรายละเอียดของการจัดกิจกรรมในชั้นเรียนหรือรายคาบ ส่วนเมทริกซ์ของโปรแกรมเฉพาะประเด็นใช้กำหนดความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมาย กิจกรรมหรือบริการ ผู้รับผิดชอบ ทรัพยากร งบประมาณ และการประเมินผลสำหรับกลุ่มเป้าหมายหรือประเด็นที่กำหนดไว้โดยเฉพาะ ขณะที่แผนการแนะแนวระดับทั้งโรงเรียนทำหน้าที่กำหนดทิศทางและจัดระบบการดำเนินงานของโปรแกรมในภาพรวม โดยครอบคลุมองค์ประกอบต่าง ๆ ของงานแนะแนว บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง การใช้ทรัพยากร การประสานงาน นโยบาย การติดตามประเมินผล และการปรับปรุงการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง การจำแนกเอกสารตามขอบเขตและหน้าที่เช่นนี้มิได้ทำให้เอกสารประเภทใดมีความสำคัญมากหรือน้อยกว่ากัน แต่ช่วยให้เข้าใจและใช้เอกสารแต่ละประเภทได้เหมาะสมกับระดับและวัตถุประสงค์ของการดำเนินงาน

4. เกณฑ์พิจารณาว่าสิ่งใดเป็นหลักสูตร แผน โปรแกรมการแนะแนวระดับระบบ หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น

การเทียบเคียงกรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson กับเอกสารแนะแนวที่มีขอบเขตและหน้าที่แตกต่างกัน ทำให้สามารถสังเคราะห์แนวทางสำหรับพิจารณาสถานะของเอกสารได้ว่า การจำแนกสิ่งใดเป็นหลักสูตร แผนการจัดกิจกรรม โปรแกรมเฉพาะประเด็น หรือโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบของโรงเรียน ไม่ควรพิจารณาจากชื่อเรียกเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาประกอบกันอย่างน้อย 6 มิติ ได้แก่ ระดับของการดำเนินงาน หน้าที่ของเอกสาร ขอบเขตขององค์ประกอบ กลุ่มเป้าหมาย ความต่อเนื่องและการสนับสนุนการดำเนินงาน และวิธีประเมินผล ทั้ง 6 มิตินี้มิใช่แบบจำแนกที่ Gysbers และ Henderson กำหนดไว้โดยตรง แต่เป็นกรอบที่ผู้เขียนสังเคราะห์ขึ้นจากการเทียบเคียงแนวคิดและตัวอย่างเอกสาร เพื่อช่วยจำแนกเอกสารแนะแนวที่มีชื่อเรียก รูปแบบ และขอบเขตแตกต่างกัน

ในมิติของ ระดับการดำเนินงานและหน้าที่ของเอกสาร ควรพิจารณาว่าเอกสารนั้นกำหนดการดำเนินงานในระดับใดและจัดทำขึ้นเพื่อทำหน้าที่อะไร หากเอกสารกำหนดวิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชา คำอธิบายรายวิชา โครงสร้างเวลาเรียน สื่อ แหล่งเรียนรู้ และการวัดประเมินผล ย่อมมีลักษณะของเอกสารหลักสูตร ตัวอย่างเช่น หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบตั้งแต่วิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย วัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนว จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชา คำอธิบายรายวิชา โครงสร้างรายวิชา สื่อ แหล่งเรียนรู้ และการวัดประเมินผล (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: ก–ข, 1–8, 41–46, 94–95) ลักษณะองค์ประกอบดังกล่าวปรากฏสอดคล้องกันในต้นฉบับบทที่ 3 ที่ใช้เป็นฐานของการวิเคราะห์นี้ ในทางตรงกันข้าม หากเอกสารกำหนดวัตถุประสงค์ กระบวนการจัดกิจกรรม สื่อ ใบงาน และวิธีประเมินผลสำหรับกิจกรรมครั้งหนึ่งหรือรายคาบ เอกสารนั้นทำหน้าที่เป็นแผนการจัดกิจกรรม ตัวอย่างเช่น แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวระดับมัธยมศึกษาปีที่ 1 ของฝ่ายการศึกษา อัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ซึ่งกำหนดกิจกรรมนำเรื่อง กิจกรรมดำเนินการ กิจกรรมสรุป สื่อ และการวัดประเมินผลไว้ในระดับการจัดกิจกรรม (ฝ่ายการศึกษา อัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ, 2565: 1–5)

ในมิติของ **ขอบเขตขององค์ประกอบและกลุ่มเป้าหมาย** เอกสารบางฉบับอาจมีรายละเอียดมากกว่าแผนการจัดกิจกรรมรายคาบ โดยกำหนดวัตถุประสงค์ สมรรถนะ กิจกรรมหรือบริการ กลุ่มเป้าหมาย ผู้รับผิดชอบ วัสดุ เวลา งบประมาณ และการประเมินผลไว้อย่างเป็นระบบ แต่หากการดำเนินงานยังจำกัดอยู่ที่ผู้เรียนระดับชั้นใดระดับชั้นหนึ่ง กลุ่มใดกลุ่มหนึ่ง หรือประเด็นใดประเด็นหนึ่ง เอกสารดังกล่าวควรพิจารณาเป็นโปรแกรมระดับชั้นหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นมากกว่าจะถือเป็นโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบของโรงเรียน ตัวอย่างเมทริกซ์โปรแกรมแนะแนวอาชีพสำหรับนักเรียน Grade 10 มีองค์ประกอบในการดำเนินงานหลายด้าน แต่กำหนดกลุ่มเป้าหมายเป็นนักเรียน Grade 10 และเน้นประเด็นด้านการศึกษาและอาชีพโดยเฉพาะ (toaz.info, 2019: 1–6) กรณีนี้แสดงให้เห็นว่า ความครบถ้วนของกิจกรรม ทรัพยากร และการประเมินผลภายในโปรแกรมยังไม่เพียงพอที่จะจำแนกว่าเป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม หากขอบเขตของกลุ่มเป้าหมายและภารกิจยังจำกัดอยู่ในระดับหรือประเด็นเฉพาะ

ในมิติของ **ความต่อเนื่องและการสนับสนุนการดำเนินงาน** โปรแกรมระดับระบบของโรงเรียนต้องแสดงให้เห็นมากกว่าการจัดกิจกรรมหลายครั้งอย่างต่อเนื่อง กล่าวคือ ต้องมีการใช้ข้อมูล

และความต้องการจำเป็นของผู้เรียนประกอบการกำหนดเป้าหมาย จัดกิจกรรมและบริการให้สอดคล้องกับเป้าหมาย กำหนดบทบาทของผู้เกี่ยวข้อง จัดสรรบุคลากร เวลา และทรัพยากร มีการประสานงานกับภารกิจที่เกี่ยวข้องของสถานศึกษา ตลอดจนมีการติดตาม ประเมิน และนำผลมาใช้ปรับปรุงการดำเนินงาน ลักษณะดังกล่าวสอดคล้องกับกรอบระดับระบบของ Gysbers และ Henderson ซึ่งมิได้พิจารณาเฉพาะกิจกรรมหรือหลักสูตร แต่ครอบคลุมองค์ประกอบของโปรแกรม โครงสร้างการจัดองค์การ ทรัพยากร และกระบวนการพัฒนา บริหาร และตรวจสอบผลของโปรแกรมด้วย

Crawford Central School District K–12 School Counseling Plan เป็นตัวอย่างที่ใช้ประกอบการพิจารณาขอบเขตดังกล่าว เนื่องจากเอกสารที่นำมาอ้างในบทนี้ประกอบด้วยพันธกิจ ปฏิทินโปรแกรม รูปแบบการดำเนินโปรแกรม แผนปฏิบัติการด้านหลักสูตร เป้าหมายประจำปี กระบวนการวางแผนและแฟ้มสะสมงานด้านการศึกษาและอาชีพ การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง สภาที่ปรึกษา และทรัพยากรสนับสนุน (Crawford Central School District, 2021: 2, 14–15, 30–32, 61–64, 91–99, 101–108) รายการองค์ประกอบดังกล่าวจึงใช้เป็นฐานในการเปรียบเทียบกับโปรแกรมเฉพาะประเด็นเมื่อพิจารณาร่วมกับ Gysbers และ Henderson (2012: 139–150) จึงเห็นความแตกต่างที่สำคัญว่า โปรแกรมระดับระบบของโรงเรียนต้องครอบคลุมการจัดและบริหารงานหลายองค์ประกอบ มิใช่เพียงมีบทเรียนหรือชุดกิจกรรมที่จัดต่อเนื่องหลายครั้ง

ในมิติของ **วิธีประเมินผล** ต้องพิจารณาว่าสิ่งที่ได้รับการประเมินคือผลของกิจกรรมเฉพาะชุด ผลที่เกิดกับผู้เรียนบางกลุ่ม หรือผลของโปรแกรมในระดับระบบ การใช้การวัดก่อนและหลังดำเนินกิจกรรมเหมาะกับการศึกษาผลของกิจกรรมหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นได้ แต่ยังไม่เพียงพอสำหรับการประเมินโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบ ซึ่งต้องพิจารณาทั้งการดำเนินงาน การใช้ทรัพยากร การเข้าถึงของผู้เรียน การบรรลุผลลัพธ์ และข้อมูลสำหรับการปรับปรุงโปรแกรมด้วย ดังนั้น วิธีประเมินผลจึงช่วยบ่งบอกขอบเขตของงานได้อีกทางหนึ่งว่าเอกสารหรือการศึกษานั้นกำลังพิจารณากิจกรรม โปรแกรมเฉพาะประเด็น หรือโปรแกรมในภาพรวม

ข้อควรระวังอีกประการหนึ่งคือ การใช้คำว่า “โปรแกรม” ในชื่อเอกสารหรือชื่องานวิจัยมิได้หมายความว่าเนื้อหาของงานครอบคลุมโปรแกรมทั้งระบบเสมอไป ตัวอย่างเช่น Amgbara และ Eremie (2022: 10–13) ใช้คำว่า guidance and counseling programme ในชื่อเรื่องและกรอบของการศึกษา แต่คำถามและวัตถุประสงค์การวิจัยมุ่งศึกษาบริการให้การปรึกษาและบริการจัดวางตัวบุคคลกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน กรณีดังกล่าวแสดงว่า คำว่า programme อาจใช้กล่าวถึงกรอบงานแนะแนวโดยรวม ขณะที่ตัวแปรที่นำมาศึกษาเป็นเพียงบริการหรือองค์ประกอบบางส่วนของโปรแกรม จึงต้องแยกระหว่าง ขอบเขตของโปรแกรมที่กล่าวถึง กับ ขอบเขตของสิ่งที่งานวิจัยนำมาศึกษา ให้ชัดเจน

อย่างไรก็ตาม กรอบพิจารณาทั้ง 6 มิตินี้ไม่ควรใช้เป็นแบบจำแนกตายตัว เพราะเอกสารแนะแนวที่ใช้จริงในสถานศึกษาอาจทำหน้าที่มากกว่าหนึ่งอย่าง เอกสารฉบับหนึ่งอาจมีโครงสร้างแบบหลักสูตร ขณะเดียวกันก็มีรายละเอียดสำหรับใช้บริหารการดำเนินงาน หรือประกอบด้วยกิจกรรมและโปรแกรมเฉพาะประเด็นหลายรายการอยู่ภายในเอกสารเดียวกัน การจำแนกจึงต้องพิจารณาทั้งชื่อเรียก ระดับการดำเนินงาน หน้าที่ ขอบเขตองค์ประกอบ กลุ่มเป้าหมาย ความต่อเนื่อง การสนับสนุนการดำเนินงาน และวิธีประเมินผลประกอบกัน การใช้กรอบของ Gysbers และ Henderson เป็นฐาน

เทียบเคียงช่วยให้เห็นลักษณะของโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบได้ชัดขึ้น แต่ไม่ควรนำโครงสร้างของกรอบดังกล่าวมาใช้แทนโครงสร้างหลักสูตรและระบบงานแนะแนวของสถานศึกษาไทยโดยตรง

กล่าวโดยสรุป โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมตามกรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้เห็นว่า โปรแกรมมีขอบเขตในระดับระบบของโรงเรียน ซึ่งกว้างกว่าหลักสูตรการแนะแนว แผนการจัดกิจกรรม หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นแต่ละชุด หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของไทยทำหน้าที่กำหนดจุดมุ่งหมาย สาระ ขอบข่าย และโครงสร้างการจัดประสบการณ์แนะแนวตามหลักสูตรของสถานศึกษา แผนการจัดกิจกรรมแนะแนวกำหนดรายละเอียดสำหรับการจัดกิจกรรมจริง ส่วนโปรแกรมเฉพาะประเด็นอาจมีเป้าหมาย กิจกรรม บริการ บุคลากร ทรัพยากร งบประมาณ และการประเมินผลอย่างเป็นระบบ แต่ยังจำกัดขอบเขตตามกลุ่มเป้าหมายหรือประเด็นที่กำหนด โปรแกรมการแนะแนวระดับระบบของโรงเรียนจึงแตกต่างจากเอกสารเหล่านี้ที่ขอบเขตของผู้เรียน ภารกิจ องค์ประกอบ การสนับสนุนการดำเนินงาน และการบริหารติดตามโปรแกรมในภาพรวม การจำแนกตามลักษณะดังกล่าวช่วยให้เข้าใจหน้าที่ของเอกสารแต่ละประเภทได้ชัดเจน โดยไม่ใช้ชื่อเรียกของเอกสารเป็นเกณฑ์ตัดสินเพียงประการเดียว

ชุดกิจกรรมแนะแนวในฐานะนวัตกรรมพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็น

1. พัฒนาการจากชุดการสอนเป็นชุดกิจกรรมแนะแนวในนวัตกรรมทางการศึกษาไทย

คำว่า ชุดกิจกรรมแนะแนว มีภูมิหลังสัมพันธ์กับวัฒนธรรมการสร้างนวัตกรรมทางการศึกษาไทย โดยเฉพาะแนวคิดเรื่องชุดการสอน ชุดการเรียนรู้ และชุดกิจกรรม ซึ่งใช้แพร่หลายในศาสตร์หลักสูตร การสอน และเทคโนโลยีการศึกษา ก่อนจะถูกนำมาปรับใช้ในงานแนะแนวเพื่อพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็น วิเชียร ธำรงโสตถิสกุล (2560: 356) อธิบายว่า ชุดการสอนเป็นนวัตกรรมทางการศึกษาที่ ชัยยงค์ พรหมวงศ์ พัฒนาขึ้นตามระบบการสอนแบบศูนย์การเรียนโดยใช้ชุดการสอนสื่อประสมแผนจุฬา เมื่อ พ.ศ. 2516 และต่อมาครูนิยมนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนและพัฒนาเป็นผลงานทางวิชาการอย่างกว้างขวาง รากเดิมของชุดการสอนจึงมิใช่เพียงการรวมกิจกรรมหลายกิจกรรมไว้ในเอกสารเดียว แต่เป็นการจัดระบบสื่อ วิธีการเรียนรู้ คู่มือ แบบฝึก เครื่องมือประเมิน และแนวทางใช้ให้สัมพันธ์กันอย่างเป็นชุดสำเร็จรูป

เมื่อแนวคิดชุดการสอนได้รับการปรับใช้ภายใต้แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ คำศัพท์ที่ใช้ในงานวิจัยและงานพัฒนานวัตกรรมทางการศึกษาจึงเริ่มหลากหลายขึ้น ทั้งชุดการสอน ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ ชุดการเรียนรู้ และชุดกิจกรรม วิเชียร ธำรงโสตถิสกุล (2560: 356, 367) ชี้ว่าการใช้คำเหล่านี้ในวงการศึกษาไทยมีลักษณะปะปนกันอยู่ไม่น้อย และชุดการเรียนรู้โดยทั่วไปมักถูกอธิบายเป็นหน่วยการเรียนรู้ที่มีวัตถุประสงค์ เนื้อหา กิจกรรม แบบฝึก เครื่องมือวัดและประเมินผลเฉลย สื่อ และคู่มือการใช้ในกรอบเดียวกัน เมื่อนำกรอบคิดดังกล่าวมาใช้ในงานแนะแนว จึงเกิดการใช้คำ 2 กลุ่มที่ควรแยกให้ชัด คือ **ชุดการสอนกิจกรรมแนะแนว** ซึ่งยังรักษาตรรกะของชุดการสอนแบบสื่อประสมไว้ค่อนข้างมาก และชุดกิจกรรมแนะแนว ซึ่งโดยมากหมายถึงชุดแผนกิจกรรมแนะแนวหลายครั้งที่จัดระบบขึ้นเพื่อพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็น

เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล (2568: 13–16) เสนอการจำแนกชุดกิจกรรมแนะแนวออกเป็น 2 แนวคิดหลัก ได้แก่ **แนวคิดแรก ชุดกิจกรรมแนะแนวในลักษณะของแผนการจัดกิจกรรมที่เป็นระบบ** ซึ่งเป็นการนำกิจกรรมแนะแนวหลายกิจกรรมที่มีเป้าหมายร่วมกันมาจัดลำดับอย่างสัมพันธ์ต่อเนื่อง เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด กิจกรรมแต่ละกิจกรรมจึงมิได้ดำเนินอย่างแยกส่วน แต่เป็นองค์ประกอบของกระบวนการพัฒนาที่ร่วมกันทำหน้าที่ตามเป้าหมายของชุด โดยทั่วไปแต่ละกิจกรรมมีแนวคิด วัตถุประสงค์ ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม ระยะเวลา สื่อหรืออุปกรณ์ และการประเมินผลอย่างชัดเจน จุดเน้นของชุดกิจกรรมลักษณะนี้อยู่ที่การออกแบบลำดับประสบการณ์และกระบวนการให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเอง คิด ฝึกปฏิบัติ แลกเปลี่ยนความคิดเห็น สะท้อนประสบการณ์ และพัฒนาคุณลักษณะ ทักษะ หรือสมรรถนะตามเป้าหมายที่กำหนด ส่วน **แนวคิดที่สอง ชุดกิจกรรมแนะแนวแบบสื่อผสม** เป็นการจัดระบบสื่อและวิธีการแนะแนวหลายรูปแบบให้ทำงานร่วมกันภายใต้แผนกิจกรรมเดียวกัน อาจประกอบด้วยคู่มือผู้ดำเนินกิจกรรม คู่มือผู้เรียน ใบความรู้ ใบงาน แบบฝึก บัตรกิจกรรม ภาพ วิดีโอ สื่อมัลติมีเดีย แบบทดสอบ แบบประเมิน หรือสื่อดิจิทัลชนิดต่าง ๆ โดยมีรากทางความคิดสัมพันธ์กับชุดการสอนและชุดการเรียนรู้แบบสื่อประสม ซึ่งให้ความสำคัญกับการจัดสื่อหลายชนิดให้สนับสนุนการเรียนรู้และการพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นระบบ มิใช่การนำสื่อแต่ละชนิดมาใช้โดยแยกออกจากกัน (เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล, 2568: 13–16)

ต่อมา เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี (2569: 132–133) ได้ขยายการจำแนกดังกล่าวโดยพิจารณาจาก ลักษณะการออกแบบและองค์ประกอบของงาน และอธิบายเกณฑ์จำแนกให้เป็นรูปธรรมมากขึ้น โดยเสนอว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวโดยพื้นฐานเกิดจากการนำกิจกรรมแนะแนวหลายกิจกรรมมาจัดเป็นชุดที่มีเป้าหมายร่วมกัน มีลำดับกิจกรรมที่ชัดเจน และมีองค์ประกอบสนับสนุนการดำเนินงานอย่างครบถ้วน เช่น แผนกิจกรรม ใบงาน สื่อ แบบประเมิน และแนวทางการดำเนินงาน ชุดกิจกรรมแนะแนวในลักษณะแผนการจัดกิจกรรมมีจุดสำคัญอยู่ที่ **“กระบวนการจัดกิจกรรม”** โดยนำแผนกิจกรรมรายคาบหรือรายครั้งมาจัดลำดับอย่างเป็นระบบ แต่ละกิจกรรมมีวัตถุประสงค์ เนื้อหา ขั้นตอน สื่อ วิธีประเมิน และผลลัพธ์ที่คาดว่าจะเกิดขึ้นกับผู้เรียนอย่างชัดเจน เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ ฝึกคิด ฝึกปฏิบัติ สะท้อนตนเอง และพัฒนาคุณลักษณะหรือทักษะตามเป้าหมาย ส่วนชุดกิจกรรมแนะแนวแบบสื่อผสมมีจุดสำคัญอยู่ที่การนำ สื่อการเรียนรู้หลายชนิดมาจัดระบบการใช้ร่วมกันผ่านแผนการจัดกิจกรรมแนะแนว โดยสื่อแต่ละชนิดมีหน้าที่สนับสนุนกระบวนการที่แตกต่างกัน เช่น ช่วยให้ผู้เรียนรับรู้ประเด็น สำรวจตนเอง แลกเปลี่ยนความคิดเห็น ฝึกทักษะ และสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 132–133)

การจำแนกดังกล่าวจึงควรเข้าใจว่าเป็นการจำแนกตาม จุดเน้นหรือแกนสำคัญของการออกแบบ มิใช่การแบ่งชุดกิจกรรมแนะแนวออกเป็นสองประเภทที่แยกขาดจากกัน เพราะชุดกิจกรรมแนะแนวในลักษณะแผนการจัดกิจกรรมย่อมมีสื่อ ใบงาน หรือเครื่องมือประกอบกิจกรรมได้ ขณะเดียวกันชุดกิจกรรมแนะแนวแบบสื่อผสมก็ต้องอาศัยแผนและกระบวนการจัดกิจกรรมในการกำกับการใช้สื่อ ความแตกต่างจึงอยู่ที่ว่าองค์ประกอบใดทำหน้าที่เป็นแกนหลักของงาน หากคุณค่าหลักอยู่ที่ ลำดับกิจกรรม วิธีดำเนินกิจกรรม และกระบวนการจัดประสบการณ์ให้ผู้เรียน ควรพิจารณาเป็นชุดกิจกรรมแนะแนวในลักษณะแผนการจัดกิจกรรมที่เป็นระบบ แต่หากคุณค่าหลักอยู่ที่การออกแบบและจัดระบบสื่อหลายชนิดให้ทำงานร่วมกันเพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ทางการแนะแนว ควรพิจารณาเป็นชุดกิจกรรม

แนะแนวแบบสื่อผสม (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 132–133) การจำแนกเช่นนี้ยังสัมพันธ์กับการจัดประเภทนวัตกรรมการแนะแนวในงานเดียวกัน ซึ่งจัดชุดกิจกรรมแนะแนวที่มีแผนและกระบวนการเป็นแกนไว้ในนวัตกรรมประเภทวิธีจัดกิจกรรม ขณะที่ชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสมจัดอยู่ในนวัตกรรมประเภทสื่อ เนื่องจากองค์ประกอบที่สร้างคุณค่าหลักของนวัตกรรมทั้งสองลักษณะแตกต่างกัน (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 141–145)

การจำแนกดังกล่าวช่วยให้เห็น กรอบเชิงมโนทัศน์ของชุดกิจกรรมแนะแนวได้ชัดเจนขึ้นว่าอาจจำแนกตามลักษณะการออกแบบและองค์ประกอบสำคัญของงานได้เป็น 2 ลักษณะใหญ่ **ลักษณะแรก คือ ชุดกิจกรรมแนะแนวในลักษณะแผนการจัดกิจกรรมที่เป็นระบบ** *ซึ่งมีแกนสำคัญอยู่ที่การออกแบบกระบวนการและลำดับประสบการณ์ของผู้เรียน โดยนำกิจกรรมแนะแนวหลายกิจกรรมที่มีเป้าหมายร่วมกันมาจัดเรียงอย่างสัมพันธ์ต่อเนื่อง แต่ละกิจกรรมมีองค์ประกอบที่ชัดเจน* เช่น แนวคิดหรือสาระสำคัญ วัตถุประสงค์ ระยะเวลา ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อหรืออุปกรณ์ และวิธีประเมินผล จุดสำคัญจึงมิใช่จำนวนกิจกรรมที่นำมารวมกัน แต่เป็นความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมว่าแต่ละกิจกรรมทำหน้าที่อย่างไรในการพัฒนาผู้เรียน เช่น กิจกรรมช่วงต้นอาจใช้เพื่อสำรวจและทำความเข้าใจตนเอง กิจกรรมช่วงต่อมาใช้เพื่อให้ข้อมูล ฝึกคิดหรือฝึกทักษะ และกิจกรรมช่วงท้ายใช้เพื่อสรุป สะท้อนตนเอง หรือประยุกต์สิ่งที่ได้เรียนรู้ การจัดกิจกรรมลักษณะนี้จึงให้ความสำคัญกับสิ่งที่ผู้เรียนได้คิด ได้ปฏิบัติ ได้แลกเปลี่ยน และได้พัฒนาตนเองตลอดลำดับของกิจกรรม มากกว่าการผลิตสื่อเป็นผลผลิตหลัก (เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล, 2568: 13–16; เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 132–133**) ลักษณะที่สอง คือชุดกิจกรรมแนะแนวแบบสื่อผสม** *ซึ่งมีแกนสำคัญอยู่ที่การออกแบบและจัดระบบสื่อหลายชนิดให้ทำงานร่วมกันภายใต้แผนกิจกรรม สื่ออาจประกอบด้วยคู่มือ ใบความรู้ ใบงาน บัตรคำถาม บัตรสถานการณ์ ภาพ คลิปวิดีโอ แบบฝึก แบบประเมินตนเอง เกม สื่อออนไลน์ หรือสื่อดิจิทัล โดยมิได้นำสื่อเหล่านี้มาใช้แยกส่วน แต่กำหนดหน้าที่และลำดับการใช้ให้สัมพันธ์กัน* เช่น สื่อหนึ่งใช้กระตุ้นความสนใจหรือเสนอสถานการณ์ สื่ออีกชนิดใช้ช่วยให้ผู้เรียนสำรวจตนเองหรือบันทึกความคิด และอีกชนิดใช้สำหรับฝึกทักษะหรือประเมินการเปลี่ยนแปลง ลักษณะนี้มีฐานความคิดใกล้เคียงกับชุดการสอนหรือชุดการเรียนรู้แบบสื่อประสม ซึ่งให้ความสำคัญกับการจัดสื่อและวิธีการหลายรูปแบบให้ทำงานร่วมกันอย่างมีเป้าหมาย (เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล, 2568: 13–16; เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 132–133) ดังนั้น เกณฑ์สำคัญในการจำแนกมิใช่การพิจารณาว่าชุดหนึ่ง “มีสื่อ” แต่อีกชุดหนึ่ง “ไม่มีสื่อ” เพราะทั้งสองลักษณะต่างมีแผน กิจกรรม และสื่อประกอบได้ หากต้องพิจารณาว่า สิ่งใดเป็นกลไกหลักที่ทำให้นวัตกรรมนั้นเกิดผล หากกลไกหลักอยู่ที่ลำดับกิจกรรม วิธีดำเนินกิจกรรม และประสบการณ์ที่ผู้เรียนได้รับ ควรจัดเป็นชุดกิจกรรมแนะแนวในลักษณะแผนการจัดกิจกรรมที่เป็นระบบ แต่หากกลไกหลักอยู่ที่การจัดระบบสื่อและเครื่องมือหลายชนิดให้สนับสนุนการเรียนรู้และการพัฒนาผู้เรียน ควรจัดเป็นชุดกิจกรรมแนะแนวแบบสื่อผสม การจำแนกเช่นนี้ช่วยให้การพิจารณางานวิจัยและนวัตกรรมการแนะแนวมีความแม่นยำขึ้น เพราะสามารถเลือกหลักการออกแบบ องค์ประกอบ และวิธีประเมินให้สอดคล้องกับลักษณะของงาน และยังช่วยป้องกันการนำชุดกิจกรรมแนะแนวไปใช้แทนความหมายของ โปรแกรมการแนะแนว ซึ่งมีขอบเขตกว้างกว่า โดยต้องแสดงเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย ระยะเวลาดำเนินการ ลำดับการดำเนินงานที่ต่อเนื่อง และการประเมินผลของโปรแกรมอย่างชัดเจน (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 133

ตัวอย่างของชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวที่ยังคงลักษณะชุดการสอนค่อนข้างชัด คือ งานของสุมณฑา สวนผลรัตน์ เรื่อง *การสร้างชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาคุณธรรมและจริยธรรมของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3* ซึ่งเป็นสารนิพนธ์ระดับมหาบัณฑิต สาขาจิตวิทยาการแนะแนว มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ งานนี้ใช้คำว่า ชุดการสอนกิจกรรมแนะแนว โดยตรง มีการสร้างชุด หาประสิทธิภาพตามเกณฑ์ E_1/E_2 และเปรียบเทียบผลก่อนและหลังการใช้ชุดการสอนกิจกรรมแนะแนว (สุมณฑา สวนผลรัตน์, 2550: บทคัดย่อ, 64) ส่วนเอกสารของอุมาพร เมืองโคตร เรื่อง *ชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการศึกษาและอาชีพ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3* ก็แสดงลักษณะของชุดการสอนในระดับปฏิบัติ เพราะมีคำแนะนำสำหรับครู คำแนะนำสำหรับนักเรียน จุดประสงค์ เนื้อหา แบบทดสอบก่อนเรียน ใบความรู้ และการใช้ร่วมกับแผนการจัดการเรียนรู้ (อุมาพร เมืองโคตร, 2566: ก–ง, 1–2)

ดังนั้น การใช้คำว่า **ชุดกิจกรรมแนะแนว ในงานวิจัยไทยจึงควรอธิบายด้วยความเข้าใจต่อการทำงานข้ามศาสตร์ระหว่างงานแนะแนว หลักสูตรและการสอน เทคโนโลยีการศึกษา และระบบนวัตกรรมทางการศึกษาไทย** มิใช่การตัดสินว่าคำดังกล่าวถูกหรือผิดโดยตนเอง ประเด็นที่สำคัญกว่าคือ ต้องพิจารณาว่าชุดกิจกรรมนั้นเป็นชุดแผนกิจกรรม เป็นชุดสื่อประสม เป็นกระบวนการพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็น หรือเป็นโปรแกรมเฉพาะประเด็นขนาดย่อม เพราะแต่ละลักษณะมีตรรกะการออกแบบ การใช้ และการประเมินผลต่างกัน

2. ความแตกต่างระหว่างชุดกิจกรรมในกลุ่มสาระวิชากับชุดกิจกรรมแนะแนว

ชุดกิจกรรมแนะแนวมีชื่อเรียกและลักษณะภายนอกบางประการใกล้เคียงกับชุดกิจกรรมที่ใช้ในกลุ่มสาระวิชา แต่มีฐานของการออกแบบ กระบวนการ และผลลัพธ์ที่มุ่งพัฒนาแตกต่างกัน ชุดกิจกรรมในกลุ่มสาระวิชามักพัฒนาขึ้นโดยยึดเนื้อหาและผลลัพธ์การเรียนรู้ของรายวิชาเป็นหลัก จึงประกอบด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ ใบความรู้ ใบงาน แบบฝึกหัด แบบทดสอบ หรือชิ้นงานที่ใช้ตรวจสอบความรู้และทักษะทางวิชาการของผู้เรียน ผลของการใช้ชุดกิจกรรมจึงสามารถพิจารณาจากความรู้ความเข้าใจ ทักษะ หรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เพิ่มขึ้นได้ค่อนข้างชัดเจน ส่วนชุดกิจกรรมแนะแนวมีฐานของการออกแบบอยู่ที่เป้าหมายของการแนะแนวและคุณลักษณะที่ต้องการพัฒนาในผู้รับบริการ เช่น การรู้จักและเข้าใจตนเอง การตัดสินใจ การวางแผนการศึกษาและอาชีพ การปรับตัว ทักษะชีวิต เจตคติ คุณลักษณะส่วนบุคคล ตลอดจนความสามารถทางอารมณ์และสังคม การประเมินผลของชุดกิจกรรมแนะแนวจึงควรพิจารณาการเปลี่ยนแปลงของผู้รับบริการตามคุณลักษณะหรือพฤติกรรมเป้าหมาย มิใช่จำกัดเฉพาะคะแนนความรู้หรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

อย่างไรก็ตาม การจำแนกชุดกิจกรรมทั้งสองประเภทไม่อาจพิจารณาจากองค์ประกอบภายนอกของชุดเพียงอย่างเดียว เนื่องจากชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวบางงานมีโครงสร้างใกล้เคียงกับชุดการสอนหรือชุดกิจกรรมในกลุ่มสาระวิชา เช่น มีคำแนะนำการใช้ ใบความรู้ แบบฝึกหัด แบบทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน รวมทั้งจัดลำดับสื่อและกิจกรรมให้ผู้เรียนศึกษาและปฏิบัติตามขั้นตอน ตัวอย่างปรากฏในงานของสุมณฑา สวนผลรัตน์ และอุมาพร เมืองโคตร ซึ่งใช้เครื่องมือและกระบวนการหลายประการเช่นเดียวกับชุดการเรียนรู้ในรายวิชา เพื่อช่วยให้ผู้เรียนได้รับความรู้ เข้าใจข้อมูลหรือหลักเกณฑ์ที่กำหนด และปฏิบัติกิจกรรมตามลำดับที่วางไว้ (สุมณฑา สวนผลรัตน์, 2550: 64; อุมาพร เมืองโคตร, 2566: ก–ง, 1–2) ลักษณะดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การมีใบความรู้ ใบงาน แบบฝึกหัด หรือแบบทดสอบ

มิใช่เกณฑ์เพียงประการเดียวที่ใช้ตัดสินว่าเครื่องมือนั้นเป็นชุดกิจกรรมในกลุ่มสาระวิชาหรือชุดกิจกรรมแนะแนว หากต้องพิจารณาวัตถุประสงค์และธรรมชาติของกระบวนการที่เครื่องมือนั้นได้รับการพัฒนาขึ้นเพื่อรองรับด้วย

ฐานความหมายที่ช่วยให้ลักษณะเฉพาะของชุดกิจกรรมแนะแนวมีความชัดเจนปรากฏอย่างสำคัญในสายงานวิชาการแนะแนวของมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช โดยมีหลักฐานรายงานว่า **ในปีการศึกษา 2545 คณาจารย์และนักศึกษาระดับมหาบัณฑิต แขนงวิชาการแนะแนว มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช ได้จัดสัมมนาเพื่อกำหนดคำจำกัดความของคำว่า "ชุดกิจกรรมแนะแนว"** และกำหนดสาระสำคัญร่วมกันว่า *ชุดกิจกรรมแนะแนวเป็นเครื่องมือทางการแนะแนวที่ประกอบด้วยกิจกรรมแนะแนวหลายกิจกรรม ซึ่งนำมารวมกันอย่างเป็นระบบตามเป้าหมายและขอบข่ายของการแนะแนว* (วัฒนกิจ สิทธิสถิตอังกูร, 2546: 27; โกสุมวดี จิตเกษม, 2555: 38) ความหมายดังกล่าวมีนัยสำคัญต่อการทำความเข้าใจคำว่า "ชุดกิจกรรมแนะแนว" เพราะชี้ชัดว่า คำว่า "ชุด" มิได้หมายถึงเพียงการนำกิจกรรมหลายกิจกรรมมารวมไว้ในเอกสารเล่มเดียว แต่หมายถึงการสร้างเครื่องมือทางการแนะแนวที่มีโครงสร้างและทิศทางร่วมกัน กิจกรรมทุกกิจกรรมภายในชุดต้องได้รับการคัดเลือกและจัดวางให้สัมพันธ์กับเป้าหมายที่ต้องการพัฒนาผู้รับบริการ และต้องอยู่ภายในขอบข่ายของการแนะแนวด้านการศึกษา ด้านอาชีพ หรือด้านส่วนตัวและสังคม ซึ่งเป็นขอบข่ายหลักของงานแนะแนว

เมื่อพิจารณาความหมายดังกล่าวให้ลึกขึ้น จะเห็นว่า "**ความเป็นชุดกิจกรรมแนะแนว" เกิดจากความสัมพันธ์ของกิจกรรมภายในชุดมากกว่าจำนวนกิจกรรม กล่าวคือ กิจกรรมแต่ละกิจกรรมต้องทำหน้าที่เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการพัฒนาที่มีเป้าหมายร่วมกัน** เช่น หากสร้างชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพ กิจกรรมช่วงต้นอาจช่วยให้ผู้เรียนรู้จักความสนใจ ความถนัด และคุณลักษณะของตนเอง กิจกรรมช่วงต่อมาอาจช่วยให้ผู้เรียนรู้จักข้อมูลการศึกษาและโลกของอาชีพ จากนั้นจึงจัดกิจกรรมให้เปรียบเทียบตนเองกับทางเลือก พิจารณาความเป็นไปได้ ตัดสินใจ และจัดทำแผนของตนเอง ลำดับเช่นนี้ทำให้แต่ละกิจกรรมมิได้แยกออกจากกัน แต่ทำหน้าที่ต่อเนื่องและสนับสนุนกันเพื่อให้เกิดผลตามเป้าหมายของชุด ตัวอย่างจากงานของพัชรินทร์ พุฒดำ แสดงลักษณะดังกล่าวอย่างชัดเจน โดยสร้างชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 10 กิจกรรม และกำหนดในแต่ละกิจกรรมให้มีชื่อกิจกรรม แนวคิด วัตถุประสงค์ ระยะเวลา ขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม สื่อหรืออุปกรณ์ และการประเมินผลอย่างสัมพันธ์กับสิ่งที่ต้องการพัฒนา ลักษณะเช่นนี้ช่วยให้เห็นว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวไม่ใช่ "กิจกรรมหลายเรื่องที่น่าสนใจ" ซึ่งนำมาเรียงต่อกัน แต่เป็น**กระบวนการพัฒนาที่แบ่งออกเป็นกิจกรรมย่อยหลายกิจกรรมและออกแบบให้กิจกรรมเหล่านั้นทำงานร่วมกันอย่างมีลำดับและมีเหตุผล**

นอกจากกำหนดความหมายแล้ว การสัมมนาของมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราชยังได้กำหนดองค์ประกอบของชุดกิจกรรมแนะแนวไว้อย่างเป็นรูปธรรม 3 ส่วน ได้แก่ **คู่มือผู้ให้บริการ คู่มือผู้รับบริการ และสื่อหรืออุปกรณ์การจัดกิจกรรม** คู่มือผู้ให้บริการมีคำชี้แจงเกี่ยวกับการเตรียมการของผู้ให้บริการและแผนการจัดกิจกรรมต่าง ๆ จึงทำหน้าที่เป็นกรอบสำหรับผู้ดำเนินกิจกรรมให้ทราบว่าจะต้องเตรียมอะไร ดำเนินกิจกรรมอย่างไร ใช้เวลาเท่าใด ใช้สื่อชนิดใด และพิจารณาผลของกิจกรรมอย่างไร ส่วนคู่มือผู้รับบริการประกอบด้วยใบงาน ใบความรู้ และแบบทดสอบก่อนและหลังการร่วมกิจกรรม ซึ่งทำหน้าที่สนับสนุนให้ผู้รับบริการได้ลงมือปฏิบัติ สำรวจตนเอง บันทึกความคิด ใช้ข้อมูล

ทบทวนประสบการณ์ หรือแสดงผลที่เกิดจากการเข้าร่วมกิจกรรม สำหรับสื่อหรืออุปกรณ์การจัดกิจกรรมเป็นทรัพยากรที่ช่วยให้กระบวนการตามแผนสามารถดำเนินการได้จริง เช่น เอกสารประกอบ บัตรข้อความ แบบสำรวจ กรณีศึกษา ภาพ วัสดุ หรืออุปกรณ์อื่นตามธรรมชาติของกิจกรรม เมื่อพิจารณาองค์ประกอบทั้งสามร่วมกัน จะเห็นว่า **คู่มือผู้ให้บริการทำหน้าที่กำกับการดำเนินงาน คู่มือผู้รับบริการทำหน้าที่รองรับการมีส่วนร่วมและการเรียนรู้ของผู้รับบริการ และสื่อหรืออุปกรณ์ทำหน้าที่สนับสนุนการเกิดประสบการณ์ตามที่ออกแบบไว้** ทั้งสามส่วนจึงมิใช่องค์ประกอบที่แยกจากกัน แต่ทำงานร่วมกันภายในระบบเดียวกันเพื่อให้กิจกรรมหลายกิจกรรมสามารถดำเนินไปตามเป้าหมายของชุด ทั้งนี้แนวคิดเกี่ยวกับกิจกรรมแนะแนวที่ใช้เป็นฐานในเอกสารของมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราชยังเน้นว่ากิจกรรมแนะแนวเป็นประสบการณ์ที่จัดหรือสนับสนุนให้ผู้รับบริการได้ลงมือปฏิบัติหรือมีส่วนร่วม เพื่อการพัฒนาและส่งเสริม การป้องกันปัญหา และการแก้ไขปัญหาด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคม ดังนั้น แก่นของชุดกิจกรรมแนะแนวจึงอยู่ที่**การออกแบบประสบการณ์หลายกิจกรรมให้สัมพันธ์และต่อเนื่องกันอย่างเป็นระบบ เพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในผู้รับบริการตามเป้าหมายของการแนะแนว** มิใช่เพียงการจัดเนื้อหาให้ผู้เรียนศึกษา หรือการรวบรวมใบงาน ใบความรู้ และสื่อหลายชนิดไว้ในชุดเดียวกัน

ลักษณะดังกล่าวปรากฏต่อเนื่องในงานวิจัยด้านการแนะแนวของมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราชในระยะต่อมา ซึ่งมีการสร้างชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาคุณลักษณะหรือความสามารถเฉพาะด้านของผู้รับบริการ ตัวอย่างเช่น พัชรินทร์ พุตดำ (2562: 4–5) ศึกษาผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยจัดชุดกิจกรรมจำนวน 10 กิจกรรม กิจกรรมละ 50 นาที และใช้แบบวัดความสามารถในการวางแผนอาชีพที่มีค่าเชื่อมั่น .92 ผลลัพธ์ที่ต้องการพัฒนาครอบคลุมการรู้จักและเข้าใจตนเอง การมีข้อมูลเกี่ยวกับอาชีพและโลกของอาชีพ และความสามารถในการวางแผนเข้าสู่อาชีพ ตัวอย่างดังกล่าวสะท้อนลักษณะของชุดกิจกรรมแนะแนวที่ไม่ได้มุ่งให้ผู้เรียนจดจำเนื้อหาเพื่อทำคะแนนเป็นเป้าหมายหลัก แต่จัดประสบการณ์หลายกิจกรรมอย่างมีลำดับ เพื่อให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเอง รับและใช้ข้อมูล พิจารณาทางเลือก และพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพของตนตามเป้าหมายที่กำหนด ลักษณะเช่นนี้สอดคล้องกับแนวคิดที่มองกิจกรรมแนะแนวเป็นประสบการณ์ที่ผู้รับบริการต้องได้ปฏิบัติและมีส่วนร่วมเพื่อให้เกิดการพัฒนามากกว่าการเรียนรู้เนื้อหาในลักษณะเดียวกับบทเรียนของกลุ่มสาระวิชา

ดังนั้น ความแตกต่างระหว่างชุดกิจกรรมในกลุ่มสาระวิชากับชุดกิจกรรมแนะแนวจึงไม่ควรพิจารณาจากรูปแบบของเอกสารหรือสื่อที่ปรากฏภายในชุด เช่น การมีหรือไม่มีใบความรู้ ใบงาน แบบฝึกหัด หรือแบบทดสอบ เนื่องจากองค์ประกอบเหล่านี้สามารถพบได้ในชุดกิจกรรมทั้งสองประเภท และในนิยามของมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราชเองก็ระบุให้คู่มือผู้รับบริการของชุดกิจกรรมแนะแนวประกอบด้วยใบงาน ใบความรู้ และแบบทดสอบก่อนและหลังได้ เกณฑ์สำคัญในการจำแนกจึงอยู่ที่**ฐานของการออกแบบ วัตถุประสงค์ กระบวนการ และผลลัพธ์ที่ต้องการ** หากเครื่องมือได้รับการสร้างขึ้นโดยยึดสาระและผลลัพธ์การเรียนรู้ของรายวิชาเป็นแกนหลัก ย่อมมีลักษณะของชุดกิจกรรมในกลุ่มสาระวิชา แต่หากได้รับการสร้างขึ้นในฐานะเครื่องมือทางการแนะแนว โดยนำกิจกรรมแนะแนวหลายกิจกรรมที่สัมพันธ์กันมาจัดอย่างเป็นระบบตามเป้าหมายและขอบข่ายของการแนะแนว เพื่อพัฒนาและส่งเสริม ป้องกัน หรือช่วยแก้ไขปัญหาของผู้รับบริการด้านการศึกษา อาชีพ หรือส่วนตัวและสังคม เครื่องมือนั้น

ย่อมมีลักษณะของชุดกิจกรรมแนะแนว การพิจารณาจากเกณฑ์ดังกล่าวจึงช่วยจำแนกชุดกิจกรรมทั้งสองประเภทได้ตรงตามธรรมชาติของเครื่องมือ มากกว่าการพิจารณาจากรูปแบบภายนอกเพียงประการเดียว

3. ข้อจำกัดของการใช้เกณฑ์ประสิทธิภาพ E_1/E_2 กับชุดกิจกรรมแนะแนว

การใช้เกณฑ์ประสิทธิภาพ E_1/E_2 กับชุดกิจกรรมแนะแนวต้องพิจารณาอย่างสมดุล เพราะเกณฑ์ดังกล่าวมีที่ทางในงานพัฒนาชุดการสอนหรือชุดการเรียนรู้ที่มีคะแนนกระบวนการและคะแนนหลังเรียนชัดเจน หากชุดกิจกรรมแนะแนวถูกออกแบบเป็นชุดการสอน มีใบความรู้ แบบฝึกหัด แบบทดสอบ คะแนนระหว่างเรียน และคะแนนหลังเรียนอย่างเป็นระบบ การใช้ E_1/E_2 ย่อมมีเหตุผลรองรับได้ในระดับหนึ่ง เพราะโครงสร้างของชุดเอื้อต่อการคำนวณประสิทธิภาพจากคะแนนกระบวนการและคะแนนผลลัพธ์

งานของสุมณฑา สวนผลรัตน์เป็นตัวอย่างสำคัญของกรณีที่การใช้ E_1/E_2 มีฐานรองรับ เพราะงานนี้สร้างชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาคุณธรรมและจริยธรรมของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3 จำนวน 18 ชุด มีการหาประสิทธิภาพชุดการสอนตามเกณฑ์มาตรฐาน 60/60 โดยใช้สูตร E_1/E_2 และเปรียบเทียบคะแนนคุณธรรมและจริยธรรมก่อนและหลังการใช้ชุดการสอนกิจกรรมแนะแนว (สุมณฑา สวนผลรัตน์, 2550: 64) กรณีนี้แสดงว่า E_1/E_2 ไม่ใช่สิ่งที่ต้องปฏิเสธโดยสิ้นเชิง หากชุดกิจกรรมแนะแนวนั้นมีลักษณะเป็นชุดการสอนและมีหลักฐานคะแนนที่เหมาะสมต่อการคำนวณประสิทธิภาพ

เอกสารของอุมาพร เมืองโคตรก็อยู่ในตรรกะใกล้เคียงกัน เพราะชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการศึกษาและอาชีพมีแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียนจำนวน 40 ข้อ มีใบความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และแนวทางการวัดผลประเมินผล มีคำแนะนำสำหรับครูและนักเรียน และใช้ประกอบการจัดกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน (อุมาพร เมืองโคตร, 2566: ก–ง, 1–2) เอกสารลักษณะนี้สามารถวัดความรู้หรือผลสัมฤทธิ์บางส่วนได้ จึงอยู่ใกล้ชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวแบบสื่อผสมมากกว่าชุดกิจกรรมแนะแนวแบบแผนการจัดกิจกรรมที่มุ่งการเปลี่ยนแปลงเชิงคุณลักษณะ

ข้อจำกัดจะเกิดขึ้นเมื่อ E_1/E_2 ถูกใช้กับชุดกิจกรรมแนะแนวทุกประเภทโดยอัตโนมัติ โดยเฉพาะชุดกิจกรรมแนะแนวแบบแผนการจัดกิจกรรมที่มุ่งพัฒนาการตระหนักรู้ เจตคติ ทักษะชีวิต ความสามารถในการตัดสินใจ การวางแผน หรือคุณลักษณะภายในของผู้เรียน หากบังคับใช้ E_1/E_2 ในงานลักษณะนี้ ผู้พัฒนาอาจต้องสร้างคะแนนกระบวนการแบบไม่สอดคล้องกับธรรมชาติของกิจกรรม เช่น เปลี่ยนกิจกรรมสะท้อนคิดเป็นแบบฝึกหัดเพื่อให้ได้คะแนน หรือเพิ่มแบบทดสอบความรู้เข้าไป ทั้งที่ผลลัพธ์สำคัญอาจอยู่ที่ความเข้าใจตนเอง การใช้ข้อมูลประกอบการตัดสินใจ การกล้าสื่อสาร การวางแผนอนาคต หรือการปรับเปลี่ยนมุมมองต่อชีวิต

งานของพัชรินทร์ พุตดำแสดงแนวทางการประเมินที่สอดคล้องกับชุดกิจกรรมแนะแนวแบบแผนการจัดกิจกรรมได้ชัดเจน เพราะใช้ชุดกิจกรรมแนะแนว 10 กิจกรรมเพื่อพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพ ใช้แบบวัดความสามารถในการวางแผนอาชีพเป็นเครื่องมือเฉพาะ มีค่าความเที่ยง .92 และวิเคราะห์ผลด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าทีเพื่อเปรียบเทียบก่อนและหลังการทดลอง รวมทั้งเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมที่ใช้กิจกรรมแนะแนวแบบปกติ (พัชรินทร์ พุตดำ,

2562: ง, 33, 41–47) วิธีประเมินเช่นนี้ไม่ใช่การหาประสิทธิภาพแบบชุดการสอน แต่เป็นการวัดผลลัพธ์เฉพาะของกิจกรรมแนะแนวโดยตรง จึงสอดคล้องกับธรรมชาติของงานมากกว่า

กล่าวโดยสรุป E_1/E_2 ควรใช้กับชุดกิจกรรมแนะแนวเฉพาะกรณีที่ชุดนั้นมีลักษณะเป็นชุดการสอนหรือชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสมที่มีคะแนนกระบวนการและคะแนนผลลัพธ์เหมาะสม ไม่ควรใช้โดยอัตโนมัติกับชุดกิจกรรมแนะแนวแบบแผนการจัดกิจกรรมที่มุ่งพัฒนาความสามารถ เจตคติ คุณลักษณะ หรือกระบวนการภายในของผู้เรียน สำหรับงานประเภทหลัง ควรใช้การตรวจคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ ความตรงเชิงเนื้อหา แบบวัดเฉพาะ แบบประเมินตนเอง การสังเกต บันทึกสะท้อนคิด การสัมภาษณ์ การเปรียบเทียบก่อนหลัง หรือข้อมูลเชิงคุณภาพร่วมกับข้อมูลเชิงปริมาณ การเลือกวิธีประเมินจึงต้องเริ่มจากการพิจารณาว่าชุดกิจกรรมกำลังพัฒนาอะไร และผลลัพธ์นั้นควรแสดงด้วยหลักฐานชนิดใด

4. ชุดกิจกรรมแนะแนวในฐานะเครื่องมือ กระบวนการ หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น

เมื่อจัดระดับจากหลักฐานที่กล่าวมา ชุดกิจกรรมแนะแนวควรถูกจำแนกเป็น 2 ลักษณะใหญ่ก่อน แล้วจึงพิจารณาระดับย่อยตามหน้าที่ของงาน **ลักษณะแรก คือชุดกิจกรรมแนะแนวแบบแผนการจัดกิจกรรมที่เป็นระบบ** ซึ่งเป็นรูปแบบที่ใช้มากที่สุดในงานวิจัยไทยร่วมสมัย โดยเฉพาะสายมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช ลักษณะนี้มีฐานะเป็นชุดแผนกิจกรรมหลายครั้งที่ออกแบบให้มีเป้าหมายร่วมกัน มีลำดับการพัฒนา และมีการประเมินผลเฉพาะประเด็น ลักษณะที่สอง คือชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสมหรือชุดการสอนกิจกรรมแนะแนว ซึ่งมีฐานคิดจากชุดการสอนเดิมและเน้นการจัดระบบสื่อ คู่มือ ใบความรู้ ใบงาน แบบทดสอบ แบบประเมิน และวิธีการเรียนรู้หลายรูปแบบเข้าด้วยกัน (เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล, 2568: 13–16)

ในลักษณะแรก ชุดกิจกรรมแนะแนวแบบแผนการจัดกิจกรรมสามารถมีฐานะได้อย่างน้อย 3 ระดับ ระดับแรกเป็นเครื่องมือปฏิบัติ เมื่อชุดนั้นประกอบด้วยแผนกิจกรรมหลายครั้ง มีชื่อกิจกรรม วัตถุประสงค์ ขั้นตอน สื่อ และการประเมินผล เพื่อให้ครูหรือผู้รับผิดชอบนำไปใช้กับผู้เรียน ระดับที่สองเป็นกระบวนการพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็น เมื่อกิจกรรมแต่ละครั้งถูกจัดลำดับอย่างมีเหตุผล เช่น เริ่มจากการสำรวจตนเอง แล้วพัฒนาต่อด้วยการรับรู้ข้อมูล การพิจารณาทางเลือก การตัดสินใจ และการวางแผน การพิจารณาทางเลือก การตัดสินใจ และการวางแผน ระดับที่สามเป็นโปรแกรมเฉพาะประเด็นขนาดย่อม เมื่อชุดกิจกรรมนั้นมีหลักการ เหตุผล วัตถุประสงค์ กลุ่มเป้าหมาย โครงสร้างกิจกรรม ระยะเวลา เครื่องมือประเมิน และการทดลองใช้ค่อนข้างครบ แต่ยังจำกัดอยู่ที่ประเด็นหรือกลุ่มเป้าหมายเฉพาะ

งานของพัชรินทร์ พุตดำเป็นหลักฐานที่ชัดของลักษณะแรก เพราะนิยามชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพว่าเป็นแผนกิจกรรมแนะแนวที่สร้างและพัฒนาขึ้นเพื่อใช้เป็นเครื่องมือในการจัดกิจกรรมแนะแนว ประกอบด้วย 10 กิจกรรม กิจกรรมละ 50 นาที แต่ละกิจกรรมมีชื่อกิจกรรม แนวคิด วัตถุประสงค์ ระยะเวลา ขั้นตอน สื่อ อุปกรณ์ และการประเมินผล (พัชรินทร์ พุตดำ, 2562: 4–5) ลักษณะนี้แสดงให้เห็นว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวไม่ได้เป็นเพียงสื่อ แต่เป็นชุดแผนกิจกรรมที่ทำหน้าที่เป็นกระบวนการพัฒนาความสามารถเฉพาะของผู้เรียน

ใน**ลักษณะที่สอง ชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสมหรือชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวมีฐานะใกล้กับสื่อการเรียนรู้หรือชุดการสอนมากกว่า** เพราะมีการจัดระบบสื่อและวิธีการหลายรูปแบบเข้าด้วยกัน งานของสุมณฑา สวนผลรัตน์และอุมาพร เมืองโคตรเป็นตัวอย่างที่ดีของลักษณะนี้ เพราะมีคู่มือคำแนะนำ ใบความรู้ แบบฝึกหัดหรือแบบทดสอบ และขั้นตอนการใช้ชัดเจน กรณีนี้สามารถประเมินด้วยตรรกะของชุดการสอนได้มากกว่าชุดกิจกรรมแนะแนวแบบแผนการจัดกิจกรรมทั่วไป โดยเฉพาะเมื่อมีคะแนนกระบวนการและคะแนนหลังเรียนที่เหมาะสมต่อการคำนวณประสิทธิภาพ

การแยกชุดกิจกรรมออกจากเอกสารประเภทคู่มือก็มีความสำคัญ คู่มือการจัดกิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนพนมศึกษาเป็นตัวอย่างของเอกสารที่มีขอบเขตกว้างกว่าชุดกิจกรรมเฉพาะชุด เพราะครอบคลุมวิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย ความหมายของงานแนะแนว ภาระงานแนะแนว แนวทางจัดกิจกรรม การประเมิน โครงสร้างหลักสูตร การจัดระบบงานแนะแนว และโครงสร้างงานแนะแนวของโรงเรียน (โรงเรียนพนมศึกษา, 2565: 3, 7–11, 47–49) เอกสารประเภทคู่มือจึงอาจทำหน้าที่กำกับระบบหรือการปฏิบัติงานกว้างกว่าชุดกิจกรรมหนึ่งชุด และไม่ควรถูกอ่านแทนกันโดยไม่พิจารณาหน้าที่จริงของเอกสาร

การจัดระดับเช่นนี้ช่วยรักษาคุณค่าของชุดกิจกรรมแนะแนวโดยไม่ขยายความหมายเกินระดับของงาน ชุดกิจกรรมแนะแนวอาจเป็นสื่อ เครื่องมือปฏิบัติ กระบวนการพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็น หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นขนาดย่อมได้ ขึ้นอยู่กับองค์ประกอบและวิธีใช้ แต่โดยทั่วไปไม่ควรใช้แทนโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบทั้งหมด เพราะโปรแกรมระดับระบบต้องเชื่อมข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น บริการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง การสนับสนุนระบบ บทบาทผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร การติดตาม และการปรับปรุงต่อเนื่องในระดับโรงเรียน

5. ข้อเสนอในการใช้และประเมินชุดกิจกรรมแนะแนวอย่างเหมาะสม

การพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวที่มีคุณภาพควรเริ่มจากข้อมูลผู้เรียน ปัญหา ความต้องการจำเป็นและบริบทสถานศึกษา ไม่ควรเริ่มจากการเลือกกิจกรรมที่น่าสนใจแล้วนำมาเรียงต่อกัน งานของพัชรินทร์ พุตดำ (2562: 1–5) แสดงตัวอย่างของการเริ่มจากปัญหาที่พบในผู้เรียนระดับมัธยมศึกษาปีที่ 5 ซึ่งยังขาดความเข้าใจตนเองด้านความชอบ ความถนัด ความสนใจ และยังไม่มีเป้าหมายชัดเจนในการวางแผนอาชีพ ข้อมูลดังกล่าวนำไปสู่การกำหนดเป้าหมายการวิจัยและการพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพ การเริ่มจากข้อมูลจริงช่วยให้ชุดกิจกรรมมีเหตุผลรองรับ และลดความเสี่ยงที่กิจกรรมจะเป็นเพียงชุดกิจกรรมที่น่าสนใจแต่ไม่ตอบความต้องการของผู้เรียน

ชุดกิจกรรมแนะแนวควรมีเป้าหมายเฉพาะที่ชัดเจน และจัดลำดับกิจกรรมตามกระบวนการพัฒนาผลลัพธ์ที่กำหนดไว้ ผู้พัฒนาควรอธิบายได้ว่า กิจกรรมแต่ละครั้งมีหน้าที่อะไร เหตุใดจึงจัดไว้ในลำดับนั้น และการเรียนรู้จากแต่ละกิจกรรมจะสะสมและต่อเนื่องจนเกิดผลลัพธ์ปลายทางของชุดกิจกรรมได้อย่างไร การจัดกิจกรรมควรให้ผู้เรียนได้สำรวจตนเอง ใช้ข้อมูล แลกเปลี่ยนความคิดเห็น สะท้อนคิด ฝึกตัดสินใจ วางแผน และประยุกต์สิ่งที่เรียนรู้กับสถานการณ์ในชีวิตจริงตามลักษณะของผลลัพธ์ที่ต้องการพัฒนา คู่มือการจัดกิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนพนมศึกษาระบุแนวทางการดำเนินงานเป็นลำดับ ตั้งแต่การศึกษาสภาพปัญหา ความต้องการ ความสนใจ และธรรมชาติของผู้เรียน การวิเคราะห์สมรรถนะสำคัญ คุณลักษณะที่พึงประสงค์ วิสัยทัศน์ของสถานศึกษาและข้อมูลผู้เรียน การ

กำหนดสัดส่วนและวัตถุประสงค์ของกิจกรรม การออกแบบและจัดทำแผนการจัดกิจกรรมรายชั่วโมง การดำเนินกิจกรรมและประเมินผล ตลอดจนการประเมินเพื่อตัดสินผลและสรุปรายงาน (โรงเรียนพนมศึกษา, 2565: 9–11) ลำดับดังกล่าวสนับสนุนแนวคิดว่า ชุดกิจกรรมแนะแนวควรได้รับการออกแบบเป็นกระบวนการพัฒนาที่มีเป้าหมายและความต่อเนื่อง มิใช่เพียงการรวบรวมกิจกรรมหลายครั้งไว้ในเอกสารฉบับเดียว

การประเมินชุดกิจกรรมแนะแนวควรเริ่มจาก ผลลัพธ์ที่ชุดกิจกรรมมุ่งพัฒนาและลักษณะของชุดกิจกรรม มากกว่าการเลือกวิธีประเมินจากชื่อว่าเป็น “ชุดกิจกรรม” เพียงอย่างเดียว หากเป็นชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวหรือชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสมที่จัดระบบเนื้อหา สื่อ แบบฝึกหัด แบบทดสอบ และมีคะแนนระหว่างดำเนินกิจกรรมกับคะแนนผลลัพธ์ที่มีความหมายชัดเจน อาจพิจารณาใช้เกณฑ์ประสิทธิภาพ เช่น E_1/E_2 หรือคะแนนผลสัมฤทธิ์ตามความเหมาะสม แต่ไม่ควรนำเกณฑ์ดังกล่าวมาใช้โดยอัตโนมัติกับชุดกิจกรรมทุกประเภท ในกรณีของชุดกิจกรรมแนะแนวที่จัดในลักษณะแผนการจัดกิจกรรมและมุ่งพัฒนาความสามารถ เจตคติ ทักษะชีวิต หรือคุณลักษณะภายใน ควรใช้เครื่องมือที่ตรงกับผลลัพธ์ เช่น แบบวัดเฉพาะ แบบประเมินตนเอง แบบสังเกต บันทึกสะท้อนคิด การสัมภาษณ์ หรือหลักฐานจากผลงานและการปฏิบัติ ส่วนการเปรียบเทียบก่อนและหลัง หรือการเปรียบเทียบกับกลุ่มควบคุมสามารถใช้ได้เมื่อสอดคล้องกับแบบแผนการวิจัย สำหรับความพึงพอใจควรใช้เป็นข้อมูลประกอบเกี่ยวกับการยอมรับหรือประสบการณ์ของผู้เข้าร่วม มิใช่ใช้แทนหลักฐานว่าผลลัพธ์ที่ต้องการพัฒนาเกิดขึ้นแล้ว

งานของพัชรินทร์ พุตดำเป็นตัวอย่างของการกำหนดการประเมินให้ตรงกับผลลัพธ์เฉพาะของชุดกิจกรรม ผู้วิจัยพัฒนาชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพจำนวน 10 กิจกรรม โดยแต่ละกิจกรรมกำหนดแนวคิด วัตถุประสงค์ ระยะเวลา ขั้นตอน สื่อหรืออุปกรณ์ และการประเมินผลไว้ชัดเจน ขณะเดียวกันได้พัฒนาแบบวัดความสามารถในการวางแผนอาชีพให้สอดคล้องกับนิยามของตัวแปร ตรวจสอบความตรง ทดลองใช้ และหาความเที่ยงของแบบวัดทั้งฉบับด้วยสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบัค ได้ค่าความเที่ยง .92 ผลการวิจัยเปรียบเทียบทั้งก่อนและหลังการใช้ชุดกิจกรรมและเปรียบเทียบผลหลังการทดลองกับกลุ่มควบคุมที่ได้รับกิจกรรมแนะแนวตามปกติ (พัชรินทร์ พุตดำ, 2562: ง, 34, 37–40, 46–47) ตัวอย่างนี้แสดงให้เห็นว่า การประเมินชุดกิจกรรมแนะแนวสามารถกำหนดให้ตรงกับความสามารถหรือคุณลักษณะที่ต้องการพัฒนาได้ โดยไม่จำเป็นต้องใช้เกณฑ์ประสิทธิภาพของชุดการสอนเป็นหลัก

ขณะเดียวกัน การประเมินกิจกรรมแนะแนวในระบบโรงเรียนไม่จำเป็นต้องอาศัยคะแนนแบบทดสอบเป็นหลักเสมอไป คู่มือการจัดกิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนพนมศึกษาระบุการพิจารณาเวลาเข้าร่วมกิจกรรม การปฏิบัติกิจกรรม ผลงาน ชิ้นงาน และคุณลักษณะ แล้วตัดสินผลเป็นผ่านหรือไม่ผ่าน (โรงเรียนพนมศึกษา, 2565: 11) ลักษณะการประเมินดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การประเมินกิจกรรมแนะแนวสามารถใช้หลักฐานจากการเข้าร่วม การปฏิบัติ และพัฒนาการของผู้เรียนประกอบกัน มิได้จำกัดอยู่เฉพาะคะแนนผลสัมฤทธิ์จากแบบทดสอบ ดังนั้น การเลือกวิธีประเมินจึงควรพิจารณาว่าหลักฐานประเภทใดสามารถสะท้อนผลลัพธ์ที่กำหนดไว้ได้เหมาะสมที่สุด

กล่าวโดยสรุป คุณค่าของชุดกิจกรรมแนะแนวไม่ควรพิจารณาเฉพาะว่าคะแนนหลังเข้าร่วมกิจกรรมสูงกว่าก่อนเข้าร่วม หรือแตกต่างจากกลุ่มเปรียบเทียบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติเท่านั้น แต่ควรพิจารณาทั้งคุณภาพของการออกแบบกิจกรรม ผลที่เกิดกับผู้เรียน และประโยชน์ของข้อมูลที่ได้ต่อการดำเนินงานแนะแนวของโรงเรียนด้วย ข้อมูลจากแบบวัด การสังเกต ชิ้นงาน การสะท้อนคิด หรือการสนทนาระหว่างกิจกรรมอาจช่วยให้ครูแนะแนวเห็นความต้องการ จุดแข็ง ข้อจำกัด และประเด็นที่ผู้เรียนบางคนควรได้รับการช่วยเหลือเพิ่มเติม ทั้งนี้ ข้อมูลดังกล่าวควรนำมาใช้ตามวัตถุประสงค์และด้วยความระมัดระวัง ไม่ควรใช้ผลจากกิจกรรมเพียงครั้งเดียวเป็นข้อสรุปเกี่ยวกับผู้เรียน

เมื่อข้อมูลจากชุดกิจกรรมมีความเหมาะสมต่อการใช้ในงานแนะแนว โรงเรียนอาจนำมาใช้ประกอบ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล ตามลักษณะความต้องการของผู้เรียน ตลอดจนใช้พิจารณาการจัดกิจกรรมแนะแนวเพิ่มเติม นอกจากนี้ ผลการประเมินยังช่วยให้ผู้พัฒนาทบทวนว่ากิจกรรมใดควรคงไว้ กิจกรรมใดควรปรับปรุง และประเด็นใดควรได้รับการดำเนินงานต่อเนื่องในปีการศึกษาถัดไป เมื่อชุดกิจกรรมและข้อมูลจากการประเมินได้รับการนำมาใช้ในลักษณะดังกล่าว ชุดกิจกรรมแนะแนวจึงทำหน้าที่เป็น เครื่องมือระดับปฏิบัติที่สนับสนุนการดำเนินโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน แต่ไม่ควรถือว่าชุดกิจกรรมเพียงชุดเดียวมีสถานะเท่ากับโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบของโรงเรียน

กรอบสังเคราะห์โปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทย

1. เหตุผลที่ต้องมีกรอบสังเคราะห์สำหรับบริบทไทย

การทำความเข้าใจโปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทยจำเป็นต้องมีกรอบสังเคราะห์ เพราะงานแนะแนวไทยมีคำศัพท์ เอกสาร และเครื่องมือหลายระดับที่ทำหน้าที่แตกต่างกันแต่เกี่ยวเนื่องกัน คำว่าโปรแกรมอาจหมายถึงระบบระดับโรงเรียน หรืออาจหมายถึงโปรแกรมเฉพาะประเด็นที่ใช้กับผู้เรียนบางกลุ่ม คำว่าหลักสูตรอาจหมายถึงเอกสารระดับสถานศึกษาที่จัดประสบการณ์กิจกรรมแนะแนวอย่างต่อเนื่อง คำว่าชุดกิจกรรมอาจหมายถึงชุดแผนกิจกรรมหรือชุดสื่อผสม ส่วนคำว่าแผนอาจหมายถึงแผนระดับระบบ แผนรายปี แผนระดับชั้น หรือแผนรายคาบ ปัญหาสำคัญจึงไม่ได้อยู่ที่การใช้คำหลายคำ แต่อยู่ที่การอ่านคำเหล่านั้นโดยไม่พิจารณาระดับ หน้าที่ องค์ประกอบ และบริบทของเอกสาร

กรอบสังเคราะห์มีความจำเป็นอย่างน้อยสามประการ ประการแรก ช่วยจัดระดับเอกสารและเครื่องมือของงานแนะแนวให้ชัดเจน เพื่อไม่ให้หลักสูตร แผน ชุดกิจกรรม กิจกรรมรายครั้ง และโปรแกรมเฉพาะประเด็นถูกอ่านแทนกันโดยไม่ตรงหน้าที่ ประการที่สอง ช่วยเชื่อมกรอบสากลของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมกับเงื่อนไขการทำงานจริงของโรงเรียนไทย ประการที่สาม ช่วยป้องกันการลดทอนโปรแกรมการแนะแนวให้เหลือเพียงคาบกิจกรรมแนะแนว ชุดกิจกรรมเฉพาะเรื่อง หรือแผนรายปีที่ขาดความสัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียน บริการแนะแนว บทบาทผู้เกี่ยวข้อง และระบบติดตามปรับปรุง

ในกรอบของ Gysbers และ Henderson (2012: 139–147) โปรแกรมการแนะแนวและการให้การปรึกษาแบบครอบคลุมเป็นระบบที่ต้องออกแบบอย่างมีโครงสร้าง มีองค์ประกอบ มีทรัพยากร มีการจัดลำดับความสำคัญ และมีองค์ประกอบหลักที่ทำงานสัมพันธ์กัน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว

การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ กรอบดังกล่าวช่วยให้เห็นว่าโปรแกรมไม่ใช่เพียงรายการกิจกรรมหรือบริการเฉพาะราย ขณะที่ National Centre for Guidance in Education (2004: 8–9) อธิบายว่าโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนคือชุดประสบการณ์การเรียนรู้ที่โรงเรียนจัดขึ้นเพื่อตอบสนองความต้องการด้านการแนะแนวของผู้เรียน ส่วนแผนการแนะแนวคือเอกสารที่กำหนดโปรแกรมอย่างเป็นระบบ พร้อมระบุเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวน

เมื่อนำกรอบดังกล่าวมาเทียบกับบริบทไทย จะเห็นว่ายังต้องมีกรอบกลางที่ช่วยแปลงระดับความคิดสู่การปฏิบัติ เพราะโรงเรียนไทยไม่ได้ใช้คำว่าโปรแกรมการแนะแนวเป็นคำหลักเสมอไป แต่อาจใช้คำว่าหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนว คู่มือกิจกรรมแนะแนว หรือโครงการแนะแนวเฉพาะเรื่อง กรอบสังเคราะห์จึงไม่ได้ทำหน้าที่แทน Gysbers และ Henderson หากทำหน้าที่เป็นข้อเสนอเชิงวิเคราะห์ที่ช่วยอ่านและพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทยให้มีระดับชั้น ความสัมพันธ์ และหลักฐานรองรับชัดเจนขึ้น

2. โปรแกรมการแนะแนวในฐานะระบบหลายระดับ

โปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทยควรทำความเข้าใจในฐานะระบบที่ประกอบด้วยการดำเนินงานหลายระดับและหลายลักษณะที่สัมพันธ์กัน มิใช่พิจารณาจากเอกสารหรือกิจกรรมระดับใดระดับหนึ่งเพียงอย่างเดียว การจัดระดับในที่นี้เป็นกรอบพิจารณาเชิงวิเคราะห์ เพื่อช่วยจำแนกหน้าที่และขอบเขตของงาน มิใช่แบบจำแนกตายตัวที่กำหนดว่าเอกสารทุกฉบับต้องอยู่ในระดับใดระดับหนึ่งเท่านั้น เพราะเอกสารหรือการดำเนินงานจริงของสถานศึกษาบางแห่งอาจทำหน้าที่มากกว่าหนึ่งระดับพร้อมกัน กรอบดังกล่าวจึงมีประโยชน์ในการพิจารณาว่า สิ่งใดทำหน้าที่กำหนดทิศทางระดับโรงเรียน สิ่งใดมีฐานะเป็นหลักสูตร สิ่งใดเป็นแผนระดับชั้น สิ่งใดเป็นโปรแกรมเฉพาะประเด็น สิ่งใดเป็นชุดกิจกรรม และสิ่งใดเป็นหน่วยปฏิบัติรายครั้ง ทั้งนี้ การพิจารณาโปรแกรมในระดับระบบต้องมองกว้างกว่าการรวบรวมกิจกรรมหลายรายการ เพราะโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องประกอบด้วยโครงสร้าง เป้าหมาย กระบวนการดำเนินงาน ทรัพยากร และองค์ประกอบต่าง ๆ ที่ทำงานสัมพันธ์กัน ขณะที่แผนการแนะแนวของโรงเรียนต้องกำหนดโปรแกรมอย่างเป็นระบบโดยคำนึงถึงเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ กิจกรรม ทรัพยากร และการทบทวนปรับปรุง (National Centre for Guidance in Education, 2004: 8–9; Gysbers & Henderson, 2012: 139–147)

ก่อนพิจารณาระดับต่าง ๆ จำเป็นต้องทำความเข้าใจว่า คำว่า “**หลักสูตร**” ในบริบทการศึกษาไทยมิได้หมายถึงสิ่งที่มีขนาดหรือระดับเดียว คำนี้อาจใช้กับกรอบการจัดการศึกษาระดับสถานศึกษา หลักสูตรเฉพาะสาขาหรือเฉพาะกลุ่มเป้าหมาย หลักสูตรรายวิชา หลักสูตรระยะสั้น ตลอดจนหลักสูตรที่ใช้สำหรับการฝึกอบรมหรือพัฒนาสมรรถนะเฉพาะด้าน ตัวอย่างในระบบการศึกษาไทยพบการใช้ทั้งหลักสูตรสถานศึกษา หลักสูตรรายวิชา หลักสูตรระยะสั้น และการนำหลักสูตรระยะสั้นจากสถานศึกษาอาชีวศึกษามาจัดเป็นรายวิชาเพิ่มเติมหรือกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2568: 125–126) ในอีกบริบทหนึ่งมีการจัดทำหลักสูตรการอบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อพัฒนาทักษะชีวิตและความพร้อมในการประกอบอาชีพสำหรับเด็กและเยาวชนนอกระบบการศึกษา โดยกำหนดการ

อบรมแบบเต็มวันจำนวน 8 วัน แสดงให้เห็นว่าคำว่าหลักสูตรสามารถใช้กับกระบวนการพัฒนาที่มีขอบเขตและระยะเวลาจำกัดได้เช่นกัน (คณะวิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, 2561: 74)

อย่างไรก็ตาม ลักษณะของหลักสูตรเหล่านี้ไม่ควรถูกนำมาเรียงเป็นลำดับใหญ่–เล็กอย่างตายตัว เพราะแต่ละคำอาจสะท้อนคนละมิติของหลักสูตร คำว่า **หลักสูตรสถานศึกษา** บ่งบอกระดับของการจัดหลักสูตร คำว่า **หลักสูตรรายวิชา** บ่งบอกขอบเขตของประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดภายในรายวิชา คำว่า **หลักสูตรระยะสั้น** ให้ความสำคัญกับขอบเขตและระยะเวลาดำเนินการ ส่วน **หลักสูตรฝึกอบรม** ให้ความสำคัญกับวัตถุประสงค์ กลุ่มเป้าหมาย และลักษณะของการพัฒนา ดังนั้น การพิจารณาหลักสูตรจึงควรดูว่าหลักสูตรนั้นทำหน้าที่อะไร ครอบคลุมผู้เรียนกลุ่มใด มีจุดมุ่งหมายและประสบการณ์อะไร ใช้ระยะเวลาเท่าใด และรับผิดชอบต่อผลลัพธ์ในระดับใด มากกว่าตัดสินจากชื่อเรียกเพียงอย่างเดียว รายงานของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษายังแยกการพิจารณา “หลักสูตรสถานศึกษา” ออกจาก “องค์ประกอบหลักสูตรรายวิชา” โดยหลักสูตรรายวิชาครอบคลุมจุดประสงค์การเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ การจัดการเรียนรู้ สื่อ และการวัดประเมินผล ซึ่งยืนยันว่าคำว่าหลักสูตรสามารถใช้กับหน่วยการจัดประสบการณ์ที่มีขอบเขตแตกต่างกันได้

คำว่า “โปรแกรม” มีลักษณะคล้ายคลึงกัน กล่าวคือโปรแกรมมิได้มีขอบเขตเท่ากันทุกกรณี โปรแกรมอาจหมายถึงระบบการแนะแนวระดับโรงเรียนที่ครอบคลุมผู้เรียนทุกคนและมีองค์ประกอบหลายด้าน หรืออาจเป็นโปรแกรมระดับชั้นหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น ซึ่งสามารถกำหนดกลุ่มเป้าหมายเฉพาะตามปัญหาและความต้องการจำเป็นของผู้เรียน โดยทั่วไปต้องแสดงปัญหาหรือความต้องการจำเป็น หลักการหรือแนวคิดรองรับ กลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ ระยะเวลา กิจกรรมหลายครั้งที่สัมพันธ์กัน และวิธีประเมินผล จึงมีขอบเขตกว้างกว่ากิจกรรมรายครั้งและกว้างกว่าชุดกิจกรรมบางลักษณะ (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 133) ด้วยเหตุนี้ ทั้ง**คำว่า “หลักสูตร” และ “โปรแกรม” จึงต้องพิจารณาควบคู่กับระดับ ขอบเขต หน้าที่ กลุ่มเป้าหมาย องค์ประกอบ ระยะเวลา และผลลัพธ์ที่รับผิดชอบ มิใช่อาศัยชื่อเรียกเป็นเกณฑ์เพียงอย่างเดียว**

จากแนวคิดและการเทียบเคียงที่กล่าวมา เอกสารและการดำเนินงานที่เกี่ยวข้องกับโปรแกรมการแนะแนวในบริบทโรงเรียนไทยสามารถจำแนกเพื่อช่วยในการวิเคราะห์ได้เป็น 6 ระดับของการดำเนินงาน ทั้งนี้ การจำแนกดังกล่าวมิได้หมายถึงลำดับขั้นตายตัว แต่ใช้เพื่อแสดงความแตกต่างด้านขอบเขต หน้าที่ และระดับของการดำเนินงาน ดังต่อไปนี้

ระดับแรก คือกรอบทิศทางและแผนงานแนะแนวระดับสถานศึกษา เป็นระดับที่กำหนดวิสัยทัศน์ เป้าหมาย หลักการ ลำดับความสำคัญ และภารกิจของงานแนะแนวในภาพรวมของโรงเรียน อาจปรากฏในรูปแผนพัฒนางานแนะแนว แผนงานแนะแนวประจำปี แผนการแนะแนวของโรงเรียน หรือกรอบการดำเนินงานที่สถานศึกษากำหนดขึ้น ระดับนี้ควรตอบให้ได้ว่าโรงเรียนกำลังเผชิญความต้องการหรือปัญหาสำคัญอะไร ต้องการพัฒนาผู้เรียนด้านใด ผู้เรียนกลุ่มใดควรได้รับความสำคัญเป็นพิเศษ บุคลากรฝ่ายใดมีบทบาทรับผิดชอบ ทรัพยากรที่ต้องใช้มีอะไร และจะติดตามผลในระดับโรงเรียนอย่างไร หากกรอบดังกล่าวครอบคลุมองค์ประกอบ บริการ บุคลากร ทรัพยากร ระบบข้อมูล และการประเมินปรับปรุงอย่างเพียงพอ ก็จะเข้าใกล้ความหมายของโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบมากขึ้น แต่หากมีเพียงวิสัยทัศน์หรือรายการโครงการประจำปี ก็ยังควรอ่านในฐานะกรอบทิศทางหรือแผนงานมากกว่าขยายความหมายให้เป็นโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมโดยอัตโนมัติ

ระดับที่สอง คือหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว เป็นส่วนของหลักสูตรสถานศึกษาที่จัดระบบประสบการณ์ด้านกิจกรรมแนะแนวตามตรรกะของหลักสูตร โดยกำหนดจุดมุ่งหมาย คุณภาพผู้เรียน จุดประสงค์ชั้นปี โครงสร้างเวลาเรียน รายวิชาหรือกิจกรรม คำอธิบายรายวิชา สื่อ แหล่งเรียนรู้ และการวัดประเมินผล ตัวอย่างหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวของโรงเรียนเจียงทองพิทยาคม แสดงลักษณะดังกล่าวอย่างชัดเจน โดยเอกสารประกอบด้วยวิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมาย สมรรถนะสำคัญ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ วัตถุประสงค์ของกิจกรรมแนะแนว คุณภาพผู้เรียน จุดประสงค์ชั้นปี รายวิชา โครงสร้างเวลาเรียน สื่อ แหล่งเรียนรู้ และการประเมินผล (โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม, 2567: ก–ข, 1, 43, 94–95) เอกสารระดับนี้จึงมีคุณค่าในฐานะกรอบจัดประสบการณ์แนะแนวสำหรับผู้เรียนอย่างต่อเนื่องระดับโรงเรียน แต่ไม่ควรถือว่าเท่ากับโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมทั้งหมด เพราะในกรอบของ Gysbers และ Henderson (2012: 146–147) หลักสูตรการแนะแนวเป็นเพียงองค์ประกอบหนึ่งของโปรแกรม ร่วมกับการวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ดังนั้น การพิจารณาว่าหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวมีความเป็นโปรแกรมระดับระบบมากน้อยเพียงใด ต้องตรวจเพิ่มเติมว่ามีความสัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียน บริการแนะแนว ระบบส่งต่อ บทบาทผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร การบริหาร และการติดตามปรับปรุงเพียงใด

ระดับที่สาม คือแผนหรือโปรแกรมระดับชั้นและช่วงชั้น เป็นการจัดงานแนะแนวให้สอดคล้องกับภารกิจพัฒนาการและการตัดสินใจที่สำคัญของผู้เรียนในแต่ละระดับ เช่น นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 1 อาจต้องได้รับการช่วยเหลือด้านการปรับตัว การรู้จักระบบโรงเรียน การสร้างสัมพันธภาพ และการวางแผนการเรียน นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 อาจต้องเตรียมการเลือกแผนการเรียน การศึกษาต่อ และการสำรวจอาชีพ ขณะที่นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 6 ต้องใช้ข้อมูลเกี่ยวกับตนเอง การศึกษาต่อ อาชีพ และเงื่อนไขการรับเข้าศึกษาประกอบการตัดสินใจ ระดับนี้อาจจัดเป็นแผนรายภาคเรียน แผนแนะแนวระดับชั้น หรือเมทริกซ์ที่กำหนดเป้าหมาย กิจกรรม บริการ ผู้รับผิดชอบ เวลา ทรัพยากร และการประเมินผล จุดจำแนกสำคัญคือ ระดับนี้ยึด กลุ่มผู้เรียนตามชั้นหรือช่วงชั้นเป็นหน่วยหลัก และอาจครอบคลุมความต้องการด้านการศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคมหลายประเด็นพร้อมกัน มิได้จำกัดอยู่ที่ตัวแปรหรือปัญหาเฉพาะเรื่องเพียงเรื่องเดียว

ระดับที่สี่ คือโปรแกรมเฉพาะประเด็น เป็นการพัฒนาผู้เรียนที่มุ่งผลลัพธ์เฉพาะเรื่องอย่างชัดเจน เช่น โปรแกรมพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพ โปรแกรมเสริมสร้างการเห็นคุณค่าในตนเอง โปรแกรมพัฒนาทักษะชีวิต โปรแกรมส่งเสริมความฉลาดทางดิจิทัล โปรแกรมพัฒนาการตัดสินใจ หรือโปรแกรมส่งเสริมความสามารถในการปรับตัว โปรแกรมลักษณะนี้ควรมีปัญหาหรือความต้องการจำเป็นเป็นจุดเริ่มต้น มีหลักการหรือทฤษฎีรองรับ มีกลุ่มเป้าหมาย วัตถุประสงค์ ระยะเวลาดำเนินการ ลำดับกิจกรรม และวิธีประเมินผลที่สอดคล้องกับผลลัพธ์ที่ต้องการพัฒนา (เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 133) ความแตกต่างจากระดับที่สามอยู่ที่หน่วยของการออกแบบ กล่าวคือ แผนหรือโปรแกรมระดับชั้นยึดผู้เรียนระดับชั้นหรือช่วงชั้นเป็นฐานและอาจตอบสนองความต้องการหลายประเด็น ขณะที่โปรแกรมเฉพาะประเด็นยึดผลลัพธ์หรือปัญหาเฉพาะเรื่องเป็นฐาน และอาจใช้กับผู้เรียนระดับเดียว หลายระดับ หรือกลุ่มเป้าหมายเฉพาะก็ได้ แม้โปรแกรมเฉพาะประเด็นจะมีการออกแบบและประเมินผลอย่างเป็นระบบ แต่ขอบเขตของงานยังจำกัดอยู่ที่ประเด็นที่กำหนด จึงไม่ควรใช้แทนความหมายของโปรแกรมการแนะแนวระดับโรงเรียนทั้งหมด

ระดับที่ห้า คือชุดกิจกรรมแนะแนวหรือชุดการสอนกิจกรรมแนะแนว เป็นเครื่องมือระดับปฏิบัติที่จัดกิจกรรมหรือสื่อหลายส่วนให้ทำงานร่วมกันเพื่อพัฒนาผู้เรียนในเรื่องที่กำหนด ชุดกิจกรรมแนะแนวอาจมีลักษณะเป็นชุดแผนกิจกรรมหลายครั้งที่มีเป้าหมายร่วมกันและจัดลำดับกระบวนการอย่างเป็นระบบ หรืออาจเป็นชุดกิจกรรมแนะแนวแบบสื่อผสมที่จัดคู่มือ ใบความรู้ ใบงาน แบบฝึก แบบประเมิน และสื่อหลายชนิดให้ใช้ร่วมกันตามแผนกิจกรรม ความแตกต่างของสองลักษณะอยู่ที่แกนสำคัญของการออกแบบ โดยลักษณะแรกให้น้ำหนักกับกระบวนการและลำดับประสบการณ์ ส่วนลักษณะที่สองให้น้ำหนักกับการจัดระบบสื่อและเครื่องมือหลายชนิด (เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล, 2568: 13–16; เจษฎา บุญมาโฮม และวรรณีย์ เล็กมณี, 2569: 132–133) ชุดกิจกรรมมีคุณค่ามากต่อการพัฒนาผู้เรียน แต่สถานะของชุดกิจกรรมยังเป็นเครื่องมือหรือกระบวนการระดับปฏิบัติ การมีชุดกิจกรรมที่มีประสิทธิผลจึงยังไม่เพียงพอที่จะกล่าวว่าโรงเรียนมีโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบ หากชุดดังกล่าวยังแยกจากระบบข้อมูล บริการแนะแนว การติดตาม และการวางแผนระดับโรงเรียน

ระดับที่หก คือกิจกรรมรายครั้งหรือแผนรายคาบ เป็นหน่วยปฏิบัติที่มีขอบเขตเฉพาะที่สุด อาจเป็นกิจกรรมในชั้นเรียน นอกชั้นเรียน รายบุคคล หรือเป็นกลุ่ม เช่น กิจกรรมสำรวจความสนใจ กิจกรรมวางแผนการเรียน กิจกรรมฝึกการตัดสินใจ กิจกรรมสำรวจอาชีพ หรือกิจกรรมพัฒนาทักษะการสื่อสาร กิจกรรมหนึ่งครั้งอาจมีวัตถุประสงค์ ขั้นตอน สื่อ ใบงาน และการประเมินผลครบถ้วน และสามารถสร้างประสบการณ์ที่มีคุณค่าต่อผู้เรียนได้ แต่ความสมบูรณ์ในระดับกิจกรรมไม่ควรถูกใช้เป็นหลักฐานว่ามีโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบแล้ว หากกิจกรรมนั้นยังไม่มีความสัมพันธ์กับข้อมูลและความต้องการของผู้เรียน แผนระดับชั้น หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว และระบบติดตามผล

การจัดระดับทั้งหกดังกล่าวจึงมิได้หมายความว่า ทุกระดับเรียงซ้อนกันแบบตายตัว หรือโรงเรียนทุกแห่งต้องมีเอกสารแยกออกเป็นหกฉบับ เอกสารหนึ่งฉบับอาจทำหน้าที่หลายระดับพร้อมกัน เช่น หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวอาจมีทั้งกรอบระดับโรงเรียน โครงสร้างรายวิชา และแผนกิจกรรมบางส่วน หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นอาจประกอบด้วยชุดกิจกรรมและแผนรายคาบอยู่ภายใน การจำแนกที่เหมาะสมจึงต้องพิจารณาทั้งชื่อเรียกและหน้าที่จริงของเอกสาร ขอบเขตของผู้เรียน ผลลัพธ์ที่รับผิดชอบ องค์ประกอบ และระบบสนับสนุน ควบคู่กัน ไม่ควรใช้ชื่อ “หลักสูตร” “โปรแกรม” “ชุดกิจกรรม” หรือ “แผน” เป็นเกณฑ์ตัดสินเพียงอย่างเดียว

ในความหมายระดับระบบ โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนจึงไม่ควรเกิดจากการรวมเอกสารระดับต่าง ๆ ไว้ด้วยกันเท่านั้น แต่ต้องทำให้ส่วนต่าง ๆ ทำงานสัมพันธ์กัน กรอบทิศทางของโรงเรียนต้องกำหนดเป้าหมายและลำดับความสำคัญ หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวต้องจัดประสบการณ์พัฒนาผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง แผนระดับชั้นต้องตอบสนองภารกิจของผู้เรียนแต่ละช่วง โปรแกรมเฉพาะประเด็นและชุดกิจกรรมต้องรองรับความต้องการที่ตรวจพบ และกิจกรรมรายครั้งต้องเป็นหน่วยปฏิบัติที่มีวัตถุประสงค์และหลักฐานผลลัพธ์ ขณะเดียวกันการดำเนินงานทั้งหมดต้องสัมพันธ์กับ **บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล** รวมทั้งบทบาทของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง เครือข่าย ระบบข้อมูล ทรัพยากร และการประเมินปรับปรุง โปรแกรมการแนะแนวจึงมีความหมายเป็นระบบเมื่อข้อมูลจาก

การปฏิบัติสามารถย้อนกลับมาใช้ปรับแผน กิจกรรม บริการ และทิศทางการดำเนินงานในรอบต่อไป มิใช่เมื่อโรงเรียนมีเอกสารครบหลายระดับหรือมีกิจกรรมจำนวนมากเพียงอย่างเดียว

3. สูตรการดำเนินการ 2:3:3:5 ในฐานะกลไกจัดระบบงานแนะแนวไทย

สูตรการดำเนินการ 2:3:3:5 ควรถูกเข้าใจในฐานะกรอบจัดระบบงานแนะแนวไทย ไม่ใช่เพียงสูตรจำแนกตัวเลข กรอบนี้ทำหน้าที่เป็นแผนที่เชิงระบบที่ช่วยให้เห็นความสัมพันธ์ระหว่างเป้าหมายของการพัฒนาผู้เรียน ขอบข่ายงานแนะแนว กิจกรรมหรือวิธีดำเนินงาน บริการแนะแนว และผลลัพธ์ที่คาดหวัง เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล (2568: 91–93) ระบุว่า การพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนด้วยการแนะแนวผ่านสูตร 2:3:3:5 เป็นระบบการดำเนินงานที่สอดประสานกันเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างครอบคลุมและต่อเนื่อง ข้อความนี้ทำให้เห็นว่า 2:3:3:5 มิใช่เพียงเครื่องหมายหรือรหัสจำแนกองค์ประกอบ แต่เป็นกรอบเชิงระบบที่ตั้งใจเชื่อมงานแนะแนวกับการพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรม

บทบาทแรกของ 2:3:3:5 คือช่วยจัดระบบมโนทัศน์ของงานแนะแนวไทย เพราะงานแนะแนวในโรงเรียนมักถูกอธิบายผ่านคำหลายชุด เช่น ขอบข่ายการแนะแนว กิจกรรมแนะแนว บริการแนะแนว โปรแกรมการแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนว และระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน หากไม่มีกรอบจัดระบบ ผู้ปฏิบัติอาจเห็นแต่กิจกรรมหรือบริการที่ตนทำ แต่ไม่เห็นความสัมพันธ์ของสิ่งเหล่านั้นในระบบพัฒนาผู้เรียน 2:3:3:5 จึงทำหน้าที่จัดความคิดให้เห็นว่า แต่ละองค์ประกอบมีที่ทางและหน้าที่ภายในระบบเดียวกัน

บทบาทที่สอง คือช่วยเชื่อมกรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมกับแนวทางการทำงานจริงของโรงเรียนไทย กรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้เห็นองค์ประกอบระดับระบบ ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ส่วน 2:3:3:5 ช่วยแปลงความคิดระดับระบบให้สอดคล้องกับภาษางานแนะแนวไทย เช่น ขอบข่าย 3 ด้าน กิจกรรมแนะแนว และบริการแนะแนว 5 บริการ เมื่อใช้ร่วมกัน โรงเรียนจึงสามารถเห็นทั้งโครงสร้างสากลและกลไกปฏิบัติที่คุ้นเคยในบริบทไทย

บทบาทที่สาม คือช่วยไม่ให้กิจกรรม ชุดกิจกรรม โปรแกรมเฉพาะประเด็น บริการแนะแนว และหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวแยกส่วนจากกัน ตัวอย่างเช่น การพัฒนาการวางแผนอาชีพไม่ควรถูกจำกัดอยู่ที่กิจกรรมในชั้นเรียนเพียงไม่กี่ครั้ง แต่ควรเชื่อมกับข้อมูลผู้เรียนรายบุคคล บริการสนเทศด้านการศึกษาและอาชีพ การจัดวางตัวบุคคล การให้การปรึกษาเมื่อผู้เรียนมีความลังเลหรือความเครียด และการติดตามผลหลังผู้เรียนตัดสินใจ หากใช้ 2:3:3:5 เป็นกรอบ ผู้พัฒนางานจะเห็นว่ากิจกรรมเป็นเพียงส่วนหนึ่งของระบบบริการและการพัฒนาผู้เรียน

บทบาทที่สี่ คือช่วยให้การดำเนินงานแนะแนวเชื่อมโยงกับการพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนอย่างเป็นระบบ งานแนะแนวไม่ควรถูกจำกัดเป็นงานให้ข้อมูลหรือแก้ปัญหารายกรณีเท่านั้น แต่ควรทำหน้าที่พัฒนาผู้เรียนให้รู้จักตนเอง รู้จักโลกการศึกษาและอาชีพ ตัดสินใจ วางแผนชีวิต สื่อสาร ทำงานร่วมกับผู้อื่น จัดการอารมณ์ และรับผิดชอบต่อการเลือกของตนเอง เจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล (2568: 91–92) ชี้ให้เห็นว่างานแนะแนวมีศักยภาพในการเป็นกลไกสำคัญของการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน ไม่ใช่เพียงงานสนับสนุนหรือกิจกรรมเสริมของสถานศึกษา

ดังนั้น 2:3:3:5 จึงไม่ควรถูกนำเสนอเป็นรายการตัวเลขที่ใช้ท่องจำ แต่ควรถูกใช้เป็นแนวทางในการตรวจสอบว่า งานแนะแนวของโรงเรียนมีเป้าหมายชัดหรือไม่ ครอบคลุมขอบข่ายการพัฒนาผู้เรียนหรือไม่ เชื่อมกิจกรรมกับบริการหรือไม่ ใช้ข้อมูลเพื่อช่วยเหลือผู้เรียนรายบุคคลหรือไม่ และมีหลักฐานติดตามผลหรือไม่ เมื่อใช้ในลักษณะนี้ 2:3:3:5 จะทำหน้าที่เป็นตัวกลางระหว่างกรอบสากลของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมกับระบบปฏิบัติของโรงเรียนไทย

4. PRIDE ในฐานะกระบวนการปฏิบัติของการพัฒนาผู้เรียนด้วยการแนะแนว

หาก สูตรการดำเนินการแนะแนว 2:3:3:5 ทำหน้าที่เป็นแนวทางการจัดระบบ PRIDE ทำหน้าที่เป็นกระบวนการปฏิบัติที่ช่วยให้การจัดกิจกรรมหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นมีลำดับการดำเนินงานชัดเจน PRIDE เป็นกระบวนการจัดกิจกรรมแนะแนวที่พัฒนาโดยเจษฎา บุญมาโฮม เพื่อใช้เป็นกลไกเชื่อมการเข้าใจผู้เรียน การมีส่วนร่วม การลงมือปฏิบัติจริง การสะท้อนคิด และการประเมินผลเข้าด้วยกัน กระบวนการนี้จึงไม่ใช่กรอบระดับระบบทั้งหมด และไม่ใช่เพียงเทคนิคการจัดกิจกรรมให้ครบขั้นตอน แต่เป็นโครงสร้างการดำเนินกิจกรรมที่ช่วยให้ครูหรือผู้รับผิดชอบงานแนะแนวออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีข้อมูล มีเป้าหมาย มีลำดับ และมีหลักฐานการพัฒนาผู้เรียนรองรับ เจษฎา บุญมาโฮม (2568ข: 44–45, 50) ใช้กระบวนการ PRIDE เป็นฐานของชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสมระยะเวลา 6 สัปดาห์เพื่อพัฒนาความสามารถในการรับรู้อารมณ์และความเป็นกัลยาณมิตรธรรมของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต

PRIDE ประกอบด้วย 5 ขั้น ได้แก่ ขั้นเตรียมความพร้อมและวิเคราะห์ผู้เรียน (Preparation & Assessment) ขั้นสร้างความสัมพันธ์และกระตุ้นการเรียนรู้ (Relationship Building & Stimulus) ขั้นสำรวจและไตร่ตรอง (Investigation & Deep Thinking) ขั้นปฏิบัติและประยุกต์ใช้ (Development & Application) และขั้นประเมินผลและขยายผล (Evaluation & Extension) ในงานวิจัยของเจษฎา บุญมาโฮม (2568ข: 50) กระบวนการนี้ถูกใช้ร่วมกับชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสมที่ประกอบด้วยสื่อหลายรูปแบบ เช่น วีดิทัศน์หรือหนังสั้น แบบฝึกทักษะ เกม เพลง และการ์ดรูปอารมณ์ โดยดำเนินการผ่านแผนการจัดกิจกรรมแนะแนวอย่างเป็นระบบ ต่อเนื่อง และครอบคลุม ทั้งนี้ นำเสนอขั้นตอนของกิจกรรมแนะแนวกระบวนการ PRIDE ดังนี้

1) P ขั้นเตรียมความพร้อมและวิเคราะห์ผู้เรียนเป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการ PRIDE เพราะกิจกรรมแนะแนวที่มีคุณภาพไม่ควรเริ่มจากการเลือกกิจกรรมก่อนเข้าใจผู้เรียน ขั้นนี้มุ่งให้ครูหรือผู้รับผิดชอบรวบรวมและวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของผู้เรียน ทั้งด้านพัฒนาการ ความต้องการ ความสนใจ ประสบการณ์เดิม ปัญหาเฉพาะกลุ่ม และบริบททางสังคมวัฒนธรรม ข้อมูลอาจมาจากแบบสำรวจ การสัมภาษณ์ การสังเกต ผลการเรียน ระเบียนสะสม ข้อมูลจากครูที่ปรึกษา หรือสารสนเทศที่โรงเรียนมีอยู่ การวิเคราะห์นี้ช่วยให้กิจกรรมที่ออกแบบไม่เป็นกิจกรรมทั่วไปที่ใช้เหมือนกันทุกกลุ่ม แต่เป็นกิจกรรมที่ตอบโจทย์ผู้เรียนจริง และช่วยให้ครูเห็นว่าผู้เรียนควรได้รับการส่งเสริม ป้องกัน หรือช่วยเหลือในระดับใด

2) R ขั้นสร้างความสัมพันธ์และกระตุ้นการเรียนรู้ ทำหน้าที่เปิดพื้นที่ทางจิตวิทยาให้ผู้เรียนพร้อมเข้าสู่กระบวนการแนะแนว กิจกรรมแนะแนวแตกต่างจากการสอนเนื้อหาบางประเภทเพราะต้องอาศัยความไว้วางใจ ความรู้สึกปลอดภัย การยอมรับความแตกต่าง และความพร้อมของ

ผู้เรียนในการสะท้อนตนเอง หากขาดขั้นนี้ ผู้เรียนอาจเข้าร่วมกิจกรรมตามรูปแบบแต่ไม่เปิดใจคิด ไม่กล้าแลกเปลี่ยน และไม่เกิดการเรียนรู้ภายในอย่างแท้จริง ครูจึงต้องใช้สื่อ เกม กรณีศึกษา สถานการณ์จำลอง หรือคำถามกระตุ้น เพื่อเชื่อมประเด็นกิจกรรมกับประสบการณ์ของผู้เรียน และสร้างบรรยากาศที่เอื้อให้ผู้เรียนรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าและมีส่วนร่วม

3) I ขั้นสำรวจและไตร่ตรอง เป็นช่วงที่ผู้เรียนเริ่มทำงานกับข้อมูล ประสบการณ์ และความหมายของสิ่งที่ตนกำลังเรียนรู้ ผู้เรียนอาจสำรวจตนเอง วิเคราะห์สถานการณ์ พิจารณาทางเลือก อภิปรายกรณีศึกษา แสดงบทบาทสมมติ หรือทำกิจกรรมที่กระตุ้นให้ตั้งคำถามกับตนเองและบริบทแวดล้อม ขั้นนี้มีความสำคัญเพราะงานแนะแนวไม่ได้ต้องการให้ผู้เรียนรับข้อมูลเพียงอย่างเดียว แต่ต้องการให้ผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างข้อมูลกับชีวิตของตนเอง เช่น ความสนใจของตนสัมพันธ์กับเส้นทางการเรียนอย่างไร ความสามารถของตนสัมพันธ์กับอาชีพใด ค่านิยมของตนส่งผลต่อการตัดสินใจอย่างไร หรือความรู้สึกของตนมีผลต่อความสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างไร

4) D ขั้นปฏิบัติและประยุกต์ใช้ เป็นช่วงที่ผู้เรียนแปลงความเข้าใจเป็นการลงมือปฏิบัติหรือการวางแผนที่ใช้ได้จริง กิจกรรมในขั้นนี้อาจเป็นการเขียนแผนการเรียน การตั้งเป้าหมายอาชีพ การฝึกสื่อสาร การฝึกแก้ปัญหา การออกแบบแนวทางดูแลตนเอง การซ้อมตัดสินใจในสถานการณ์จำลอง หรือการนำสิ่งที่เรียนรู้ไปทดลองใช้ในชีวิตประจำวัน ความสำคัญของขั้นนี้อยู่ที่การทำให้กิจกรรมแนะแนวไม่หยุดอยู่ที่การรู้หรือการพูดคุย แต่พัฒนาต่อเป็นพฤติกรรม ทักษะ และความสามารถในการจัดการชีวิตของผู้เรียน

5) E ขั้นประเมินผลและขยายผล ทำหน้าที่ตรวจสอบการเรียนรู้และนำผลของกิจกรรมกลับมาใช้ในการพัฒนาต่อเนื่อง ผู้เรียนควรได้สะท้อนว่าตนเองเรียนรู้อะไร เปลี่ยนแปลงอย่างไร ยังต้องพัฒนาเรื่องใด และจะนำสิ่งที่ได้ไปใช้ในชีวิตจริงอย่างไร ครูควรใช้หลักฐานหลายรูปแบบ เช่น การสังเกต การประเมินตนเอง การประเมินโดยเพื่อน บันทึกสะท้อนคิด แฟ้มสะสมผลงาน แบบประเมินทักษะหรือคุณลักษณะ และการติดตามผลหลังจบกิจกรรม เอกสาร PRIDE ระบุว่าขั้นนี้ควรเปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนสะท้อนความคิด ความรู้สึก และการเรียนรู้ ประเมินการเปลี่ยนแปลงของตนเอง และวางแผนนำไปใช้หรือพัฒนาต่อยอด โดยครูใช้การประเมินที่หลากหลายและเน้นการพัฒนา

เมื่อพิจารณาในกรอบโปรแกรมการแนะแนว PRIDE จึงทำงานในระดับกระบวนการของกิจกรรมหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น ไม่ใช่ระดับระบบทั้งหมดของโปรแกรมการแนะแนว โรงเรียนอาจใช้ PRIDE ในการออกแบบชุดกิจกรรมแนะแนว กิจกรรมในชั้นเรียน กิจกรรมนอกชั้นเรียน หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น เช่น การวางแผนอาชีพ การรู้เท่าทันดิจิทัล การจัดการอารมณ์ การสร้างสัมพันธภาพ หรือการเสริมความยืดหยุ่นทางจิตใจ อย่างไรก็ตาม ผลของ PRIDE ควรถูกนำกลับไปเชื่อมกับบริการแนะแนว ข้อมูลผู้เรียน การวางแผนรายบุคคล และการปรับปรุงโปรแกรมระดับโรงเรียน มิฉะนั้น PRIDE จะเป็นเพียงกระบวนการจัดกิจกรรมที่ดี แต่ยังไม่กลายเป็นส่วนหนึ่งของระบบโปรแกรมการแนะแนวอย่างแท้จริง

จุดเด่นของ PRIDE ในบริบทไทยคือการเชื่อมความสัมพันธ์ การมีส่วนร่วม การสะท้อนคิด การปฏิบัติจริง และการขยายผลเข้าด้วยกัน กระบวนการนี้สอดคล้องกับลักษณะของกิจกรรมแนะแนวที่ต้องพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านความรู้ ทักษะ เจตคติ และคุณลักษณะ ไม่ใช่เพียงการถ่ายทอดสารสนเทศ PRIDE ยังเปิดพื้นที่ให้เชื่อมโรงเรียน ครอบครัว และชุมชน เพราะผลของกิจกรรมแนะแนวจำนวนมาก

ต้องไปปรากฏในชีวิตจริงนอกชั้นเรียน เช่น การตัดสินใจเลือกเส้นทางการศึกษา การปรับความสัมพันธ์กับเพื่อน การจัดการอารมณ์ การรับผิดชอบต่อเป้าหมายของตนเอง และการใช้ข้อมูลเพื่อวางแผนอนาคต

5. การประสานกรอบ Gysbers และ Henderson สูตร 2:3:3:5 และกระบวนการ PRIDE ในการปฏิบัติของโรงเรียนไทย

กรอบของ Gysbers และ Henderson สูตรการดำเนินการ 2:3:3:5 และกระบวนการ PRIDE มีขอบเขตและหน้าที่แตกต่างกัน จึงไม่ควรนำมาเปรียบเทียบในฐานะกรอบที่ใช้ทดแทนกัน หากสามารถนำมาใช้ประกอบกันเพื่อช่วยให้โรงเรียนมองเห็นงานแนะแนวตั้งแต่ระดับระบบจนถึงระดับการจัดประสบการณ์ให้แก่ผู้เรียนได้ชัดเจนขึ้น กล่าวอย่างเป็นรูปธรรม **กรอบของ Gysbers และ Henderson ช่วยตอบว่า “โปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนต้องมีอะไรบ้าง” สูตร 2:3:3:5 ช่วยตอบว่า “งานแนะแนวที่โรงเรียนดำเนินการนั้นกำลังทำกับใคร ในขอบข่ายใด ด้วยเป้าหมายใด และต้องใช้บริการใดรองรับ” ส่วน PRIDE ช่วยตอบว่า “เมื่อจะจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาผู้เรียนแล้ว ควรดำเนินกระบวนการอย่างไร”** การแยกหน้าที่เช่นนี้ทำให้ทั้งสามกรอบสามารถใช้ร่วมกันโดยไม่ทำให้กรอบใดมีความหมายเกินขอบเขตของตนเอง

กรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson ทำหน้าที่ในระดับโปรแกรมการแนะแนวทั้งระบบ โดยเมื่อพิจารณาเฉพาะการดำเนินโปรแกรม ประกอบด้วย 4 ส่วน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคล บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ ทั้งนี้ โปรแกรมในภาพรวมยังต้องอาศัยการกำหนดเนื้อหาของโปรแกรม กรอบการจัดองค์การ ทรัพยากร ตลอดจนกระบวนการพัฒนา การบริหารจัดการ และความรับผิดชอบตรวจสอบได้ จึงมิใช่เพียงการมีกิจกรรมหรือบริการครบหลายประเภท ดังนั้น หากโรงเรียนมีกิจกรรมแนะแนวอาชีพที่จัดได้ดี มีชุดกิจกรรมที่ผ่านการทดลอง หรือมีบริการให้การปรึกษาที่มีคุณภาพ สิ่งเหล่านี้ยังเป็นเพียงส่วนหนึ่งของโปรแกรม การพิจารณาในระดับระบบต้องตรวจสอบต่อว่าองค์ประกอบต่าง ๆ ทำงานสัมพันธ์กันเพียงใด เช่น หากมีกิจกรรมแนะแนวอาชีพในชั้นเรียน แต่ไม่มีระบบช่วยผู้เรียนรายบุคคลที่ยังตัดสินใจไม่ได้ ไม่มีการตอบสนองต่อผู้เรียนที่มีข้อจำกัดเฉพาะ และไม่มีข้อมูลหรือระบบสนับสนุนที่เพียงพอ ก็ยังสะท้อนช่องว่างของโปรแกรมอยู่ (National Centre for Guidance in Education, 2004: 18–19; Gysbers & Henderson, 2012: 146–147)

สูตรการดำเนินการ 2:3:3:5 ทำหน้าที่เป็นกรอบจัดระเบียบการดำเนินงานแนะแนวตามมโนทัศน์ที่ใช้ในบริบทไทย โดยประกอบด้วย 4 มิติ คือ 2 รูปแบบการดำเนินงาน ได้แก่ การแนะแนวรายบุคคลและการแนะแนวกลุ่ม 3 ขอบข่าย ได้แก่ การศึกษา อาชีพ และส่วนตัวและสังคม 3 เป้าหมาย ได้แก่ การป้องกัน การแก้ไข และการส่งเสริมพัฒนา และ 5 บริการแนะแนว ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล (เจษฎา บุญมาโฮม, 2568ก: 36–37) สูตรนี้จึงไม่ควรถูกใช้เพียงเป็นตัวเลขสำหรับจดจำ แต่ใช้เป็นกรอบตั้งคำถามกับงานที่กำลังดำเนินการ เช่น กิจกรรมนี้ควรจัดกับผู้เรียนเป็นกลุ่มหรือเป็นรายบุคคล เนื้อหาที่พัฒนาอยู่ในขอบข่ายใด มีเป้าหมายเพื่อป้องกันปัญหา แก้ไขปัญหา หรือส่งเสริมพัฒนา และเมื่อกิจกรรมสิ้นสุดแล้วต้องมีบริการใดทำงานต่อ การพิจารณาในลักษณะนี้ทำให้กิจกรรมแนะแนวไม่ถูกแยกออกจากบริการแนะแนวและไม่สิ้นสุดลงเมื่อหมดคาบเรียน

จุดที่ต้องทำความเข้าใจเพิ่มเติมคือ สมรรถนะหรือผลลัพธ์ของผู้เรียนมิใช่ตัวเลขอีกส่วนหนึ่งในสูตร 2:3:3:5 หากเป็นสิ่งที่โรงเรียนต้องกำหนดว่า ต้องการให้ผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงอะไรจากการดำเนินงานตามองค์ประกอบเหล่านั้น เช่น หากเป้าหมายคือให้นักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 สามารถวางแผนการศึกษาต่อและอาชีพได้ โรงเรียนอาจใช้การแนะแนวกลุ่มเพื่อพัฒนาผู้เรียนส่วนใหญ่ ใช้การแนะแนวรายบุคคลกับผู้เรียนที่ยังต้องการความช่วยเหลือเฉพาะ จัดเนื้อหาในขอบข่ายด้านอาชีพสัมพันธ์กับด้านการศึกษา มุ่งส่งเสริมพัฒนาและป้องกันปัญหาการตัดสินใจ และใช้บริการหลายบริการร่วมกัน ผลลัพธ์ที่ต้องตรวจสอบจึงมิใช่ว่าโรงเรียน “จัดกิจกรรมครบหรือไม่” เท่านั้น แต่ต้องพิจารณาว่าผู้เรียนรู้จักตนเองมากขึ้น เข้าถึงข้อมูลที่จำเป็น เปรียบเทียบทางเลือก และจัดทำแผนที่เหมาะสมกับตนเองได้จริงเพียงใด

กระบวนการ PRIDE ทำหน้าที่ในระดับกระบวนการพัฒนาผู้เรียนผ่านกิจกรรมหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น มิใช่กรอบสำหรับแทนองค์ประกอบของโปรแกรมทั้งโรงเรียน PRIDE ประกอบด้วย 5 ขั้น ได้แก่ ขั้นเตรียมความพร้อมและวิเคราะห์ผู้เรียน (Preparation & Assessment) ขั้นสร้างความสัมพันธ์และกระตุ้นการเรียนรู้ (Relationship Building & Stimulus) ขั้นสำรวจและไตร่ตรอง (Investigation & Deep Thinking) ขั้นปฏิบัติและประยุกต์ใช้ (Development & Application) และขั้นประเมินผลและขยายผล (Evaluation & Extension) สาระสำคัญของกระบวนการนี้มิใช่การจัดกิจกรรมให้ครบห้าขั้นตามลำดับเท่านั้น แต่เป็นการกำหนดให้กิจกรรมเริ่มจากข้อมูลและความพร้อมของผู้เรียน สร้างเงื่อนไขให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม เปิดโอกาสให้สำรวจและพิจารณาประสบการณ์ของตน ได้ลงมือปฏิบัติและนำสิ่งที่เรียนรู้มาใช้ แล้วจึงประเมินผลและกำหนดสิ่งที่ควรดำเนินการต่อ กระบวนการ PRIDE จึงช่วยทำให้เป้าหมายของการแนะแนวปรากฏเป็นประสบการณ์การเรียนรู้ที่ผู้เรียนได้คิด รู้สึก ปฏิบัติ สะท้อนตนเอง และแสดงหลักฐานการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นรูปธรรม

ตัวอย่าง การพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 ช่วยให้เห็นการทำงานของทั้งสามกรอบได้ชัดเจน ใน**ระดับแรก** โรงเรียนใช้กรอบของ Gysbers และ Henderson ตรวจสอบว่า การพัฒนาอาชีพมิได้อยู่เฉพาะในหลักสูตรการแนะแนวหรือคาบกิจกรรม แต่ต้องมีช่องทางให้ผู้เรียนวางแผนรายบุคคล มีระบบตอบสนองผู้เรียนที่ตัดสินใจยากหรือมีข้อจำกัด และมีข้อมูล บุคลากร เวลา และเครือข่ายที่สนับสนุนการดำเนินงาน ใน**ระดับต่อมา** สูตร 2:3:3:5 ช่วยให้โรงเรียนพิจารณาว่า ควรจัดการแนะแนวกลุ่มให้ผู้เรียนทั้งชั้นและเปิดการแนะแนวรายบุคคลสำหรับผู้เรียนบางคน เนื้อหาหลักอยู่ในขอบข่ายด้านอาชีพแต่สัมพันธ์กับด้านการศึกษา เป้าหมายเน้นการส่งเสริมพัฒนาและการป้องกันปัญหาการตัดสินใจ และต้องใช้บริการหลายบริการร่วมกัน ตั้งแต่การสำรวจข้อมูลความสนใจ ความถนัด และค่านิยม การจัดสารสนเทศเรื่องแผนการเรียน การศึกษาต่อและอาชีพ การให้การปรึกษาแก่ผู้เรียนที่ยังลังเล การจัดวางตัวบุคคลเพื่อให้ได้รับประสบการณ์ที่เหมาะสม และการติดตามและประเมินผลว่าแผนที่จัดทำขึ้นสามารถนำมาใช้ได้จริงเพียงใด

ใน**ระดับกิจกรรม** PRIDE ช่วยกำหนดว่าผู้เรียนจะได้รับประสบการณ์อย่างไร เริ่มจาก P ครูศึกษาข้อมูลพื้นฐาน ความสนใจ ความถนัด ประสบการณ์ และความพร้อมของผู้เรียน เพื่อให้รู้ว่ากิจกรรมควรตอบสนองเรื่องใด R ครูสร้างสัมพันธภาพและบรรยากาศที่ผู้เรียนสามารถพูดถึงความสนใจ ความกังวล หรือความคาดหวังเกี่ยวกับอนาคตได้ I ผู้เรียนสำรวจตนเอง ศึกษาข้อมูลการศึกษาและ

อาชีพ เปรียบเทียบทางเลือก และพิจารณาความสอดคล้องระหว่างตนเองกับทางเลือก D ผู้เรียนลงมือจัดทำแผนการศึกษาต่อหรือแผนอาชีพ ทดลองตัดสินใจ และกำหนดสิ่งที่ต้องเตรียมตัว E ครูและผู้เรียนร่วมกันประเมินความชัดเจนและความเป็นไปได้ของแผน พร้อมระบุสิ่งที่ต้องดำเนินการต่อ ผู้เรียนบางคนอาจต้องการข้อมูลเพิ่มเติม บางคนต้องได้รับบริการให้การปรึกษา บางคนต้องการประสบการณ์จากการศึกษาดูงานหรือการทดลองปฏิบัติ และบางคนเพียงต้องได้รับการติดตามว่าได้ดำเนินการตามแผนที่กำหนดไว้หรือไม่ ขั้นประเมินผลจึงมิใช่จุดสิ้นสุดของกิจกรรม แต่เป็นจุดที่ข้อมูลจากกิจกรรมถูกนำมาใช้กำหนดความช่วยเหลือและการพัฒนาระยะต่อไป

ตัวอย่างดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า สิ่งเดียวกันคือ “การวางแผนอาชีพ” ถูกมองต่างกันตามหน้าที่ของแต่ละกรอบ ในมุมของ Gysbers และ Henderson โรงเรียนถามว่าเรื่องการวางแผนอาชีพได้รับการรองรับครบในระบบหรือยัง ในมุมของ 2:3:3:5 โรงเรียนถามว่าควรดำเนินงานด้วยรูปแบบใดอยู่ในขอบข่ายและเป้าหมายใด และต้องใช้บริการใดร่วมกัน ส่วนในมุมของ PRIDE ครูถามว่าจะออกแบบประสบการณ์อย่างไรให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และสามารถแสดงผลลัพธ์ที่ต้องการได้ ความแตกต่างนี้เป็นเหตุผลสำคัญที่ไม่ควรนำกรอบทั้งสามมาใช้แทนกัน

เมื่อดำเนินงานในลักษณะดังกล่าว กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนจะไม่แยกออกจากบริการแนะแนว ชุดกิจกรรมแนะแนวจะไม่เป็นนวัตกรรมที่ใช้เฉพาะครั้งแล้วสิ้นสุด โปรแกรมเฉพาะประเด็นจะไม่ถูกอธิบายเกินขอบเขตให้เท่ากับโปรแกรมการแนะแนวทั้งโรงเรียน และโปรแกรมระดับระบบก็จะไม่หยุดอยู่เพียงเอกสาร โครงสร้าง หรือรายการองค์ประกอบ เพราะสิ่งที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนในระดับกิจกรรมสามารถนำมาเป็นข้อมูลสำหรับการให้บริการ การวางแผนรายบุคคล การปรับกิจกรรม และการพัฒนาโปรแกรมในรอบต่อไปได้

กล่าวโดยสรุป การใช้กรอบทั้งสามร่วมกันอาจมองเป็น สามระดับของคำถามในการปฏิบัติงาน คือ **ระดับระบบ ใช้กรอบ Gysbers และ Henderson** ตรวจสอบว่าโปรแกรมมีองค์ประกอบที่จำเป็นและทำงานสัมพันธ์กันหรือไม่ **ระดับการจัดงานแนะแนว ใช้ 2:3:3:5 ตรวจสอบว่าการดำเนินงานครอบคลุม**รูปแบบ ขอบข่าย เป้าหมาย และบริการที่เหมาะสมกับผู้เรียนหรือไม่ และ **ระดับกระบวนการพัฒนาผู้เรียน ใช้ PRIDE ออกแบบว่าผู้เรียนจะได้รับประสบการณ์อย่างไรและจะตรวจสอบการเปลี่ยนแปลงจากหลักฐานใด** เมื่อผลจากระดับกิจกรรมถูกนำกลับมาใช้ประกอบการตัดสินใจในระดับบริการ แผน และโปรแกรม การดำเนินงานทั้งสามระดับจึงสนับสนุนกันเป็นวงจรตั้งแต่การออกแบบระบบ การจัดการดำเนินงาน การพัฒนาผู้เรียน และการใช้หลักฐานเพื่อปรับปรุงงานอย่างต่อเนื่อง

6. ข้อจำกัดและเงื่อนไขของการใช้กรอบสังเคราะห์

กรอบสังเคราะห์นี้เป็นแนวพิจารณา ไม่ใช่แบบจำลองตายตัวที่ทุกโรงเรียนต้องใช้เหมือนกัน โรงเรียนแต่ละแห่งมีบริบทผู้เรียน ทรัพยากร บุคลากร เวลา ระบบข้อมูล วัฒนธรรมองค์กร และเครือข่ายสนับสนุนแตกต่างกัน การนำกรอบนี้ไปใช้จึงต้องเริ่มจากการอ่านบริบทของสถานศึกษา ไม่ใช่เริ่มจากการนำชื่อองค์ประกอบไปใส่ในเอกสารให้ครบเท่านั้น National Centre for Guidance in Education (2004: 5, 8–9) เน้นว่าไม่มีแผนการแนะแนวสำเร็จรูปที่ใช้ได้เหมือนกันทุกโรงเรียน และแผนการแนะแนวควรจัดทรัพยากรของโรงเรียนให้ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนอย่างเหมาะสม

เงื่อนไขประการแรก คือการใช้กรอบต้องเริ่มจากข้อมูลผู้เรียนและความต้องการจำเป็น โรงเรียนต้องรู้ว่าผู้เรียนต้องการความช่วยเหลือด้านใด มีปัญหาหรือโอกาสพัฒนาเรื่องใด และข้อมูลใดสามารถใช้เป็นฐานในการออกแบบโปรแกรมได้ หากไม่มีฐานข้อมูล กรอบสังเคราะห์อาจกลายเป็นเพียงโครงสร้างเอกสารที่ดูครบถ้วน แต่ไม่ตอบสนองผู้เรียนจริง

เงื่อนไขประการที่สอง คือการจัดระดับเอกสารต้องพิจารณาหน้าที่จริงของเอกสาร ไม่ใช่ชื่อเรียก เอกสารที่ชื่อว่าหลักสูตรอาจมีหน้าที่เชิงโปรแกรมบางส่วน เอกสารที่ชื่อว่าโปรแกรมอาจเป็นเพียงโปรแกรมเฉพาะประเด็น เอกสารที่ชื่อว่าชุดกิจกรรมอาจเป็นชุดสื่อผสมหรือชุดแผนกิจกรรม และแผนบางฉบับอาจเป็นแผนรายคาบมากกว่าแผนระดับระบบ การใช้กรอบสังเคราะห์จึงต้องอ่านองค์ประกอบ กลุ่มเป้าหมาย วิธีดำเนินงาน และระบบติดตามของเอกสารนั้นร่วมกัน

เงื่อนไขประการที่สาม คือการใช้ 2:3:3:5 และ PRIDE ต้องสัมพันธ์กับการติดตาม ประเมิน และปรับปรุง ไม่ใช่เป็นเพียงคำอธิบายเชิงแนวคิด หาก 2:3:3:5 ถูกใช้เป็นเพียงรหัสจำแนกส่วนประกอบโดยไม่เชื่อมกับข้อมูลผู้เรียนและบริการแนะแนว กรอบนี้จะไม่ต่างจากรายการตรวจสอบทั่วไป หาก PRIDE ถูกใช้เพียงให้ครบขั้นตอนโดยไม่มีการวิเคราะห์ผู้เรียน การสะท้อนคิด และการนำผลไปปรับปรุง กิจกรรมก็อาจมีรูปแบบครบแต่ไม่ก่อให้เกิดการพัฒนาที่ลึกพอ

เงื่อนไขประการที่สี่ คือกรอบสังเคราะห์ต้องเปิดให้โรงเรียนปรับใช้ตามบริบท แต่ต้องไม่ละทิ้งหลักสำคัญของโปรแกรมการแนะแนว ได้แก่ ข้อมูล เป้าหมาย บริการ กิจกรรม บทบาทผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร หลักฐาน และการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง โรงเรียนขนาดเล็กอาจใช้รูปแบบเอกสารและกลไกการประสานงานแตกต่างจากโรงเรียนขนาดใหญ่ โรงเรียนที่มีผู้รับผิดชอบงานแนะแนวจำกัดอาจต้องใช้ครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง หรือเครือข่ายภายนอกช่วยสนับสนุน แต่ไม่ว่าจะอยู่ในบริบทใด โปรแกรมการแนะแนวควรมีความสัมพันธ์ระหว่างระดับระบบกับระดับปฏิบัติอย่างชัดเจน

กล่าวโดยสรุป โปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทยจะมีความหมายเชิงระบบก็ต่อเมื่อสามารถเชื่อมกรอบทิศทางของโรงเรียน หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว แผนหรือโปรแกรมระดับชั้น โปรแกรมเฉพาะประเด็น ชุดกิจกรรมแนะแนว กิจกรรมรายครั้ง และบริการแนะแนวเข้าด้วยกันอย่างมีเป้าหมายและมีหลักฐานรองรับ กรอบแนวคิดของ Gysbers และ Henderson ช่วยให้เห็นภาพระบบ 2:3:3:5 ช่วยจัดระบบงานแนะแนวไทย และ PRIDE ช่วยแปลงระบบนั้นสู่กระบวนการปฏิบัติ เมื่อทั้งสามระดับทำงานสัมพันธ์กัน โปรแกรมการแนะแนวจะไม่ถูกลดทอนเหลือเพียงเอกสารหรือกิจกรรม แต่จะเป็นระบบพัฒนาผู้เรียนที่มีทิศทาง ต่อเนื่อง และปรับปรุงได้จากหลักฐานจริง

ข้อพิจารณาในการพัฒนาและใช้โปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนไทย

1. การเริ่มจากข้อมูลผู้เรียนและความต้องการจำเป็น

การพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนไทยควรเริ่มจากข้อมูลผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และบริบทของสถานศึกษา มิใช่เริ่มจากกิจกรรมที่ผู้รับผิดชอบคุ้นเคย ชุดกิจกรรมที่มีอยู่เดิม หรือโครงการที่เคยจัดต่อเนื่องกันมา เพราะโปรแกรมการแนะแนวมีฐานะเป็นระบบพัฒนาผู้เรียน ไม่ใช่การรวมกิจกรรมหลายรายการไว้ในแผนปีการศึกษา เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนวางงานแนะแนวไว้บนแนวคิดเชิงระบบ โดยพิจารณาทั้งปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลผลิต ตลอดจนเชื่อมโยงกับ

ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบประกันคุณภาพ และวงจรเดมมิ่งในการดำเนินงาน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 2) หลักคิดนี้ชี้ว่า ข้อมูลผู้เรียนเป็นฐานของการออกแบบโปรแกรม มิใช่เอกสารประกอบที่จัดทำหลังจากกำหนดกิจกรรมแล้ว

ข้อมูลผู้เรียนเป็นฐานสำคัญของการพัฒนาโปรแกรมการแนะแนว เพราะช่วยให้โรงเรียนทราบว่า ผู้เรียนเป็นใคร มีลักษณะและความต้องการอย่างไร และควรได้รับการพัฒนา ป้องกัน หรือช่วยเหลือในเรื่องใด ข้อมูลที่นำมาใช้จึงควรครอบคลุมทั้งข้อมูลพื้นฐานและพัฒนาการ ผลการเรียน การมาเรียน พฤติกรรม ความสนใจ ความถนัด จุดแข็ง ปัญหาและความต้องการ ตลอดจนข้อคิดเห็นของผู้เรียน ครูที่ปรึกษา ผู้ปกครอง และข้อมูลที่เกิดจากการดำเนินบริการแนะแนวของโรงเรียนที่ผ่านมา การรู้จักผู้เรียนเป็นรายบุคคลและการคัดกรองจึงมิใช่เพียงการรวบรวมข้อมูลเพื่อจัดเก็บตามระบบเอกสาร แต่เป็นกระบวนการเปลี่ยนข้อมูลให้เป็นสารสนเทศสำหรับตัดสินใจว่า ผู้เรียนกลุ่มใดควรได้รับการส่งเสริมเพิ่มเติม กลุ่มใดควรได้รับการป้องกันก่อนเกิดปัญหา และผู้เรียนรายใดต้องได้รับความช่วยเหลือเฉพาะ เอกสาร หลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นสำหรับครูและผู้บริหารการศึกษา ระบุว่า การศึกษารวบรวมข้อมูลนักเรียนมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้รู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล ใช้ในการคัดกรอง และนำข้อมูลมาประกอบการส่งเสริม พัฒนา ป้องกัน และแก้ไขปัญหา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 18–19) ดังนั้น การใช้ข้อมูลในโปรแกรมการแนะแนวจึงต้องครอบคลุมผู้เรียนทุกคน มิใช่เก็บข้อมูลเฉพาะเมื่อเกิดปัญหาแล้วเท่านั้น

การวิเคราะห์ ความต้องการจำเป็น ของโปรแกรมจึงไม่ควรตีความว่าหมายถึงปัญหา ความเสี่ยงหรือความบกพร่องของผู้เรียนเพียงด้านเดียว แต่ควรรวมถึงสิ่งที่ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาเพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับภารกิจตามวัยและสถานการณ์ที่จะต้องเผชิญ เช่น ความพร้อมด้านการศึกษาต่อและอาชีพ ทักษะชีวิต ความสามารถในการตัดสินใจ การรู้เท่าทันดิจิทัล การปรับตัวในวัยรุ่น การสร้างสัมพันธภาพ การจัดการอารมณ์ และสุขภาวะทางจิตใจ ด้วยเหตุนี้ การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นจึงควรพิจารณาทั้ง ช่องว่างที่ต้องแก้ไข ความเสี่ยงที่ควรป้องกัน และศักยภาพที่ควรส่งเสริม ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนพบว่านักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวนมากยังไม่เข้าใจทางเลือกหลังจบการศึกษาภาคบังคับ ไม่สามารถอธิบายความสนใจหรือความถนัดของตนได้ชัดเจน และผู้ปกครองยังมีข้อมูลประกอบการตัดสินใจไม่เพียงพอ การดำเนินงานที่เหมาะสมย่อมไม่ควรจำกัดอยู่ที่การเชิญวิทยากรมาบรรยายเรื่องอาชีพเพียงครั้งเดียว แต่ควรเริ่มจากการรวบรวมข้อมูลของผู้เรียน วิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างกลุ่ม จัดบริการสนเทศที่ตรงกับความต้องการ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนสำรวจตนเองและเปรียบเทียบทางเลือก จัดบริการให้การปรึกษาสำหรับผู้ที่ยังลังเลหรือมีข้อจำกัดเฉพาะ และกำหนดการติดตามว่าผู้เรียนสามารถนำข้อมูลไปใช้วางแผนได้จริงเพียงใด

แม้แต่การจัดกิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียนก็ไม่ควรเริ่มจากคำถามว่า “จะจัดกิจกรรมอะไร” ก่อนที่จะตอบให้ได้ว่า “ผู้เรียนควรพัฒนาอะไร และเพราะเหตุใด” เอกสาร การออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียน ระบุว่า การจัดกิจกรรมแนะแนวต้องสัมพันธ์กับจุดมุ่งหมายของหลักสูตรและอาศัยหลักการทางจิตวิทยาที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะหรือทักษะที่ต้องการพัฒนา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศ

ไทย, 2559ก: 40) หลักดังกล่าวสะท้อนว่า การเลือกเกม ใบงาน คลิปวิดีโอ บทบาทสมมติ หรือกิจกรรมกลุ่มใด ๆ ควรเกิดภายหลังการกำหนดผลลัพธ์ที่ต้องการและการวิเคราะห์ผู้เรียนแล้ว มิใช่นำกิจกรรมที่มีอยู่มาใช้ก่อนแล้วจึงพยายามหาวัตถุประสงค์มารองรับ หากหน่วยปฏิบัติระดับชั้นเรียนยังต้องเริ่มจากเป้าหมายและข้อมูลผู้เรียน โปรแกรมการแนะแนวระดับโรงเรียนยิ่งต้องอาศัยฐานข้อมูลที่กว้างกว่า เพราะต้องรับผิดชอบต่อผู้เรียนหลายระดับชั้น หลายลักษณะความต้องการ และต้องใช้ทั้งกิจกรรมและบริการแนะแนวหลายรูปแบบประกอบกัน

ข้อมูลจึงมิได้มีหน้าที่เฉพาะในระยะก่อนการออกแบบโปรแกรม แต่ต้องทำหน้าที่ตลอดวงจรของการดำเนินงานด้วย ในระยะเริ่มต้น ข้อมูลใช้สำหรับกำหนดปัญหา ความต้องการจำเป็น กลุ่มเป้าหมาย และผลลัพธ์ที่คาดหวัง ระหว่างดำเนินงาน ข้อมูลช่วยให้ครูตรวจสอบการมีส่วนร่วม ความก้าวหน้า ปัญหา และความแตกต่างในการตอบสนองของผู้เรียน เพื่อปรับกิจกรรมหรือจัดความช่วยเหลือเพิ่มเติม ส่วนหลังการดำเนินงาน ข้อมูลใช้ประเมินว่าผู้เรียนเกิดการเปลี่ยนแปลงตามเป้าหมายหรือไม่ กลุ่มใดยังต้องได้รับการติดตาม และส่วนใดของโปรแกรมควรได้รับการปรับปรุง เจษฎา บุญมาโฮม (2567: 5) อธิบายว่า การติดตามผลในงานแนะแนวเป็นกระบวนการรวบรวมและประมวลข้อมูลเกี่ยวกับความก้าวหน้า ความสำเร็จ ปัญหา และอุปสรรค แล้วนำมาสังเคราะห์เป็นสารสนเทศสำหรับตรวจสอบและพัฒนาการจัดบริการแนะแนว ดังนั้น โปรแกรมการแนะแนวที่มีคุณภาพจึงต้องมี วงจรข้อมูลต่อเนื่อง ได้แก่ ข้อมูลตั้งต้นสำหรับออกแบบ ข้อมูลระหว่างดำเนินงานสำหรับปรับการปฏิบัติ และข้อมูลหลังดำเนินงานสำหรับตัดสินผล ติดตามผู้เรียน และพัฒนาโปรแกรมในรอบต่อไป

2. การกำหนดระดับและขอบเขตของโปรแกรมให้ชัดเจน

ก่อนการพัฒนา ใช้ หรือประเมินโปรแกรมการแนะแนว ผู้รับผิดชอบต้องตอบให้ชัดว่า สิ่งที่กำลังพิจารณาอยู่ในระดับใด เพราะคำว่าโปรแกรมในบริบทไทยอาจถูกใช้ครอบคลุมตั้งแต่ระบบงานแนะแนวระดับโรงเรียน แผนระดับชั้น โปรแกรมเฉพาะประเด็น ชุดกิจกรรมแนะแนว ไปจนถึงกิจกรรมรายครั้ง หากไม่กำหนดระดับให้ชัดเจน การประเมินคุณภาพจะคลาดเคลื่อนทันที เช่น เอกสารหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวอาจถูกประเมินเหมือนโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมทั้งระบบ หรือชุดกิจกรรมแนะแนวเฉพาะประเด็นอาจถูกอ้างเสมือนเป็นโปรแกรมระดับโรงเรียน ทั้งที่องค์ประกอบและหน้าที่ของเอกสารเหล่านี้แตกต่างกัน

เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย (2559ข: 2, 17) ช่วยให้เห็นว่า งานแนะแนวในโรงเรียนมีหลายระดับและหลายกลไก ได้แก่ กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร บริการแนะแนว 5 บริการ และกิจกรรมหรือโครงการที่สนับสนุนเป้าหมายการแนะแนวและระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ความหมายเชิงระบบเช่นนี้กว้างกว่ากิจกรรมรายคาบ เพราะเกี่ยวข้องกับปัจจัยสนับสนุน กระบวนการแนะแนว สมรรถนะที่เกิดแก่ผู้เรียน และการเชื่อมกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

กิจกรรมแนะแนวมีคุณค่าในฐานะพื้นที่ปฏิบัติที่ผู้เรียนได้รับประสบการณ์จริง แต่ไม่ควรถูกขยายให้เท่ากับโปรแกรมระดับระบบทั้งหมด เอกสารการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียนอธิบายว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นมวลประสบการณ์การเรียนรู้ที่จัดทำขึ้นในรูปแบบต่าง ๆ เพื่อตอบสนองบริการจัดวางตัวบุคคล บนพื้นฐานของหลักการ วิธีการ และเทคนิคทางจิตวิทยา

โดยคำนึงถึงความจำเป็นหรือความต้องการของผู้รับบริการ เพื่อส่งเสริมความเข้าใจตน ความเข้าใจผู้อื่น สิ่งแวดล้อม การปรับตน และการวางแผนชีวิต (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 7) ข้อความนี้ยืนยันว่า กิจกรรมแนะแนวเป็นกลไกสำคัญของการพัฒนาผู้เรียน แต่ยังเป็นส่วนหนึ่งของระบบงานแนะแนว มิใช่ระบบทั้งหมดโดยตนเอง

ในทำนองเดียวกัน บริการแนะแนว 5 บริการมีหน้าที่ต่างกันและต้องทำงานเชื่อมกัน เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการให้การปรึกษาเบื้องต้นแสดงกระบวนการบริการแนะแนว ได้แก่ บริการสำรวจผู้เรียนเป็นรายบุคคล บริการสนเทศ บริการให้การปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามและประเมินผล โดยแต่ละบริการมีหน้าที่เฉพาะแต่สัมพันธ์กันในการส่งเสริม พัฒนา ป้องกัน แก้ไข และติดตามผลผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 18–19) ดังนั้น หากงานใดมีเพียงแผนกิจกรรมรายคาบ แม้จะมีคุณภาพในระดับกิจกรรม ก็ยังไม่เพียงพอที่จะเรียกว่าโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบ เว้นแต่จะเชื่อมกับข้อมูล บริการ บทบาทผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร และการติดตามปรับปรุงอย่างชัดเจน

ตัวอย่างเช่น หากโรงเรียนจัดชุดกิจกรรม 5 ครั้งเพื่อพัฒนาความกล้าแสดงออกของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 งานดังกล่าวอาจเป็นชุดกิจกรรมแนะแนวหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นขนาดย่อม หากมีเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย กิจกรรม เครื่องมือ และการประเมินผลชัดเจน แต่ยังไม่ควรเรียกว่าโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียนทั้งหมด เพราะไม่ครอบคลุมบริการแนะแนวทั้งระบบ ไม่ได้แสดงบทบาทผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่าย และยังไม่ได้เชื่อมกับแผนพัฒนางานแนะแนวของโรงเรียน การอ่านให้ตรงระดับเช่นนี้ช่วยให้ไม่ลดคุณค่าของชุดกิจกรรม แต่ก็ไม่ขยายความหมายเกินหน้าที่ของเครื่องมือ

3. การจัดหลักสูตร แผน ชุดกิจกรรม และบริการแนะแนวให้ทำงานเป็นระบบเดียวกัน

โปรแกรมการแนะแนวที่มีคุณภาพไม่ได้เกิดจากการมีเอกสารหลายประเภทวางอยู่ร่วมกัน หากเกิดจากการทำให้หลักสูตร แผน ชุดกิจกรรม กิจกรรมรายครั้ง และบริการแนะแนวทำงานสัมพันธ์กัน หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวช่วยกำหนดทิศทางและประสบการณ์แนะแนวระดับโรงเรียน แผนการจัดกิจกรรมช่วยแปลงเป้าหมายสู่การปฏิบัติ ชุดกิจกรรมช่วยพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็นอย่างต่อเนื่อง กิจกรรมรายครั้งเป็นพื้นที่ประสบการณ์ของผู้เรียน บริการแนะแนว 5 บริการช่วยรองรับผู้เรียนหลายมิติ และบริการติดตามผลช่วยนำหลักฐานกลับไปปรับปรุง หากส่วนเหล่านี้ไม่เชื่อมกัน โปรแกรมจะเหลือเพียงเอกสารหรือกิจกรรมแยกส่วน แม้แต่ละส่วนจะดูสมบูรณ์ในตัวเองก็ตาม

ในระบบแนะแนวไทย กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตร บริการแนะแนว 5 บริการ และกิจกรรมหรือโครงการที่สนับสนุนระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนควรถูกจัดให้สัมพันธ์กัน ไม่ใช่ดำเนินไปคนละทิศทาง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 2, 17) ตัวอย่างที่เห็นได้ชัดคือการแนะแนวอาชีพ หากโรงเรียนจัดเพียงกิจกรรมให้วิทยากรมาเล่าเรื่องอาชีพหนึ่งครั้ง ผู้เรียนอาจได้รับข้อมูลบางส่วน แต่ยังไม่เกิดระบบการช่วยเหลือด้านการวางแผนอาชีพ หากโรงเรียนเชื่อมกิจกรรมนั้นกับบริการศึกษารวบรวมข้อมูลนักเรียน บริการ

สนเทศ บริการปรึกษา บริการจัดวางตัวบุคคล และบริการติดตามผล กิจกรรมเดียวกันจะกลายเป็นส่วนหนึ่งของระบบที่ช่วยให้ผู้เรียนใช้ข้อมูลเพื่อตัดสินใจและวางแผนได้จริง

กรณีนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่ต้องตัดสินใจเรื่องการศึกษาต่อสามารถใช้เป็นตัวอย่างได้ชัดเจน หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวควรกำหนดเป้าหมายด้านการรู้จักตนเอง การรู้จักโลกการศึกษาและอาชีพ และการวางแผนอนาคต แผนกิจกรรมรายคาบควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสำรวจความสนใจ ความถนัด ค่านิยม และทางเลือกการศึกษาต่อ ชุดกิจกรรมแนะแนวอาจช่วยพัฒนาความสามารถในการตัดสินใจหรือการวางแผนอาชีพอย่างต่อเนื่อง บริการสนเทศควรจัดข้อมูลเส้นทางการเรียน แผนการเรียน สถาบันการศึกษา และอาชีพที่เกี่ยวข้อง บริการให้การปรึกษาควรรองรับผู้เรียนที่ลังเล สับสน หรือมีแรงกดดันจากครอบครัว บริการจัดวางตัวบุคคลควรช่วยเชื่อมผู้เรียนกับแผนการเรียน แหล่งเรียนรู้ หรือประสบการณ์ที่เหมาะสม และบริการติดตามและประเมินผลควรตรวจว่าผู้เรียนใช้ข้อมูลเพื่อวางแผนได้จริงหรือยังต้องการความช่วยเหลือเพิ่มเติม

กิจกรรมแนะแนวที่มุ่งพัฒนาทักษะควรครอบคลุม 3 ขอบข่าย ได้แก่ ทักษะชีวิตส่วนตนและสังคม ทักษะการเรียนรู้ และทักษะพื้นฐานการงานอาชีพ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ก: 7, 40) เมื่อเชื่อมโยงกับสูตร 2:3:3:5 ของเจษฎา บุญมาโฮม และนพวรรณ คนึงชัยสกุล (2568: 91–93) การจัดกิจกรรมหรือชุดกิจกรรมแนะแนวจึงไม่ควรถูกมองเป็นงานเฉพาะครั้ง แต่ควรอยู่ในระบบที่เชื่อมเป้าหมาย ขอบข่าย กิจกรรม บริการ และสมรรถนะผู้เรียนเข้าด้วยกัน การเชื่อมลักษณะนี้ทำให้โปรแกรมไม่แยกส่วน และช่วยให้โรงเรียนมองเห็นความสัมพันธ์ระหว่างประสบการณ์ที่จัดให้ผู้เรียนกับผลลัพธ์ที่ต้องการพัฒนา

4. การกำหนดบทบาทผู้เกี่ยวข้องและทรัพยากรสนับสนุน

โปรแกรมการแนะแนวไม่สามารถดำเนินได้ด้วยผู้รับผิดชอบงานแนะแนวเพียงคนเดียว เพราะโปรแกรมระดับโรงเรียนเกี่ยวข้องกับผู้เรียนทุกคน ครูหลายกลุ่ม ผู้บริหาร ผู้ปกครอง ชุมชน และเครือข่ายภายนอก หากไม่มีการกำหนดบทบาทและทรัพยากรให้ชัดเจน โปรแกรมมักกลายเป็นภาระของคนใดคนหนึ่ง กิจกรรมอาจดำเนินได้เป็นครั้งคราว แต่ไม่สามารถเชื่อมกับระบบโรงเรียนหรือพัฒนาต่อเนื่องได้ เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนแสดงเครือข่ายบทบาทหลายฝ่าย ได้แก่ ผู้บริหาร คณะกรรมการสถานศึกษา ครูแนะแนว ครูที่ปรึกษา นักเรียน ผู้ปกครอง หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง รวมถึงการประสานกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ข: 17)

ผู้บริหารมีบทบาทสำคัญในระดับนโยบายและการสนับสนุนระบบ เพราะการจัดโปรแกรมการแนะแนวต้องอาศัยเวลา โครงสร้าง บุคลากร งบประมาณ สื่อ เครื่องมือ พื้นที่ให้บริการ และระบบข้อมูล ผู้บริหารจึงไม่ได้ทำหน้าที่เพียงอนุมัติโครงการ แต่ต้องช่วยกำหนดทิศทาง สร้างความเข้าใจแก่บุคลากร สนับสนุนการประสานงาน และติดตามผลการดำเนินงาน หากผู้บริหารไม่เห็นความสำคัญของงานแนะแนว โปรแกรมอาจถูกลดเหลือเพียงคาบกิจกรรมหรือโครงการเฉพาะกิจที่ขึ้นกับความสามารถของผู้รับผิดชอบบางคน

ครูที่ปรึกษาเป็นกลไกสำคัญของระบบการแนะแนว เพราะเป็นผู้ใกล้ชิดผู้เรียนและมีโอกาสเห็นความเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนในชีวิตประจำวัน เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนระบุ

บทบาทของครูที่ปรึกษาในระบบการแนะแนว เช่น ศึกษาผู้เรียน ให้ความช่วยเหลือ ประเมินผล ประชุมปรึกษาเป็นรายกรณี ประสานผู้ปกครอง ส่งต่อผู้เชี่ยวชาญ รับกลับ เฝ้าระวัง พัฒนา ติดตาม และรายงานผล (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 119–120) บทบาทดังกล่าวทำให้ครูที่ปรึกษาไม่ใช่เพียงผู้สนับสนุนกิจกรรม แต่เป็นส่วนหนึ่งของระบบข้อมูล ระบบดูแลช่วยเหลือ และระบบติดตามผู้เรียน

บริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยายังเป็นภารกิจที่เกี่ยวข้องกับนักเรียน ผู้ปกครอง และผู้เกี่ยวข้องโดยตรง เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นระบุว่า บริการเหล่านี้เป็นภารกิจบริการทางการศึกษาที่จัดให้นักเรียนทุกคน รวมถึงผู้ปกครองและผู้เกี่ยวข้อง เพื่อส่งเสริม พัฒนา และช่วยเหลือนักเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: ก, 11, 18–19) ดังนั้น โปรแกรมการแนะแนวจึงควรกำหนดบทบาทของผู้ปกครองและเครือข่ายภายนอกด้วย เช่น บทบาทในการให้ข้อมูล บทบาทในการสนับสนุนการตัดสินใจของผู้เรียน บทบาทในการร่วมติดตามผู้เรียนกลุ่มเสี่ยง หรือบทบาทในการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้โลกของงานและอาชีพจริง

ทรัพยากรสนับสนุนเป็นเงื่อนไขสำคัญของความเป็นโปรแกรม เพราะโปรแกรมที่ขาดทรัพยากรจะดำเนินได้เพียงบางกิจกรรมและไม่สามารถรักษาความต่อเนื่องได้ ทรัพยากรในที่นี้ไม่ได้หมายถึงงบประมาณเท่านั้น แต่รวมถึงบุคลากร เวลา สื่อ เครื่องมือ แบบประเมิน พื้นที่ให้บริการ ระบบข้อมูล และเครือข่ายความร่วมมือ เอกสารการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียนอธิบายการวิเคราะห์เชิงระบบที่มีปัจจัยนำเข้า เช่น นโยบาย ผู้รับบริการ ผู้ให้บริการ สื่อและเครื่องมือ ระบบบริหารจัดการ และมาตรฐานบริการ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 7) โปรแกรมที่ดีจึงต้องระบุให้ชัดว่าใครทำอะไร ใช้ทรัพยากรใด รับผิดชอบหลักฐานใด และประสานกับใคร

5. การใช้หลักฐานเพื่อติดตาม ประเมิน และปรับปรุงโปรแกรม

โปรแกรมการแนะแนวต้องมีหลักฐาน ไม่ใช่มีเพียงเอกสารครบหรือกิจกรรมจำนวนมาก หลักฐานของโปรแกรมควรมีหลายระดับ ได้แก่ หลักฐานระดับกิจกรรม เช่น การเข้าร่วม ผลงาน ชิ้นงาน หรือบันทึกสะท้อนคิดของผู้เรียน หลักฐานระดับชุดกิจกรรม เช่น แบบวัดก่อนและหลัง แบบสังเกต แบบประเมินตนเอง หรือความพึงพอใจ หลักฐานระดับบริการ เช่น ข้อมูลการให้บริการรายบุคคล การส่งต่อ การติดตามรายกรณี และหลักฐานระดับระบบ เช่น รายงานผลการดำเนินงาน ข้อมูลการประชุมผู้เกี่ยวข้อง ข้อเสนอปรับปรุง และแผนปรับงานรอบถัดไป หากโปรแกรมมีเฉพาะรายชื่อกิจกรรมและภาพถ่ายการจัดกิจกรรม แต่ไม่มีหลักฐานว่าผู้เรียนเปลี่ยนแปลงอย่างไร ปัญหาใดยังไม่ถูกตอบสนอง และควรปรับปรุงส่วนใด โปรแกรมนั้นยังมีฐานข้อมูลไม่เพียงพอสำหรับการพัฒนาระยะยาว

เจษฎา บุญมาโฮม (2567: 4–5) อธิบายว่า การติดตามดูแลกระบวนการแนะแนวเป็นกลไกสำคัญของการพัฒนางาน ไม่ใช่การตรวจสอบเพื่อจับผิด และการติดตามผลกับการประเมินผลมีความสัมพันธ์ต่อเนื่องกัน แต่ไม่ควรถูกเข้าใจว่าเป็นสิ่งเดียวกัน การติดตามผลมุ่งเก็บข้อมูลเกี่ยวกับความก้าวหน้า ความสำเร็จ ปัญหา และอุปสรรค ส่วนการประเมินผลมุ่งสรุปและตัดสินคุณภาพเพื่อนำผลไปพัฒนางาน การแยกความหมายนี้มีความสำคัญ เพราะโรงเรียนจำนวนมากอาจมีการ

ประเมินผลกิจกรรมหลังจบกิจกรรม แต่ยังไม่มีระบบติดตามว่าผู้เรียนได้นำสิ่งที่เรียนรู้ไปใช้จริงหรือไม่ และยังต้องการความช่วยเหลือต่อเนื่องหรือไม่

การประเมินกิจกรรมแนะแนวไม่ควรถูกจำกัดเฉพาะคะแนนความรู้หรือแบบทดสอบหลังเรียน เพราะผลลัพธ์ของงานแนะแนวจำนวนมากเกี่ยวข้องกับความคิด อารมณ์ ความรู้สึก ทักษะชีวิต เจตคติ และพฤติกรรมการปรับตัว เอกสารการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียนระบุว่า การประเมินผลกิจกรรมแนะแนวกลุ่มในชั้นเรียนควรเน้นการเปลี่ยนแปลงทางความคิด อารมณ์ ความรู้สึก และทักษะชีวิตของผู้รับบริการ ตลอดจนความเหมาะสมของการออกแบบกิจกรรม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 66) หลักฐานจึงอาจอยู่ในรูปแบบบันทึกสะท้อนคิด แบบประเมินตนเอง การสังเกตพฤติกรรมการมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์ หรือหลักฐานการนำไปใช้ในชีวิตจริง

ระบบการแนะแนวในโรงเรียนยังเชื่อมการติดตามและประเมินผลกับการปรับปรุงระบบโดยใช้แนวคิดเชิงระบบและวงจรเดมมิ่ง ผู้รับผิดชอบงานแนะแนวจึงต้องใช้ผลการดำเนินงานย้อนกลับไปพิจารณาปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลลัพธ์ของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 2, 17) ในระดับกิจกรรม กระบวนการ PRIDE ของเจษฎา บุญมาโฮม (2568ข: 50) เน้นขั้นประเมินผลและขยายผล เพื่อให้ผู้เรียนสะท้อนการเรียนรู้ ประเมินการเปลี่ยนแปลง และวางแผนนำไปใช้หรือต่อยอด ผลการประเมินจึงไม่ควรจบที่รายงาน แต่ควรนำกลับไปจัดลำดับปัญหา ปรับกิจกรรม พัฒนาบุคลากร จัดสรรทรัพยากร และออกแบบโปรแกรมรอบต่อไป

6. จริยธรรม ความปลอดภัย และความเหมาะสมกับบริบทของผู้เรียน

โปรแกรมการแนะแนวเกี่ยวข้องกับข้อมูลส่วนบุคคล ความรู้สึก การตัดสินใจ ครอบครัว อาชีพ สุขภาวะทางจิตใจ และความปลอดภัยของผู้เรียน จึงต้องออกแบบและใช้ด้วยความรับผิดชอบ หลักจริยธรรมพื้นฐานไม่ควรถูกจำกัดเฉพาะการให้การปรึกษารายบุคคล แต่ควรแทรกอยู่ในทุกระดับของโปรแกรม ตั้งแต่การเก็บข้อมูล การคัดกรอง การจัดกิจกรรม การใช้แบบประเมิน การอภิปรายในกลุ่ม การเปิดเผยข้อมูล การส่งต่อ และการติดตามผล

เอกสารหลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นเสนอฐานคิดสำคัญว่า ทุกคนมีคุณค่าและศักดิ์ศรีแห่งความเป็นมนุษย์ มีสิทธิเสรีภาพ มีศักยภาพในการเรียนรู้และพัฒนาตน และมีความแตกต่างระหว่างบุคคล (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ค: 15) เมื่อนำหลักนี้มาใช้กับโปรแกรมการแนะแนว หมายความว่าโปรแกรมต้องไม่ตีตราผู้เรียน ไม่ใช้ข้อมูลเพื่อจัดประเภทผู้เรียนอย่างแข็งตัว ไม่บังคับให้ผู้เรียนเปิดเผยเรื่องส่วนตัวเกินจำเป็น และไม่ออกแบบกิจกรรมที่ทำให้ผู้เรียนรู้สึกอับอาย ถูกเปรียบเทียบ หรือถูกตัดสินต่อหน้ากลุ่ม

การใช้ข้อมูลผู้เรียนต้องใช้เท่าที่จำเป็นและสัมพันธ์กับเป้าหมายของการช่วยเหลือ ครูที่ปรึกษาและผู้เกี่ยวข้องอาจต้องรวบรวมข้อมูลประวัติครอบครัว ประวัติส่วนตัว การปรับตัวทางสังคม ปัญหา และปัจจัยแวดล้อมของผู้เรียนเพื่อวางแผนช่วยเหลือ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559ค: 11, 19) แต่การรวบรวมข้อมูล

ดังกล่าวต้องคำนึงถึงความลับ ความเหมาะสมของผู้มีสิทธิเข้าถึงข้อมูล และผลกระทบที่อาจเกิดขึ้นต่อผู้เรียน หากข้อมูลถูกใช้ผิดบริบทหรือเปิดเผยโดยไม่ระมัดระวัง โปรแกรมที่ตั้งใจช่วยเหลืออาจกลายเป็นเครื่องมือทำลายความไว้วางใจของผู้เรียน

ความปลอดภัยยังรวมถึงการมีระบบรองรับเมื่อกิจกรรมหรือการคัดกรองพบปัญหาที่เกินขอบเขตของกิจกรรมหรือเกินขอบเขตของผู้รับผิดชอบ เช่น ความเครียดรุนแรง ความรุนแรงในครอบครัว การทำร้ายตนเอง การถูกกลั่นแกล้ง หรือปัญหาสุขภาพจิตที่ต้องการผู้เชี่ยวชาญ เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนแสดงกระบวนการช่วยเหลือที่เชื่อมการประเมิน การช่วยเหลือ การส่งต่อ การรับกลับ การเฝ้าระวัง การพัฒนา และการติดตามรายงานผลในระบบที่สัมพันธ์กับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 17, 119–120) ดังนั้น โปรแกรมการแนะแนวที่ดีต้องไม่เพียงจัดกิจกรรม แต่ต้องมีช่องทางช่วยเหลือและส่งต่อเมื่อพบความต้องการเฉพาะราย

ความเหมาะสมกับบริบทของผู้เรียนเป็นอีกเงื่อนไขหนึ่งของจริยธรรม โปรแกรมเดียวกันอาจไม่เหมาะกับผู้เรียนทุกกลุ่ม หากไม่คำนึงถึงวัย เพศ วัฒนธรรม ครอบครัว ความแตกต่างด้านภาษา ความแตกต่างด้านความสามารถ ทรัพยากรของโรงเรียน และสภาพแวดล้อมของชุมชน การใช้ชุดกิจกรรมหรือโปรแกรมสำเร็จรูปโดยไม่ปรับบริบทอาจทำให้กิจกรรมไม่ตอบโจทย์ผู้เรียน หรืออาจสร้างผลกระทบที่ไม่คาดคิด เช่น กิจกรรมสำรวจอาชีพที่เน้นเฉพาะเส้นทางการศึกษาบางประเภทอาจทำให้ผู้เรียนที่มีข้อจำกัดทางเศรษฐกิจรู้สึกว่าทางเลือกของตนด้อยค่า โปรแกรมที่ดีจึงต้องคำนึงถึงความแตกต่างของผู้เรียนและเปิดพื้นที่ให้ทุกคนมองเห็นทางเลือกที่เหมาะสมกับตนเองอย่างมีศักดิ์ศรี

7. การใช้กรอบสังเคราะห์โดยไม่ทำให้กลายเป็นสูตรสำเร็จ

กรอบสังเคราะห์ที่เสนอไว้นี้ควรใช้เป็น เครื่องมือสำหรับการวิเคราะห์ การออกแบบ และการตรวจสอบความสอดคล้องของเอกสารและการดำเนินงานแนะแนวในแต่ละระดับ มิใช่แบบฟอร์มตายตัวที่ทุกโรงเรียนต้องจัดทำหัวข้อหรือองค์ประกอบให้เหมือนกันทั้งหมด สาระสำคัญจึงไม่ได้อยู่ที่การมีชื่อหรือหัวข้อตามกรอบปรากฏครบถ้วนในเอกสาร แต่อยู่ที่การกำหนดให้เอกสารและการดำเนินงานแต่ละระดับทำหน้าที่ได้เหมาะสมกับขอบเขตและวัตถุประสงค์ของตน และสามารถสนับสนุนการดำเนินงานแนะแนวของโรงเรียนในภาพรวมได้อย่างสอดคล้องกัน กล่าวคือ Gysbers และ Henderson ใช้ตรวจสอบความครบถ้วนของระบบโปรแกรมการแนะแนวระดับโรงเรียน 2:3:3:5 ใช้จัดระบบงานแนะแนวไทยให้เชื่อมเป้าหมาย ขอบข่าย กิจกรรม บริการ และสมรรถนะผู้เรียน ส่วน PRIDE ใช้กำกับกระบวนการปฏิบัติในกิจกรรม ชุดกิจกรรม หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นให้เริ่มจากข้อมูลผู้เรียน ดำเนินงานผ่านการมีส่วนร่วม การไตร่ตรอง การประยุกต์ใช้ และจบด้วยการประเมินเพื่อขยายผล

การใช้กรอบของ Gysbers และ Henderson ควรช่วยให้โรงเรียนตรวจสอบว่า งานแนะแนวที่ดำเนินการอยู่มีลักษณะเป็นโปรแกรมระดับระบบแล้วหรือยัง มิใช่พิจารณาเพียงว่ามีกิจกรรมแนะแนวตามตารางเรียนหรือมีโครงการเฉพาะประเด็นหลายโครงการ โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมต้องจัดให้องค์ประกอบการดำเนินโปรแกรมทั้ง 4 ส่วนทำหน้าที่ร่วมกัน ได้แก่ หลักสูตรการแนะแนว การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน บริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบ โดยมีเนื้อหาของโปรแกรม ทรัพยากร และกระบวนการพัฒนา บริหาร ประเมิน และปรับปรุงโปรแกรมรองรับการดำเนินงานใน

ภาพรวม ดังนั้น หากโรงเรียนมีหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนวที่กำหนดจุดมุ่งหมาย โครงสร้าง และกิจกรรมไว้อย่างชัดเจน แต่ยังไม่ได้จัดให้มีการวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน การช่วยเหลือผ่านบริการตอบสนอง และการสนับสนุนระบบที่เพียงพอต่อการดำเนินโปรแกรม หลักสูตรดังกล่าวอาจมีความสมบูรณ์ตามหน้าที่ของเอกสารหลักสูตร แต่ยังไม่ควรใช้แทนความหมายของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมระดับโรงเรียน

การใช้สูตรการดำเนินงานแนะแนวเป็นกรอบที่สอง คือ 2:3:3:5 ควรทำให้โรงเรียนเห็นว่า งานแนะแนวไทยไม่ได้จำกัดอยู่ที่กิจกรรมในห้องเรียน แต่ต้องเชื่อมเป้าหมาย ขอบข่าย กิจกรรมบริการ และสมรรถนะของผู้เรียนเข้าด้วยกัน กรอบนี้จึงช่วยให้ผู้พัฒนาโปรแกรมตรวจสอบได้ว่า กิจกรรมหรือชุดกิจกรรมที่จัดขึ้นตอบขอบข่ายใด สัมพันธ์กับบริการใด รองรับผู้เรียนกลุ่มใด และมุ่งให้เกิดสมรรถนะหรือผลลัพธ์ใด และนำไปสู่สมรรถนะหรือผลลัพธ์ใด ตัวอย่างเช่น ชุดกิจกรรมการวางแผนอาชีพของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 3 ไม่ควรหยุดอยู่ที่กิจกรรมสำรวจตนเอง แต่ต้องเชื่อมกับบริการสนเทศด้านการศึกษาและอาชีพ บริการปรึกษาสำหรับผู้เรียนที่ลังเล บริการจัดวางตัวบุคคลที่ช่วยให้ผู้เรียนเลือกแผนการเรียนหรือแหล่งเรียนรู้เหมาะสม และบริการติดตามผลเพื่อตรวจว่าผู้เรียนตัดสินใจได้อย่างมีข้อมูลหรือไม่

การใช้กรอบที่สาม คือ PRIDE ควรทำให้กิจกรรมหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นมีคุณภาพในระดับปฏิบัติ ไม่ใช่เพียงมีหัวข้อกิจกรรมเรียงตามลำดับเวลา PRIDE ช่วยให้ผู้รับผิดชอบเริ่มจากการเตรียมความพร้อมและวิเคราะห์ผู้เรียน สร้างความสัมพันธ์และกระตุ้นการเรียนรู้ เปิดพื้นที่ให้ผู้เรียนสำรวจและไตร่ตรอง พัฒนาและประยุกต์ใช้สิ่งที่เรียนรู้ แล้วจึงประเมินผลและขยายผล เจษฎา บุญมาโฮม (2568ข: 44, 50) ใช้กระบวนการ PRIDE เป็นฐานของชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสมระยะเวลา 6 สัปดาห์ และระบุขั้นของกระบวนการดังกล่าวไว้ในระดับแผนกิจกรรมและเครื่องมือการวิจัย การใช้ PRIDE จึงควรทำให้กิจกรรมแนะแนวมีลำดับทางจิตวิทยาและการพัฒนา ไม่ใช่เพียงการดำเนินกิจกรรมให้ครบตามเอกสาร

เมื่อใช้กรอบทั้งสามร่วมกัน โรงเรียนจะไม่ใช้กรอบสังเคราะห์เป็นสูตรสำเร็จ แต่จะใช้เป็นระบบตรวจสอบความสัมพันธ์ของงาน เช่น หากโรงเรียนจะพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมสุขภาวะทางจิตใจของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา กรอบ Gysbers และ Henderson จะช่วยตรวจว่ามีองค์ประกอบระดับระบบครบหรือไม่ 2:3:3:5 จะช่วยตรวจว่ากิจกรรมและบริการสัมพันธ์กับขอบข่ายและสมรรถนะผู้เรียนหรือไม่ ส่วน PRIDE จะช่วยตรวจว่ากิจกรรมแต่ละครั้งเริ่มจากข้อมูลผู้เรียน เปิดพื้นที่ปลอดภัยให้สะท้อนคิด มีการลงมือปฏิบัติ และมีการประเมินเพื่อขยายผลหรือไม่ กรอบเหล่านี้จึงไม่ควรถูกใช้แทนกัน แต่ควรใช้ประสานกันในระดับที่ต่างกัน

เอกสารระบบการแนะแนวในโรงเรียนเสนอการใช้แนวคิดเชิงระบบโดยเชื่อมกับระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ระบบประกันคุณภาพ และวงจรเดมมิ่ง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ข: 2) หลักคิดนี้สอดคล้องกับการใช้กรอบสังเคราะห์อย่างยืดหยุ่น เพราะโรงเรียนแต่ละแห่งมีปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลลัพธ์ที่ต้องการไม่เหมือนกัน โรงเรียนขนาดเล็กอาจใช้ทีมครูที่ปรึกษาและเครือข่ายชุมชนเป็นกำลังหลัก โรงเรียนขนาดใหญ่อาจต้องมีระบบข้อมูลและทีมประสานงานหลายระดับ โรงเรียนในเมืองอาจมี

แหล่งเรียนรู้ด้านอาชีพหลากหลาย ขณะที่โรงเรียนชนบทอาจต้องเชื่อมกับบริบทอาชีพและทรัพยากรชุมชนของตนเอง

การออกแบบกิจกรรมภายในโปรแกรมก็ไม่ควรใช้รูปแบบเดียวกับทุกกลุ่ม เอกสารการออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียนระบุว่า การออกแบบกิจกรรมต้องอาศัยหลักการแนะแนวและจิตวิทยา เลือกเทคนิควิธีให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายทางการศึกษาและวัยของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย, 2559 ก: 40) การติดตามผลก็ต้องเลือกวิธีให้เหมาะสมกับบริบทของเนื้องานและผลที่จะเกิดขึ้น ไม่ใช่ใช้เครื่องมือเดียวกับทุกกิจกรรมหรือทุกกลุ่มเป้าหมาย เจษฎา บุญมาโฮม (2567: 5) ชี้ว่ารูปแบบหรือวิธีการติดตามผลมีหลายประเภท และควรเลือกใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของเนื้องานและข้อคำนึงถึงผลที่จะเกิดขึ้น

กล่าวโดยสรุป การพัฒนาและใช้โปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนไทยต้องระวังไม่ให้กรอบใดกรอบหนึ่งถูกใช้แทนทั้งหมด Gysbers และ Henderson ช่วยให้เห็นโปรแกรมในฐานะระบบระดับโรงเรียน สูตร 2:3:3:5 ช่วยจัดระบบงานแนะแนวไทยให้สัมพันธ์กับเป้าหมาย ขอบข่าย กิจกรรม บริการ และสมรรถนะผู้เรียน ส่วน PRIDE ช่วยแปลงแนวคิดไปสู่กระบวนการปฏิบัติในกิจกรรมหรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น เมื่อใช้ร่วมกันอย่างเหมาะสม กรอบเหล่านี้จะช่วยให้โปรแกรมการแนะแนวมีความสัมพันธ์ระหว่างระดับระบบกับระดับปฏิบัติ เริ่มจากข้อมูลจริง ดำเนินงานอย่างมีเป้าหมาย มีหลักฐานรองรับ คำนึงถึงความปลอดภัยของผู้เรียน และปรับปรุงได้อย่างต่อเนื่อง ไม่ใช่เป็นเพียงเอกสารที่มีองค์ประกอบครบถ้วนแต่ขาดพลังในการพัฒนาผู้เรียนจริง

สรุปท้ายบท

บทนี้เสนอข้อโต้แย้งหลักว่า การจัดระดับโปรแกรมการแนะแนวในบริบทไทยไม่อาจอาศัยชื่อเรียกบนเอกสารเป็นเกณฑ์ตัดสินได้ เพราะชื่อเรียกในภาษาไทย เช่น โปรแกรม หลักสูตร แผน คู่มือ หรือชุดกิจกรรม มิได้สัมพันธ์โดยตรงกับระดับของการดำเนินงานในทางวิชาการ เกณฑ์ที่แท้จริงต้องพิจารณาจากมิติของหน้าที่ ขอบเขตกลุ่มเป้าหมาย องค์ประกอบที่รองรับ ความสัมพันธ์กับข้อมูลผู้เรียนและบริการแนะแนว บทบาทของผู้เกี่ยวข้อง ทรัพยากร และระบบติดตามปรับปรุง ข้อโต้แย้งนี้มีความสำคัญต่อวงวิชาการแนะแนวไทย เพราะช่วยป้องกันความคลาดเคลื่อนสองทิศทางที่เกิดขึ้นบ่อยในทางปฏิบัติ คือการขยายความกิจกรรมรายครั้งให้มีสถานะเป็นโปรแกรมระดับระบบโดยยังไม่มีองค์ประกอบรองรับครบถ้วน และการอ่านโปรแกรมเฉพาะประเด็นแทนโปรแกรมการแนะแนวระดับสถานศึกษาทั้งหมดโดยไม่คำนึงว่าขอบเขตและอำนาจการตัดสินใจต่างกันโดยสิ้นเชิง

กรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมของ Gysbers และ Henderson ทำหน้าที่เป็นจุดอ้างอิงสำหรับยืนยันว่าโปรแกรมระดับระบบต้องมีองค์ประกอบครบทั้งด้านเนื้อหา โครงสร้างการจัดองค์การ ทรัพยากร และการบริหารจัดการ มิใช่การรวมกิจกรรมหลายรายการไว้ภายใต้ชื่อเดียวกัน เมื่อเทียบเคียงกับบริบทไทย กรอบนี้ช่วยชี้ให้เห็นว่าหลักสูตรการแนะแนวเป็นองค์ประกอบหนึ่งภายในโปรแกรม มิใช่ระบบที่ใหญ่กว่าโปรแกรม และหลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว และชุดกิจกรรมแนะแนวของไทยล้วนมีสถานะและขอบเขตต่างกันตามระดับของการดำเนินงาน การจัดระดับเช่นนี้มิได้มีเป้าหมายเพื่อจัดลำดับความสำคัญของเอกสารแต่ละประเภท หากมี

เป้าหมายเพื่อทำให้ผู้ปฏิบัติงานเข้าใจว่าเอกสารแต่ละระดับควรเชื่อมโยงกับองค์ประกอบใดจึงจะทำหน้าที่ได้สมบูรณ์

ในระดับปฏิบัติ ชุดกิจกรรมแนะแนวปรากฏเป็นนวัตกรรมและเครื่องมือพัฒนาผู้เรียนเฉพาะประเด็นที่มีคุณค่าเฉพาะตัวในบริบทการศึกษาไทย ทั้งในลักษณะแผนการจัดกิจกรรมที่เป็นระบบและในลักษณะสื่อผสมหรือชุดการสอน ชุดกิจกรรมอาจมีสถานะเป็นเครื่องมือ กระบวนการ หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็นขนาดย่อมได้เมื่อมีเป้าหมาย กลุ่มเป้าหมาย ลำดับกิจกรรม เครื่องมือ และการประเมินผลชัดเจน แต่สถานะดังกล่าวยังไม่เพียงพอที่จะทำหน้าที่แทนโปรแกรมการแนะแนวระดับระบบทั้งหมด ตราบใดที่ยังไม่เชื่อมกับข้อมูลผู้เรียน บริการแนะแนวทั้งห้า บทบาทของบุคลากร ทรัพยากร และระบบติดตามปรับปรุงของโรงเรียน ข้อจำกัดนี้มิได้ลดคุณค่าของชุดกิจกรรม หากเป็นการวางตำแหน่งให้ตรงกับหน้าที่จริงตามระดับของการดำเนินงาน

ข้อเสนอเชิงสังเคราะห์ของบทนี้อยู่ที่การใช้กรอบ Gysbers และ Henderson สูตรการแนะแนว 2:3:3:5 และกระบวนการ PRIDE ให้ทำงานคนละระดับแต่เสริมกัน กรอบของ Gysbers และ Henderson ทำหน้าที่ยืนยันโครงสร้างของโปรแกรมในระดับระบบ สูตร 2:3:3:5 ทำหน้าที่จัดระบบมโนทัศน์ของงานแนะแนวไทยให้ครอบคลุมทั้งรูปแบบการดำเนินงาน ขอบข่าย จุดมุ่งหมาย และบริการส่วน PRIDE ทำหน้าที่แปลงกรอบความคิดทั้งสองไปสู่กระบวนการปฏิบัติในกิจกรรม ชุดกิจกรรม หรือโปรแกรมเฉพาะประเด็น กรอบทั้งสามจึงไม่อาจใช้แทนกันได้ และไม่ควรถูกลดทอนเป็นสูตรสำเร็จที่ใช้จำแนกเอกสารแบบตายตัว หากต้องใช้เป็นเครื่องมือคิดที่ช่วยตรวจสอบว่าการดำเนินงานแต่ละระดับมีองค์ประกอบ เป้าหมาย และหลักฐานรองรับครบถ้วนเพียงใด

โดยสรุป การพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียนไทยที่มีคุณภาพต้องเริ่มจากข้อมูลผู้เรียนและความต้องการจำเป็น กำหนดระดับและขอบเขตของการดำเนินงานให้ชัดเจนตามเกณฑ์ทางวิชาการ มิใช่ตามชื่อเรียก เชื่อมหลักสูตร แผน ชุดกิจกรรม กิจกรรมรายครั้ง และบริการแนะแนวให้ทำงานสัมพันธ์กันเป็นระบบ กำหนดบทบาทผู้เกี่ยวข้องและทรัพยากรสนับสนุนให้ชัดเจน และใช้หลักฐานเพื่อติดตาม ประเมิน และปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง เมื่อดำเนินการเช่นนี้ โปรแกรมการแนะแนวจะมิใช่เอกสารที่ดูครบถ้วนเพียงในเชิงรูปแบบ หากเป็นระบบพัฒนาผู้เรียนที่มีทิศทาง มีความรับผิดชอบ และมีน้ำหนักทางวิชาการรองรับอย่างแท้จริง

บรรณานุกรม

กฤตวรรณ คำสม. (2559). **การแนะแนวเบื้องต้น**. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี.

กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา. (2567). **ความจริงและความเร่งด่วนของสถานการณ์เด็กนอกระบบในประเทศไทย**. กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา.

กองพัฒนาข้อมูลและตัวชี้วัดสังคม. (2568). **โอกาสและความท้าทายของเด็กจบใหม่ในโลกการทำงาน**. สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ.

กองเศรษฐกิจการแรงงาน, สำนักงานปลัดกระทรวงแรงงาน. (2567). **สถานการณ์ด้านแรงงานรายปี 2566**. กระทรวงแรงงาน.

เกรียงไกร นครพงศ์. (2564). **แนวทางการพัฒนาการดำเนินงานแนะแนวของโรงเรียนรัตนราษฎร์บำรุง** [การค้นคว้าอิสระศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร].

โกสุมวดี จิตเกษม. (2555). **ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวตามแนวคิดทฤษฎีพฤติกรรมนิยมเพื่อพัฒนาการคิดเชิงบวกแก่ผู้ติดยาเสพติดในกลุ่มผู้ใช้แรงงานของสำนักงานคุมประพฤติ จังหวัดสมุทรปราการ** [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช].

คณะวิศวกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร. (2561). **การศึกษารูปแบบการพัฒนาทักษะชีวิตและความพร้อมในการประกอบอาชีพของเด็กและเยาวชนนอกระบบการศึกษาในจังหวัดเขตเศรษฐกิจพิเศษ**. กรมกิจการเด็กและเยาวชน.

จอมขวัญ เลื่องลือ. (2565). ประสิทธิผลของโปรแกรมจิตวิทยาเชิงบวกต่อความสอดคล้องกลมกลืนในชีวิตของนิสิตวิชาชีพครู. **วารสารจิตวิทยาแห่งประเทศไทย**, **20**(2), 43–57.

ชนาสร นิ่มนวล. (2564). **การออกแบบและพัฒนาโปรแกรมส่งเสริมความพร้อมทางการเรียนของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้การวิจัยอิงการออกแบบ** [วิทยานิพนธ์ปริญญาดุษฎีบัณฑิต, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย].

ชิดชม กาญจนโชติ, เกษม สุดหอม, และเอนกกุล กรีแสง. (2514). **การแนะแนวเบื้องต้น**. วิทยาลัยวิชาการศึกษา พิษณุโลก.

ชุติมา สุรเศรษฐ. (2567). **การแนะแนวในโรง**เรียน [เอกสารคำสอน]. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

เจษฎา บุญมาโฮม. (2563). ผลของโปรแกรมการแนะแนวต่อความสามารถในการศึกษารายกรณีของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม. **วารสารครุศาสตร์ปริทรรศน์**, **7**(3), 59–70.

_____ (2567). หน่วยที่ 9 บริการติดตามและประเมินผลในงานแนะแนวระดับมัธยมศึกษา. ใน **เอกสารการสอนชุดวิชาการแนะแนวในระดับมัธยมศึกษา** ฉบับปรับปรุงครั้งที่ 2 (พิมพ์ครั้งที่ 7). สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.

_____ (2568ก). กิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียน: กลไกและเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวมในศตวรรษที่ 21. **วารสารครุพัฒนาบริหารศาสตร์**, **2**(2), 19–34.

_____ (2568ข). การพัฒนาความสามารถในการรับรู้อารมณ์และความเป็นกัลยาณมิตรธรรมของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิตด้วยชุดกิจกรรมแนะแนวสื่อผสม. **วารสารพุทธมัคค์ ศูนย์วิจัยธรรมศึกษา สำนักเรียนวัดอาวุธวิกสิตาราม**, **10**(2), 44–60.

_____ (2569). ผลของโปรแกรมการแนะแนวเชิงสติต่อความกรุณาต่อตนเองและการจัดการความไม่แน่นอนในชีวิตของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต. **วารสารปราชญ์ประชาคม**, **4**(1), 171–187.

เจษฎา บุญมาโฮม, และ นพวรรณ คนึงชัยสกุล. (2568). **การพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนด้วยการแนะแนว**. พลก๊อปปี้ เซอร์วิสแอนด์ซัพพลาย.

เจษฎา บุญมาโฮม, นพวรรณ คนึงชัยสกุล, และ อรพิณ พัฒนผล. (2563). ผลของโปรแกรมการแนะแนวที่มีต่อความฉลาดทางอารมณ์และความแข็งแกร่งในชีวิตของนักศึกษาครุศาสตรบัณฑิต. **วารสารสังคมศาสตร์วิจัย**, **11**(1), 76–90.

เจษฎา บุญมาโฮม, และ มนธิรา บุญญวินิจ. (2566). ผลของโปรแกรมการแนะแนวที่มีต่อความรู้และความฉลาดทางดิจิทัลของนักศึกษาสาขาวิชาเทคโนโลยีและนวัตกรรมการศึกษา. **วารสารการบริหารจัดการและนวัตกรรมท้องถิ่น**, **5**(2), 245–256.

นงลักษณ์ เขียนงาม. (2565). การพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวแบบมีส่วนร่วมเพื่อเสริมสร้างความฉลาดทางดิจิทัลสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. **วารสารวิชาการและวิจัยสังคมศาสตร์**, **17**(1), 77–90.

_____ (2569). **การแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยา**. โอ เอส พริ้นติ้งเฮ้าส์ จำกัด.

นักรบ หมื่แสน, สุธีรา นิมิตรนิวัฒน์, และ ศศิธร อนันตโสภณ. (2567). การแนะแนว: ศาสตร์เพื่อการพัฒนาช่วยเหลือผู้เรียน. **วารสารวิชาการโรงเรียนนายเรือด้านสังคมศาสตร์ มนุษยศาสตร์ และศึกษาศาสตร์**, **11**(1), 35–43.

พัชรินทร์ พุตดำ. (2562). **ผลการใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาความสามารถในการวางแผนอาชีพของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนสามเสนวิทยาลัย กรุงเทพมหานคร** [การศึกษาค้นคว้าอิสระปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช].

มนาปี คงรักช้าง, และ ชุติมา สุรเศรษฐ. (2559). การศึกษาผลของโปรแกรมการรับรู้ความสามารถของตนเองในอาชีพต่อการตัดสินใจเลือกอาชีพของนักเรียนมัธยมศึกษาปีที่ 6. **วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา**, **11**(3), 59–79.

มารุต พัฒผล. (2567). **แนวคิดหลักการพัฒนาหลักสูตร** (พิมพ์ครั้งที่ 2). ศูนย์ผู้นำนวัตกรรมหลักสูตรและการเรียนรู้.

วรรณนิภา คชสวัสดิ์, วัชรี แซงบุญเรือง, และ พิจิตรา ธงพานิช. (2567). การพัฒนากิจกรรมแนะแนวตามกลวิธีเมตาคอกนิชันเพื่อส่งเสริมการตระหนักรู้ในตนเองของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. **วารสารศรีวนาลัยวิจัย**, **14**(2), 145–159.

วันรัฐ สวาคมปันตี, จิตตินันท์ บุญสถิรกุล, และ ปวีณา อ่อนใจเอื้อ. (2568). การศึกษาผลของกิจกรรมแนะแนวตามหลักอริยสัจ 4 โดยประยุกต์ใช้ระบบออนไลน์เพื่อพัฒนาการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนมัธยมประชานิเวศน์. **วารสารพุทธนวัตกรรมและการจัดการ**, **8**(4), 1–14.

วัฒนกิจ สิทธิสถิตอังกูร. (2546). **การใช้ชุดกิจกรรมแนะแนวกลุ่มเพื่อพัฒนาการสื่อสารระหว่างบุคคลของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนกรุงเทพคริสเตียนวิทยาลัย กรุงเทพมหานคร** [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช].

วิกานดา ชัยรัตน์. (2567). **จิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว**. โครงการตำราฉลองครบรอบ 100 ปี มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา.

วิเชียร ธำรงโสตถิสกุล. (2560). บทสะท้อนแนวคิดว่าด้วยชุดการสอน ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ และชุดการเรียนรู้. **วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร**, **19**(3), 356–369.

วิไลวรรณ วิภาจักษณกุล. (2548). **การพัฒนาโปรแกรมการแนะแนวตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน ระดับมัธยมศึกษา โรงเรียนวิทยานุกูลนารี จังหวัดเพชรบูรณ์** [วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์].

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

สุมณฑา สวนผลรัตน์. (2550). **การสร้างชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาคุณธรรมและจริยธรรมของนักเรียนช่วงชั้นที่ 3** [สารนิพนธ์ปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ].

โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม. (2567). **หลักสูตรสถานศึกษากิจกรรมแนะแนว**. โรงเรียนเจียงทองพิทยาคม สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาชัยภูมิ.

โรงเรียนพนมศึกษา. (2565). **คู่มือการจัดกิจกรรมแนะแนว**. โรงเรียนพนมศึกษา จังหวัดสุราษฎร์ธานี.

โรงเรียนหนองไผ่. (2569). **หลักสูตรกิจกรรมแนะแนว (ฉบับปรับปรุงปีการศึกษา 2569) กิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 25**51. โรงเรียนหนองไผ่ จังหวัดเพชรบูรณ์.

ฝ่ายการศึกษา อัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ. (2565). **แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว ม.1.** ฝ่ายการศึกษา . อัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2556). **แนวการจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551**. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

_____ (2562). **แผนพัฒนาการแนะแนวและแนวทางการจัดกิจกรรมแนะแนว ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2561–2565 ตามแผนยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี**. โรงพิมพ์อักษรไทย.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, และสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย. (2559ก). **การออกแบบกิจกรรมแนะแนวที่เน้นการพัฒนาทักษะสำหรับผู้เรียน**. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

_____ (2559ข). **ระบบการแนะแนวในโรงเรียน**. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

_____ (2559ค). **หลักการบริการแนะแนวและการปรึกษาเชิงจิตวิทยาเบื้องต้นสำหรับครูและผู้บริหารการศึกษา**. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2568). **รายงานการวิจัยการศึกษาแนวทางการผลิตและพัฒนากำลังคนตามช่วงวัยการศึกษาขั้นพื้นฐานที่รองรับการพัฒนาการศึกษาของประเทศ**. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.

อุมาพร เมืองโคตร. (2566). **ชุดการสอนกิจกรรมแนะแนวเพื่อพัฒนาการศึกษาและอาชีพ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ชุดที่ 1 เรื่อง ปฐมนิเทศกิจกรรมแนะแนว**. โรงเรียนปลาปากวิทยา.

American School Counselor Association. (2012). **The ASCA national model: A framework for school counseling programs** (3rd ed.). Author.

Amgbara, B. L., & Eremie, M. D. (2022). Influence of guidance and counseling programme on academic performance of public secondary school students in Rivers State. **International Journal of Innovative Social & Science Education Research**, **10**(1), 10–17.

Chaudhari, P. (2015). Need of guidance programme at secondary school level. **International Education and Research Journal**, **1**(5), 48–50.

Crawford Central School District. (2021). **K–12 school counseling plan**. Crawford Central School District.

Darakhshan, P., & Shameem, A. (2023). The role of guidance and counselling in schools: A literature review. **The International Journal of Indian Psychology**, **11**(2), 558–568.

Dominican College Sion Hill. (2019). **School guidance plan**. Dominican College Sion Hill.

Fataroni, Mukmin, M. S., & Nurkholida, S. (2024). Implementation of guidance and counseling service management in an effort to improve the quality of student learning. **Journal of Educational Studies**, **2**(1), 61–67. https://doi.org/10.58218/jes.v2i1.840

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). **Developing & managing your school guidance & counseling program** (5th ed.). American Counseling Association.

Habsy, B. A., Atsila, B. A., Salsabila, Q., Fitriano, L., & Melati, S. (2025). Understanding the preparation of guidance and counseling programs. **Journal Syntax Idea**, **6**(2), 244–252.

Hill, G. A. (1938). A guidance program. **The Journal of Higher Education**, **9**(3), 124–126.

Indira Gandhi National Open University. (2017). Unit 3: Personnel in the guidance programme. In **BESE-132: Guidance and counselling**. IGNOU.

Indira Gandhi National Open University. (2017). **BESE-132: Guidance and counselling, Block 1: Introduction to guidance and counselling**. School of Education, Indira Gandhi National Open University.

Indira Gandhi National Open University. (2018). Unit 6: Guidance programme. In **BESE-132: Guidance and counselling, Block 2: Techniques and procedures of guidance**. eGyanKosh. https://egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/46270/1/Unit-6.pdf

Jones, A. J., Lloyd-Jones, E., & Harley, D. L. (1939). Chapter III: Programs of guidance and counseling. **Review of Educational Research**, **9**(2), 185–195.

Kurniawan, F. (2018). Development of annual program guidance and counseling in higher education. **Couns-Edu: International Journal of Counseling and Education**, **3**(3), 108–114.

Mapfumo, J., & Nkoma, E. (2013). The state of guidance and counselling programmes in high schools in Manicaland, Zimbabwe. **International Journal of Scientific Research in Education**, **6**(2), 100–116.

National Centre for Guidance in Education. (2004). **Planning the school guidance programme**. National Centre for Guidance in Education in association with the Department of Education and Science.

National Council of Educational Research and Training. (2021). **Introduction to guidance: Module 1**. National Council of Educational Research and Training.

National Open University of Nigeria. (2022). **EGC 801: Principles of guidance and counselling**. NOUN Press.

Nkala, P. P. (2014). An assessment of the guidance and counselling programme in secondary schools at Mzilikazi District in Bulawayo Metropolitan Province. IOSR **Journal of Humanities and Social Science**, **19**(1), 81–90. https://doi.org/10.9790/0837-19138190

Odili, J. N., & Jessa, M. O. (2023). Programme development and evaluation in counselling. **International Journal of Research**, **10**(12), 116–138.

Ondima, P. C., Mokogi, H., Ombaba, S., & Osoro, G. N. (2013). Effectiveness of guidance and counselling programme in enhancing students academic, career and personal competencies: A case of secondary schools in Nyamira District, Kenya. **Journal of Education and Practice**, **4**(24), 50–58.

Pope, M. (2009). Jesse Buttrick Davis (1871–1955): Pioneer of vocational guidance in the schools. **The Career Development Quarterly**, **57**(3), 248–258.

Rawat, D., Malik, P., Simran, Aarti, & Sudiksha. (2024). Guidance and counseling in school education: A comprehensive review. **International Journal of Novel Research and Development**, **9**(6), c808–c813.

Riyono, & Malisi, M. A. S. (2021). Guidance and counseling implementation model in strengthening of student character of Islamic middle school. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education**, **8**(3), 11–25.

Schmidt, J. J. (2013). **Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs** (6th ed.). Pearson.

Sturtevant, S. M. (1937). Essentials of an adequate guidance program. **New York State Education**, 24, 520–523, 560–561.

toaz.info. (2019). **Sample career guidance program matrix: Grade 10 students**. toaz.info.

UNESCO. (1996). **Regional training course on guidance and counselling, module 8: How to develop a school guidance programme**. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116265

Wilson, F. M. (1945). **Procedures in evaluating a guidance program**. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

World Economic Forum. (2025). **Future of jobs report 2025**. World Economic Forum.

Yulianto, D., Handayaningrum, W., & Karwanto. (2019). The guidance and counseling management programs at senior high school. In Proceedings of the 3rd **International Conference on Education Innovation (ICEI 2019)** (pp. 199–202). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icei-19.2019.20

ดัชนี

ก

กระบวนการ PRIDE 355
การจัดทำแผนรายบุคคลของผู้เรียน 256
การดำเนินโปรแกรมการแนะแนวในโรงเรียน 286
การติดตามเบื้องต้นในองค์ประกอบโปรแกรม 168
การติดตามหลังการช่วยเหลือหรือส่งต่อ 258
การติดตามผล 274, 293, 313
การแนะแนว
  การแนะแนวตามสูตร 2:3:3:5 31, 354
  ขอบข่ายของการแนะแนว 28
  ความหมายของการแนะแนว 14
  องค์ประกอบสำคัญของความหมายการแนะแนว 13
การแนะแนวในโรงเรียน
  ความจำเป็นของการแนะแนวในโรงเรียน 16
  ความสัมพันธ์ระหว่างปรัชญาและหลักการแนะแนวในโรงเรียน 26
  ความหมายของการแนะแนวในโรงเรียน 15
  ปรัชญาพื้นฐานของการแนะแนวในโรงเรียน 22
  วัตถุประสงค์หลักของการแนะแนวในโรงเรียน 18
  หลักการพื้นฐานของการแนะแนวในโรงเรียน 23
การเปลี่ยนผ่านในบริบทโรงเรียนไทย 91
การพัฒนาบริการแนะแนวเป็นโปรแกรมการแนะแนว 68
การวางแผนรายบุคคลของผู้เรียน 95, 146
การวิเคราะห์ทรัพยากรภายในโรงเรียน 197
การวิเคราะห์ผู้เรียน ความต้องการจำเป็น และทรัพยากรของสถานศึกษา 192
การวิเคราะห์สารสนเทศและการออกแบบโปรแกรมการแนะแนว 175
การส่งต่อภายในและภายนอกโรงเรียน 258
การสนับสนุนระบบ 161
การออกแบบกิจกรรมแนะแนวตามองค์ประกอบหลักสูตรการแนะแนว 253
การออกแบบบริการตอบสนองและระบบช่วยเหลือเฉพาะกรณี 256
การออกแบบบริการเพื่อสนับสนุนการวางแผนรายบุคคล 255
การออกแบบแผนดำเนินงานของโปรแกรม 258
กิจกรรมแนะแนว
  การจัดกิจกรรมแนะแนว 81
  ความหมายของกิจกรรมแนะแนว 35, 320
  ประเภทของกิจกรรมแนะแนว 38 81
  ลักษณะของกิจกรรมแนะแนว 36
  ลักษณะของกิจกรรมแนะแนวที่เอื้อต่อการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ 144
กิจกรรมแนะแนวกลุ่ม 41
กิจกรรมแนะแนวนอกชั้นเรียน 39
กิจกรรมแนะแนวในชั้นเรียน 39
กิจกรรมแนะแนวที่เป็นโครงการพิเศษ 41
กิจกรรมแนะแนวรายบุคคล 40
เกณฑ์ประสิทธิภาพ 345

ค

ความต้องการทั่วไปของผู้เรียน 195
ความต้องการเฉพาะกลุ่มและเฉพาะราย 197
คู่มือการใช้กิจกรรมแนะแนว 82

จ

จริยธรรมในการใช้ข้อมูลผู้เรียน 211

ช

ชุดการเรียนรู้ 81
ชุดการสอน 339
ชุดการสอนกิจกรรมแนะแนว 339
ชุดกิจกรรมแนะแนว 79, 339, 342, 345

ดัชนี (ต่อ)

น

นวัตกรรมการแนะแนว 316

บ

บทบาทหน้าที่ของบุคลากรในระบบแนะแนว 53
บริการแนะแนว 43, 44, 80, 308
บริการตอบสนอง 152

ป

โปรแกรมการแนะแนว
- ความหมายของโปรแกรมการแนะแนว 73
- ความมุ่งหมายและวัตถุประสงค์ของโปรแกรมการแนะแนว 83
- การประเมินและปรับปรุงโปรแกรมการแนะแนว 298

โปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม
- การวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นเพื่อการพัฒนาโปรแกรม 125
- โครงสร้างโปรแกรมตามบริการแนะแนว 5 บริการ 308
- แนวคิดโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม 131
- มโนทัศน์ของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม 90
- หลักคิดขององค์ประกอบเชิงปฏิบัติของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม 119
- องค์ประกอบใหญ่ของโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม 92

ผ

แผนการแนะแนว 79
แผนกิจกรรมแนะแนว 80
แผนการจัดกิจกรรมแนะแนว 80
แผนการแนะแนวของโรงเรียน 98

ร

ระบบการแนะแนวในโรงเรียน 7

ส

สภาพปัจจุบันของโปรแกรมการแนะแนวของโรงเรียน 182

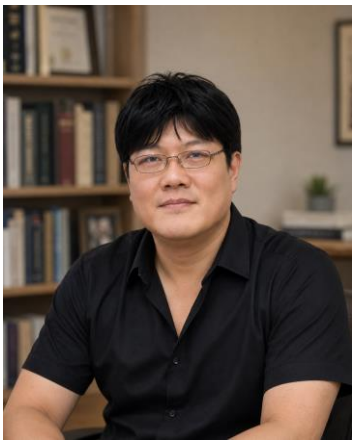
ห

หลักการและเงื่อนไขของการนำโปรแกรมการแนะแนวไปใช้ 275
หลักสูตร 350
หลักสูตรการแนะแนว 78, 94, 140, 333

ภาษาต่างประเทศ

content 93
guidance counselor 54
guidance curriculum 333
individual student planning 94 95
organizational structure 93
program components 93
resources 93
responsive services 94 96
school counselor 54
school guidance plan 98

เกี่ยวกับผู้เขียน



รองศาสตราจารย์เจษฎา บุญมาโฮม

รองศาสตราจารย์ด้านการแนะแนว คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม มีประสบการณ์สอนในระดับอุดมศึกษายาวนานกว่า 25 ปี และทำงานด้านการแนะแนวมาอย่างต่อเนื่อง ทั้งด้านการเรียนการสอน การวิจัย การเขียนบทความวิชาการ ตลอดจนการเขียนหนังสือและตำราด้านการแนะแนว การพัฒนาผู้เรียน การจัดการเรียนรู้ และการผลิตครู

ปัจจุบันดำรงตำแหน่งประธานคณะกรรมการบริหารหลักสูตรประกาศนียบัตรบัณฑิต สาขาวิชาชีพครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม

ประสบการณ์และบทบาททางวิชาชีพ

มีส่วนร่วมในการพัฒนางานแนะแนวทั้งในระดับวิชาชีพและระดับประเทศมาอย่างต่อเนื่อง โดยเป็นกรรมการบริหารสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทยหลายสมัย และเคยดำรงตำแหน่งเลขาธิการสมาคมแนะแนวแห่งประเทศไทย

รวมทั้งเป็นคณะทำงานกลุ่มพัฒนาระบบการแนะแนว สำนักงานวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ

นอกจากนี้ ยังได้รับเกียรติจากมหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราชให้เขียนเนื้อหาทางวิชาการในรายวิชา **การแนะแนวในระดับมัธยมศึกษา** และ **การแนะแนวในองค์กร**

ผลงานวิชาการที่สำคัญ

มีผลงานทางวิชาการด้านการแนะแนวและการศึกษาทั้งงานวิจัย บทความวิชาการ หนังสือ และตำรา ผลงานที่เผยแพร่และใช้ประกอบการเรียนการสอนมาอย่างต่อเนื่อง ได้แก่ **หลักการแนะแนวและการพัฒนาผู้เรียน** ซึ่งพิมพ์ถึงครั้งที่ 14 ใน พ.ศ. 2564 รวมทั้ง **การพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนด้วยการแนะแนว กิจกรรมโฮมรูม การแนะแนวกลุ่ม มนุษยสัมพันธ์สำหรับครู แบบฝึกทักษะ สมดุลสุข** และ **108 ถามตอบเรื่องราว YC** ผลงานเหล่านี้ครอบคลุมทั้งแนวคิดพื้นฐานของการแนะแนว กระบวนการพัฒนาผู้เรียน การออกแบบกิจกรรมและนวัตกรรม ตลอดจนการประยุกต์จิตวิทยาและศาสตร์การศึกษาในการพัฒนาผู้เรียนและครู

ความเชี่ยวชาญทางวิชาการ

การแนะแนว
โปรแกรมและกิจกรรมแนะแนว
การพัฒนานวัตกรรมทางการแนะแนว
การพัฒนาผู้เรียนด้วยกระบวนการแนะแนว และการผลิตและพัฒนาครู

หนังสือเล่มนี้ชวนมองและชวนคิดเกี่ยวกับคำศัพท์และมโนทัศน์สำคัญที่ใช้ในงานแนะแนว
โดยเฉพาะ “**โปรแกรมการแนะแนว**” เพื่อสร้างความเข้าใจว่าโปรแกรมมิใช่เพียง
การรวบรวมกิจกรรมและแผนงาน หากเป็นระบบพัฒนาผู้เรียนที่ใช้ข้อมูลและหลักฐาน
ประกอบการวางแผนและตัดสินใจ หนังสือใช้กรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุม
ของ Gysbers และ Henderson เป็นฐานในการพิจารณางานแนะแนวในบริบทโรงเรียนไทย
พร้อมเสนอสูตร 2:3:3:5 และกระบวนการ PRIDE
เพื่อช่วยให้การออกแบบและดำเนินงานแนะแนวมีทิศทาง ชัดเจน และใช้ได้จริง

หนังสือเล่มนี้ชวนมองและชวนคิดเกี่ยวกับคำศัพท์และมโนทัศน์สำคัญที่ใช้ในงานแนะแนว โดยเฉพาะ **“โปรแกรมการแนะแนว”** เพื่อสร้างความเข้าใจว่า โปรแกรมมิใช่เพียงการรวบรวมกิจกรรมและแผนงาน หากเป็นระบบพัฒนาผู้เรียนที่ใช้ข้อมูลและหลักฐานประกอบการวางแผนและตัดสินใจ

หนังสือใช้กรอบโปรแกรมการแนะแนวแบบครอบคลุมของ **Gysbers และ Henderson** เป็นฐานในการพิจารณางานแนะแนวในบริบทโรงเรียนไทย พร้อมเสนอสูตร **2:3:3:5** และกระบวนการ **PRIDE** เพื่อช่วยให้การออกแบบและดำเนินงานแนะแนวมีทิศทางชัดเจน และใช้ได้จริง