



วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย
คณะครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

ปีที่ 2 ฉบับที่ 1

มกราคม – มิถุนายน 2563

Journal of Early Childhood
Education Management

Vol. 2 No. 1

January - June 2020

วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

คณะครุศาสตร์

Journal of Early Childhood Education Management

วารสารการจัดการการศึกษาปฐมวัย ฉบับนี้เป็นวารสารปีที่ 2 ฉบับที่ 1 ประจำเดือนมกราคม ถึงเดือนมิถุนายน พ.ศ. 2563 มีเนื้อหาที่น่าสนใจ อันประกอบด้วย บทความวิชาการในมิติด้านนโยบาย การพัฒนาเด็ก และบทความวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาเด็กในสถานศึกษา รวมทั้งบทบาทของครูในการ พัฒนาเด็ก โดยมีรูปแบบการเผยแพร่ในลักษณะผลงานวิจัย งานสร้างสรรค์จะนำเสนอในลักษณะนิพนธ์ต้นฉบับ (Original Article) บทความวิชาการ และบทวิจารณ์หนังสือ (Book Review) วัตถุประสงค์ของวารสาร คือ มุ่งเผยแพร่ข้อมูลทางด้านการจัดการศึกษาที่มีความทันสมัย และความก้าวหน้าทางวิชาการ ผู้ที่สนใจจะได้รับ อะไรจะความรู้หรือไม่คะ เนื้อหาด้านการพัฒนาเด็ก การจัดกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อส่งเสริมพัฒนาการในระดับ ปฐมวัยและประถมศึกษา ทั้งนี้คณะครุศาสตร์หวังว่าจะได้รับความสนับสนุนบทความทางวิชาการ จากทุกท่าน ที่สนใจ และพร้อมทั้งรับฟังข้อเสนอแนะต่าง ๆ ที่เป็นประโยชน์ เพื่อที่จะนำไปพัฒนางานด้านการจัดการ การศึกษา และการพัฒนาเด็กต่อไป

สำนักงานกองบรรณาธิการ

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

295 ถนนนครราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300

โทรศัพท์: 0-2244-5550

ลิขสิทธิ์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
295 ถนนนครราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300
โทรศัพท์: 0-2244-5550

พิมพ์ที่ ศูนย์บริการสื่อและสิ่งพิมพ์กราฟิกไซท์
295 ถนนนครราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300
โทรศัพท์: 0-2244-5080-2 โทรสาร: 0-2243-9113

วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

Journal of Early Childhood Education Management

เจ้าของ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

วัตถุประสงค์ เพื่อเผยแพร่องค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนา การส่งเสริม และการดำเนินงานทางการศึกษาปฐมวัย และทางการศึกษาของประเทศไทยและนานาชาติ

ที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.ศิริโรจน์ ผลพันธิน

รองศาสตราจารย์ ดร.ชนะศึก นิษานนท์

อาจารย์ ดร.สิทธิพร เอี่ยมแสน

อธิการบดีมหาวิทยาลัยสวนดุสิต

รองอธิการบดีฝ่ายวิจัยและพัฒนาการศึกษา

มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

คณบดีคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

บรรณาธิการบริหาร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุทธิพรพรรณ อีร์พงศ์

มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์กิตติคุณ ดร.นงลักษณ์ วิรัชชัย

ศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล ว่องวานิช

ศาสตราจารย์ ดร.บุญเรียง ขจรศิลป์

รองศาสตราจารย์ ดร.ทศนา แหมมณี

รองศาสตราจารย์ ดร.จีระพันธุ์ พูลพัฒน์

รองศาสตราจารย์ ดร.อรุณี หรดาล

รองศาสตราจารย์ พญ.นิรชา เรืองดารกานนท์

รองศาสตราจารย์ ดร.ทัศน์ย์ นาคคุณทรง

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรพรรณ บุตรกัตัญญ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศิริประภา พุทธิกุล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เกสรี ลัดเลีย

อาจารย์ ดร.พรชูลี ลังกา

Dr.Mark Meadows

Dr.Supattra Wongvisate Andrade

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ราชบัณฑิต

มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช

มหาวิทยาลัยมหิดล

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

มหาวิทยาลัยบูรพา

มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา

มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

Liverpool John Moores University

Go for Determination U.S.A

ฝ่ายจัดการวารสาร

นายอัศววัฒน์ วงศ์ฐิติคุณ

นางจันทรา สาตะระ

นางปานใจ คงสิทธิ์

นางสาวจิตต์ตรี จำปาทอง

นายครรชิต อนุกุล

นางสาวรัตนาพร พรหมทอง

นางสาวนฤมล แสงวันทอง

สำนักงาน

กองบรรณาธิการวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

295 ถนนนครราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300

โทรศัพท์ 0-2244-5500 โทรสาร 0-2244-5509

พิมพ์ที่

ศูนย์บริการสื่อและสิ่งพิมพ์กราฟิกไซท์

295 ถนนนครราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300

โทรศัพท์: 0-2244-5080-2 โทรสาร: 0-2243-9113

ส า ร บั ญ

บทความวิจัย

- บทบาทผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็กวัยอนุบาล
โรงเรียนนานาชาติมีสุข กรุงเทพมหานคร
ณัฐพงษ์ หน่วงเกษม และศศิลักษณ์ ขยันกิจ 1
- การศึกษาการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูปฐมวัยในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ
อัญชลี ข้าวสามรวง และศศิลักษณ์ ขยันกิจ x
- ผลการใช้แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3
อัมภา พลอยโสภณ x
- การพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้ชุดหนังสือนิทานของนักเรียน
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ xx
กาญจนา มะลิยอด
- การพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยโดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก
ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ xx
ไชยชาญ เผือกคล้าย

บทความวิชาการ

- Supporting Children with Disabilities to Develop Language and Communication
Skills into Inclusion xx
Supattra Wongvisate Andrade
- สองหัวดีกว่าหัวเดียว บทบาทของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ xx
ไพฑูรย์ สีนลรัตน์
- ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย (School Readiness) xx
วีระชาติ กิเลนทอง

บทวิจารณ์หนังสือ

- การวิจัยทางการศึกษา (Educational Research) xx
จิราพร อุทัยวัฒน์

บทบาทผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็กวัยอนุบาล
โรงเรียนนานาชาติมีสุข กรุงเทพมหานคร
A Study of Parents' Roles in Supporting Emotional and Social Competence of
Preschoolers in Meesook International School Bangkok

ณัฐพงษ์ หนองเกษม* ศศิลักษณ์ ขยันกิจ
สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
Natthaphong Nangkasem*, Sasilak Khayankit
Early Childhood Education Division, Faculty of Education, Chulalongkorn university

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ ศึกษาบทบาทผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมของเด็กอนุบาล ใน 4 ด้าน ได้แก่ การจัดสภาพแวดล้อม การสื่อสาร การอบรมสั่งสอน และการพัฒนาตนเอง ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ ผู้ปกครองของเด็กชั้นอนุบาลปีที่ 1-3 จำนวน 108 คน โรงเรียนนานาชาติมีสุข (นามสมมุติ) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถาม คุณภาพของเครื่องมือ ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's alpha) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.91 วิเคราะห์ข้อมูลโดยการแจกแจงความถี่ หาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลวิจัยพบว่า ผู้ปกครองส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็กอนุบาล โดยรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.76$) S.D. = 0.96 เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่าด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การจัดสภาพแวดล้อม ($\bar{X} = 4.01$) S.D. = 0.90 รองลงมา คือ การอบรมสั่งสอน ($\bar{X} = 3.89$) S.D. = 0.83 การสื่อสาร ($\bar{X} = 3.80$) S.D. = 0.91 และการพัฒนาตนเอง ($\bar{X} = 3.34$) S.D. = 1.21 ตามลำดับ

คำสำคัญ: บทบาทผู้ปกครอง, ความสามารถทางอารมณ์และสังคม, เด็กวัยอนุบาล

Abstract

The purpose of this research was to study parents' roles in supporting emotional and social competence of preschoolers in Meesook International school (pseudonym) in 4 aspects: environmental arrangement, communication, guidance, and self-development. Samples were 108 parents of preschoolers studying in K 1-3 at Meesook International School Bangkok. Research tool was questionnaire. Cronbach's alpha is 0.91. Data were analyzed using

* ผู้ประสานงานหลัก (Corresponding Author)
E-mail: Natthaphong.aaa@gmail.com

percentage, mean score, and standard deviation. Research findings were as followed: Parents' roles in supporting emotional and social competence of preschoolers in all aspects were at a high level ($\bar{X}$ = 3.76) S.D. = 0.96 Environmental arrangement was the highest mean score ($\bar{X}$ = 4.01) S.D. = 0.96, followed by guidance ($\bar{X}$ = 3.89) S.D. = 0.83, communication ($\bar{X}$ = 3.80) S.D. = 0.91, and self-development ($\bar{X}$ = 3.34) S.D. = 1.21, respectively.

Keywords: Parent's Roles, Emotiuon and Social Competence, Preschoolers

บทนำ

ความสามารถทางอารมณ์และสังคมเป็นทักษะสำคัญที่ส่งผลต่อการประสบผลสำเร็จทางการเรียนของเด็ก ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการส่งเสริมตั้งแต่ปฐมวัยทั้งที่บ้านและโรงเรียน สอดคล้องกับ Goodman, Joshi, Nasim, and Tyler (2015) ที่กล่าวว่า เด็กวัยอนุบาลที่มีความสามารถทางอารมณ์สังคม มีแนวโน้มที่จะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีวิถีในการใช้ชีวิตที่ดี และมีสุขภาวะที่ดีกว่าเด็กที่มีทักษะทางอารมณ์สังคมต่ำ สอดคล้องกับ Raver and Knitzer (2002) ที่กล่าวว่า ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในช่วงปฐมวัยเป็นองค์ประกอบสำคัญทางการเรียน

ความสามารถทางอารมณ์และสังคม หมายถึง ทักษะของเด็กปฐมวัยในการปฏิบัติตนเพื่อให้อยู่ร่วมกับบุคคลอื่นได้ ประกอบด้วย การกำกับตนเอง ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบุคคลอื่น การรู้สึกดีกับตัวเอง การยอมรับคุณค่าทางสังคม การมีทักษะการการวางแผนและการตัดสินใจ การส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็กวัยอนุบาล จำเป็นต้องปฏิบัติอย่างเป็นแนวทางเดียวกันทั้งบ้านและโรงเรียน ซึ่งครูและผู้ปกครองเป็นบุคคลสำคัญในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็ก ดังนั้น การสื่อสารระหว่างครูและผู้ปกครองเกี่ยวกับแนวทางที่ถูกต้องในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็กวัยอนุบาลจึงควรเกิดขึ้นอย่างต่อเนื่องตลอดปีการศึกษา

ผู้ปกครองเป็นบุคคลที่ใกล้ชิดกับเด็กวัยอนุบาลมากที่สุด ดังนั้น บทบาทหนึ่งที่สำคัญนอกเหนือจากการอบรมเลี้ยงดูให้มีสุขภาวะทางกายและสติปัญญาที่สมวัย คือ การพัฒนาเด็กในมิติด้านอารมณ์และสังคม โดยหาแนวทางที่เหมาะสมในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็กวัยนี้ Institute for Family Violence Studies (2010) และ Browne and Shapiro (2016) ระบุแนวทาง 4 ประการ ในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมที่บ้าน ประกอบด้วย 1) การจัดสภาพแวดล้อม หมายถึง การที่ผู้ปกครองจัดเตรียมสิ่งต่าง ๆ รอบตัวเด็กทั้งที่เป็นรูปธรรมและนามธรรมที่ส่งผลต่อความสามารถทางอารมณ์และสังคม ได้แก่ การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ครอบคลุมการจัดสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยตอบสนองความต้องการขั้นพื้นฐาน การจัดกิจวัตรประจำวันที่สม่ำเสมอ คาดเดาได้ รวมทั้งการจัดสภาพแวดล้อมทางภาษาที่พร้อม และ การสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัย ครอบคลุมการส่งเสริมให้เด็กได้เล่นด้วยตนเอง การมีปฏิสัมพันธ์ทางบวกกับเด็ก การมีสัมพันธ์ภาพที่ไว้วางใจ อบอุ่น มีความคงเส้นคงวาในการตอบสนอง และการแสดงออกกับเด็กในระดับสายตา 2) การสื่อสาร หมายถึง การที่ผู้ปกครองใช้คำพูดหรือท่าทาง ในการพูดคุยกับเด็ก ประกอบด้วย การสนทนาเกี่ยวกับความรู้สึก ครอบคลุม การส่งเสริมให้เด็กได้ใช้คำศัพท์เกี่ยวกับอารมณ์ การพูดคุยเกี่ยวกับชีวิตประจำวัน และการให้ข้อมูลเชิงบวก ครอบคลุมการตอบสนองต่อพฤติกรรมของเด็กที่มี

ผลต่อทางอารมณ์ของเด็ก และการหาแนวทางการปัญหาร่วมกัน 3) การอบรมสั่งสอน หมายถึง การที่ผู้ปกครองชี้แนะ หรือแนะนำให้เด็กแสดงออกอย่างเหมาะสม ประกอบด้วย การเป็นแบบอย่าง ครอบคลุมการเป็นแบบอย่างในการจัดการอารมณ์ของตนเอง รวมทั้งการจัดการปัญหาอย่างมีสติ และการฝึกทักษะ ครอบคลุมการสอนเทคนิคการจัดการอารมณ์และการแสดงออกอย่างเหมาะสม การอ่านหนังสือ หรือดูภาพยนตร์ และชี้ให้เห็นถึงอารมณ์ที่แสดงออก 4) การพัฒนาตนเอง หมายถึง การที่พ่อแม่หาแนวทางและปรับเปลี่ยนพฤติกรรม การแสดงออกทางอารมณ์ที่ส่งผลต่อเด็ก ประกอบด้วย การพัฒนาตนเองของพ่อแม่ ครอบคลุมการตอบสนองของพ่อแม่ในสถานการณ์ที่ท้าทาย รวมทั้งเทคนิคการจัดการอารมณ์กับเด็ก และการฝึกฝนปฏิบัติ ครอบคลุมการที่พ่อแม่พัฒนาความสามารถทางอารมณ์สังคม และการที่พ่อแม่จัดการอารมณ์ของตนเองอย่างเหมาะสม

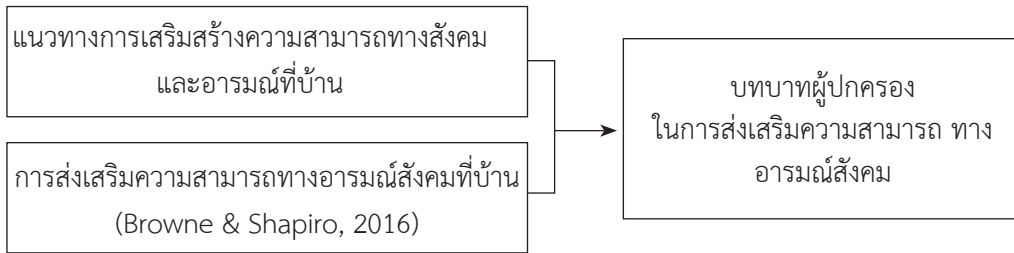
โรงเรียนนานาชาติมีสุข สังกัดคณะกรรมการการศึกษาเอกชน เป็นโรงเรียนที่จัดการเรียนการสอนตามหลักสูตรแคลิฟอร์เนีย ประเทศสหรัฐอเมริกา สำหรับรายวิชาภาษาไทยและวัฒนธรรมไทยในระดับ ชั้นอนุบาล ใช้หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2561 และในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ใช้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551 โรงเรียนให้ความสำคัญกับการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ในการเรียนรู้ของบุตรหลาน โดยเปิดโอกาสให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในกิจกรรมเนื่องในวันสำคัญต่าง ๆ ของโรงเรียน มีการจัดประชุมผู้ปกครองเพื่อประเมินพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก มีการให้ความรู้ผู้ปกครองในด้านการจัดกิจกรรมส่งเสริมพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็กวัยอนุบาล ที่ผ่านมา ผู้ปกครอง ของเด็กวัยอนุบาลมักให้ความสำคัญในการส่งเสริมพัฒนาการด้านสติปัญญา โดยเน้นให้เด็กได้ฝึกฝนทักษะวิชาการเป็นสำคัญ ซึ่งการประสบความสำเร็จทางการเรียนในอนาคตจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาความสามารถทางอารมณ์และสังคม

ความสามารถทางอารมณ์และสังคมเป็นหนึ่งในทักษะสำคัญซึ่งเด็กวัยอนุบาลจำเป็นต้องได้รับ การส่งเสริมทั้งที่บ้านและที่โรงเรียน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับที่สูงขึ้นเกิดขึ้นได้เมื่อเด็กมีสุขภาวะ และมีทักษะทางอารมณ์และสังคมที่ดี โรงเรียนนานาชาติมีสุขเป็นโรงเรียนที่ผู้ปกครองมีเศรษฐกิจฐานะ ปานกลางถึงสูง มีเวลาในการอบรมเลี้ยงดูและพัฒนาเด็กในด้านต่าง ๆ ซึ่งโรงเรียนให้ความสำคัญกับการเปิดพื้นที่ให้ผู้ปกครองเข้ามามีส่วนร่วมในการพัฒนาเด็กอย่างเป็นแนวทางเดียวกันกับโรงเรียน ด้วยเล็งเห็นว่า ผู้ปกครองเป็นบุคคลสำคัญที่มีบทบาทในการส่งเสริมพัฒนาการแก่เด็ก อย่างไรก็ตาม ยังไม่มีข้อมูลเชิงประจักษ์ว่า ผู้ปกครองส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็กวัยอนุบาลอย่างไร ดังนั้น ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาบทบาทของผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์สังคมแก่เด็กวัยอนุบาล เพื่อให้ได้ข้อมูลพื้นฐานที่เป็นประโยชน์แก่โรงเรียนในการสนับสนุนและส่งเสริมพัฒนาการแก่เด็กอย่างรอบด้าน

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษาบทบาทของผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์สังคมแก่เด็กวัยอนุบาล ในด้าน 4 ด้าน ได้แก่ การจัดสภาพแวดล้อม การสื่อสาร การอบรมสั่งสอน และการพัฒนาตนเอง

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ระเบียบวิธีการวิจัย

1. การกำหนดประชากรและตัวอย่าง

1.1 ประชากร คือ ผู้ปกครองของเด็กไทย ชั้นอนุบาลปีที่ 1 - 3 โรงเรียนนานาชาติมิสซูะ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคการศึกษาปลาย ปีการศึกษา 2561 จำนวน 151 คน

1.2 ตัวอย่าง คือ ผู้ปกครองของเด็กไทย ชั้นอนุบาลปีที่ 1 - 3 โรงเรียนนานาชาติมิสซูะ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคการศึกษาปลาย ปีการศึกษา 2561 จำนวน 108 คน ผู้วิจัยกำหนดขนาดตัวอย่างจากการเปิดตารางสำเร็จรูปของ เครซี่ซี และมอร์แกน (1970) อ้างถึงใน วรณี แกมเกตุ, 2555) จำนวน 108 คน ที่ระดับความเชื่อมั่น 95% ในการศึกษาครั้งนี้ใช้การกำหนดโควต้า (Quota sampling) เพื่อให้ได้ตัวอย่างแต่ละระดับชั้นเท่า ๆ กัน โดยให้กำหนดจำนวนผู้ปกครองระดับชั้นละ 36 คน จากนั้นใช้การสุ่มตัวอย่างแบบง่ายด้วยการจับฉลากผู้ปกครองของเด็กแต่ละห้อง

2. การสร้างและตรวจสอบเครื่องมือการวิจัย

2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามผู้ปกครอง เรื่อง บทบาทผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์ของเด็กวัยอนุบาล ประกอบด้วย 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบเลือกตอบ จำนวน 18 ข้อ ได้แก่ เพศ อายุ ความสัมพันธ์กับเด็ก จำนวนบุตร สถานภาพทางครอบครัว ระดับการศึกษา อาชีพ รายได้เฉลี่ย ครอบครัว ข้อมูลในวันธรรมดาและวันหยุดเสาร์ - อาทิตย์ ประกอบด้วย จำนวนชั่วโมงที่ใช้เวลาร่วมกับเด็ก จำนวนชั่วโมงที่ให้เด็กได้เล่นอิสระในแต่ละวัน สถานที่ที่มักให้เด็กได้เล่น กิจกรรมที่มักทำร่วมกับเด็ก

ตอนที่ 2 บทบาทผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็กวัยอนุบาล มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 40 ข้อ ประกอบด้วย บทบาทผู้ปกครองใน 4 ด้าน ได้แก่ การจัดสภาพแวดล้อม การสื่อสาร การอบรมสั่งสอน และการพัฒนาตนเอง ผู้วิจัยกำหนดความหมายของแต่ละระดับ ดังนี้

- 5 หมายถึง ปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอ/ปฏิบัติทุกครั้ง ที่มีโอกาส
- 4 หมายถึง ปฏิบัติบ่อยครั้ง
- 3 หมายถึง ปฏิบัติบางครั้ง
- 2 หมายถึง ปฏิบัตินาน ๆ ครั้ง
- 1 หมายถึง ไม่ปฏิบัติเลย

2.2 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยนำแบบสอบถามให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน พิจารณาเพื่อตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา จากนั้นปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ จัดทำเป็นแบบสอบถามฉบับสมบูรณ์ ผลการวิเคราะห์ค่าความสอดคล้องความตรงเชิงเนื้อหา (IOC) รายฉบับเท่ากับ 0.92 โดยกำหนดเกณฑ์ความตรงเชิงเนื้อหาที่อยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้นั้นต้องมีค่ามากกว่า 0.5 ขึ้นไป และผู้ทรงคุณวุฒิได้ให้คำแนะนำเพื่อปรับปรุงแก้ไข และนำแบบสอบถามที่ผ่านการปรับปรุงแล้ววิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม เพื่อประมาณค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาครอนบาค (Cronbach's alpha) ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.91

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยส่งแบบสอบถามผ่าน Google form โดยขอความร่วมมือจากครูประจำชั้นในการส่งแบบสอบถามแก่ผู้ปกครอง จำนวน 108 ฉบับ ผู้วิจัยได้รับแบบสอบถามกลับคืน จำนวน 98 ฉบับ โดย ทุกฉบับเป็นแบบสอบถามที่มีความสมบูรณ์ อัตราการตอบกลับ คิดเป็นร้อยละ 90.74

4. การวิเคราะห์และนำเสนอข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม วิเคราะห์โดยการแจกแจงความถี่ และหาค่าร้อยละ แล้วนำเสนอเป็นความเรียง

ตอนที่ 2 บทบาทผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมของเด็กวัยอนุบาล วิเคราะห์โดยการแจกแจงความถี่ หาค่าเฉลี่ยมัธยฐานเลขคณิต ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ผู้วิจัยใช้เกณฑ์การแปลความหมายของระดับการปฏิบัติ (บุญชม ศรีสะอาด, 2553) ดังนี้

4.51 – 5.00 หมายถึง ระดับมากที่สุด

3.51 – 4.50 หมายถึง ระดับมาก

2.51 – 3.50 หมายถึง ระดับปานกลาง

1.51 – 2.50 หมายถึง ระดับน้อย

1.00 – 1.50 หมายถึง ระดับน้อยที่สุด

ตอนที่ 3 ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะอื่น ๆ วิเคราะห์โดยนำข้อมูลที่ได้มาสรุป แจกแจงความถี่ แล้วนำเสนอข้อมูลในรูปความเรียง

5. ผลการวิจัย ผู้วิจัยสรุปผลการวิจัย ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไป

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า ผู้ปกครองส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 81.63 สถานภาพทางครอบครัวอยู่ด้วยกัน คิดเป็นร้อยละ 89.79 อายุระหว่าง 41 - 50 ปี คิดเป็นร้อยละ 50 ส่วนใหญ่เป็นมารดา คิดเป็นร้อยละ 80.61 สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโทขึ้นไป คิดเป็นร้อยละ 52 ประกอบอาชีพธุรกิจส่วนตัว คิดเป็นร้อยละ 48 มีรายได้เฉลี่ยต่อครอบครัวเฉลี่ย มากกว่า 50,000 บาท คิดเป็นร้อยละ 81.63 มีบุตรจำนวน 2 คน คิดเป็นร้อยละ 53 กิจกรรมที่มักทำกับเด็ก คือ พาเด็กไปห้างสรรพสินค้า คิดเป็นร้อยละ 26

การใช้เวลาร่วมกับเด็กในวันธรรมดาเฉลี่ย 3 - 4 ชั่วโมงต่อวัน คิดเป็นร้อยละ 29.59 โดยผู้ปกครองเปิดโอกาสให้เด็กเล่น คิดเป็นร้อยละ 91.83 จำนวนชั่วโมงเฉลี่ยที่ให้เด็กเล่น คือ 1 - 2 ชั่วโมง คิดเป็นร้อยละ

66.32 โดยให้เล่นนอกบ้านมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 44.89 นอกจากนี้ ผู้ปกครองให้เด็ก เรียนเสริมหรือเรียนพิเศษ คิดเป็นร้อยละ 80.61 โดยใช้เวลา 1 - 2 ชั่วโมง คิดเป็นร้อยละ 62 วิชาที่ให้เรียนมากที่สุด คือ ภาษาอังกฤษ คิดเป็นร้อยละ 29.59

การใช้เวลากับเด็กในช่วงวันเสาร์อาทิตย์เฉลี่ย 7 - 8 ชั่วโมง คิดเป็นร้อยละ 38.77 ผู้ปกครองเปิดโอกาสให้เด็กเล่น คิดเป็นร้อยละ 98.97 โดยให้เด็กเล่นนอกบ้านมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 44.89 ผู้ปกครองให้เด็กเรียนเสริมหรือเรียนพิเศษ คิดเป็นร้อยละ 61.22 โดยใช้เวลา 1 - 2 ชั่วโมง คิดเป็นร้อยละ 54 วิชาที่ให้เรียนมากที่สุด คือ ภาษาอังกฤษ คิดเป็นร้อยละ 29.59

ตอนที่ 2 บทบาทผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็ก วัยอนุบาล

ข้อมูลจากแบบสอบถามโดยภาพรวม พบว่า ผู้ปกครองมีบทบาทในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.76$, S.D. = 0.46) เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การจัดสภาพแวดล้อม ($\bar{X} = 4.01$, S.D. = 0.90) รองลงมา คือ การอบรมสั่งสอน ($\bar{X} = 3.89$, S.D. = 0.83) การสื่อสาร ($\bar{X} = 3.80$, S.D. = 0.91) และการพัฒนาตนเอง ($\bar{X} = 3.34$, S.D. = 1.21) ตามลำดับ รายละเอียดดังตาราง

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการแปลผลระดับของการปฏิบัติของผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์สังคมแก่เด็กวัยอนุบาล โรงเรียนนานาชาติมิสซู

บทบาทผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์สังคม	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล
1. การจัดสภาพแวดล้อม	4.01	0.90	มาก
2. การสื่อสาร	3.80	0.91	มาก
3. การอบรมสั่งสอน	3.89	0.83	มาก
4. การพัฒนาตนเอง	3.34	1.21	ปานกลาง
รวม	3.76	0.96	มาก

เมื่อพิจารณารายละเอียดในแต่ละด้านสรุปได้ดังนี้

2.1 การจัดสภาพแวดล้อม พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.01$, S.D. = 0.90) เมื่อพิจารณาประเด็นย่อย พบว่า การสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัยมีค่าเฉลี่ยคะแนนการปฏิบัติสูงที่สุด ($\bar{X} = 4.04$, S.D. = 0.86) รองลงมา คือ การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ($\bar{X} = 3.99$, S.D. = 0.94) รายละเอียดเป็นดังนี้

2.1.1 การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.99$, S.D. = 0.94) โดยปฏิบัติอยู่ในระดับมากทั้ง 5 รายการ ได้แก่ การจัดหาของเล่นที่มีวัสดุสัมผัสที่หลากหลายให้เด็กได้เล่น ($\bar{X} = 4.13$, S.D. = 0.98) การจัดเตรียมวัสดุอุปกรณ์ปลายเปิดให้เด็กได้เล่น ($\bar{X} = 4.04$, S.D. = 1.01) การจัดเตรียมพื้นที่ที่เหมาะสมสำหรับเด็กได้ทำกิจกรรมต่าง ๆ ($\bar{X} = 4.00$, S.D. = 0.95) และการดูแลให้เด็กปฏิบัติกิจวัตรประจำวันตามตารางที่กำหนดไว้ ($\bar{X} = 3.87$, S.D. = 0.97)

2.1.2 การสร้างบรรยากาศที่ปลอดภัย พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.04$, $S.D. = 0.86$) โดยปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุดทั้ง 5 รายการ ได้แก่ การให้เด็กเล่นในพื้นที่ที่สามารถมองเห็นได้ โดยที่ผู้ปกครองมิได้ไปก่อกำกับวิธีการเล่นของเด็ก ($\bar{X} = 4.3$, $S.D. = 0.77$) การเปิดโอกาสให้เด็กได้เล่นตามความต้องการโดยไม่แทรก ($\bar{X} = 4.22$, $S.D. = 0.84$) การตอบสนองต่อพฤติกรรมทางอารมณ์ลบของเด็กอย่างทันที ($\bar{X} = 3.96$, $S.D. = 0.84$) การก้มตัวลงหรือคุกเข่าให้อยู่ในระดับสายตาเด็ก ขณะสนทนากับเด็ก ($\bar{X} = 3.88$, $S.D. = 0.88$) และการส่งเสริมให้เด็กได้ใช้ประสาทสัมผัสในการสำรวจสิ่งต่าง ๆ รอบตัวเด็ก ($\bar{X} = 3.84$, $S.D. = 0.99$)

2.2 การสื่อสาร พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.80$, $S.D. = 0.91$) เมื่อพิจารณาประเด็นย่อย พบว่า การให้ข้อมูลเชิงบวกกับเด็ก มีค่าเฉลี่ยคะแนนการปฏิบัติสูงที่สุด ($\bar{X} = 4.01$, $S.D. = 0.87$) รองลงมา คือ การสนทนาเกี่ยวกับความรู้สึก ($\bar{X} = 3.65$, $S.D. = 0.99$) รายละเอียดเป็นดังนี้

2.2.1 ด้านการสนทนาเกี่ยวกับความรู้สึก พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.65$, $S.D. = 0.99$) โดยรายการที่อยู่ในระดับมากที่สุดมี 4 รายการ ได้แก่ การให้เด็กเล่าเรื่องราวที่เกิดขึ้นในแต่ละวัน หรือถามเด็กเกี่ยวกับเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในแต่ละวัน ($\bar{X} = 4.18$, $S.D. = 0.92$) การเปิดโอกาสให้เด็กได้สำรวจความคิดและอารมณ์ของตนเองในแต่ละวัน ($\bar{X} = 4.01$, $S.D. = 0.87$) การสนทนากับเด็กถึงอารมณ์และลักษณะนิสัยของตัวละครในนิทาน ($\bar{X} = 3.98$, $S.D. = 0.93$) และการสนทนากับเด็กและพูดคุยเกี่ยวกับอารมณ์ของเด็ก ($\bar{X} = 3.75$, $S.D. = 0.92$) ส่วนรายการที่ปฏิบัติในระดับน้อยมี 1 รายการ คือ การจัดเตรียมบัตรคำประกอบรูปภาพเกี่ยวกับการระบุอารมณ์ในแต่ละวันให้เด็กและเปิดโอกาสให้เด็กใช้บัตรคำระบุอารมณ์ ($\bar{X} = 2.34$, $S.D. = 1.3$)

2.2.2 การให้ข้อมูลเชิงบวกกับเด็ก พบว่าผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.80$, $S.D. = 0.91$) โดยปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุดทั้ง 5 รายการ ได้แก่ การพูดคุยกับเด็กถึงผลลัพธ์ที่อาจเกิดขึ้นจากการตัดสินใจต่อปฏิบัติตนต่อผู้อื่น ($\bar{X} = 4.23$, $S.D. = 0.79$) การเสนอทางเลือกในการแก้ปัญหาให้แก่เด็ก ($\bar{X} = 4.20$, $S.D. = 0.81$) การพูดคุยกับเด็กถึงผลลัพธ์ที่จะเกิดขึ้นจากการตัดสินใจต่อการปฏิบัติต่อผู้อื่น ($\bar{X} = 4.23$, $S.D. = 0.79$) เมื่อเด็กร้องไห้อาววหรือตะโกนเสียงดัง รอให้เด็กสงบก่อน แล้วจึงเข้าไปพูดคุยกับเด็ก ($\bar{X} = 3.87$, $S.D. = 0.89$) และการใช้คำถาม “อย่างไร” ในการให้เด็กสามารถระบุแนวทางแก้ปัญหาด้วยวิธีการนั้น ๆ ของเด็ก ($\bar{X} = 3.79$)

2.3 การอบรมสั่งสอน พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.89$, $S.D. = 0.83$) เมื่อพิจารณาเป็นประเด็นย่อย พบว่า การฝึกทักษะทางอารมณ์และสังคมมีค่าเฉลี่ยคะแนนการปฏิบัติสูงที่สุด ($\bar{X} = 4.11$, $S.D. = 0.86$) รองลงมา คือ การเป็นแบบอย่าง ($\bar{X} = 3.68$, $S.D. = 0.88$) รายละเอียดเป็นดังนี้

2.3.1 การเป็นแบบอย่าง พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.68$, $S.D. = 0.81$) โดยรายการที่ปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุดมี 4 รายการ ได้แก่ การระบุอารมณ์ของตนเองที่กำลังเกิดขึ้นให้เด็กได้รับรู้ ($\bar{X} = 3.84$, $S.D. = 0.78$) การผ่อนคลายและควบคุมอารมณ์ให้อยู่ในภาวะปกติ เมื่ออยู่กับเด็ก ($\bar{X} = 3.82$, $S.D. = 0.79$) การรู้เท่าทันตนเองในสภาวะเครียดที่เกิดขึ้น และเปลี่ยนอิริยาบถเพื่อให้ตนเองผ่อนคลาย ($\bar{X} = 3.78$, $S.D. = 0.84$) และการมีวิธีการจัดการอารมณ์ทางลบของตัวเอง ($\bar{X} = 3.59$, $S.D. = 0.79$) ส่วนรายการที่ปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง มี 1 รายการ คือ การระงับยับยั้งการแสดงออกทางอารมณ์ลบของตนเองได้ ($\bar{X} = 3.39$, $S.D. = 0.89$)

2.3.2 การฝึกทักษะทางอารมณ์และสังคม พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.11$, S.D. = 0.86) โดยปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุดทั้ง 5 รายการ ได้แก่ การสอนเด็กให้รู้จักพูดคำว่า “ขอโทษ” ($\bar{X} = 4.73$, S.D. = 0.58) การสอนเด็กให้รู้จักพูดคำว่า “ขอบคุณ” ($\bar{X} = 4.71$, S.D. = 0.59) การชมภาพยนตร์ร่วมกับเด็ก และพูดคุยเกี่ยวกับพฤติกรรมของตัวละคร หรือการแสดงออกทางอารมณ์ ของตัวละครนั้น ($\bar{X} = 3.91$, S.D. = 0.99) การสอนวิธีการจัดการอารมณ์ลบให้เด็ก เช่น การหายใจเข้าลึก ๆ การนับ 1-10 หรือ จัดเตรียมสิ่งที่เด็กชอบ ($\bar{X} = 3.7$, S.D. = 1.01) และการพาเด็กไปทำกิจกรรมอาสาเพื่อช่วยเหลือหรือแบ่งปันแก่ผู้อื่น ($\bar{X} = 3.50$, S.D. = 1.17)

2.4 การพัฒนาตนเองของพ่อแม่ พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.34$, S.D. = 1.21) เมื่อพิจารณาประเด็นย่อย พบว่า การหาความรู้มีค่าเฉลี่ยคะแนนการปฏิบัติสูงสุด ($\bar{X} = 3.36$, S.D. = 1.19) รองลงมา คือ การฝึกปฏิบัติตนให้มีความสามารถทางอารมณ์และสังคม ($\bar{X} = 3.34$, S.D. = 1.21) รายละเอียดเป็นดังนี้

2.4.1 การหาความรู้ พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.36$, S.D. = 1.19) โดยรายการที่ปฏิบัติมากมี 3 รายการ ได้แก่ การพูดคุยแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์กับผู้ปกครองท่านอื่นในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็ก ($\bar{X} = 3.84$, S.D. = 1.03) การพยายามค้นหาวิธีการที่หลากหลายในการพัฒนาความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็ก ($\bar{X} = 3.67$, S.D. = 1.01) และการอ่านหนังสือหรือสืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับพัฒนาการเด็กหรือวิธีการจัดการอารมณ์ของเด็ก ($\bar{X} = 3.60$, S.D. = 1.09) ส่วนรายการที่ปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง มี 2 รายการ คือ การปรึกษาผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการจัดการอารมณ์หรือการพัฒนาความสามารถทางอารมณ์ของเด็ก ($\bar{X} = 2.93$, S.D. = 1.14) และการเข้ารับการอบรมหรือเข้าร่วมสัมมนา เพื่อเพิ่มพูนความรู้และแนวทางในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็ก ($\bar{X} = 2.74$, S.D. = 1.42)

2.4.2 การฝึกปฏิบัติตนให้มีความสามารถทางอารมณ์และสังคม พบว่า ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 3.34$, S.D. = 1.23) โดยรายการที่ปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุดมี 1 รายการ คือ การมีวิธีการจัดการอารมณ์ลบของตนเอง เช่น หายใจเข้าลึก ๆ นับ 1-10 ($\bar{X} = 3.65$, S.D. = 1.06) ส่วนรายการที่ปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง มี 4 รายการ ได้แก่ การเข้าร่วมกิจกรรมทางศาสนาตามที่ ท่านศรัทธาหรือนับถือ ($\bar{X} = 3.48$, S.D. = 1.19) การใช้เวลาว่างเพื่อเปิดรับสุนทรียประสบการณ์ เช่น ชมนิทรรศการศิลปะ ฟังดนตรี ดูละครเวที ($\bar{X} = 3.40$, S.D. = 1.24) การฝึกสมาธิและความจดจ่อ ($\bar{X} = 3.22$, S.D. = 1.4) และการเข้าร่วมกิจกรรมจิตอาสาของชุมชน ($\bar{X} = 2.94$, S.D. = 1.28)

ตอนที่ 3 ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะอื่น ๆ

ผู้ปกครองได้เสนอความคิดเห็นในเรื่องของการให้พ่อแม่ส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคม จำนวน 5 คน ได้แก่ พ่อแม่ควรเป็นแบบอย่างที่ดี (2 คน) ครูควรสอนมารยาททางสังคมให้กับเด็ก (1 คน) ครูควรมีแนวทางในการช่วยเหลือเด็กที่มีปัญหาทางอารมณ์และสังคม (1 คน) และครูควรให้เด็กได้สำรวจความเครียดของตนเอง (1 คน)

อภิปรายผล

ผลการวิจัยเรื่อง บทบาทผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์สังคมของเด็กอนุบาล โรงเรียนนานาชาติมีสุข ผู้วิจัยมีประเด็นสำคัญที่นำมาอภิปราย ดังนี้

1. ด้านการจัดสภาพแวดล้อม

ผลวิจัยพบว่า ผู้ปกครองมีบทบาทในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมแก่เด็ก ในด้านการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพอยู่ในระดับมาก โดยมีค่าเฉลี่ยคะแนนการปฏิบัติสูงสุด ที่เป็นเช่นนี้ เนื่องจากผู้ปกครองส่วนใหญ่ คิดเป็นร้อยละ 81.3 มีรายได้เฉลี่ยมากกว่า 50,000 บาทต่อเดือน มีระดับการศึกษาสูง โดยส่วนใหญ่สำเร็จการศึกษาระดับปริญญาโท และประกอบธุรกิจส่วนตัว ทั้งนี้ ผู้ปกครองมีเวลาทำกิจกรรมร่วมกับเด็กทั้งวันธรรมดาและวันหยุดสุดสัปดาห์ นอกจากนี้ ยังสามารถจัดหาวัสดุอุปกรณ์ ของเล่น และพื้นที่ที่เหมาะสมให้เด็กได้เล่นในแต่ละวัน สอดคล้องกับ Institute for Family Violence Studies (2010) ซึ่งระบุแนวทางในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมที่บ้าน ได้แก่ การจัดสภาพแวดล้อมที่บ้านที่จัดเตรียมสื่ออุปกรณ์ที่หลากหลาย การจัดเตรียมพื้นที่ให้เด็กได้เล่น และจัดให้เด็กได้ปฏิบัติกิจวัตรประจำวันที่กำหนดไว้

2. ด้านการสื่อสาร

ผลการวิจัย พบว่า ผู้ปกครองสื่อสารเชิงบวกในการสนทนาร่วมกับเด็ก และเปิดโอกาสให้เด็กได้สำรวจความคิดและอารมณ์ของตนเอง นอกจากนี้ ยังให้เด็กได้เล่าเรื่องราวที่เกิดขึ้นในแต่ละวัน เนื่องจากผู้ปกครองมีเวลาอยู่ใกล้ชิดกับลูก โดยในวันธรรมดามีเวลาเฉลี่ยร่วมกับเด็ก 3 - 4 ชั่วโมง และในวันเสาร์อาทิตย์ 7 - 8 ชั่วโมง ประกอบกับผู้ปกครองส่วนใหญ่มีบุตร จำนวน 2 คน จึงให้เวลาแก่เด็กอย่างเต็มที่ สอดคล้องกับ Boules (2017) ซึ่งได้กล่าวว่า ผู้ปกครองจำเป็นต้องสนทนากับเด็กและจัดเตรียมประสบการณ์ที่หลากหลายให้กับเด็ก รวมทั้งรับฟังความคิดเห็นของ เด็กเพื่อส่งเสริมความสามารถทางสังคม อย่างไรก็ตาม ข้อมูลจากผล การวิจัย พบว่า การจัดเตรียมบัตรคำประกอบรูปภาพเกี่ยวกับการระบุอารมณ์ในแต่ละวันให้เด็กและเปิดโอกาสให้เด็กใช้บัตรคำระบุอารมณ์ มีค่าเฉลี่ยคะแนนการปฏิบัติน้อยที่สุด อาจเนื่องมาจากผู้ปกครองไม่คุ้นเคยกับสื่อ การสอนประเภทบัตรคำ ซึ่งส่วนใหญ่ครูเป็นผู้ใช้ในห้องเรียน สะท้อนให้เห็นว่า ผู้ปกครองขาดความรู้และต้องการ คำแนะนำเกี่ยวกับการใช้บัตรคำระบุอารมณ์เป็นสื่อในการส่งเสริมความสามารถทางด้านอารมณ์และสังคมแก่ เด็ก เนื่องจากผู้ปกครองส่วนใหญ่เน้นส่งเสริมเด็กในด้านวิชาการมากกว่าด้านอารมณ์และสังคม โดยร้อยละ 80.61 ให้เรียนเสริมพิเศษในวันธรรมดา และร้อยละ 61.22 ให้เรียนเสริมพิเศษในวันเสาร์อาทิตย์

3. ด้านการอบรมสั่งสอน

ผลการวิจัย พบว่า ผู้ปกครองฝึกทักษะด้านอารมณ์และสังคมแก่เด็กในชีวิตประจำวัน โดยเน้นเรื่องการสอนให้เด็กรู้จัก “ขอโทษ” และ “ขอบคุณ” มากที่สุด รวมทั้งการสอนจากภาพยนตร์และการให้คำแนะนำ เกี่ยวกับการจัดการอารมณ์ของเด็ก สอดคล้องกับ Institute for Family Violence Studies (2010) ซึ่งระบุ แนวทางในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมที่บ้าน กล่าวคือ พ่อแม่จำเป็นต้องสอนพฤติกรรมที่ แสดงออกอย่างสุภาพ เช่น การกล่าวคำขอโทษและขอบคุณ

อย่างไรก็ตาม พฤติกรรมที่ผู้ปกครองปฏิบัติอยู่ในระดับปานกลาง คือ การระงับยับยั้งการแสดงออก ทางอารมณ์ลบของตนเองได้ รวมทั้งการจัดการอารมณ์ลบของตนเองที่มีค่าเฉลี่ยคะแนนการปฏิบัติน้อยกว่า

เรื่องอื่น ๆ ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจากความเครียดจากที่ทำงาน หรือความคาดหวังในตัวเด็กที่ส่งผลต่อการแสดงออกทางอารมณ์เชิงลบ ประกอบกับผู้ปกครองอาจมิได้ตระหนักว่า ตนเองเป็นต้นแบบของการแสดงออกทางอารมณ์ที่เด็กซึมซับเข้าไปโดยไม่รู้ตัว

4. ด้านการพัฒนาตนเอง

ผลการวิจัย พบว่า ผู้ปกครองมีบทบาทในด้านนี้ระดับปานกลาง โดยค่าเฉลี่ยคะแนนการปฏิบัติในการหาความรู้ และการฝึกปฏิบัติตนให้มีความสามารถทางด้านอารมณ์อยู่ในระดับปานกลาง แสดงให้เห็นว่า องค์ประกอบด้านนี้เป็นด้านที่ผู้ปกครองให้ความสำคัญน้อยที่สุด โดยเฉพาะการปรึกษาผู้เชี่ยวชาญเกี่ยวกับการจัดการอารมณ์หรือการพัฒนาความสามารถทางอารมณ์ของเด็ก และการเข้ารับการอบรมหรือสัมมนาเพื่อเพิ่มพูนความรู้ในด้านนี้ อาจเนื่องมาจากผู้ปกครองส่วนใหญ่มีการศึกษาระดับปริญญาโท ประกอบกับมิได้มีความกังวลใจในด้านนี้ ซึ่งส่วนใหญ่ให้ความสำคัญกับด้านวิชาการมากกว่าด้านอารมณ์และสังคม จากข้อมูลทั่วไปที่เด็กได้เรียนเสริมทั้งวันธรรมดาและวันหยุดสุดสัปดาห์ อย่างไรก็ตาม ผู้ปกครองเปิดโอกาส ให้เด็กได้เล่น โดยเฉพาะการเล่นนอกบ้าน ทำให้เด็กได้ผ่อนคลายจากความเครียดในการเรียนและเป็น การส่งเสริมพัฒนาการด้านอารมณ์และสังคมอีกทางหนึ่ง สอดคล้องกับ Zosh, Hopkins, Jensen, Neale, Hirsh-Pasek, and Whitebread (2017) ซึ่งได้ระบุว่า การเรียนรู้ผ่านการเล่นช่วยส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคม โดยเฉพาะการกำกับตนเอง

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะทั่วไป

1. ผู้ปกครองโรงเรียนนานาชาติมีสุขส่วนใหญ่ผู้ปกครองใช้เวลาอยู่กับลูกและจัดเตรียมสื่ออุปกรณ์ที่ส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคม และผู้ปกครองส่วนใหญ่เน้นส่งเสริมความสามารถทางสติปัญญาเพียงด้านเดียว

2. โรงเรียนควรมีการจัดอบรมให้ความรู้และแนวปฏิบัติแก่ผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์สังคมของเด็ก เพื่อให้ผู้ปกครองตระหนักถึงความสำคัญของบทบาทพ่อแม่ในฐานะต้นแบบ ที่ส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์สังคมของเด็ก และการพัฒนาตนเองให้สามารถแนะนำและสนับสนุนเด็กให้มีความสามารถทางอารมณ์และสังคม

3. โรงเรียนควรจัดกิจกรรมที่เน้นการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมเพื่อให้เด็กได้พัฒนาอย่างเป็นองค์รวม

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรทำวิจัยในวงกว้างขึ้น โดยเก็บข้อมูลกับโรงเรียนในสังกัดอื่น ๆ และในพื้นที่อื่น
2. ควรทำวิจัยและพัฒนาโปรแกรมให้การศึกษาแก่ผู้ปกครองในการส่งเสริมความสามารถทางอารมณ์และสังคมของเด็กอนุบาล

References

- บุญชม ศรีสะอาด. (2553). การวิจัยเบื้องต้น. กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.
- วรรณิ แกมเกตุ. (2555). วิธีวิทยาการวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Boules, M.(2017). Supporting young children’s social competene. retivede from <https://think.iafor.org/supporting-young-childrens-social-competence>.
- Browne, C. H., & Shapiro, C. J. (2016). Innovative approaches to supporting families of young children. Retrieved from <https://www.springer.com/la/book/9783319390574>
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. Retrieved from <http://www.eif.or.uk/wp-content/uploads/2015/03/EIF-Strand-1- Report-FINAL1.pdf>
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14(1), 3 - 14.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241 - 246.
- Institute for Family Violence Studies. (2010). Emotional and social competence of children. Retrieved from https://familyvio.csw.fsu.edu/wp-content/uploads/2010/05/6 Protective-Factors-SIXFinal_reduced.pdf
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). Ready too enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three-and four-year-old children. Retrieved from <https://academiccommons.columbia.edu. doi:10.7916/D82V2QVX>
- Zosh, J. N., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., & Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence. Retrieved from https://www.legofoundation.com/media/1063/learning-through-play_web.pdf

การศึกษาการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูปฐมวัยในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ
A Study of Using Early Childhood Teacher Professional Learning
Community Model in Laor-utis Demonstration School

อัญชลี ข้าวสามรวง* ศศิลักษณ์ ชัยนิกิจ

สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

Anchalee Khaowsamruang*, Sasilak Khayankit

Early Childhood Education Division, Faculty of Education, Chulalongkorn University

บทคัดย่อ

งานวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการนำรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูระดับปฐมวัยมาใช้ในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ โดยกำหนดวิธีดำเนินการเป็น 2 ระยะ ประกอบด้วย ระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ คือ การสร้างความร่วมมือของบุคลากรในโรงเรียนเพื่อสร้างทีมในการพัฒนา และระยะที่ 2 การเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ คือ กระบวนการทำงานร่วมกันอย่างกัลยาณมิตรของครูที่มีลักษณะงานสอนคล้ายกันเพื่อพัฒนา การเรียนการสอนที่ส่งผลต่อ การเรียนรู้ของผู้เรียน ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ ครูระดับปฐมวัยโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ จำนวน 50 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ แบบสอบถาม และแบบสัมภาษณ์ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัย พบว่า โดยภาพรวม การใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูระดับปฐมวัยอยู่ในระดับปฏิบัติมาก ($\mu = 4.17$) ระยะที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ระยะที่ 2 การเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ ($\mu = 4.23$) องค์ประกอบ ที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การพัฒนาบทเรียนร่วมกัน ($\mu = 4.28$) รองลงมา คือ การปรับปรุงรูปแบบและ การปฏิบัติ ($\mu = 4.25$) และการวางแผนการดำเนินงาน และการประเมินผลการปฏิบัติงานมีค่าเฉลี่ยเท่ากัน ($\mu = 4.20$) ตามลำดับ ส่วนระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ ($\mu = 4.11$) องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การปรับปรุงเป้าหมายและแผนงาน ($\mu = 4.24$) รองลงมาคือ การสร้างความร่วมมือรวมพลัง ($\mu = 4.16$) การตรวจสอบความรู้ความเข้าใจ ($\mu = 4.06$) และการกำหนดเป้าหมายและแผนงาน ($\mu = 3.99$) ตามลำดับ

คำสำคัญ: ครูปฐมวัย, รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ, โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ

Abstract

The purpose of this research was to study the using of early childhood teacher professional learning community model in Laor-utis demonstration school by specifying the procedures in 2 phases: phases 1 preparation of professional learning community is build cooperation among school personal to create development teams and phases 2 learning in school as learning community is a collaborative process of teachers with similar teaching styles in order to develop teaching that affects learner' learning. The populations were 50 early childhood teachers at Laor-utis demonstration school. The research instrument were a questionnaire form and an interviewing form. Data were analyzed using percentage, means, standard deviation and content analysis. The research findings were as followed; all aspects of Early childhood teacher using professional learning community model were at the high level ($\mu = 4.17$). Phases 2 learning in school as learning community was the highest mean score ($\mu = 4.23$). When considering each phase, it was found in Phases 2 that; studying the lesson was the highest mean score ($\mu = 4.28$) followed by improving and practicing ($\mu = 4.25$), and planning the operation and evaluating the performance were equally mean score ($\mu = 4.20$), respectively. In phases 1, preparation of professional learning community was the second mean score ($\mu = 4.11$). When considering each phase, it was found in Phases 1 that; improvement goals and planning was the highest mean score ($\mu = 4.24$), followed by creating a collaborative ($\mu = 4.16$), examining knowledge and understanding ($\mu = 4.06$) and setting goals and planning ($\mu = 3.99$), respectively.

Keywords: Early Childhood Teacher, Professional Learning Community Model, Laor-utis Demonstration School

บทนำ

การพัฒนาคนไทย คือ เป้าหมายที่สำคัญประการหนึ่งของแผนการศึกษาชาติ พ.ศ.2560-2579 โดยยุทธศาสตร์ที่ 3 ได้กำหนดเป้าหมายในการพัฒนาศักยภาพคนทุกช่วงวัย และการสร้างสังคมแห่ง การเรียนรู้ เพื่อเตรียมพร้อมรับการเปลี่ยนแปลงในยุคศตวรรษที่ 21 ซึ่งการศึกษาที่เหมาะสมต้องมุ่งเน้นให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง การจัดการศึกษาให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ จำเป็นต้องมีครู หรือบุคลากรทางการศึกษาที่มีคุณภาพเหมาะสมกับวิชาชีพขั้นสูงด้วย พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 จึงส่งเสริมให้มีกระบวนการผลิตและพัฒนาครู คณาจารย์ บุคลากรทางการศึกษาอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้มีความพร้อม มีคุณภาพและมาตรฐาน ที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพขั้นสูงซึ่งจะส่งผลให้ครูมีศักยภาพในการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่สูงขึ้น (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2545) ดังนั้นครูหรือบุคลากรทางการศึกษาต้องได้รับ การพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

แนวคิดรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) เป็นการรวมกลุ่มของบุคลากรทางการศึกษา คือ ผู้บริหาร และครู เป็นการพูดคุยเชิงวิชาการ หรือแลกเปลี่ยนประสบการณ์จากการปฏิบัติ มีการถกตอบเรียนและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ สะท้อนคิดอย่างเป็นระยะ ๆ และทำอย่างต่อเนื่อง (พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และเพียรวิทย์ ยินดีสุข, 2561) ซึ่งสอดคล้องกับการศึกษาของ เรวณีย์ชัยเชาวรัตน์ (2558) ที่ระบุว่า แนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ หมายถึง แนวคิดการพัฒนา การปฏิบัติงาน ด้วยกระบวนการสร้างการเปลี่ยนแปลง โดยเรียนรู้จากการปฏิบัติงานของสมาชิกผ่าน การร่วมมือร่วมพลังด้วยความไว้วางใจในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และสะท้อนผลการปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง เน้นกระบวนการเรียนรู้ของสมาชิกและการพัฒนาอย่างเป็นองค์รวมเพื่อนำไปสู่เป้าหมาย โดยสมาชิกของชุมชนประกอบด้วย สมาชิกที่เป็นผู้ปฏิบัติและสมาชิกที่เป็นผู้สนับสนุน ทั้งนี้ อาจสรุปได้ว่า แนวคิดรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ คือ กระบวนการรวมกลุ่มของบุคลากรทางการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับการจัด การเรียนการสอน เพื่อแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ด้วยความไว้วางใจ ให้เกียรติซึ่งกันและกัน โดยมีเป้าหมายในการพัฒนากระบวนการทำงานของสมาชิกในชุมชนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

แนวคิดรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่กล่าวข้างต้นแสดงให้เห็นว่าการพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพนั้นสามารถทำได้โดยกระบวนการที่ส่งเสริมให้เกิดการทำงานแบบร่วมมือร่วมพลังของครู และบุคลากรที่เกี่ยวข้อง ดังคำกล่าวที่ว่า ครูเป็นผู้ที่มีความรู้ ความสามารถในการพัฒนาและจัดการเรียนการสอน ส่งผลต่อผลที่เกิดขึ้นแก่ผู้เรียน การพัฒนาครูจึงควรเป็นการแนะนำและแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ของครูด้วยกัน (วิจารณ์ พานิช, 2559)

Professional Learning Community Model เป็นการนำแนวคิดของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ โรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ และการศึกษาค้นคว้าร่วมกัน มาเป็นแนวทางในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ประกอบด้วย 2 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ คือ การสร้างความร่วมมือของบุคลากรในโรงเรียน โดยมีกิจกรรมนำสู่การเปลี่ยนแปลง ทำให้ทุกคนมองเห็นความสำคัญของการเปลี่ยนแปลงร่วมกันเพื่อสร้างทีมในการพัฒนา รวมทั้งการเติมเต็มทักษะที่จำเป็นต่อการพัฒนา ประกอบด้วย 1) ทำกิจกรรมเพื่อสร้างความร่วมมือร่วมพลังของผู้บริหารและครู 2) อบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อสร้างความรู้ให้แก่ครู ระยะที่ 2 การเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ คือ กระบวนการทำงานร่วมกันอย่างกลมกลืนของครูในสายชั้นเดียวกัน หรือครูที่มีลักษณะงานสอนคล้ายกันเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ประกอบด้วย 1) เลือกรูปแบบของการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่นำมาใช้ 2) วิเคราะห์ความต้องการจำเป็นในการแก้ปัญหา หรือพัฒนาผู้เรียนและกำหนดการเรียนรู้ร่วมกัน 3) ปฏิบัติตามกำหนดการโดยร่วมมือร่วมพลังตามแนวทาง ของการเรียนรู้ร่วมกัน และพัฒนาบทเรียนร่วมกัน 4) ร่วมกันสะท้อนผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการเรียนรู้ 5) เขียนบันทึกสะท้อนผลตามแนวคิด (ปรณัฐ กิจรุ่งเรือง และอรพิน ศิริสัมพันธ์, 2561) ซึ่งการดำเนินงาน ที่มีประสิทธิภาพควรนำกระบวนการวงจรคุณภาพ (จาร์ส นองมาก, 2544) เข้ามาตรวจสอบคุณภาพของ การดำเนินงาน ซึ่งมี 4 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 วางแผน (Plan) ประกอบด้วย 1) การตระหนักและกำหนดปัญหาที่ต้องการแก้ไข หรือปรับปรุง 2) การเก็บรวบรวมข้อมูล 3) อธิบายปัญหาและกำหนดทางเลือก 4) เลือกวิธีการแก้ไขปัญหาหรือปรับปรุงการทำงาน ขั้นตอนที่ 2 ดำเนินการตามแผน (Do) ประกอบด้วย 1) ดำเนินการตามแผนที่วางไว้

2) อบรม/ประชุมชี้แจง 3) มอบหมายงานผู้รับผิดชอบ 4) ประสานงานกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ขั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบ (check) ประกอบด้วย 1) ติดตาม ตรวจสอบการปฏิบัติงาน 2) ประเมินผลการปฏิบัติงาน 3) เปรียบเทียบผลการปฏิบัติงานทั้งก่อน-หลัง 4) วิเคราะห์สาเหตุของปัญหา ขั้นตอนที่ 4 การปรับปรุงแก้ไข (Act) ประกอบด้วย 1) ปรับปรุงแก้ไขจากผลการวิเคราะห์ปัญหาและสาเหตุ 2) กำหนดมาตรฐานในการปฏิบัติงานครั้งต่อไป 3) จัดทำรายงานต่อผู้บริหาร

โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ เป็นโรงเรียนสาธิตของมหาวิทยาลัยสวนดุสิต จัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมพัฒนาการทั้ง 4 ด้าน ให้แก่เด็ก และเป็นแหล่งฝึกประสบการณ์ของนักศึกษาวิชาการศึกษา ปฐมวัย ดังนั้นโรงเรียนจึงจำเป็นต้องสร้างต้นแบบของครูดี ครูที่มีความเชี่ยวชาญในวิชาชีพเพื่อเป็นต้นแบบหรือสามารถเผยแพร่ข้อมูลเกี่ยวกับการจัดการศึกษาปฐมวัยที่เหมาะสม จึงกำหนดนโยบาย การพัฒนาครูให้มีประสิทธิภาพ โดยนำกระบวนการ PLC Model มาปรับใช้ให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน ซึ่งการสร้างทีมในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ประกอบด้วย คณะครู ครูต้นแบบ ครู พี่เลี้ยง ครูเชี่ยวชาญ และผู้อำนวยการ ดำเนินการมาเป็นระยะเวลา 2 ปีการศึกษา และพบว่าการพัฒนาคุณภาพครูส่งผลต่อประสิทธิภาพในการจัดการเรียนการสอน และคุณภาพเด็ก เพื่อเป็นการยืนยันกระบวนการการนำ PLC มาใช้ในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศตลอด 2 ปี ให้ข้อมูลผลการดำเนินงานที่แน่ชัด เชื่อถือได้ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูปฐมวัยของโรงเรียนสาธิตละอออุทิศจากเสียงสะท้อนของครูผู้ปฏิบัติ เพื่อนำผลการวิจัยมาใช้ในการปรับปรุงรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพให้มีความเหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษามากขึ้น อันจะส่งผลดีต่อการพัฒนาครูในปีการศึกษาต่อไป และเป็นแนวทางการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพให้แก่ครูโรงเรียนสาธิตละอออุทิศจังหวัดอื่น ๆ

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษาผลการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูระดับปฐมวัยมาใช้ในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ

กรอบแนวคิดในการวิจัย

กรอบแนวคิดในการศึกษาวิจัย การใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูปฐมวัย ได้ศึกษา PLC MODEL ซึ่งเป็นรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพตามแนวคิดของ (ปรณัฐ กิจรุ่งเรือง และอรพิน ศิริสัมพันธ์, 2561) โดยศึกษาร่วมกับ กระบวนการวงจรคุณภาพ (จรัส นองมาก, 2544) สามารถนำมากำหนดเป็นประเด็นที่จะศึกษาได้ ดังนี้

ตารางที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

ประเด็นที่ศึกษา	องค์ประกอบหลัก
ระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมของชุมชน แห่งการเรียนรู้	1.1 การกำหนดเป้าหมายและแผนงาน
	1.2 การสร้างความร่วมมือร่วมพลัง
	1.3 การตรวจสอบความรู้ความเข้าใจ
	1.4 การปรับปรุงเป้าหมายและแผนงาน
ระยะที่ 2 การเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็นชุมชน แห่งการเรียนรู้	2.1 การวางแผนการดำเนินงาน
	2.2 การพัฒนาบทเรียนร่วมกัน
	2.3 การประเมินผลการปฏิบัติ
	2.4 การปรับปรุงรูปแบบและการปฏิบัติการ

ที่มา: ประณัฐ กิจรุ่งเรือง และอรพิน ศิริสัมพันธ์ (2561) , จำรัส นองมาก (2544)

ระเบียบวิธีการวิจัย

การศึกษาวิจัยเรื่อง การศึกษาการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูปฐมวัยในโรงเรียนสาธิต
ละอออุทิศ เป็นวิจัยเชิงสำรวจ

1. ประชากร คือ ครูระดับปฐมวัยของโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ กรุงเทพมหานคร ปีการศึกษา 2561
ที่สอนเด็กอายุ 1 ปี 3 เดือน จนถึง 5 ปี 11 เดือน และมีประสบการณ์การใช้รูปแบบชุมชนแห่ง การเรียนรู้เชิง
วิชาชีพอย่างน้อย 1 ปี จำนวน 50 คน งานวิจัยครั้งนี้ศึกษาจากประชากรทั้งหมดร่วมกับ การสัมภาษณ์ครู
จำนวน 7 คน เพื่อศึกษาข้อมูลเพิ่มเติมโดยใช้การเลือกแบบเจาะจงด้วยเกณฑ์ คือ ผู้ตอบแบบสอบถามที่มีคะแนน
สูงสุดในแต่ละกลุ่มงาน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย แบบสอบถาม และแบบสัมภาษณ์ โดยมีราย
ละเอียด ดังนี้

2.1 แบบสอบถามครู เรื่อง การใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูปฐมวัยในโรงเรียนสาธิต
ละอออุทิศ มีค่าความตรงเชิงเนื้อหาทั้งฉบับ เท่ากับ 0.96 แบ่งเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบเลือกตอบ ได้แก่ เพศ
อายุ วุฒิการศึกษา ประสบการณ์การสอน ระดับชั้นที่สอน ประสบการณ์การใช้รูปแบบชุมชนแห่ง การเรียนรู้
เชิงวิชาชีพ จำนวน การอบรมและความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ประสบการณ์
การเข้าร่วมเป็นสมาชิกชุมชน และภาระงานนอกเหนือภาระงานสอน จำนวน 10 ข้อ

ตอนที่ 2 การใช้รูปแบบชุมชนวิชาชีพครูระดับปฐมวัยในบริบทโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ
มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ประกอบด้วย 2 ระยะ คือ การเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่ง
การเรียนรู้ และ การเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ จำนวน 40 ข้อ

ตอนที่ 3 ปัญหาการใช้รูปแบบชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู มีลักษณะเป็นคำถามแบบ

กิ่งโครงสร้าง จำนวน 3 ข้อ

2.2 แบบสัมภาษณ์ครู เรื่อง การใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูปฐมวัย ในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ มีค่าความตรงเชิงเนื้อหาทั้งฉบับ เท่ากับ 1 แบ่งเป็น 2 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ให้สัมภาษณ์ ได้แก่ เพศ อายุ วุฒิการศึกษา ประสบการณ์ การสอน จำนวน 4 ข้อ

ตอนที่ 2 การใช้รูปแบบชุมชนวิชาชีพครูระดับปฐมวัยในบริบทโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ ศึกษา ใน 2 ระยะ ได้แก่ การเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และการเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็น ชุมชนแห่งการเรียนรู้ ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 16 ข้อ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

3.1 ผู้วิจัยส่งและรับแบบสอบถามด้วยตนเอง ได้รับแบบสอบถามกลับคืนครบทั้ง 50 ชุด คิดเป็น ร้อยละ 100

3.2 ผู้วิจัยสัมภาษณ์ครู จำนวน 7 คน โดยนัดหมาย วันและเวลาในการสัมภาษณ์ล่วงหน้า ดำเนิน การสัมภาษณ์แบบ Focus group มีการจัดบันทึกลงในแบบสัมภาษณ์ และขออนุญาตบันทึกเสียงระหว่าง การสัมภาษณ์

4. การวิเคราะห์ข้อมูล ดำเนินการดังนี้

4.1 แบบสอบถาม ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับผู้ตอบแบบสอบถาม วิเคราะห์โดยการแจกแจงความถี่ และ หาค่าร้อยละ นำเสนอข้อมูลในรูปแบบตารางประกอบความเรียง

ตอนที่ 2 การใช้รูปแบบชุมชนวิชาชีพครูระดับปฐมวัยในบริบทโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน นำเสนอข้อมูลในรูปแบบตารางประกอบ ความเรียง โดยมีเกณฑ์การแปลความหมาย ดังนี้

4.51 – 5.00 หมายถึง ปฏิบัติมากที่สุด

3.51 – 4.50 หมายถึง ปฏิบัติมาก

2.51 – 3.50 หมายถึง ปฏิบัติปานกลาง

1.51 – 2.50 หมายถึง ปฏิบัติน้อย

1.00 – 1.50 หมายถึง ปฏิบัติน้อยที่สุด

ตอนที่ 3 ปัญหาการใช้รูปแบบชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู นำข้อมูลที่ได้ ใช้การสรุป รวบรวม เรียบเรียงแยกคำตอบต่าง ๆ เป็นหมวดหมู่ แล้วนำเสนอข้อมูลในรูปแบบความเรียง

4.2 แบบสัมภาษณ์ นำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ มาสรุปรวบรวมใช้การวิเคราะห์เนื้อหาโดย เรียบเรียงแยกคำตอบต่าง ๆ เป็นหมวดหมู่ แล้วนำเสนอข้อมูลในรูปแบบความเรียง

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยเรื่อง การศึกษาการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูปฐมวัยในโรงเรียนสาธิต ละอออุทิศ สรุปได้ดังนี้

1. ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับผู้ตอบแบบสอบถาม

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 88 มีอายุระหว่าง 26–30 ปี คิดเป็นร้อยละ 34 มีวุฒิการศึกษาสูงสุดในระดับปริญญาตรี คิดเป็นร้อยละ 80 จบการศึกษา สาขาการศึกษาปฐมวัยมากที่สุด มีประสบการณ์การสอนระดับปฐมวัย จำนวน 1-5 ปี คิดเป็นร้อยละ 60 สอนระดับชั้นบ้านสาธิต คิดเป็นร้อยละ 22 และปฏิบัติภาระงานอื่นนอกเหนือจากภาระงานสอน คิดเป็นร้อยละ 40 ส่วนใหญ่มีประสบการณ์การใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเป็นเวลา 2 ปี คิดเป็น ร้อยละ 86 ได้รับการอบรมเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพเป็นจำนวน 1-2 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 43 มีความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในระดับมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 25 และมีประสบการณ์การเข้าร่วมเป็นสมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในบทบาทครูต้นแบบ จำนวน 1-5 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 49

2. การใช้รูปแบบชุมชนวิชาชีพครูระดับปฐมวัยในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ โดยภาพรวมอยู่ในระดับปฏิบัติมาก ($\mu = 4.17$) ในระยะที่ 2 การเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ โดยมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\mu = 4.23$) องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การพัฒนาบทเรียนร่วมกัน ($\mu = 4.28$) รองลงมา คือ การปรับปรุงรูปแบบและการปฏิบัติ ($\mu = 4.25$) การวางแผนการดำเนินงาน และการประเมินผลการปฏิบัติงาน มีค่าเฉลี่ยเท่ากัน ($\mu = 4.20$) ตามลำดับ ส่วนระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยรองลงมา ($\mu = 4.11$) องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การปรับปรุงเป้าหมายและแผนงาน ($\mu = 4.24$) รองลงมา คือ การสร้างความร่วมมือรวมพลัง ($\mu = 4.16$) การตรวจสอบความรู้ความเข้าใจ ($\mu = 4.06$) และการกำหนดเป้าหมายและแผนงาน ($\mu = 3.99$) ตามลำดับ เมื่อพิจารณาแต่ละระยะ สรุปได้ดังนี้

2.1 ระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้

2.1.1 การกำหนดเป้าหมายและแผนงาน

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ แผนการดำเนินงานในการสร้างชุมชนแห่ง การเรียนรู้เชิงวิชาชีพมีความเหมาะสม ($\mu = 4.08$) รองลงมา คือ การมีส่วนร่วม ในการวางแผนการดำเนินงาน และการกำหนดผู้รับผิดชอบในการดำเนินงาน และระยะเวลาในการประชุมเพื่อวางแผนการดำเนินงานมีความเหมาะสมเท่ากัน ($\mu = 4.04$) การมีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ($\mu = 3.94$) และการรับทราบเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพอย่างชัดเจนจากการประชาสัมพันธ์ของโรงเรียน ($\mu = 3.86$) ตามลำดับ

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า ครูรับทราบเป้าหมายและแผนการดำเนินงานของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่ทางโรงเรียนกำหนดในแต่ละปีจากการประชุม หรือข้อมูลจากฝ่ายวิชาการ (4 คน) ซึ่งแผนการดำเนินงานที่กำหนดไว้มีความชัดเจน ทำให้ครูสามารถปฏิบัติตามแผนการดำเนินงานได้ถูกต้อง (4 คน)

2.1.2 การสร้างความร่วมมือรวมพลัง

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ กิจกรรมพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับเป้าหมายทำให้ครูมีความกระตือรือร้น สนใจเข้าร่วมกิจกรรมชุมชนแห่ง การเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ($\mu = 4.34$) รองลงมา คือ กิจกรรมพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับเป้าหมายสามารถสร้างความ

สัมพันธอันดีให้แก่บุคลากรในโรงเรียน ($\mu = 4.32$) การพัฒนาตนเองทางวิชาชีพทำให้ครูมีความรู้ความเข้าใจเพิ่มมากขึ้นในการดำเนินงานชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพในระยะที่2 ($\mu = 4.12$) และการได้รับการสนับสนุนงบประมาณในการศึกษาดูงาน อบรม สัมมนา หรือแนะนำแหล่งสืบค้นข้อมูลและระยะเวลาในการจัดอบรม สัมมนาหรือศึกษาดูงานมีความเหมาะสม ($\mu = 4.00$) ตามลำดับ

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า ครูมีโอกาสเข้าร่วมกิจกรรมพูดคุยเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ทำให้เกิดความเข้าใจ กล้าพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเกี่ยวกับเป้าหมายสิ่งที่ตนควรพัฒนากับผู้บริหารและเพื่อนครู และสร้างความร่วมมือรวมพลังให้แก่ครูและบุคลากรในโรงเรียน (2 คน) รวมทั้งได้รับการส่งเสริมให้พัฒนาทางวิชาชีพจากการเข้ารับการอบรมที่โรงเรียนจัดขึ้นจากการแนะนำหนังสือ การพูดคุย และสื่อวีดิทัศน์ต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (2 คน)

2.1.3 การตรวจสอบความรู้ความเข้าใจ

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การแลกเปลี่ยน ผลการวิเคราะห์จุดอ่อน จุดแข็งร่วมกันในกลุ่มช่วยให้ครูระบุปัญหา และหาสาเหตุของปัญหาได้ตรงจุด ($\mu = 4.14$) รองลงมา คือ กิจกรรมบันทึกการเรียนรู้ เข้าร่วมเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครู รายงานผลการวิเคราะห์ตนเอง ทำให้ครูมีความชัดเจนในเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพอย่างแท้จริง และทำให้ครูวิเคราะห์จุดแข็ง จุดอ่อนของตนเกี่ยวกับการเข้าใจเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพได้อย่างชัดเจน ($\mu = 4.08$) กิจกรรมบันทึกการเรียนรู้ เข้าร่วมเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครู รายงานผล การวิเคราะห์ตนเองสามารถสะท้อนความรู้ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับเป้าหมายได้อย่างชัดเจน ($\mu = 4.04$) และกิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูทำให้ครูสามารถวิเคราะห์ปัญหา และสาเหตุของปัญหาได้อย่างถูกต้อง ($\mu = 3.98$) ตามลำดับ

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า ครูมีโอกาสตรวจสอบความรู้ ความเข้าใจของตนเองเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ด้วยวิธีการพูดคุย แลกเปลี่ยนข้อมูลร่วมกับเพื่อน รวมทั้งการตรวจสอบความรู้ความเข้าใจของตนเองขณะปฏิบัติกิจกรรมตามกระบวนการของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ทำให้ครูทราบว่าตนเองมีความเข้าใจเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพอยู่ในระดับใด และควรพัฒนาตนเองในประเด็นใด (3 คน) นอกจากนี้ ครูยังเสนอแนะเพิ่มเติมว่า หากมีขั้นตอนการตรวจสอบความรู้ ความเข้าใจที่ชัดเจนโดยจัดขึ้นหลังจากการอบรม หรือสัมมนาจะทำให้ครูมีแนวทางในการพัฒนาตนเอง (1 คน)

2.1.4 การปรับปรุงเป้าหมายและแผนงาน

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ เสียงสะท้อนของสมาชิกในกลุ่มได้รับการรับฟังและนำไปสู่การปรับเปลี่ยนการดำเนินงานให้มีความพร้อมก่อนเข้าสู่ระยะที่ 2 ($\mu = 4.28$) รองลงมา คือ ผู้บริหารและครูร่วมกันสะท้อนความคิดเห็นซึ่งกันและกันเกี่ยวกับผลการเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ($\mu = 4.26$) ครูนำผลการวิเคราะห์ตนเองมาปรับเปลี่ยนแผนการดำเนินงาน ($\mu = 4.24$) บรรยายภาคในวงสนทนาเอื้อให้ผู้บริหารและครูเกิดความไว้วางใจในการแสดงความคิดเห็น และรับฟังความคิดเห็นผู้อื่น ($\mu = 4.22$) และสมาชิกในกลุ่มจัดทำบันทึก หลักฐาน หรือรายงานแสดงผลการดำเนินงานในระยะที่ 1 และเผยแพร่ให้ทุกคนรับทราบ ($\mu = 4.20$) ตามลำดับ

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า ครูได้นำผลการวิเคราะห์ความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับ

เป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่กำหนดมาพูดคุยกับเพื่อนครูในสายชั้น จากนั้นครูในสายชั้นแลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อเพิ่มพูนความรู้ให้แก่ครูด้วยกัน พร้อมทั้งจัดลำดับการพัฒนาบทเรียนร่วมกันตาม ความพร้อมของครู มีการรายงานผลความร่วมมือของครูให้ผู้บริหารทราบ ซึ่งครูมีความคิดเห็นว่ากระบวนการรายงานผลการเตรียมความพร้อมของครูที่ปฏิบัติอยู่ โดยการรายงานตามลำดับขั้นตอนจากครูในสายชั้นผ่านฝ่ายวิชาการจนถึงการรายงานผลต่อผู้บริหารเป็นกระบวนการที่ดี (4 คน)

2.2 ระยะที่ 2 การเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้

2.2.1 การวางแผนการดำเนินงาน

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ บรรยายภาค การสนทนาของครูในสายชั้น มีความเท่าเทียมกัน เปิดรับฟัง ไม่ตัดสิน ทำให้กล้าแสดงความคิดเห็น ($\mu = 4.30$) รองลงมา คือ การนำเสนอปัญหา และแลกเปลี่ยนความคิดเห็นร่วมกับครูในสายชั้นช่วยให้ท่านวิเคราะห์ และเลือกปัญหาที่ต้องการพัฒนาได้เหมาะสม ($\mu = 4.28$) รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่นำมาใช้มีความเหมาะสมกับการปฏิบัติงานของครู และช่วยให้ครูบรรลุเป้าหมายของชุมชนแห่ง การเรียนรู้เชิงวิชาชีพได้ ($\mu = 4.22$) และครูมีส่วนร่วมในการพิจารณาเลือกรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่จะนำมาใช้ ($\mu = 4.00$) ตามลำดับ

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า การเลือกรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ที่เกิดขึ้นเป็นการทำงานร่วมกันของกลุ่มผู้บริหาร โดยเลือกรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพพร้อมกับการพัฒนาบทเรียนร่วมกัน (LS) ซึ่งครูแสดงความคิดเห็นว่า เป็นรูปแบบเหมาะสมกับการดำเนินงานของโรงเรียนสาธิตที่มีการพัฒนาการเรียนการสอน พัฒนาคุณภาพของครู เพื่อเป็นต้นแบบให้แก่นักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพ (2 คน) การสร้างบทเรียนร่วมกันทำให้ครูกำหนดสิ่งที่ควรพัฒนาได้เหมาะสม (1 คน) โดยรูปแบบดังกล่าวทำให้ครูมีโอกาสได้เห็นวิธีการสอนของเพื่อนครู สามารถนำแนวทางของเพื่อนครูมาปรับใช้ให้เหมาะสมกับกิจกรรมและการพัฒนาการของเด็กรวมทั้งยังทำให้ครูมีโอกาสได้นำปัญหาที่พบในชั้นเรียนมาแลกเปลี่ยน และร่วมกันพิจารณาเลือกปัญหาที่ต้องการนำมาพัฒนาเด็กได้อย่างเหมาะสม (4 คน)

2.2.2 การพัฒนาบทเรียนร่วมกัน

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การสะท้อนคิดด้วยสุนทรียสนทนานำไปสู่การสะท้อนการเรียนรู้ของผู้เรียนและสิ่งที่เกิดขึ้นขณะที่ครูสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ($\mu = 4.38$) รองลงมา คือ การพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นของครูในสายชั้นมีประโยชน์ต่อการปรับปรุงแผนการสอน และครูในสายชั้นเข้าสังเกตการสอนของครูต้นแบบโดยไม่รบกวนกิจกรรมการเรียนการสอน ($\mu = 4.34$) ครูศึกษาแนวการจัดกิจกรรม วิธีการสอน ทักษะที่จำเป็นของเด็กเพิ่มเติมก่อนเขียนแผนการสอน ($\mu = 4.28$) และกำหนดการนัดพบของครูมีจำนวนครั้งที่เหมาะสม และไม่กระทบต่อการะงานสอนประจำของครู ($\mu = 4.08$) ตามลำดับ

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า ครูมีส่วนร่วมในการพัฒนาบทเรียนร่วมกับครูในสายชั้นเดียวกัน และทีมบริหารโดยครูมีโอกาสแสดงบทบาท ได้แก่ ครูต้นแบบ ครูพี่เลี้ยง คณะครู แต่ละปีการศึกษา (2 คน) ครูต้องเปิดชั้นเรียนอย่างน้อย 1 ครั้ง โดยเลือกเรื่องที่ตนเองสนใจแล้วนำไปเขียนแผน การสอนก่อนที่จะนำเสนอให้เพื่อนในกลุ่มร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเพื่อปรับปรุงแผนก่อนนำไปสอนจริง รวมทั้งมี

ส่วนร่วมในการเปิดชั้นเรียน การสะท้อนการเรียนรู้ การดำเนินงานทำให้ครูมีโอกาสแลกเปลี่ยนแนวทาง เทคนิค จากประสบการณ์การสอนของตนเองในการออกแบบแผนการจัดประสบการณ์ที่ส่งเสริมเด็กได้ตามวัตถุประสงค์ (3 คน) การพัฒนาบทเรียนร่วมกันมีข้อดีหลายประการ ได้แก่ เป็นการทำงานร่วมกันของครูที่มีเป้าหมาย ในการทำงานคล้ายกัน มีบรรยากาศของการช่วยเหลือกัน มีความเชื่อใจ ครูสามารถแสดงความคิดเห็น และ รับฟังความคิดเห็นของเพื่อนครูแบบปราศจากอคติ (4 คน) พัฒนาความรู้ ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับการจัด การเรียนการสอน แลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอน ส่งผลให้ครูสามารถออกแบบการจัดการเรียนการสอนที่ เหมาะสมและพัฒนาเด็กได้ในทางเดียวกัน (2 คน)

2.2.3 การประเมินผลการปฏิบัติ

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ กระบวนการพัฒนา บทเรียนร่วมกันทำให้การจัดการเรียนการสอนของครูดีขึ้น ($\mu = 4.24$) รองลงมา คือ ความสามารถสะท้อน ผลการจัดการเรียนการสอนของตนเอง ($\mu = 4.22$) การสะท้อนผลด้วยการพูดคุยกันในกลุ่มสามารถระบุปัญหา จุดแข็ง และจุดอ่อนของการจัดการเรียนการสอน ($\mu = 4.20$) การผลการสะท้อนตนเองมาวิเคราะห์ปัญหาและ สาเหตุของปัญหาที่เกิดขึ้นจากการจัดการเรียนการสอน ($\mu = 4.18$) และกระบวนการพัฒนาบทเรียนร่วมกัน สามารถพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครู ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาผู้เรียนตามวัตถุประสงค์ ($\mu = 4.16$) ตามลำดับ

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า ครูมีส่วนร่วมในการสะท้อนผลการพัฒนาบทเรียนร่วม กัน เพื่อประเมินผลการดำเนินงานด้วยวิธีการพูดคุยสะท้อนผลจากการสังเกตการสอนที่ครูต้นแบบเปิดชั้นเรียน (3 คน) ประเด็นการสะท้อนผล ได้แก่ การเรียนรู้ของเด็ก (2 คน)

2.2.4 การปรับปรุงรูปแบบและการปฏิบัติการ

ข้อมูลจากแบบสอบถาม พบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ การได้รับข้อเสนอแนะ หรือความคิดเห็นจากครูในสายชั้นมีประโยชน์ต่อการปรับปรุงแผนการสอน และครูมีโอกาสแลกเปลี่ยนผลการ ใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้กับบุคลากรในโรงเรียน ($\mu = 4.30$) รองลงมา คือ ครูในสายชั้นจัดทำรายงาน สรุปผลการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการปฏิบัติงานครั้งต่อไป และการมีความมุ่งมั่นในการ สร้างโรงเรียนให้เป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ ($\mu = 4.22$) และการนำผลการวิเคราะห์ปัญหาามาปรับปรุงแผนการ สอนของตนเอง ($\mu = 4.20$) ตามลำดับ

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า ครูมีแนวทางในการปรับปรุงแผนการจัดประสบการณ์ โดยนำแนวทางเทคนิค ข้อเสนอของเพื่อนครูที่ได้รับจากการสะท้อนการเรียนรู้มาปรับแผนการจัดประสบการณ์ เดิม แผนการจัดประสบการณ์กิจกรรมอื่น ๆ และแผนการจัดประสบการณ์ ในหน่วยการเรียนรู้ต่อไป (4 คน) รวมทั้งนำมาเป็นแนวทางในการออกแบบ การจัดการเรียนการสอนสำหรับครูทุกคนในปีการศึกษาต่อไป (1 คน) ทั้งนี้ครูแสดงความคิดเห็นต่อการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ตามกระบวนการพัฒนาบทเรียนร่วมกันว่า สามารถพัฒนาความรู้ ความสามารถของครูเกี่ยวกับการจัดการเรียน การสอนจากการทำงานร่วมกับเพื่อนครู ทำให้ไม่รู้สึกโดดเดี่ยว (3 คน) เป็นการทำงานร่วมกันระหว่างครูที่มีประสบการณ์ทำงานที่แตกต่างกัน โดยเฉพาะ การพูดคุยร่วมกัน (2 คน) และการสะท้อนการเรียนรู้ทำให้ครูได้แลกเปลี่ยนเทคนิค วิธีการสอน การแก้ปัญหา ที่เกิดขึ้นจะจัดกิจกรรมการเรียนการสอนอย่างเหมาะสม (2 คน) ทั้งนี้ ครูได้ให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม โดยอยาก

ให้ครูมีโอกาสดำเนินงานร่วมกันกับเพื่อนครูต่างสายชั้นเพื่อให้ครูเห็นมุมมองการจัดการเรียนการสอนที่แตกต่างจากสิ่งที่ตนเคยชิน (1 คน)

3. ปัญหาการใช้รูปแบบชุมชนการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู

3.1 ระยะที่ 1 ครูระบุว่าพบปัญหา (34 คน) คิดเป็นร้อยละ 68 โดยกิจกรรมที่จัดกระทบกับภาระงานสอนประจำของครูมากที่สุด (15 คน) คิดเป็นร้อยละ 44 รองลงมา คือ การขาดความเข้าใจเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ (13 คน) คิดเป็นร้อยละ 38 และการขาดการมอบหมายหน้าที่ในการปฏิบัติงานให้ชัดเจน (6 คน) คิดเป็นร้อยละ 18

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า 1) การกำหนดเป้าหมายและแผนงาน ครูพบปัญหา ได้แก่ การขาดโอกาสเข้าร่วมกำหนดเป้าหมาย แผนการดำเนินงาน (4 คน) ภาระงานและระยะเวลาที่จำกัด ในการทบทวนความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนทำให้เกิดปัญหาในการดำเนินงาน (4 คน) โดยครูเสนอแนะว่า โรงเรียนควรเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมายและแผนการดำเนินงาน ซึ่งจะช่วยให้เกิดความเข้าใจในเป้าหมายมากขึ้น และสามารถระบุสิ่งที่ต้องพัฒนาตามเป้าหมายที่กำหนดได้อย่างชัดเจน (2 คน) 2) การสร้างความร่วมมือรวมพลัง ครูให้ข้อเสนอแนะว่า โรงเรียนควรเปิดโอกาสให้ครูได้ศึกษาดูงานในสถานศึกษาที่นำแนวคิดชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพไปใช้ เพื่อสร้างให้เกิด ความเข้าใจเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมากขึ้น (5 คน) 3) การตรวจสอบความรู้ ความเข้าใจ ครูสะท้อนว่า มีระยะเวลาที่จำกัดในการพัฒนาความรู้ความเข้าใจของตนเอง เนื่องจากภาระงานสอนในช่วงเปิดภาคการศึกษาทำให้มีเวลาในการสืบค้นข้อมูลน้อยลง (4 คน) 4) การปรับปรุงเป้าหมายและแผนงาน ครูให้ข้อเสนอแนะว่า โรงเรียนควรเปิดโอกาสให้ครูได้รับฟังรายงานสรุปผลการดำเนินการในการประชุมกลุ่มใหญ่ เพื่อให้ทราบถึงปัญหาหรือจุดแข็งของครูแต่ละสายชั้น ซึ่งจะนำมาสู่การปรับเปลี่ยน และวางแผนการดำเนินงานให้เหมาะสมกับบริบทมากขึ้น (4 คน)

3.2 ระยะที่ 2 ครูระบุว่าพบปัญหา (36 คน) คิดเป็นร้อยละ 72 โดยการกำหนดระยะเวลาในการดำเนินกิจกรรมตรงกับภาระงานสอนมากที่สุด (16 คน) คิดเป็นร้อยละ 44 รองลงมา คือ ความไม่เข้าใจกระบวนการพัฒนาบทเรียนร่วมกัน และบรรยากาศการทำงานในสายชั้นไม่ส่งเสริมให้เกิดการทำงานร่วมกันเท่ากัน (9 คน) คิดเป็นร้อยละ 25 การนัดพบประชุมและเปิดชั้นเรียนกระทบกับภาระงานสอนปกติ (2 คน) คิดเป็นร้อยละ 6

ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ พบว่า 1) การพัฒนาบทเรียนร่วมกัน ต้องใช้จำนวนในการประชุมหลายครั้งเนื่องจากบุคลากรมีจำนวนมาก ทำให้กระทบกับภาระงานสอนที่ครูต้องรับผิดชอบ (2 คน) 2) การประเมินผลการปฏิบัติ พบปัญหาการดำเนินงานใน 3 ประเด็น ได้แก่ (1) ขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการเลือกวิธีการสอนที่เหมาะสมกับกิจกรรม โดยเฉพาะวิธีการสอนหรือเทคนิคการสอนใหม่ ๆ เนื่องจากครูมีประสบการณ์สอนน้อย (2 คน) (2) ไม่สามารถจัดสรรเวลาในการนัดพูดคุยหรือเปิดชั้นเรียนของครูแต่ละคนได้เนื่องจากกำหนดช่วงเวลาไว้ใกล้เคียงกัน (2 คน) (3) ไม่สามารถสอนตามแผนที่วางไว้ได้ เนื่องจากความตื่นตัวของครูในการเปิดชั้นเรียน (1 คน)

4. ความเหมาะสมในการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ครูทุกคนเห็นด้วยในการนำใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพมาใช้ คิดเป็นร้อยละ 100 เนื่องจากเป็นวิธีการพัฒนาครูอย่างเป็นระบบ

คิดเป็นร้อยละ 16 รองลงมา คิดเห็นว่า เป็นวิธีการพัฒนาการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ และเป็นการแลกเปลี่ยนความรู้ เทคนิคการสอน และประสบการณ์การสอนของครูเท่ากัน คิดเป็นร้อยละ 14 เป็นการส่งเสริมการทำงานเป็นทีม คิดเป็นร้อยละ 4 เป็นวิธีการที่มีประโยชน์ และช่วยให้ครูทราบจุดอ่อน จุดแข็งของตนเอง เท่ากัน คิดเป็นร้อยละ 2

5. ข้อเสนอแนะในการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู ครูจำนวน 2 คน เสนอแนะว่า ควรมีการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูก่อนนำมาใช้ (1 คน) และควรสร้างกลุ่มเครือข่ายกับโรงเรียนที่ใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้ เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน (1 คน)

อภิปรายผล

ผลการวิจัยเรื่อง การศึกษาการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูปฐมวัยในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ ผู้วิจัยมีประเด็นการอภิปรายผลการวิจัย ดังนี้

1. การนำรูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูมาใช้ในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ พบว่า ครูมีระดับการปฏิบัติตามกระบวนการในระบอบที่ 2 การเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้สูงกว่ากระบวนการระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ เนื่องจากโรงเรียนดำเนินงานตามกระบวนการพัฒนาบทเรียนร่วมกันมุ่งเน้นการทำงานร่วมกัน และเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในทุกกระบวนการดำเนินงาน ได้แก่ การนำเสนอปัญหาของนักเรียนเพื่อนำมากำหนดเป้าหมายในการพัฒนาแผนการจัด การเรียนการสอนร่วมกัน โดยจัดให้มีการประชุมครูในสายชั้นเพื่อพูดคุยแลกเปลี่ยนความคิดเห็นภายใต้บรรยากาศการที่ให้เกียรติซึ่งกันและกัน การสะท้อนเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นขณะจัดกิจกรรมการเรียนการสอนด้วยสุนทรียสนทนาหลังจากการสังเกตการสอนในชั้นเรียน และการนำข้อมูลจากการสะท้อนคิดมาปรับปรุงแผนการจัดการเรียนการสอนของตนเอง รวมทั้งส่งเสริมให้ครูทุกคนเป็นครูต้นแบบและเปิดชั้นเรียน อย่างน้อยภาคเรียนละ 1 ครั้ง สอดคล้องกับผลการวิจัยของ DuFour, Dufour, Eaker and Many (2006) กล่าวว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ควรเป็นการทำงานร่วมกันเป็นทีมแบบร่วมมือรวมพลังของกลุ่มคนในวิชาชีพครูที่มีความรู้ ความสนใจในเรื่องเดียวกันอย่างต่อเนื่อง ดำเนินงานตามข้อตกลงหรือเป้าหมาย ที่กำหนดเบื้องต้น โดยใช้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ มุ่งพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของนักเรียน นอกจากนี้คณะครูที่เป็นสมาชิกของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพแต่ละระดับชั้นเป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถ และมีประสบการณ์ด้านการจัดการเรียนการสอนที่หลากหลายทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้เกี่ยวกับ การจัดการเรียนการสอนที่เกิดจากการลงมือปฏิบัติจริงมาใช้ในการพัฒนาบทเรียนให้มีประสิทธิภาพส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน สอดคล้องกับคำกล่าวที่ว่าครูเป็นผู้ที่มีความรู้ความสามารถในการพัฒนาและจัดการเรียนการสอนส่งผลต่อผลที่เกิดขึ้นแก่ผู้เรียน การพัฒนาครูจึงควรเป็นการแนะนำและแลกเปลี่ยน องค์ความรู้ของครูด้วยกัน (วิจารณ์ พานิช, 2559)

2. ผลการใช้รูปแบบชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูในโรงเรียนสาธิตละอออุทิศ พบว่า ครูมีระดับการปฏิบัติตามกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับมาก ทั้งระยะการเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ และการเรียนรู้ผ่านโรงเรียนเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ อาจเนื่องมาจากโรงเรียนมีการกำหนดแผนการดำเนินงานที่ชัดเจนทำให้ครูทราบขั้นตอนการดำเนินงานและปฏิบัติได้ถูกต้อง การจัดกิจกรรมเพื่อพัฒนาความรู้ ความเข้าใจของครูเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้ในช่วง ก่อนเปิดภาค

เรียน ซึ่งครูส่วนใหญ่คิดเป็นร้อยละ 86 มีโอกาสเข้ารับการอบรมอย่างน้อยจำนวน 1-2 ครั้ง การแนะนำแหล่งสืบค้นข้อมูลเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้ให้แก่ครู ส่งผลให้ครูจำนวนครึ่งหนึ่งมีความเข้าใจเกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูอยู่ในระดับมาก รวมทั้งมีกระบวนการประชุมพูดคุย การออกแบบกิจกรรม การเรียนการสอน การสะท้อนความคิดที่เน้นการทำงานร่วมกันของผู้บริหาร ครูและบุคลากรทางการศึกษาในโรงเรียน สอดคล้องกับวงจรคุณภาพของเดมมิ่ง (PDCA) ที่ประกอบด้วย การวางแผนการดำเนินงาน การดำเนินการตามแผน การตรวจสอบผลการดำเนินงาน และการปรับปรุงการดำเนินงานเป็นระยะ (จรัส นองมาก, 2544) ทำให้ครูสามารถพัฒนา และปรับปรุงงานอย่างต่อเนื่องส่งผลให้การดำเนินกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครูของโรงเรียนเกิดผลต่อคุณภาพการจัดการเรียนการสอน และเกิดการเปลี่ยนแปลงแก่ครู เช่นเดียวกับผลการวิจัยของ อีรพงศ์ ทับอินทร์ (2557, บทคัดย่อ) ที่พบว่า การใช้วงจรเดมมิ่งในการบริหารงานวิชาการของโรงเรียนมัธยมศึกษา เขต 42 ในภาพรวมและรายด้านมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก

อย่างไรก็ตาม การดำเนินงานในระยะที่ 1 การเตรียมความพร้อมของชุมชนแห่งการเรียนรู้ ยังพบปัญหาการขาดโอกาสเข้าร่วมกำหนดเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้และแผนการดำเนินงาน รวมทั้งภาระงานและระยะเวลาที่จำกัดในการทบทวนความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนทำให้เกิดปัญหาในการดำเนินงาน โดยครูเสนอแนะว่า โรงเรียนควรเปิดโอกาสให้ครูมีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมายและแผนการดำเนินงาน ซึ่งจะช่วยให้เกิดความเข้าใจในเป้าหมายมากขึ้น และสามารถระบุสิ่งที่ต้องพัฒนาตามเป้าหมายที่กำหนดได้อย่างชัดเจน สอดคล้องกับปรัชญาความเสมอภาคของกระบวนการ SLC ที่ระบุว่า การปฏิรูปโรงเรียนควรให้ความสำคัญเรื่องความเสมอภาคของครู และผู้บริหารทุกคน โดยบุคลากรทุกคน ในโรงเรียนไม่ว่าจะอยู่ในระดับใด มีความสามารถมากน้อยเพียงใดมีสิทธิที่จะได้เรียนรู้ และพัฒนาวิชาชีพครูของตน มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ครูเกิดความไว้วางใจ และนับถือซึ่งกันและกันส่งผลให้เกิดการพัฒนาวัฒนธรรม การเรียนรู้ซึ่งกันและกันในอาชีพครู (เออิสูเกะ ไชโตะ, มะสะซัง มุระเสะ, อะซึชิ ชิคุอิ, และ จอห์น ยีโอ, 2015)

ข้อเสนอแนะ

1. โรงเรียนและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องควรจัดสรรเวลาในการประชุม PLC โดยอาจจัดกิจกรรม PLC ให้เป็นส่วนหนึ่งของงานของครู และจัดช่วงเวลาชัดเจน เพื่อให้การดำเนินงานไม่กระทบต่อการเรียนการสอนหรือหน้าที่อื่นที่ครูรับผิดชอบ
2. โรงเรียนหรือผู้มีส่วนเกี่ยวข้องควรสนับสนุนการพัฒนาทางวิชาชีพของครูเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ ด้วยวิธีการต่าง ๆ เช่น การจัดอบรม การศึกษาดูงาน เพื่อให้ครูมีความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับเป้าหมายของชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพ และสามารถนำความรู้มาใช้ในการกระบวนการดำเนินงานได้อย่างเหมาะสม

References

- จำรัส นองมาก. (2544). ปฏิบัติการการประกันคุณภาพการศึกษา. กรุงเทพฯ: พัฒนาคุณภาพวิชาการ.
- ปรณัฐ กิจรุ่งเรือง และอรพิน ศิริสัมพันธ์. (2561). ชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพครู กลยุทธ์การยกระดับคุณภาพการศึกษา: แนวคิดสู่การปฏิบัติ. นนทบุรี: M&N Design.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และเพียว ยินดีสุข. (2561). การเรียนรู้เชิงรุกแบบรวมพลัง. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เรวณี ชัยเชาวรัตน์. (2558). กระบวนการเสริมสร้างความสามารถในการออกแบบการเรียนรู้การสอนของนักศึกษาปฏิบัติการวิชาชีพครูตามแนวคิดชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ: การวิจัยกรณีศึกษา. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย กรุงเทพมหานคร.
- ธีรพงศ์ ทับอินทร์. (2557). การใช้วงจรเดมมิง (พีดีซีเอ) ในการบริหารงานวิชาการของโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 42. ลพบุรี: มหาวิทยาลัยราชภัฏเทพสตรี.
- วิจารณ์ พานิช. (2559). บันทึกชีวิตครูสู่ชุมชนการเรียนรู้. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสยามกัมมาจล.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2545). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545. กรุงเทพฯ: พรินทวาทกราฟฟิค.
- เออิสูเกะ ไชโตะ, มะสะซัง มุระสะ, อะซึชิ ชิคุอิ, และจอห์น ยีโอ. (2015). พัฒนบทเรียนร่วมกันเพื่อชุมชนแห่งการเรียนรู้ [Lesson study for learning community] (อารี สันทรวี, ผู้แปล). (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: ภาพพิมพ์.
- DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). Revisiting professional learning communities at work. Bloomington, IN: Solution Tree.

ผลการใช้แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม
เรื่อง การเขียนสะกดคำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3
The Effect of Using the Learning Management Plan Through the Game
on Word-Spelled Writing of Grade Three Students

สุนิษฐา บุญศรี รัชนี้ อิมอก และอัษฎา พลอยโสภณ*
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
..... and Asada Ploysophon
Faculty of Education, Suan Dusit University

บทคัดย่อ

การวิจัยในครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียน สะกดคำ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 85/85 2) เพื่อเปรียบเทียบคะแนนการเขียนสะกด คำโดยการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 กลุ่มเป้าหมาย คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษา ปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 ซึ่งได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดย พิจารณาจากคะแนนจากแบบทดสอบเรื่องการเขียนสะกดคำยากของนักเรียนที่มีคะแนน ต่ำกว่า 20 คะแนน จำนวน 10 คน เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย 1) แบบทดสอบเรื่องการเขียนสะกดคำยาก 2) แบบทดสอบเขียนสะกดคำในแต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ 3) แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียน สะกดคำ จำนวน 3 แผน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การ ทดสอบสมมติฐานด้วยสอบค่าที่ ผลการวิจัย พบว่า

- 1) แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ มีประสิทธิภาพเท่ากับ 90.22/88
- 2) นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ มีคะแนนเขียนสะกดคำสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05

คำสำคัญ: แผนการจัดการเรียนรู้, เกม, การเขียนสะกดคำ

Abstract

The objectives of this research were: 1) to develop a lesson plan using the game about word-spelled writing to meet the criterion of written-spelling efficiency at 85/85 2) to compare word-spelled writing scores through lesson plan using the games. The target group used in this research was 10 students Prathom Suksa 3 students in the 2nd semester of the academic year 2020. Based on the scores on the word-spelled writing assessment of students with scores below 20. The instruments used this research were 1) Achievement test on word-spelled writing 2) Word-spelled writing tests on each lesson plan 3) 3 lesson plan through a game of word-spelled writing. The research data were analyzed using descriptive statistics, percentage, mean, standard deviation and t-test. The results finding were as follows: 1) A learning management plan through the game about word-spelled writing with matching qualifications 90.22 /88 2) Grade three students learning by using game learning management plan about word-spelled writing have word-spelled writing skills were higher than before learning at the statistical significance level of .05

Keywords: Lesson plan, Games, word-spelled writing

บทนำ

ภาษาไทย เป็นเครื่องมือที่คนไทยใช้ในการติดต่อสื่อสาร ที่เป็นทักษะที่ต้องฝึกฝนจนเกิด ความชำนาญ ในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ และนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ อันประกอบด้วยทักษะการฟัง พูด อ่าน และเขียน การพัฒนาทักษะภาษาไทยให้กับผู้เรียนจึงเป็นสิ่งสำคัญ ที่จะใช้เป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ ประสบการณ์จากแหล่งข้อมูลสารสนเทศต่าง ๆ เพื่อพัฒนาความรู้ กระบวนการคิดวิเคราะห์ วิเคราะห์ และสร้างสรรค์ ให้มีประสิทธิภาพ อีกทั้ง ภาษาไทยยังเป็นเอกลักษณ์ของชาติเป็นสมบัติทางวัฒนธรรม อันก่อให้เกิดความเป็นเอกภาพและเสริมสร้างบุคลิกภาพของคนในชาติให้มีความเป็นไทย (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

การเขียนเป็นทักษะทางภาษาที่สำคัญต่อการเรียนในรายวิชาภาษาไทย ซึ่งจะต้องเป็นการถ่ายทอด พัฒนาการคิด สติปัญญา และสามารถที่จะนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสังคมปัจจุบันการรับ-ส่ง ข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ มีความจำเป็นอย่างมาก เนื่องจากการถ่ายทอดข้อมูลเป็น ข่าวสารออกมาเป็นลายลักษณ์อักษรเพื่อสื่อความหมายให้ผู้อื่นเข้าใจอย่างกว้างขวาง และสามารถที่จะนำไป เก็บเป็นหลักฐานอ้างอิง เป็นแหล่งหาความรู้ ข้อมูลต่าง ๆ ได้ การเขียนที่สมบูรณ์แบบเพราะเขียนคำผิดหรือ ข้อความผิด ย่อมทำให้ขาดประสิทธิภาพ ทั้งยังก่อให้เกิดผลเสียอย่างร้ายแรงได้ เช่น กรณีเขียนหนังสือ สัญญาต่าง ๆ ไม่ถูกต้อง (เสงี่ยม เวียงคำ, 2550) อีกทั้งหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551 ได้กำหนด คุณภาพผู้เรียน เมื่อจบชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ด้านทักษะทางภาษาไทยเรื่องการเขียนไว้ว่าผู้เรียนจะต้องมีทักษะ ในการเขียนร่ดลายมือตัวบรรจงเต็มบรรทัด เขียนบรรยาย บันทึกประจำวัน เขียนจดหมายลาครู เขียนเรื่อง

เกี่ยวกับประสบการณ์ เขียนเรื่องตามจินตนาการ และมีมารยาทในการเขียนสะท้อนให้เห็นว่าทักษะการเขียนภาษาไทย มีความสำคัญต่อผู้เรียนทั้งเพื่อการเรียนรู้และการใช้ในชีวิตประจำวัน

ข้อมูลสถิติ กระทรวงศึกษาธิการ ได้สำรวจการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ โดยสำรวจ ครั้งที่ 1 ในเดือนมิถุนายน 2558 พบว่า นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีเด็กอ่านไม่ออก คิดเป็นร้อยละ 5.0 และเขียนไม่ได้คิดเป็นร้อยละ 7.6 และครั้งที่ 2 กรกฎาคม 2558 พบว่า นักเรียนอ่านไม่ออก คิดเป็นร้อยละ 2.8 และเขียนไม่ได้ คิดเป็นร้อยละ 5.3 (ไทยรัฐออนไลน์, 2559) แสดงให้เห็นว่าปัญหาทักษะการอ่านและ การเขียนของเด็กไทย จัดได้ว่าเป็นปัญหาที่สำคัญเพราะการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้นี้จะส่งผลถึงความสามารถและทักษะของเด็กเมื่อเติบโตขึ้น อาทิ ความสามารถในการเรียนรู้ ความฉลาด/ความรอบรู้ทางสุขภาพ (Health literacy) (สำนักข่าวอิศรา, 2560)

ข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นว่าการเขียนเป็นทักษะที่มีความสำคัญและเด็กไทยส่วนใหญ่ควรที่ได้รับการพัฒนา อีกทั้งภาษาไทยยังเป็นภาษาที่มีความซับซ้อน จึงทำให้เป็นเรื่องที่ค่อนข้างยากเพราะการเขียนเป็นเรื่องของการสื่อสารที่มีขั้นตอนหลายอย่าง ผู้เขียนจำเป็นต้องมีความรู้ในด้านคำศัพท์มาก ต้องรู้จัก การสังเคราะห์ เรียงร้อยถ้อยคำให้ถูกต้องเหมาะสม และสื่อความหมายได้ชัดเจน องค์กรที่ดี การจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จะมุ่งเน้นให้นักเรียนมีทักษะทางภาษาไทย มีการฝึกเขียนสะกดคำ เขียนตามคำบอก และการเขียนคำศัพท์จากคำอ่านเป็นจำนวนมาก ทำให้เห็นปัญหาที่นักเรียนมักเขียนสะกดคำผิด และมีการสะกดผิดซ้ำในคำเดิมบ่อยครั้ง เนื่องจากไม่รู้จักคำศัพท์ เขียนผิดเพราะไม่รู้หลักเกณฑ์ เขียนตามเสียงที่อ่าน ขาดความระมัดระวังในการเขียน แม้จะเป็นคำศัพท์ในบทเรียน และการที่นักเรียนมีปัญหาในด้านทักษะการเขียนจะส่งผลต่อการเรียนรู้ในรายวิชาอื่น ๆ ซึ่งจะทำให้ การเรียนการสอนเป็นไปไม่ได้

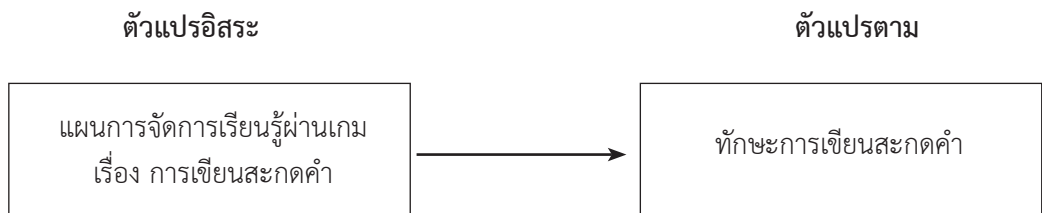
วิธีการจัดการเรียนรู้โดยใช้เกม (Games- Based Learning: GBL) เป็นวิธีการที่ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เรื่องต่าง ๆ อย่างสนุกสนานและท้าทาย ความสามารถ โดยผู้เรียนเป็นผู้เล่นเอง ทำให้ได้รับประสบการณ์ตรง เป็นวิธีการที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมสูง (ทิตนา แหมมณี, 2557) โดยโคเซบ เอเม อัลลูเอ (2550) ได้อธิบายถึงจุดประสงค์ในการใช้เกมเพื่อสอนภาษาว่า เป็นกิจกรรมที่พัฒนาร่างกาย ช่วยผ่อนคลายความตึงเครียด เสริมสร้างความตื่นตัว มีบรรยากาศที่แตกต่างไปจากการฝึกภาษาตามปกติ ช่วยให้นักเรียนสนใจบทเรียนทางภาษาและเกมที่เล่นในห้องเรียน นักเรียนอาจจะนำไปเล่นนอกห้องเรียนได้อีกด้วย เป็นเทคนิคการสอนไวการณระบบเสียงภาษาได้ดี

จากเหตุผลดังกล่าวผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ และศึกษาเปรียบเทียบทักษะการเขียนสะกดคำโดยการจัดการเรียนรู้ผ่านเกมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ให้สูงขึ้น

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ ให้มีประสิทธิภาพ 85/85
2. เพื่อเปรียบเทียบทักษะการเขียนสะกดคำโดยการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ระเบียบวิธีการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้รูปแบบการทดลองแบบกลุ่มเดียววัดผลก่อนหลัง (One-Group: Pretest Posttest Design)

กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/5 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 ได้มาโดยการเลือกเจาะจง (Purposive Sampling) นักเรียนที่มีคะแนนแบบทดสอบเรื่องการเขียนสะกดคำยาก ก่อนเรียน (Pretest) ต่ำกว่า 20 คะแนน จำนวน 10 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ จำนวน 3 แผน แผนละ 1 คาบ ต่อสัปดาห์ รวม 3 ชั่วโมง โดยแผนการจัดการเรียนรู้สร้างจากการศึกษาหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย พุทธศักราช 2551 ศึกษาคู่มือ เอกสารเกี่ยวกับการสอนเขียนสะกดคำ และการสอนโดยใช้เกม เพื่อกำหนดขอบเขตเนื้อหาในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และวิเคราะห์เนื้อหาโดยรวบรวมคำศัพท์ยาก และคำศัพท์ที่ผู้เรียนมักจะเขียนผิดจากหนังสือเรียน รายวิชาพื้นฐานภาษาไทย ชุดภาษาเพื่อชีวิต โดยมีรายละเอียด ดังนี้

แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 เกมตะลุยดินแดนคำศัพท์ ประกอบด้วยชุดคำศัพท์ ได้แก่ กิ๊กลักษณะ จมูก ชื่นฉ่ำ จะละเมียด ประจันหน้า รังสรรค์ ประปา ชนชนะเนาะ สับปลับ ขาดดุล คำนวณ ทนทายาท คทา เจตจำนง เจตนารมณ์

แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 2 เกมบิงโก ประกอบด้วยชุดคำศัพท์ ได้แก่ อ่าง กระเพาะ มัคคุเทศก์ เบญจเพส เจียรไน แกงบวด วังเปี้ยว รสชาติ หุต จลาจล นานัปการ กะเพรา ประณาม สังสรรค์ กงสุล

แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 3 เกมบันไดประกอบด้วยชุดคำศัพท์ ได้แก่ พงศ์พันธุ์ ภิรมย์ รังสรรค์ สีสัน สรรหา สรรค์สร้าง สิ่งหล โทษา ประณต อัมรงค์ ปราบก ฤทธิ เขลา บุราณ อุดลุด แผนการจัด การเรียนรู้ทั้ง 3 แผน ได้ผ่านการตรวจสอบดัชนีความสอดคล้องโดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ทั้งด้านเนื้อหา และจุดประสงค์ ความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยการหาค่า IOC (Item-Objective Congruence Index) โดยมีค่าอยู่ระหว่าง 0.90 - 0.95 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.10 - 0.16

2. แบบทดสอบเรื่องการเขียนสะกดคำยาก ก่อนเรียน - หลังเรียน จำนวน 30 ข้อ แบ่งออกเป็น 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 แบบเติมคำลงในช่องว่างที่เว้นไว้ จำนวน 10 ข้อ ตอนที่ 2 แบบปรนัย จำนวน 10 ข้อ

และตอนที่ 3 แบบอัตนัย จำนวน 10 ข้อ แบบทดสอบดังกล่าวผ่านการประเมินค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบทดสอบแต่ละข้อกับจุดประสงค์การเรียนรู้ (IOC) จากผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน โดยมีค่าอยู่ระหว่าง 0.90 - 0.95 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ระหว่าง 0.10 - 0.16

3. แบบทดสอบเขียนสะกดคำในแต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ ก่อนเรียน - หลังเรียน ในแต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ที่ใช้เกมในการจัดการเรียนรู้ แผนละ 15 ข้อ รวม 45 ข้อ เป็นแบบทดสอบอัตนัยแบบทดสอบดังกล่าวผ่านการประเมินค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบทดสอบแต่ละข้อกับจุดประสงค์ การเรียนรู้ (IOC) จากผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน โดยมีค่าอยู่ระหว่าง 0.90 - 0.95 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน อยู่ระหว่าง 0.10 - 0.16

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยดำเนินการ ดังนี้

1. ขั้นตอนก่อนทดลอง ให้นักเรียนทำแบบทดสอบเรื่องการเขียนสะกดคำยาก จำนวน 30 ข้อ คะแนนเต็ม 30 คะแนน ใช้เวลา 1 ชั่วโมงในการทดสอบ โดยผู้วิจัยพิจารณานักเรียนที่มีคะแนนก่อนเรียน ต่ำกว่า 20 คะแนน เป็นกลุ่มเป้าหมาย
2. ขั้นตอนทดลอง ผู้วิจัยดำเนินการทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียน สะกดคำ กับกลุ่มเป้าหมาย โดยดำเนินการตามแผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 3 แผน แผนละ 1 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ รวมทั้งสิ้น 3 สัปดาห์ ในแต่ละแผนการเรียนรู้ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้
 - 2.1 ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบทดสอบเขียนสะกดคำก่อนเรียนตามแผนการจัดการเรียนรู้
 - 2.2 ดำเนินจัดการเรียนรู้ตาม แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ
 - 2.3 ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบทดสอบเขียนสะกดคำหลังเรียนตามแผนการจัดการเรียนรู้
3. ขั้นตอนหลังทดลอง ให้นักเรียนทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์เรื่องการเขียนสะกดคำยาก จำนวน 30 ข้อ คะแนนเต็ม 30 คะแนน ใช้เวลา 1 ชั่วโมงในการทดสอบ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. นำข้อมูลจากการทดสอบของแบบทดสอบเรื่องการเขียนสะกดคำยาก ก่อนเรียน - หลังเรียน หาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและทดสอบค่าที่ (t-test) แบบ Dependent
2. นำคะแนนจากแบบทดสอบเขียนสะกดคำในแต่ละแผนการจัดการเรียนรู้ และแบบทดสอบเรื่องการเขียนสะกดคำยาก เพื่อวิเคราะห์ประสิทธิภาพ (E_1/E_2) ของแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ

ผลการวิจัย

1. ผลการหาประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ ตามเกณฑ์ 80/80

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) ของนักเรียนด้วยแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ

หน่วยการจัดการเรียนรู้	คะแนนแบบทดสอบย่อย	คะแนนที่ได้ (N = 10)			
		คะแนนรวม	$\bar{X}$	S.D.	ร้อยละ
แผนที่ 1 เกมตะลุยดินแดนคำศัพท์	15	128	12.8	1.98	85.33
แผนที่ 2 เกมบิงโกคำศัพท์	15	136	13.6	1.89	90.67
แผนที่ 3 เกมบันไดคำศัพท์	15	142	14.2	0.91	94.57
รวม	45	406	40.6	4.78	90.22

ร้อยละของคะแนนเฉลี่ย = 90.22

ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) = 90.22

จากตารางที่ 2 พบว่า แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ แผนที่ 3 เกมบันไดคำศัพท์ มีประสิทธิภาพสูงสุด คิดเป็นร้อยละ 94.57 รองลงมา แผนที่ 2 เกมบิงโกคำศัพท์ มีประสิทธิภาพ คิดเป็นร้อยละ 90.67 และแผนที่ 1 เกมตะลุยดินแดนคำศัพท์ ประสิทธิภาพ คิดเป็นร้อยละ 85.33 โดยมีประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) = 90.22

ตารางที่ 3 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_2) ของนักเรียนด้วยแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ

คนที่ (N = 10)	คะแนนทดสอบหลังเรียน (B = 30)
1	28
2	27
3	29
4	26
5	22
6	29
7	24
8	24
9	27
10	28
รวม (ΣF)	264

คะแนนเฉลี่ย ($\bar{X}$) = 26.4

ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) = 2.24

ร้อยละของคะแนนเฉลี่ย = 88

ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2) = 88

จากตารางที่ 3 พบว่า นักเรียนได้คะแนนเฉลี่ยจากการทำแบบทดสอบประเมินทักษะการเขียนสะกดคำ หลังเรียนเท่ากับ 26.4 คะแนน โดยแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ มีประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2) เท่ากับ 88

ตารางที่ 4 ประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ

ผลการเรียนรู้	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	ค่าประสิทธิภาพ
ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1)	45	40.6	4.78	90.22
ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2)	30	26.4	2.24	88

จากตารางที่ 4 พบว่า ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) เท่ากับ 90.22 และประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2) เท่ากับ 88 ดังนั้น ประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ จึงมีประสิทธิภาพ (E_1/E_2) เท่ากับ 90.22/88

2. เปรียบเทียบทักษะการเขียนสะกดคำโดยการจัดการเรียนรู้ผ่านเกมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

ตารางที่ 5 เปรียบเทียบคะแนนแบบทดสอบประเมินทักษะการเขียนสะกดคำ ก่อนและหลัง

กลุ่ม	N	$\bar{X}$	S.D.	df	t	p
หลังเรียน	10	26.40	2.36	9	18.39	.00
ก่อนเรียน		13.60	2.83			

จากตารางที่ 5 พบว่า คะแนนแบบทดสอบประเมินทักษะการเขียนสะกดคำ ก่อนเรียนมีคะแนนเฉลี่ย 13.60 คะแนน หลังเรียนมีคะแนนเฉลี่ย 26.40 คะแนน และผลเปรียบเทียบคะแนนแบบทดสอบประเมินทักษะการเขียนสะกดคำ ก่อนและหลัง การใช้แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ นักเรียนมีคะแนนแบบทดสอบประเมินทักษะการเขียนสะกดคำสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

จากผลการวิจัยสามารถนำประเด็นสำคัญมาอภิปรายผลได้ ดังนี้

1. แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่สร้างขึ้นมีประสิทธิภาพเป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ 85/85 ทั้งนี้ เนื่องจากแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ ที่ผู้ศึกษาค้นคว้าสร้างขึ้นได้ผ่านกระบวนการสร้างอย่างเป็นระบบและมีวิธีที่เหมาะสม ตลอดจนได้ผ่านการพิจารณาถ่วงถ่วง ตรวจสอบ และแก้ไขจากผู้เชี่ยวชาญ ในการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้ที่ถูกต้องออกมาเพื่อให้ผู้เรียนมีความสนุกสนาน ไปพร้อม ๆ กับการได้เรียนรู้ เรื่องการเขียนสะกด

คำศัพท์ วาพยัญชนะ สระ วรรณยุกต์และตัวการ์นต์ โดยสอดแทรกเนื้อหาทั้งหมด เอาไว้ในเกมและให้ผู้เรียนทุกคนได้ลงมือเล่นเกมโดยที่ผู้เรียนจะได้รับความรู้ต่าง ๆ ของเนื้อหานั้นผ่านการเล่นเกม ทำให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ที่เกิดจากความสนใจและได้ฝึกปฏิบัติผ่านกิจกรรมเกมสอดคล้องกับ งานวิจัยของ Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016) พบว่า เกมในการสอนให้มีประสิทธิภาพควรออกแบบเป็นเกมที่ท้าทายและให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม ในเกมมีผลเชิงบวกต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน และการออกแบบเกมผลการวิจัยชี้ให้เห็นว่าความท้าทาย ของเกมควรจะสามารถตอบสนองความต้องการที่เพิ่มขึ้นของผู้เรียนและการเรียนรู้เพื่อรับรองการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบเกม เช่นเดียวกับงานวิจัยของ วิลาวลัย อินทร์ขำณู (2561) ได้ศึกษา เรื่องการพัฒนาสื่อการเรียนรู้ประเภทเกม เพื่อให้ความรู้ในเรื่องกฎระเบียบและข้อปฏิบัติในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน พบว่า ในการเพิ่มทักษะเพื่อการเรียนรู้ การเรียนรู้ผ่านสื่อโดยใช้เกม เป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมความมั่นใจในตนเองของผู้เรียน คือขณะที่กำลังเรียนรู้ทราบว่าตนเองกำลังทำอะไรอยู่ มีความมั่นใจในสมรรถนะตนเอง มีการใช้สัญชาตญาณ และมีอิสระในการตัดสินใจจะช่วยให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้มากขึ้น เช่นเดียวกับ ชนาพร ยอดทองเลิศ (2562) ได้ศึกษาผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้เกมการเล่นชาติพันธุ์ เพื่อพัฒนาความคิดรวบยอดด้านประวัติศาสตร์ท้องถิ่นของนักเรียน ผลจากการวิจัย พบว่า ประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ (E_1/E_2) เท่ากับ 94.63/96.10 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 90/90 ที่กำหนดไว้ และนักเรียนมีความก้าวหน้าของผลการเรียนรู้หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน ค่าเฉลี่ยเท่ากับ 14.18 สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. คะแนนคะแนนการเขียนสะกดคำโดยการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ปีที่ 3 หลังการจัดการเรียนรู้สูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 เป็นไปตามสมมติฐานเนื่องจากนักเรียนที่ได้เรียนรู้แผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ ผู้เรียนได้มีส่วนร่วม ในการเรียนรู้ ได้รับความสนุกสนาน เกิดการเรียนรู้จากการเล่น และผู้เรียนเกิดการเรียนรู้โดยการเห็นประจักษ์แจ้งด้วยตนเอง ทำให้การเรียนรู้มีความหมาย และอยู่คงทน สอดคล้องกับผลการวิจัยของ สุภิญญา จันทะมัน (2557) ได้ศึกษา ผลของการใช้กิจกรรมเสริมทักษะเกมสแครบเบิ้ลที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของกลุ่มที่ได้รับการจัดการเรียนการสอนโดยใช้กิจกรรมเสริมทักษะเกมสแครบเบิ้ล (Scrabble) หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เช่นเดียวกับ กัลยา จันเลน (2558) ได้ศึกษาการพัฒนาทักษะการฟัง และการพูดภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยการใช้เกม พบว่า คะแนนเฉลี่ยทักษะการฟังภาษาอังกฤษ โดยการใช้เกม มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเพิ่มขึ้น 13.85 คะแนนเฉลี่ยทักษะการพูด ภาษาอังกฤษ โดยการใช้เกม มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเพิ่มขึ้น 11.70 และนักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ โดยการใช้เกม มีความ เชื่อมั่นและกล้าแสดงออก ในการใช้ภาษาอังกฤษ มีความรับผิดชอบต่อนตนเองและผู้อื่น และมีทักษะการทำงานกลุ่มดีขึ้น

References

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย
- กัลยา จัน เณ. (2558). การพัฒนาทักษะการฟังและการพูดภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยการใช้เกม. วารสารบัณฑิตศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย, 8(18).
- โคเชป เอเม อัลลูเอ. (2550). เกมแสนสนุกรอบโลก. กรุงเทพฯ: นานมีบุ๊คส์พับลิเคชั่นส์.
- ชนาพร ยอดทองเลิศ. (2562). ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้เกมการละเล่นชาติพันธุ์ เพื่อพัฒนาความคิดรวบยอดด้านประวัติศาสตร์ท้องถิ่นของนักเรียน. วารสารศึกษาศาสตร์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, 21(3),
- ทิศนา ขัมมณี. (2557). ศาสตร์การสอน (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: ด้านสุทธาการพิมพ์.
- ไทยรัฐออนไลน์. (2559). เจาะปมร้อนรับวันเด็ก อะไรทำเอาคนไทยอ่านไม่ออก. สืบค้นเมื่อ 14 มกราคม 2563, จาก <https://www.thairath.co.th/content/560044>
- วิลาวัลย์ อินทร์ชำนาญ. (2561). การพัฒนาสื่อการเรียนรู้ประเภทเกม เพื่อให้ความรู้ในเรื่องกฎระเบียบ และข้อปฏิบัติในศูนย์ฝึกและอบรมเด็กและเยาวชน. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต.
- สำนักข่าวอิสรา. (2560). อีฟบ ป.1 อ่านไม่ออก 5.71 % เขียนไม่ได้ 7.63 % นักวิชาการห่วงส่งผลต่อทักษะเด็กเมื่อโตขึ้น. สืบค้นเมื่อ 14 มกราคม 2563, จาก <https://www.isranews.org>.
- สุภิญญา จันทะมัน. (2557). ผลของการใช้กิจกรรมเสริมทักษะเกมสแครบเบิ้ลที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนอนุบาลองค์กรักษ์ (ผดุง องค์กรักษ์ ประชา) จังหวัดนครนายก. (วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาเทคโนโลยี การวิจัยและพัฒนาหลักสูตร คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี).
- เสงี่ยม เวียงคำ. (2550). การพัฒนาทักษะการเขียนสะกดคำยากของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้เกม. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการประถมศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Collier, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in human behavior*, 54, 170-179.

การพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้ชุดหนังสือนิทานของนักเรียน
ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ

Using Story Book to Prathomsuksa 4 English Reading ability
Laor-utit Demonstration School

กาญจนา มะลิทอด* พุทธชาติ เพชรภูเขียว และ อารพณ ชุนดี
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

Kanticha Malitod*, Puttachan Phanpukan and Arporn Chundee
Faculty of Education, Suan Dusit University

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้เป็นงานวิจัยในชั้นเรียนมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ โดยใช้ชุดหนังสือนิทาน 2) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ ก่อนและหลังการใช้ชุดหนังสือนิทาน กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 จำนวน 25 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษก่อนและหลังการใช้ชุดหนังสือนิทาน และ ชุดหนังสือนิทาน เรื่อง Terrible story of Max สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าที (t-test) ผลการวิจัยพบว่า

1. ชุดหนังสือนิทานสามารถใช้ในการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษได้
2. ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 สูงกว่าก่อนการใช้ชุดหนังสือนิทาน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

คำสำคัญ: ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ, ชุดหนังสือนิทาน, แบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ

Abstract

The purposes of this classroom research were to: 1) improve English reading ability in Prathomsuksa 4 (2) compare students' English reading ability before and after using story book. The sample were 25 students in Prathomsuksa 4/1 Laor-utit Demonstration School

* ผู้ประสานงานหลัก (Corresponding Author)
E-mail: kanticha.mali@gmail.com

Bangkok, second semester of the academic year 2019, they were purposively selected. The research's tools were (1) Pre-test and post-test of English reading of ability 2) story book 'Terrible story of Max'. The data were analyzed by mean ($\bar{X}$), standard deviation (S.D.) and t-test

The results were:

1. Story book were able to improve students' English reading ability.
2. The students' English reading ability after using the story book were significantly higher than the ability before using the story book at the .05 level

Keywords: English reading ability, Story book, English reading ability test

บทนำ

ภาษาอังกฤษ เป็นภาษาที่สำคัญ รองลงมาจากภาษาประจำชาติของแต่ละประเทศ ซึ่งในปัจจุบัน ภาษาอังกฤษ ถือว่าเป็นภาษานานาชาติที่ทุกเชื้อชาติใช้เป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสาร การแสวงหาความรู้ การประกอบอาชีพ การเรียนรู้วัฒนธรรมและประเพณีของสังคมโลก นอกจากนี้ ในกฎบัตรอาเซียน ข้อที่ 34 ได้ระบุภาษาที่ใช้ในการทำงานของอาเซียน คือ ภาษาอังกฤษ ด้วยเหตุนี้ประเทศไทยและประเทศอื่น ๆ ได้บรรจุ ภาษาอังกฤษให้เป็นหนึ่งในรายวิชาที่ให้ผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้และมีทักษะภาษาอังกฤษ ที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในอนาคต

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ระบุสิ่งที่ผู้เรียนจะต้องเรียนรู้ ในภาษาต่างประเทศไว้ดังนี้ 1) ภาษาเพื่อการสื่อสาร การใช้ภาษาต่างประเทศในการฟัง-พูด-อ่าน-เขียน แลกเปลี่ยน ข้อมูล ข่าวสาร แสดงความรู้สึกและความคิดเห็น ดีความ นำเสนอข้อมูล ความคิดรวบยอดและความคิดเห็นในเรื่องต่าง ๆ และสร้างสรรค์ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลอย่างเหมาะสม 2) ภาษาและวัฒนธรรม การใช้ภาษาต่างประเทศตามวัฒนธรรมของเจ้าของภาษา ความสัมพันธ์ ความเหมือนความแตกต่างระหว่างภาษาและวัฒนธรรมของเจ้าของภาษาและวัฒนธรรมไทย และนำไปใช้อย่างเหมาะสม (3) ภาษากับความสัมพันธ์กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น การใช้ภาษาต่างประเทศในการเชื่อมโยงความรู้กับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น เป็นพื้นฐานในการพัฒนา แสวงหาความรู้และเปิดโลกทัศน์ของตน (4) ภาษากับความสัมพันธ์กับชุมชนและโลก การใช้ภาษาต่างประเทศในสถานการณ์ต่าง ๆ ทั้งในห้องเรียนและนอกห้องเรียนชุมชน และสังคมโลก เป็นเครื่องมือพื้นฐานในการศึกษาต่อ ประกอบอาชีพ และแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับสังคมโลก

ทักษะภาษาอังกฤษประกอบด้วย 4 ทักษะ ได้แก่ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน เป็นพื้นฐานทางภาษาที่ช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้และสามารถสื่อสารภาษาอังกฤษได้อย่างคล่องแคล่ว โดย (กมลวรรณ โครตทอง, 2557, หน้า 2) ได้ระบุไว้ว่า ในบรรดาทักษะภาษาอังกฤษ อันประกอบไปด้วยทักษะการฟัง พูด อ่าน และเขียนนั้น ทักษะที่มีความจำเป็นมากที่สุด คือ ทักษะการอ่าน ซึ่งต้องใช้ในชีวิตประจำวัน เช่น การอ่าน สลากยา ป้ายโฆษณา ตลอดจนวิธีการใช้ผลิตภัณฑ์ที่มาจากต่างประเทศ และในการศึกษาต่อ ในระดับมัธยมศึกษาตอนปลายและอุดมศึกษา ความจำเป็นที่จะต้องอ่านตำราที่เป็นภาษาอังกฤษจะยิ่งเข้ามามีบทบาท

มากขึ้น จึงนับได้ว่าการอ่านช่วยส่งผลต่อความเจริญก้าวหน้าของบุคคลทั้งในการศึกษา อาชีพ และสังคมอย่างแท้จริง

จากการสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียน พบว่า มีผู้เรียนบางส่วนที่สามารถอ่านภาษาอังกฤษได้และเข้าใจเนื้อหา และมีส่วนมากที่สามารถอ่านได้แต่ไม่เข้าใจเนื้อหา จึงส่งผลให้ผู้เรียนไม่สนใจบทเรียน บรรยากาศในห้องเรียนเกิดความเบื่อหน่าย เนื่องจากไม่เข้าใจเรื่องที่อ่านและไม่ทราบคำศัพท์ ด้วยเหตุนี้จึงทำให้ผู้เรียนขาดทักษะด้านการอ่านภาษาอังกฤษที่จะช่วยส่งผลให้ผู้เรียนได้เกิดทักษะด้านอื่น ๆ ของภาษาอังกฤษ ดังนั้น ในจัดการเรียนรู้เกี่ยวกับการอ่านภาษาอังกฤษครูควรเลือกเรื่องที่มีเนื้อหาที่เหมาะสมกับผู้เรียน เพื่อช่วยให้ผู้เรียนเกิดความสนใจและได้เรียนรู้ภาษาจากการอ่าน และสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ให้สนุกสนาน

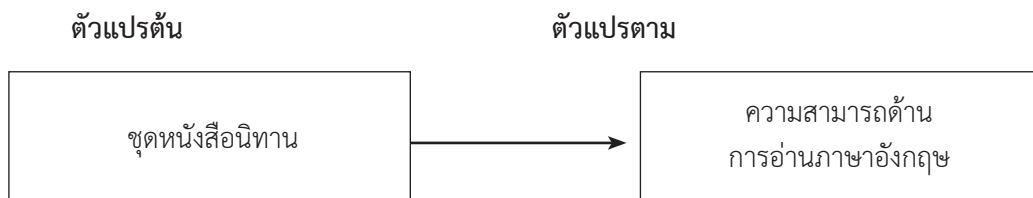
นิทาน มีประโยชน์ในการเรียนรู้ด้านภาษาสำหรับเด็ก ผู้เรียนจะได้เรียนรู้ภาษาจากการทำกิจกรรมการเรียนรู้โดยไม่รู้ตัว นิทานจึงเป็นแหล่งข้อมูลที่มีคุณค่ามากที่สุด ที่ช่วยเปิดโลกให้แก่ผู้เรียน และครูผู้สอนสามารถนำนิทานมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ได้ ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนฝึกทักษะการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน (Mousa Khaleel, 2017, p. 387) นอกจากนี้ Mousa Khaleel (2017, p. 387) กล่าวว่า นิทาน เป็นเครื่องมือที่ดีในการเรียนรู้ภาษาตลอดชีวิต ไม่ใช่แค่การเรียนรู้ภาษาแม่เท่านั้น แต่ยังเป็นการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศผ่านเรื่องราวที่ช่วยเพิ่มความสนใจ ความสนุกสนาน และคุณค่าที่น่าจดจำ โดยผู้เรียนจะมีความสามารถในการซึมซับภาษาที่น่าฟัง เมื่อกิจกรรมนั้นมีความคุ้นเคยและสนุกสนาน การสอนภาษาต่างประเทศผ่านการเล่าเรื่องจึงเป็นกิจกรรมที่ง่ายและสนุก

ดังนั้น ผู้วิจัยมีความสนใจในการใช้ชุดหนังสือนิทาน ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ วิชาภาษาอังกฤษ เพื่อพัฒนาความสามารถทางการอ่านของนักเรียน ผู้วิจัยจึงทำการวิจัยในชั้นเรียน เรื่อง การพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้ชุดหนังสือนิทาน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม เรื่อง การเขียนสะกดคำ ให้มีประสิทธิภาพ 80/80
2. เพื่อเปรียบเทียบทักษะการเขียนสะกดคำโดยการจัดการเรียนรู้ผ่านเกม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

กรอบแนวคิดในการวิจัย



แผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีการดำเนินงานวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่กำลังศึกษาอยู่ใน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร จำนวน 50 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 กำลังศึกษาอยู่ใน ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร จำนวน 25 คน ซึ่งได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบเจาะจง (Purposive sampling)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยมีดังต่อไปนี้

1) แบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษก่อนและหลังการใช้ชุดหนังสือนิทาน 1 ฉบับ เพื่อวัดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษก่อนและหลังการใช้ชุดหนังสือนิทาน เป็นแบบทดสอบปรนัย ชนิด 3 ตัวเลือก และเรียงลำดับ จำนวน 15 ข้อ กำหนดการให้คะแนน คือ ตอบถูกได้ 1 คะแนน ตอบผิดหรือไม่ตอบได้ 0 คะแนน

2) ชุดหนังสือนิทาน เรื่อง Terrible story of Max ที่ผู้วิจัยจัดทำขึ้นมา โดยในเล่ม ประกอบด้วย นิทานจำนวน 4 ตอน และแบบฝึกเพื่อทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษในแต่ละตอน

3. การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ได้กำหนดการสร้างเครื่องมือ ดังนี้

1. ศึกษาค้นคว้าเอกสาร บทความ ตำรา วารสาร เอกสารออนไลน์ และผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้หนังสือนิทานเพื่อพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อเป็นแนวทางในการสร้างชุดหนังสือนิทาน และแบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ

2. สร้างแบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ และชุดหนังสือนิทาน ให้สอดคล้องกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ของการวิจัย

3. แบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ และชุดหนังสือนิทานที่สร้างเสร็จแล้ว เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อตรวจสอบแก้ไขสำนวนของ ข้อคำถามและเนื้อหาให้ชัดเจน

4. นำแบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษ และชุดหนังสือนิทานที่ได้แก้ไขปรับปรุงแล้ว ไปหาคุณภาพและตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหา โดยให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน จากนั้นหาค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถามกับเนื้อหาและวัตถุประสงค์ ตรวจสอบแก้ไขปรับปรุงข้อคำถาม เลือกข้อที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป โดยได้ค่า IOC (Index of item objective congruence) อยู่ที่ 0.6-1

4. วิธีดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล

1) วางแผนในการดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยกำหนดวัน เวลา และการเก็บข้อมูล

2) นำชุดหนังสือนิทานไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ ซึ่งเป็นนักเรียนที่มีผลการเรียนในระดับ เก่งปานกลาง และอ่อน จำนวน 25 คน ทำตามลำดับดังต่อไปนี้

2.1 นักเรียนทำแบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษก่อนการใช้ชุดหนังสือนิทาน (Pre-Test) จำนวน 15 ข้อ ใช้เวลา 20 นาที

2.2 นักเรียนอ่านนิทานจากชุดหนังสือนิทานวันละ 1 เรื่อง พร้อมกับทำแบบฝึกหัดท้ายเรื่องจนครบ 4 เรื่อง

2.3 นักเรียนทำแบบทดสอบความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษหลังการใช้ชุดหนังสือนิทาน (Post-Test) จำนวน 15 ข้อ ใช้เวลา 20 นาที

3) นำผลที่ได้จากแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษมาวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ

5. การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลที่รวบรวมได้ โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ ดังนี้

การเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษก่อนและหลังการใช้ชุดหนังสือนิทานโดยการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการทดสอบค่าที่ (t-test) แบบไม่อิสระต่อกัน (Dependent)

ผลการวิจัย

วิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างของความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนก่อนและหลังการใช้ชุดหนังสือนิทาน (คะแนนเต็ม 15 คะแนน) สำหรับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/1 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ

ตารางที่ 1 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ย ($\bar{X}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และค่าทดสอบ (t) ของ กลุ่มตัวอย่าง

การทดสอบ	N	$\bar{X}$	S.D.	t	Sig.
ก่อนการใช้ชุดหนังสือนิทาน	25	8.64	3.01	3.06*	.005
หลังการใช้ชุดหนังสือนิทาน	25	9.84	2.96		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 1 แสดงให้เห็นว่าคะแนนความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษหลังการใช้ชุดหนังสือนิทาน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 9.84 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.96 สูงกว่าก่อนการใช้ชุดหนังสือนิทาน ที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 8.64 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 3.01 และค่าสถิติ t เท่ากับ 3.06 แสดงว่าความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของกลุ่มตัวอย่างสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

อภิปรายผล

จากการศึกษาเรื่อง การพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษโดยใช้ชุดหนังสือนิทานของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตละอออุทิศ สามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

1. ชุดหนังสือนิทานสามารถใช้ในการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษได้ ซึ่งสอดคล้องกับข้อสรุปของบทความวิจัยของ Mousa Khaleel ดังนี้ นิทาน เป็นเครื่องมือที่ดีในการเรียนรู้ภาษาตลอดชีวิต ไม่ใช่แค่การเรียนรู้ภาษาแม่เท่านั้นแต่ยังเป็นการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ผ่านเรื่องราว ที่ช่วยเพิ่มความสนใจ ความสนุกสนาน และคุณค่าที่น่าจดจำ โดยผู้เรียนจะมีความสามารถในการซึมซับภาษาที่น่าฟัง เมื่อกิจกรรมนั้นมีความคุ้นเคยและสนุกสนาน การสอนภาษาต่างประเทศผ่านการเล่าเรื่องจึงเป็นกิจกรรมที่ง่ายและสนุก นิทานนั้นสามารถใช้กับทุกคนไม่ใช่เพียงแค่เด็กเท่านั้น นอกจากนั้น ยังสามารถช่วยดึงดูดความสนใจของผู้เรียน เพราะนิทานมีเนื้อเรื่องที่ น่าสนใจที่สอดคล้องกับสิ่งที่เด็กสนใจ เช่น ความรัก มิตรภาพ หรือ ช่วยส่งเสริมในเรื่องความคิดสร้างสรรค์ นอกจากนี้ นิทานยังสามารถเชื่อมโยงภาษาอังกฤษกับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่นได้ ช่วยให้นักเรียนได้คิด ทักษะต่าง ๆ ทางภาษา หน้าที่ของคำ โครงสร้างประโยค คำศัพท์ การออกเสียง ที่ถูกนำเสนอในนิทานซึ่งช่วยพัฒนานักเรียนได้ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่า ชุดหนังสือนิทานสามารถช่วยพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษได้

2. ผลการวิจัยข้อที่ 2 พบว่า ความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 สูงกว่าก่อนการใช้ชุดหนังสือนิทาน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากสาเหตุ ดังนี้

2.1 นิทาน เป็นสื่อสร้างความสนุกสนานในการเรียนรู้โดยเฉพาะผู้เรียนในวัยเด็ก ซึ่งสอดคล้องกับที่ อัญชลี เผ่าพัฒน์ (2534) ได้กล่าวไว้ นิทานยังเป็นที่ช่วยให้ผู้เรียนมีพัฒนาการในทุก ๆ ด้าน และเป็นเครื่องมือที่ก่อให้เกิดการเรียนรู้ ซึ่งสามารถนำมาใช้เพื่อให้เกิดประโยชน์แก่นักเรียนได้เป็นอย่างดี (ขวัญสุตา ธงสุวรรณ, 2559, หน้า 55)

2.2 การที่ผู้เรียนได้อ่านนิทานและทำแบบฝึกจะช่วยให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์ข้อมูลและทำความเข้าใจสิ่งที่ตนเองได้อ่าน เพื่อทราบว่าการอ่านนั้นผู้เรียนสามารถเข้าใจเรื่องที่อ่านมากน้อยเพียงใดและทักษะด้านการอ่านภาษาอังกฤษได้รับการพัฒนา เนื่องจากได้รับการฝึกฝน ซึ่งสอดคล้องกับกฎการเรียนรู้ของธอร์นไคด์ (Hergenhahn and Olson, 1993, หน้า 56-57, อ้างถึงใน ทิศนา ขัมมณี, 2559, หน้า 51) ดังนี้ 1. กฎแห่งความพร้อม (Law of Readiness) การเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ดีถ้าผู้เรียนมีความพร้อมทั้งทางร่างกายและจิตใจ 2. กฎแห่งการฝึกหัด (Law of Exercise) การฝึกหัดหรือกระทำบ่อย ๆ ด้วยความเข้าใจจะทำให้การเรียนรู้นั้นคงทนถาวร ถ้าไม่มีการกระทำซ้ำบ่อย ๆ การเรียนรู้จะไม่นคงทนถาวร และในที่สุดอาจลืมได้ 3. กฎแห่งการใช้ (Law of Use and Disuse) การเรียนรู้เกิดจากการเชื่อมโยงระหว่างสิ่งเร้ากับการตอบสนอง ความมั่นคงของการเรียนรู้จะเกิดขึ้น หากได้มีการนำไปใช้บ่อย ๆ หากไม่มีการนำไปใช้อาจมีการลืมเกิดขึ้นได้ 4. กฎแห่งผลที่พึงพอใจ (Law of Effect) เมื่อบุคคลได้รับผลที่พึงพอใจย่อมอยากที่จะเรียนรู้ต่อไป แต่ถ้าได้รับผลที่ไม่พึงพอใจจะไม่อยากเรียนรู้ ดังนั้น การได้รับผลที่พึงพอใจ จึงเป็นปัจจัยสำคัญ ในการเรียนรู้

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. เนื่องด้วยนิทานที่ผู้วิจัยได้จัดทำขึ้นมา มีเพียง 4 เรื่อง อาจจะทำให้ผู้เรียนยังไม่ได้รับการพัฒนาในการอ่าน ที่เพียงพอ ซึ่งในการพัฒนาความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษ ควรจัดทำเนื้อหาที่เพียงพอ

เพื่อใช้ในการพัฒนาทักษะการอ่าน จึงจะทำให้ผู้เรียนเกิดความชำนาญและมีทักษะด้านการอ่านเพิ่มมากขึ้น

2. ด้วยข้อจำกัดทางด้านระยะเวลาในการทดลองเครื่องมือที่จำกัด จึงเป็นเหตุทำให้ผู้เรียนอาจ จะยังได้รับการพัฒนาทักษะไม่ได้เต็มประสิทธิภาพ ขาดความชำนาญในการฝึกฝน มีเวลาในการอ่าน น้อยเกินไป ผู้วิจัยควรขยายเวลาให้มากขึ้น เพื่อประโยชน์ทางด้านทักษะการอ่านของผู้เรียนในอนาคต

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรใช้ชุดหนังสือนิทานในการวิจัยเพื่อพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษมากกว่า 1 ทักษะ เพื่อให้เกิดทักษะทางภาษาที่หลากหลาย เช่น พัฒนาทักษะการฟังและการพูด

2. ควรใช้ชุดหนังสือนิทานในการวิจัยกับกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น เช่น กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ภาษาไทย เป็นต้น

3. ควรศึกษาเพิ่มเติมเกี่ยวกับความพึงพอใจของผู้เรียน หรือถามความคิดเห็นของผู้เรียนเกี่ยวกับนวนิทานที่ผู้เรียนสนใจ เพื่อที่จะนำมาใช้ในการพัฒนาเครื่องมือได้

References

- กมลวรรณ โคตรทอง. (2557). การพัฒนาแบบฝึกเสริมทักษะการอ่านภาษาอังกฤษนิทานอาเซียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ Storyline สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านเป่า (สำราญไชยวิทยา) จังหวัดชัยภูมิ. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษ ในฐานะภาษาต่างประเทศ ภาควิชาหลักสูตรและวิธีสอน บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: ศรุสภาลาดพร้าว.
- ขวัญสุดา คงสุวรรณ. (2559). ผลของการใช้นิทานที่มีต่อการเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษ ความรู้เกี่ยวกับคำศัพท์ และความคงทนในการจำคำศัพท์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนวัดดอนไก่เตี้ย จังหวัดเพชรบุรี. (วิทยานิพนธ์). นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมธิราช.
- ทิตนา แคมมณี. (2559). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 20). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- โนรี เกษมจิตร. (2560). การพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยใช้หนังสือส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษ ชุดวิถีชีวิตเด็กไทยด้วยวิธีการเรียนรู้แบบร่วมมือ และเทคนิคการสอนอ่าน KWL-Plus. (วิทยานิพนธ์). มหาสารคาม: มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- สรพล จิระสวัสดิ์. (2559). การเขียนเชิงสร้างสรรค์เพื่อการสอนภาษาอังกฤษ (พิมพ์ครั้งที่ 3). กรุงเทพฯ: ศูนย์บริการสื่อและสิ่งพิมพ์กราฟิกดีไซน์.
- สันทนา สุธาธารัตน์. (2557). พฤติกรรมการสอนภาษาอังกฤษ 1 (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

- สามินี ชันธุปัทม์. (2556). การพัฒนาหนังสืออิเล็กทรอนิกส์ เรื่อง คำศัพท์ภาษาอังกฤษ ชุดคำมหัศจรรย์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 (ภาคินพนธ์). ปทุมธานี: มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์.
- แสงระวี ดอกแก้วบัว. (2558). ภาษาศาสตร์สำหรับครูสอนภาษาอังกฤษ (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อภริดี ผลประเสริฐ. (2019). Children's Literature for Teaching English (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: ศูนย์บริการสื่อและสิ่งพิมพ์กราฟฟิคไซท์
- Ameera Sultan, Jamal Nafi and team. (2018). The Effect of Using Short Stories on the Development of 5th Graders' Reading Comprehension Skills in Hebron district. International Journal of English Language Teaching, (5), pp. 1 – 27.
- Mousa Khaleel. (2017). Using Story in Teaching English. International Journal of Scientific and Research Publications, (3), 387-392
- Muhammad Lukman Syafi. (2018). Using Online Stories to Improve The Reading Comprehension Ability. Register Journal. (11), pp. 169-191.
- Roslina. (2017). The Effect of Picture Story Books on Students' Reading Comprehension. Advances in Language and Literary Studies, (8), pp. 213 – 221.

การพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยโดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก
ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา

Developing Thai Language Reading Comprehension Abilities Using Graphic
Organizer Instructional Model for Prathomsuksa 3 Students
in Kasetsart University Laboratory School,
Center for Educational Research and Development

ไชยชาญ เพื่อดคล้าย* สิวลี ลีศิริวัฒนกุล และ กานดา ธีระทองคำ
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต

Chaichan Phueadkhilai*, Siwalee Leesiriwatthanakul and Kanda Terathongkum
Faculty of Education, Suan Dusit University

บทคัดย่อ

การศึกษานี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทย โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/7 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 จำนวน 39 คน ซึ่งได้มาจากการวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยผู้วิจัยได้ใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกในการวิจัย เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนแบบผังกราฟิก และแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่า t-test แบบ Dependent Sample

ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนมีคะแนนจากแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความก่อนการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก และคะแนนจากแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความภายหลังจากการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกที่ต่างกัน โดยผลคะแนนการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความก่อน การจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 14.18 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 3.25 เมื่อดำเนินการทดลองการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกแล้ว พบว่า ระดับคะแนนการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความภายหลังจากการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกมีค่าเฉลี่ยของคะแนนสูงขึ้นเป็น 16.79 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน คือ 3.13 จึงสรุปได้ว่า นักเรียน

* ผู้ประสานงานหลัก (Corresponding Author)
E-mail: chaichan.phu2540@gmail.com

Developing Thai Language Reading Comprehension Abilities Using Graphic Organizer
Instructional Model for Prathomsuksa 3 Students in Kasetsart University Laboratory School,
Center for Educational Research and Development

ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีความสามารถในการอ่านจับใจความที่สูงขึ้นหลังจาก การใช้รูปแบบการสอนการอ่านแบบผังกราฟิกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

คำสำคัญ: รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก, การอ่านจับใจความ, ภาษาไทย

Abstract

The purpose of this study was to develop Thai language reading comprehension abilities using graphic organizer instructional model for Prathomsuksa 3 students. The sample of this study was 39 Prathomsuksa 3/7 students at Kasetsart University Laboratory School, Center for Educational Research and Development in the second semester, academic year 2019. The sample was selected based on a purposive sampling. This study used graphic organizers as instructional management model. The research instruments were reading comprehension instructional plan using graphic organizers and reading comprehension ability test. Data were analyzed by mean, standard deviation, and dependent sample t-test.

The results of this study indicated that reading comprehension ability pretest and posttest scores of the sample taught with the developed reading comprehension instructional plan using graphic organizers were different. A mean score of reading comprehension ability pretest was 14.18 with a standard deviation of 3.25. After implementing graphic organizers as instructional plan, a mean score of reading comprehension ability posttest was 16.79 with a standard deviation of 3.13. In conclusion, the Prathomsuksa 3 students had higher reading comprehension ability after taught with the developed graphic organizer instructional plan with a statistical significance at the level of 0.05

Keywords: Graphic Organizer Instructional Model, Reading Comprehension, Thai Language

บทนำ

“การอ่านคือการเปิดประตู” ประตูดังกล่าวนั้นคือ ประตูแห่งชีวิตที่ทุกคนจะต้องเปิดและก้าวออกไปสู่โลกกว้างของความรู้ ความคิด ความสุข สนุก บันเทิง ความงามและความหวัง และความสำเร็จที่เป็นจุดหมายปลายทาง ดังนั้น การอ่านจึงเป็นปัจจัยสำคัญของชีวิตที่ไม่อาจละเลยได้ (สิวกานท์ ปทุมสูติ, 2542, หน้า 2) และการอ่านมีความสำคัญต่อนักเรียนจะช่วยให้ประสบความสำเร็จโดยช่วยให้เป็นผู้มีทักษะทางปัญญาดำเนินชีวิตอย่างผู้มีปัญญาและเป็นผู้สืบสวนอย่างมีปัญญาความสำเร็จทั้ง 3 ส่วน จะเกิดขึ้นได้ด้วยการใช้วิธีการอ่านแบบต่าง ๆ ตรงตามวัตถุประสงค์ควบคู่กับกระบวนการคิดในระดับต้น ระดับกลาง และระดับสูงก็ช่วยให้นักเรียนประสบความสำเร็จ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2552, บทนำ)โดยความสามารถในการการอ่านจับใจความเป็นทักษะการอ่านที่ใช้ในชีวิตประจำวัน ทั้งในด้านการศึกษา การประกอบอาชีพ รวมทั้งการ

พักผ่อนก็ใช้การอ่านจับใจความเข้ามาเกี่ยวข้อง ดังนั้น การอ่านจึงมีทั้งสาระวิชาการที่ให้ความรู้ต่าง ๆ และสาระบันเทิงที่ให้ความสนุกสนานคลายเครียด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2552, หน้า 2) ซึ่งความสามารถในการอ่านจับใจความจำเป็นต้องอาศัยแนวทางและพื้นฐานสำคัญหลายประการ เพื่อให้เกิดความเข้าใจเรื่องที่อ่านในระดับต้นและเป็นพื้นฐานที่สำคัญมากสำหรับการอ่านในระดับสูงต่อไป (แวมยุรา เหมือนนิล, 2556, หน้า 12- 17)

ความสามารถในการอ่านจับใจความนั้นเป็นทักษะที่เกิดขึ้นเอง แต่เป็นทักษะที่ต้องฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง และถูกต้อง ตั้งแต่ในระดับชั้นประถมศึกษา โดยมีพื้นฐานของการอ่านและการคิด (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560, หน้า 3) ดังนั้น ในการสอนการอ่านจับใจความครูผู้สอนจึงมีบทบาทสำคัญอย่างมากที่จะทำให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจมากขึ้นเพียงใดก็ขึ้นอยู่กับศักยภาพของครูผู้สอน โดยหลักแล้วครูผู้สอนจะต้องสามารถสอนจับใจความได้เป็นอย่างดี คือ คิดหาวิธีที่เข้าใจให้ง่ายมาสอนแก่นักเรียนของตนให้เกิดความสามารถ ในการอ่านจับใจความ (สาริณี หนูหมาด และคณะ 2557, หน้า 36; นฤมล บุญราศรี และคณะ, 2557, หน้า 10)

รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิก เป็นเครื่องมือทางยุทธศาสตร์การสอนหนึ่งที่จะช่วยให้ผู้เรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้ที่มีความหมายตามแนวทฤษฎีการเรียนรู้ของออสซูเบล โดยการใช้ผังกราฟิกจะช่วยส่งเสริมให้เกิดการอ่านเพื่อความเข้าใจ จนนำไปสู่การสรุปใจความสำคัญของเนื้อหาสาระที่อ่าน ผังกราฟิกจึงเป็นเครื่องมือชนิดหนึ่งในการเรียนภาษาไทย เป็นยุทธศาสตร์ที่ช่วยพัฒนาองค์ความรู้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2545, หน้า 122 - 131) โดยการอ่านเชิงวิเคราะห์แล้วสรุปผลจากการอ่านโดยใช้ผังกราฟิกนั้นจะนำไปสู่องค์ความรู้ตามความสนใจ มีการจัดระบบชุดความคิด ทั้งในรูปแบบหน่วยความคิดหลัก หน่วยความคิดรองและหน่วยความคิดย่อย หรือกระบวนการคิดอย่างมีวิจารณ์ญาณที่มีเหตุผล โดยการเชื่อมโยงหมวดหมู่เข้าด้วยกันแล้วจะประมวลผลออกมาในรูปแบบของสัญลักษณ์ที่ง่ายต่อการจำและการทำความเข้าใจ โดยรูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิกได้มีนักการศึกษาเสนอแนวคิดไว้หลายท่าน ซึ่งมีแนวคิดหนึ่งที่น่าสนใจคือรูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิกของคล้าก ที่มีขั้นตอนการสอน ประกอบด้วย ขั้นที่หนึ่ง การเตรียมการอ่าน เป็นขั้นตอนที่ผู้สอนจะเป็นผู้คัดเลือกบทอ่านและเลือกผังกราฟิกที่สอดคล้องกับบทอ่านที่เลือกไว้แล้วคาดคะเนปัญหาที่อาจเกิดขึ้นเมื่อให้ผู้เรียนใช้ผังกราฟิก ขั้นที่สอง เป็นการนำเสนอผังกราฟิกที่เหมาะสมกับเนื้อหาให้นักเรียนได้เรียนรู้และนำเนื้อหาสาระจากบทอ่านใส่ลงในผังกราฟิกตามความเข้าใจของตนหลังจากนั้นผู้สอนจะทำการสอบถามความเข้าใจ แก้ไขหากมีความเข้าใจผิดและมีการให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้เรียน

จากแนวคิดรูปแบบการสอนโดยใช้ผังกราฟิก พบว่า ยังเป็นรูปแบบการสอนที่ต้องมีการปรับให้สอดคล้องกับบริบทการสอนที่จะต้องครอบคลุมทั้งกระบวนการทั้งขั้นตอนการสอนโดยมีองค์ประกอบ 3 ส่วนสำคัญที่เรียกว่า “ไตรยางศ์การสอน” (ไพฑูรย์ สินลารัตน์, 2557) คือ จุดประสงค์การเรียนรู้ (O - Objective) กิจกรรมการเรียนรู้ (L - Learning Experience) และกระบวนการวัดและประเมินผล (E - Evaluation) ซึ่งรูปแบบการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิกยังขาดความชัดเจนในการวัดและประเมินผลภายหลัง การจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการสอน ซึ่งในการสอนการอ่าน นอกจากการฝึกเป็นทักษะกระบวนการอ่านแล้วจะต้องมีการวัดและประเมินผลที่สามารถสะท้อนผลของการฝึกได้ โดยความสามารถในการอ่านจับใจความจัดเป็นทักษะการอ่านที่ต้องอาศัยความเข้าใจในลักษณะของปัจจัยบุคคล ดังนั้น การวัดและประเมินผลจึงต้องเป็นการวัดและประเมินผลตามหลักการสอนการอ่านจับใจความที่วัดและประเมินผล ความเข้าใจของผู้เรียนเป็นรายบุคคล โดย

มีขั้นตอนสำคัญ คือการอ่านเรื่อง การจับใจความสำคัญและ การประเมินการอ่าน ซึ่งจากแนวคิดครูรูปแบบการสอนที่มี 2 ขั้นตอน คือ การเตรียมการอ่าน และการสอน เมื่อนำมาใช้ในการสอนการอ่านจับใจความสำคัญจึงต้องมีการเพิ่มขั้นตอนการวัดและประเมินผลตามหลัก การสอนการอ่านเป็นขั้นตอนที่ 3 การวัดประเมินผล เพื่อให้ครอบคลุมทั้งองค์ประกอบของกระบวนการจัดการเรียนรู้และเป็นการสะท้อนผลที่เกิดจากการจัดการเรียนรู้ของผู้เรียน

จากการศึกษางานวิจัย ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความโดยใช้ผังกราฟิกประกอบของ อนุสรธรรม หนูเผือก (2551, บทคัดย่อ) และสุภาภรณ์ นิมวิศิษฐ์ (2553, บทคัดย่อ) พบว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ผังกราฟิกมีความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยสูงกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ผังกราฟิก กล่าวได้ว่าการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิกเป็นยุทธศาสตร์การสอนหนึ่งที่สามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความให้สูงขึ้นได้

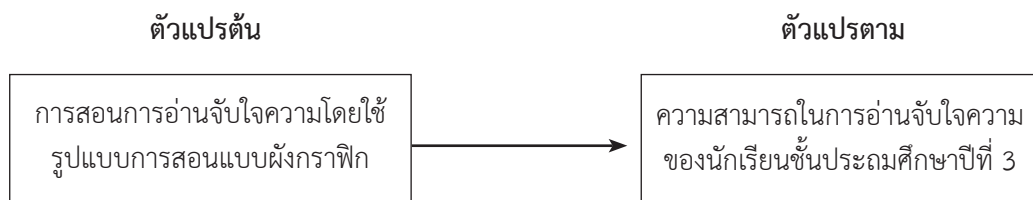
จากหลักการและแนวคิดที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยเห็นว่ารูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิก เป็นยุทธศาสตร์การสอนที่สามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยของนักเรียนให้สูงขึ้นได้ จึงนำรูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิกมาประยุกต์ใช้ในกระบวนการสอนการอ่านจับใจความ แล้วทำการศึกษาผลที่เกิดจากการสอนการอ่านจับใจความโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิก ที่มีต่อความสามารถในการอ่านจับใจความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยโดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษาครั้งนี้ กำหนดกรอบแนวคิด ดังภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย



แผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) แบบกลุ่มเดียว มีการวัดผลก่อนการทดลองและหลังการทดลอง (The One-group Pretest-Posttest Design) มีรายละเอียด ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 ขั้นเตรียมการวิจัย

การศึกษาข้อมูลพื้นฐานในการวิจัย ได้แก่

1. การศึกษาเอกสารหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระ การเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

2. การศึกษาเอกสารหลักสูตรสถานศึกษาโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 กลุ่มสาระการเรียนรู้วิชาภาษาไทย ในสาระการอ่านและสาระวรรณคดีและวรรณกรรม

สาระที่ 1 การอ่าน

มาตรฐาน ท 1.1 ใช้กระบวนการอ่านสร้างความรู้และความคิดเพื่อนำไปใช้ตัดสินใจแก้ปัญหาในการดำเนินชีวิต และมีนิสัยรักการอ่าน

ตัวชี้วัดระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

9. มีมารยาทในการอ่าน

สาระที่ 5 วรรณคดีและวรรณกรรม

มาตรฐาน ท 5.1 เข้าใจและแสดงความคิดเห็น วิเคราะห์วรรณคดีและวรรณกรรมไทยอย่างเห็นคุณค่าและนำมาใช้ชีวิตจริง

ตัวชี้วัดระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

1. ระบุข้อ คิดที่ได้จากการอ่านวรรณกรรมเพื่อนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน

3. การศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านจับใจความ

4. การศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนการอ่านด้วยวิธีการสอนแบบผังกราฟิก (Graphic Organizers Methods)

5. การศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้องกัวรรณกรรมสำหรับเด็กในระดับประถมศึกษา

6. การศึกษาเอกสาร ตำรา และงานวิจัย ที่เกี่ยวข้องกับการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ การสร้างแบบทดสอบวัด ความสามารถในการอ่านจับใจความ

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากรที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 จำนวน 7 ห้องเรียน ซึ่งโรงเรียนจัดห้องเรียนแต่ละห้องในลักษณะคละความสามารถของนักเรียน

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาได้มาจกวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เป็นนักเรียนชั้นประถม ศึกษาปีที่ 3/7 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 จำนวน 39 คน

ตัวแปร

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่

1. ตัวแปรต้น ได้แก่ การสอนการอ่านจับใจความโดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก

2. ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสามารถในการอ่านจับใจความของนักเรียน

ระยะเวลา

ผู้วิจัยดำเนินการศึกษาจำนวน 5 ครั้ง ครั้งละ 30 นาที ทั้งนี้รวมการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน โดยดำเนินการตั้งแต่วันที่ 18 กุมภาพันธ์ – 2 มีนาคม พ.ศ. 2562 ของภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา

ขั้นตอนที่ 2 ขั้นตอนสร้างเครื่องมือ

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้กำหนดเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ดังนี้

1. แผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนการอ่านแบบผังกราฟิก จำนวน 3 แผน

2. แบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความเป็นแบบทดสอบชนิดเลือกตอบ จำนวน 20 ข้อ

การสร้างเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนแบบผังกราฟิก จำนวน 3 แผน และ 30 นาที มีการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียน มีขั้นตอนในการสร้างและตรวจสอบคุณภาพ ดังนี้

1.1 การศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และหลักสูตรสถานศึกษาโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา กลุ่มสาระ การเรียนรู้ภาษาไทย ในสาระการอ่านซึ่งเกี่ยวกับการอ่านออกเสียงคำ ประโยค การอ่านบทร้อยแก้ว คำประพันธ์ชนิดต่าง ๆ การอ่านในใจเพื่อสร้างความเข้าใจและการคิดวิเคราะห์สังเคราะห์ความรู้จากสิ่งที่อ่านเพื่อนำไปปรับใช้ในชีวิตประจำวัน

1.2 การศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านจับใจความ

1.3 การศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิธีการสอนการอ่านโดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก

1.4 การศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวรรณกรรมและ บทอ่านสำหรับเด็กในระดับประถมศึกษา

1.5 การคัดเลือกวรรณกรรมหรือบทอ่านที่เหมาะสมกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โดยคัดเลือกจากวรรณกรรมในบทเรียน นิทานชาดก นิทานสี่ขาวส่งเสริมคุณธรรม นิทานพื้นบ้านอธิบายเหตุ นิทานอีสป ตำนานศึกษา ประกาศและป้ายโฆษณาในชีวิตประจำวัน

1.6 การเขียนแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนรูปแบบผังกราฟิก จำนวน 3 แผน ทุกแผนมีขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่ 1 เตรียมการอ่าน

- ครูให้ความรู้เกี่ยวกับผังกราฟิกโดยการยกตัวอย่างผังกราฟิก

- นักเรียนและครูอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับผังกราฟิก (ลักษณะของเส้น รูปร่าง สัญลักษณ์และ

การใช้งาน)

ขั้นที่ 2 การอ่านในใจและฝึกทักษะโดยใช้ผังกราฟิก

- นักเรียนอ่านเรื่องที่กำหนดให้ในใจ
- ครูนำผังกราฟิกให้นักเรียนตัดสินใจเลือกใช้ให้เหมาะสมกับเรื่องที่อ่าน
- นักเรียนเข้ากลุ่มและร่วมกันออกแบบจัดทำผังกราฟิกจากเรื่องที่อ่าน
- นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอผังกราฟิก
- นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันทำแบบทดสอบจากเรื่องที่อ่าน
- ครูและนักเรียนร่วมกันเฉลยแบบทดสอบ

ขั้นที่ 3 ขั้นสรุปและประเมินผล

- นักเรียนอ่านเรื่องที่กำหนดให้ในใจ
- นักเรียนเขียนผังกราฟิกจากเรื่องที่อ่าน
- นักเรียนทำแบบทดสอบการอ่านจับใจความจากเรื่องที่อ่าน

1.7 นำแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนการอ่านแบบผังกราฟิกเสนอต่ออาจารย์พี่เลี้ยงตรวจสอบความถูกต้อง ความสอดคล้องของเนื้อหา กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล ให้ข้อเสนอแนะและปรับปรุงแก้ไข

1.8 นำแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนการอ่านแบบผังกราฟิกที่ได้รับการแก้ไขปรับปรุงตามคำแนะนำของอาจารย์พี่เลี้ยงแล้วเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของแผนการสอนในด้านเนื้อหา กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ การสอน สื่อ การวัดและประเมินผล เพื่อวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective Congruence: IOC) โดยค่าดัชนีความสอดคล้องตั้งแต่ 0.5 ขึ้นไป ถือว่า มีความสอดคล้องกันในเกณฑ์ที่ยอมรับได้

1.9 ปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนการอ่านแบบ ผังกราฟิกตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

1.10 นำแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนการอ่านแบบผังกราฟิกไปใช้เป็นเครื่องมือในการวิจัย

2. แบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความ เป็นข้อสอบชนิดเลือกตอบปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ ใช้ในการทดสอบก่อนการจัดการเรียนรู้และการทดสอบหลังการจัดการเรียนรู้ โดยมีขั้นตอนในการสร้างและตรวจสอบคุณภาพ ดังนี้

2.1 การศึกษาหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 และหลักสูตรสถานศึกษา โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา กลุ่มสาระ การเรียนรู้ภาษาไทย สาระการอ่านและสาระวรรณคดีและวรรณกรรม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3

2.2 การศึกษาหลักการ แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการสร้างแบบทดสอบวัดความสามารถในการอ่านจับใจความ

2.3 สร้างแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความ

2.4 จัดทำตารางวิเคราะห์ข้อสอบที่สอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ของบลูม (Bloom's Taxonomy)

2.5 นำแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความเสนออาจารย์พี่เลี้ยงเพื่อตรวจสอบความถูกต้อง การใช้ภาษาและความสอดคล้องของแบบทดสอบแล้วทำการปรับแก้ไขตามคำแนะนำ

ของอาจารย์พี่เลี้ยง

2.6 นำแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทย จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) และนำผลการประเมินของผู้เชี่ยวชาญมาหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective Congruence: IOC) และข้อเสนอแนะเพิ่มเติม

2.7 ปรับแก้ไขแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

2.8 นำแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความที่เสร็จสมบูรณ์แล้ว ไปใช้เป็นเครื่องมือวิจัยโดยการทดสอบก่อนการจัดการเรียนรู้และการทดสอบหลังการจัดการเรียนรู้

ขั้นตอนที่ 3 ขั้นตอนการทดลอง

แบบแผนของดำเนินการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research) แบบกลุ่มเดียว มีการวัดผลก่อนการทดลองและหลังการทดลอง (The One-group Pretest-Posttest Design)

การดำเนินการทดลอง

การวิจัยนี้มีขั้นตอนในการดำเนินการทดลองดังนี้

1. การทดสอบก่อนการจัดการเรียนรู้ (Pre-Test) ตามแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนการอ่านแบบผังกราฟิกด้วยแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความ
2. การดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนการอ่านแบบผังกราฟิกจำนวน 3 แผน ดังนี้

ครั้งที่ 1 การทดสอบก่อนการจัดการเรียนรู้ (Pre-Test) จำนวน 1 ครั้ง

ครั้งที่ 2 การอ่านจับใจความนิทาน เรื่อง “มีผลไม้ขายที่นี่” (ผังกราฟิกแบบผังลำดับเหตุการณ์) จำนวน 1 ครั้ง

ครั้งที่ 3 การอ่านจับใจความนิทาน เรื่อง “ทำไมยุ่งจึงตอมหูคน” (ผังกราฟิกแบบผังแสดงเหตุผล) จำนวน 1 ครั้ง

ครั้งที่ 4 การอ่านจับใจความบทร้อยกรอง เรื่อง “ฉันชื่ออะไร” (ผังกราฟิกแบบผังใยแมงมุม) จำนวน 1 ครั้ง

ครั้งที่ 5 การทดสอบหลังการจัดการเรียนรู้ (Post-Test) จำนวน 1 ครั้ง

3. การทดสอบหลังการจัดการเรียนรู้ (Post-Test) ตามแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่าน จับใจความที่ใช้วิธีการสอนการอ่านแบบผังกราฟิกด้วยแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความ

ขั้นตอนที่ 4 ขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลและสรุปผล

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ประกอบด้วย

1. การวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือ

1.1 การตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอน

การอ่านแบบผังกราฟิก ด้วยการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Objective Congruence: IOC)

1.2 การตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบการประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความ

2. การทดสอบสมมติฐาน

2.1 การวิเคราะห์ความสามารถในการอ่านจับใจความ โดยใช้คะแนนค่าเฉลี่ยเลขคณิต (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)

2.2 การเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านจับใจความในช่วงก่อนการทดลองและหลังการทดลองการจัดการเรียนรู้โดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้เรื่องการอ่านจับใจความที่ใช้วิธีการสอนการอ่านแบบผังกราฟิก วิเคราะห์โดยใช้การทดสอบค่าที (t - test dependent)

ผลการวิจัย

ตอนที่ 1 การพัฒนาวิธีการสอนการอ่านจับใจความโดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก

รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกเป็นกระบวนการสอนที่สามารถพัฒนาทักษะการคิดอย่างเป็นระบบผ่านการใช้สัญลักษณ์สื่อความหมายโดยผู้วิจัย ได้นำแนวคิดรูปแบบการเรียนการสอนโดยใช้ผังกราฟิกของคลาร์ก (Clark, 1991, pp. 526 - 534) ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้ใหม่กับความรู้เดิมและสร้างความหมายและความเข้าใจในเนื้อหาสาระหรือข้อมูลที่เรียนรู้แล้วจัดระเบียบข้อมูลที่เรียนรู้ด้วยผังกราฟิกซึ่งจะทำให้ง่ายต่อการเข้าใจ การจดจำข้อมูล และการเรียกคืนข้อมูลของผู้เรียน ซึ่งประกอบด้วย 2 ขั้นตอน คือ

ขั้นที่ 1 ขั้นก่อนสอน

- ผู้สอนพิจารณาลักษณะของเนื้อหาที่จะสอนนั้นและวัตถุประสงค์ของการสอนเนื้อหาสาระ
- ผู้สอนพิจารณาและคิดหาผังกราฟิกหรือวิธีหรือระบบในการจัดระเบียบสาระนั้น ๆ
- ผู้สอนเลือกผังกราฟิกหรือวิธีการจัดระเบียบเนื้อหาที่เหมาะสมที่สุด
- ผู้สอนคาดคะเนปัญหาที่อาจเกิดขึ้นแก่ผู้เรียนจากการใช้ผังกราฟิกนั้น

ขั้นที่ 2 ขั้นสอน

- ผู้สอนเสนอผังกราฟิกที่เหมาะสมกับลักษณะของเนื้อหาสาระแก่ผู้เรียน
- ผู้เรียนทำความเข้าใจเนื้อหาสาระและใส่เนื้อหาลงในผังกราฟิกของตนตามความเข้าใจ
- ผู้สอนซักถาม แก้ไขความเข้าใจผิดของผู้เรียน หรือขยายความเพิ่มเติม
- ผู้สอนกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดเพิ่มเติมโดยนำเสนอปัญหาที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหา แล้วให้ผู้เรียนใช้ผังกราฟิก

เป็นแนวคิดในการคิดแก้ปัญหา

- ผู้สอนให้ข้อมูลป้อนกลับแก่นักเรียน

จากกระบวนการที่สรุปรูปแบบการสอนโดยใช้ผังกราฟิกตามรูปแบบของคลาร์ก ผู้วิจัยได้ทำการพัฒนากระบวนการสอนและประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้ซึ่งจำแนกออกเป็น 3 ขั้นตอนดังนี้

ขั้นเตรียมการอ่าน

- ครูให้ความรู้เกี่ยวกับผังกราฟิกโดยการยกตัวอย่างผังกราฟิก
- นักเรียนและครูอภิปรายร่วมกันเกี่ยวกับการใช้ผังกราฟิก

ขั้นการอ่านในใจและฝึกทักษะโดยใช้ผังกราฟิก

- นักเรียนอ่านเรื่องที่กำหนดให้ในใจ
- ครูนำผังกราฟิกให้นักเรียนตัดสินใจเลือกใช้ให้เหมาะสมกับเรื่องที่อ่าน
- นักเรียนเข้ากลุ่มและร่วมกันออกแบบจัดทำผังกราฟิกจากเรื่องที่อ่าน
- นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอผังกราฟิก
- นักเรียนแต่ละกลุ่มช่วยกันทำแบบทดสอบจากเรื่องที่อ่าน
- ครูและนักเรียนร่วมกันเฉลยแบบทดสอบ

ขั้นสรุปและประเมินผล

- นักเรียนอ่านเรื่องที่กำหนดให้ในใจ
- นักเรียนเขียนผังกราฟิกจากเรื่องที่อ่าน
- นักเรียนทำแบบทดสอบการอ่านจับใจความ

จากกระบวนการขั้นตอนการสอนจะพบว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้ผังกราฟิกจะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะทางภาษาในทุกด้าน ได้แก่ ด้านการฟัง ด้านการพูด ด้านการอ่าน และด้านการเขียน นอกจากนั้น ยังเป็นการฝึกกระบวนการคิดผ่านการเรียนรู้ที่มีความหมาย ที่นักเรียนเรียนจะคิดและออกแบบการสื่อสารข้อมูลที่อ่านและทำการวิเคราะห์แล้ว ออกมาในรูปแบบของสัญลักษณ์ภายในผังกราฟิกอย่างสร้างสรรค์ อีกทั้งการเขียนข้อมูลลงในผังกราฟิกจะต้องเป็นข้อมูลสรุปที่สำคัญชัดเจน และเมื่อทำการสร้างผลงานผังกราฟิกสำเร็จแล้วนักเรียนจะได้ทำการนำเสนอผลงานเพื่อแลกเปลี่ยนกระบวนการวิธีหรือเทคนิคในการอ่านและจัดทำผังกราฟิก ซึ่งอาจมีความแตกต่างกัน อันจะเป็นประโยชน์ให้นักเรียนคนอื่นสามารถนำไปปรับใช้ได้ต่อไปและตามกระบวนการจัดประสบการณ์เรียนรู้เมื่อทำการเรียนการสอนเสร็จสิ้นแล้วต้องมีการวัดและประเมินผลการจัดการเรียนรู้เพื่อเป็นร่องรอยของผลการเรียนรู้ โดยในรูปแบบการจัด การเรียนรู้ผู้วิจัยได้ใช้แบบทดสอบก่อนเรียนการทดลองและแบบทดสอบหลังการทดลองในการวัดผลสัมฤทธิ์ในการจัดประสบการณ์เรียนรู้ โดยในการดำเนินการวิจัยแต่ละครั้งจะมีการวัดและประเมินผลท้ายบทเรียนภายในแต่ละหน่วยหรือเรื่องเพื่อสังเกตพัฒนาการทางด้านการอ่านจับใจความของนักเรียน ดังนั้นจากกระบวนการขั้นตอนการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบผังกราฟิกที่ครบกระบวนการสอนจะทำให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความได้ดียิ่งขึ้น

ตอนที่ 2 ผลการสอนการอ่านจับใจความโดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก

จากการสอนการอ่านจับใจความโดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้ที่ใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก และทำการวัดประประเมินผลการทดลองโดยใช้แบบทดสอบประเมินความสามารถในการอ่านจับใจความกับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/7 ได้ผลลัพธ์ซึ่งนำมาวิเคราะห์ได้ดังนี้

ตารางที่ 1 คะแนนความสามารถในการอ่านจับใจความก่อนเรียนและหลังเรียน

เลขที่	ก่อนเรียน	หลังเรียน	D	(D) ²
1	15	17	2	4
2	13	17	4	16
3	14	16	2	4
4	14	18	4	16
5	16	19	3	9
6	15	18	3	9
7	16	17	1	1
8	19	20	1	1
9	16	18	2	4
10	9	14	5	25
11	15	18	3	9
12	13	16	3	9
13	18	20	2	4
14	19	20	1	1
15	10	14	4	16
16	5	6	1	1
17	13	15	2	4
18	17	18	1	1
19	6	8	2	4
20	15	17	2	4
21	15	15	0	0
22	15	19	4	16
23	13	16	3	9
24	13	18	5	25
25	9	14	5	25
26	17	19	2	4
27	18	20	2	4
28	14	18	4	16
29	13	17	4	16
30	18	20	2	4
31	11	17	6	36

ตารางที่ 1 (ต่อ)

เลขที่	ก่อนเรียน	หลังเรียน	D	(D) ²
32	14	16	2	4
33	17	18	1	1
34	13	14	1	1
35	16	18	2	4
36	14	19	5	25
37	18	20	2	4
38	16	20	4	16
39	11	11	0	0

1. คะแนนจากการทำแบบทดสอบประเมินความสามารถในการอ่านจับใจความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก และหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก พบว่า นักเรียนมีผลคะแนนการประเมินความสามารถในการอ่านจับใจความ หลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกสูงขึ้น โดยนักเรียนมีผลต่างของคะแนนก่อนการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกและภายหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกต่างมากที่สุดเท่ากับ 20 คะแนน จำนวน 7 คน และมีผลต่างของคะแนนก่อนการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกและภายหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกต่างกันมากที่สุดเท่ากับ 6 คะแนน จำนวน 1 คน และเมื่อนำข้อมูลมาวิเคราะห์เปรียบเทียบเพื่อหาความสามารถในการอ่านจับใจความของนักเรียนได้โดยใช้สถิติพื้นฐานได้แก่ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ตารางที่ 2 วิเคราะห์ผลคะแนนความสามารถในการอ่านจับใจความ

การทดสอบ	จำนวนนักเรียน	คะแนนเต็ม	Mean	S.D.	t-test	Df
ก่อนเรียน	39	20	14.18	3.25	10.90	38
หลังเรียน	39	20	16.79	3.13		

2. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 มีคะแนนความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยก่อนการจัดการเรียนรู้ที่ใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกเฉลี่ยเลขคณิต 14.18 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานจากค่าเฉลี่ยเลขคณิตอยู่ที่ 3.25 ซึ่งเมื่อเปรียบเทียบกับคะแนนความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยภายหลังการจัดการเรียนรู้ที่ใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกที่มีค่า 16.79 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานจากค่าเฉลี่ยเลขคณิตอยู่ที่ 3.13 พบว่า ความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยภายหลัง การจัดการเรียนรู้ที่ใช้

รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกสูงขึ้น โดยมีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.05 อันเป็นผลมาจากการจัดการเรียนรู้ที่ใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก ซึ่งปรากฏผลตามสมมติฐานของการวิจัยที่ตั้งไว้

อภิปรายผล

จากการวิจัยพบว่า ความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยของนักเรียนชั้นประถมศึกษา ปีที่ 3 ภายหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกสูงขึ้นกว่าก่อนการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 ทำให้ยอมรับสมมติฐานการวิจัยที่ตั้งไว้ ซึ่งเมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยเลขคณิตของคะแนนความสามารถในการอ่านจับใจความของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภายหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก สูงขึ้นกว่าก่อน การจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก อาจเป็นผลมาจากการบวนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นสำคัญ (Child - Centered) ที่เน้นให้ผู้เรียนได้เป็นผู้ลงมือกระทำด้วยตนเองผ่านกระบวนการคิดอย่างสร้างสรรค์ นอกจากนั้น การออกแบบกระบวนการทัศน์การสอนเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้ความสามารถ ในการอ่านจับใจความภาษาไทยของผู้เรียนสูงขึ้น โดยในแต่ละขั้นตอนของกระบวนการสอนจะมีจุดเน้นที่สำคัญ ซึ่งจะทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างต่อเนื่องและมีความหมาย ดังต่อไปนี้

ขั้นเตรียมการอ่าน เป็นการเตรียมความพร้อมของผู้เรียนก่อนเข้าสู่การอ่านเนื้อเรื่อง โดยในขั้นนี้ผู้วิจัยจะให้ความรู้เกี่ยวกับผังกราฟิก องค์ประกอบของผังกราฟิก ประเภทของผังกราฟิก การนำผังกราฟิกไปใช้และประโยชน์ของผังกราฟิกแต่ละประเภทเมื่อผู้เรียนทราบข้อมูลเบื้องต้นเกี่ยวกับผังกราฟิกแล้ว ผู้วิจัยจะทำการตรวจสอบความเข้าใจโดยการซักถามนักเรียนเกี่ยวกับความแตกต่างและการเลือกใช้ผังกราฟิก

ขั้นการอ่านในใจและฝึกทักษะโดยใช้ผังกราฟิก เป็นการฝึกให้ผู้เรียนได้นำความรู้เกี่ยวกับผังกราฟิกไปใช้กับบทอ่านหรือวรรณกรรมที่ผู้วิจัยกำหนดให้ ซึ่งผู้เรียนจะต้องตัดสินใจเลือกใช้ผังกราฟิกให้เหมาะสมกับบทอ่าน เมื่อเลือกได้ถูกต้องแล้ว ผู้วิจัยจะให้ผู้เรียนเข้าสู่กระบวนการกลุ่มเพื่อออกแบบและจัดทำผังกราฟิกจากบทอ่าน จากนั้นผู้วิจัยจะให้นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลงานผังกราฟิกเพื่อเป็นการแลกเปลี่ยนข้อมูลและสร้างความหมายให้แก่ชิ้นงานแล้วจึงให้ผู้เรียนทำแบบทดสอบจากเรื่องที่อ่านเพื่อประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความ

ขั้นสรุปและประเมินผล เป็นขั้นตอนที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนประยุกต์ใช้องค์ความรู้ในการจัดทำผังกราฟิก เพื่อหาใจความสำคัญของเรื่องที่กำหนดด้วยตนเอง โดยผู้เรียนจะต้องอ่านบทอ่านแล้วเลือกเขียนผังกราฟิกให้เหมาะสมกับบทอ่านก่อนที่จะทำแบบทดสอบของบทอ่านเรื่องดังกล่าวเพื่อเป็นการวัดและประเมินผลความสามารถในการอ่านจับใจความ

ดังนั้น เมื่อผู้เรียนนำเทคนิคการอ่านจับใจความโดยใช้ผังกราฟิกไปใช้ในการทดสอบภายหลัง การจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกก็จะส่งผลให้คะแนนเฉลี่ยเลขคณิตของแบบทดสอบประเมินความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยภายหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกมีค่าคะแนนสูงขึ้นกว่าคะแนนการทดสอบก่อนการใช้การจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิก ซึ่งสอดคล้องกับสุภาภรณ์ นิมิวิศิษฐ์ (2553, บทคัดย่อ) ที่พบว่าความสามารถในการอ่าน จับใจความของนักเรียน ภายหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้ผังกราฟิกมีค่าสูงขึ้นโดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และสมาลี ชูบุญ

(2560 : บทคัดย่อ) ได้สรุปผลวิจัยว่าความสามารถในการอ่านจับใจความของนักเรียนภายหลังการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการสอนแบบผังกราฟิกสูงขึ้นโดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลวิจัยไปใช้

จากผลการวิจัยในครั้งนี้ผู้วิจัย มีข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเกี่ยวกับการนำวิธีการสอนตามรูปแบบ ผังกราฟิกไปใช้ในการสอนการอ่านจับใจความดังต่อไปนี้

1. ครูควรนำวรรณกรรมที่เท่าทันต่อเหตุการณ์ปัจจุบันที่น่าสนใจและเป็นประโยชน์ต่อผู้เรียน จะทำให้เรื่องหรือบทอ่านมีความน่าสนใจและมีความหมายในการเรียนรู้มากยิ่งขึ้น

2. การคัดเลือกวรรณกรรมหรือการประพันธ์ขึ้นมาสำหรับมาใช้ในการฝึกทักษะการอ่านจับใจความควรคำนึงถึงความยากง่าย ความเหมาะสม และความจำเป็นที่สอดคล้องกับจุดประสงค์ในการทำผังกราฟิกเกี่ยวกับเรื่องนั้น

3. ควรเพิ่มความหลากหลายของวรรณกรรมหรือบทอ่าน โดยมุ่งเน้นวรรณกรรมหรือบทอ่าน ที่น่าสนใจ มีคุณค่าและเหมาะสมกับช่วงวัยของผู้เรียนเป็นสำคัญ

4. ควรเพิ่มระยะเวลาในการดำเนินการทดลองเพื่อให้การวิจัยมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการนำวิธีการสอนแบบผังกราฟิกไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ ในระดับชั้นอื่นหรือในรายวิชาอื่น

2. ควรมีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการนำวิธีการสอนแบบผังกราฟิกไปบูรณาการกับทักษะการเขียน เช่น การเขียนสรุปความ การเขียนเชิงวิเคราะห์ การเขียนสร้างสรรค์ ฯลฯ

3. ควรมีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการนำวิธีการสอนแบบผังกราฟิกไปศึกษาเปรียบเทียบกับวิธีการสอนอ่านในรูปแบบอื่น เช่น วิธีการสอนอ่านแบบ SQ3R วิธีการสอนอ่านแบบ MIA วิธีการสอนอ่านแบบ KML วิธีการสอนอ่านตามทฤษฎีสามศร (Triarchic Theory) ฯลฯ

References

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2545). เอกสารประกอบหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 คู่มือ การจัดการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย. กรุงเทพฯ: องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์ (ร.ส.พ.).
- นฤมล บุญราช. (2557). ผลการใช้เทคนิค CIRC และผังความคิดที่มีต่อความสามารถในการอ่านเพื่อ ความเข้าใจ และการใฝ่เรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในโรงเรียนมัธยมโพ้นเพ็กจังหวัดขอนแก่น. สุโขทัย: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ณรรฐวรรณ หนูเผือก. (2551). การเปรียบเทียบความเข้าใจในการอ่านภาษาไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการสอนโดยใช้ผังกราฟิกกับไม่ใช้เทคนิคผังกราฟิก. วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขา หลักสูตรและการสอน. พิษณุโลก: มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลย์สงคราม.

- ไพฑูรย์ สีนลรัตน์. (2557). หลักและวิธีการสอนระดับอุดมศึกษา. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- แวมยูรา เหมือนนิล. (2556). การอ่านจับใจความ (พิมพ์ครั้งที่ 4). กรุงเทพฯ: ชมรมเด็ก.
- ศิวกานท์ ปทุมสูติ. (2542). การอ่านเพื่อชีวิต. กรุงเทพฯ: เลิฟแอนด์ลิฟเพรส.
- สาริณี หนูหมาด และคณะ. (2557). การพัฒนาความสามารถในการเขียนภาษาไทยโดยการเรียนแบบร่วมมือเทคนิค CIRC ร่วมกับการเขียนแผนภาพโครงเรื่องของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสตูล. กรุงเทพฯ: ศูนย์การวิจัยแห่งชาติ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2552). คู่มือการเรียนการสอนภาษาไทยสร้างเด็กไทยให้อ่านเก่ง อ่านเร็ว ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น. กรุงเทพฯ: ครูสภา.
- สุภาภรณ์ นิมวิศิษฐ์ (2553). ผลการสอนอ่านโดยใช้ผังกราฟิกประกอบที่มีผลต่อความสามารถในการอ่านจับใจความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2. นครสวรรค์: มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์.
- สุมาลี ชุบุญ. (2560). ผลการใช้เทคนิคเพื่อนคู่คิดร่วมกับผังกราฟิกที่มีต่อความสามารถในการอ่านจับใจความภาษาไทยของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 5. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยจุฬาลงกรณ์.

Supporting Children with Disabilities to Develop Language and Communication Skills into Inclusion

Supattra Wongvisate Andrade*
Go for Determination, U.S.A.

“My opinion is, never say they cannot. It so much that they can do.
You have to give them a chance, if you do not give them a chance how you know
that they can or cannot.

I really do not think of autism as be a handicap because in autism,
they are extremely intelligence.

You find out what those are and you build on that and you work with that ...”

By interview with the parent who has a child with low functioning autism
(Andrade, 2014)

Abstract

Every child has the right to use their own voices with respect and dignity. Even though, some young children have difficulties with language and communication development; they still deserve their rights to express their needs, to ask for help, to make requests, and to receive attention. Listening to young children is a crucial contribution that grants support of their perceptions and can be designed into matters of meaningful support. Language and communication skills cover two principal purposes: (a) receptive language, and (b) expressive language. Receptive language describes the capacity of understanding others' communication and showing interactive responses in appropriate ways. Expressive language describes the capacity for expressing needs by encompassing words, gestures, or facial expressions (verbal or nonverbal communication skills). Young children who are receiving proper supports in early language and communication development are more likely to be successful in academic and social learning. Two areas are included when developing language and communication skills: (1) Providing effective communication techniques, and (2) Creating the process of facilitated communication. This paper highlights these two areas and how they provide direct instructions and techniques for developing young children with disabilities in

language and communication skills thus promoting positive responses with others in the general classrooms.

Keywords: Children with disabilities, General classrooms, Inclusion, Language and communication skills, Receptive and expressive language

Introduction

Significant challenges have directed how schools prepare to fully support students with disabilities who are attending general classrooms or inclusion. In the United States of America, students with disabilities have shown an increase in being taught in the general classroom. Soodak (2003) discussed, “Ten years ago, less than one third of students with disabilities participated in general education classes. By 1997-1998, more than 75% of the 6.5 million students with disabilities were being educated in classes with their nondisabled peers” (p. 327). Soodak also described that the meaningful move toward inclusive education has received attention by legislation, and numerous research studies have found the relevant benefits of inclusion. Hence, the controversy about whether to include children with disabilities in inclusion should be less important than focusing on how to prepare the effective planning that provide maximum learning benefits for young children with disabilities to integrate within general classrooms (Hundert, 2007; Soodak, 2003).

In early childhood, young children can develop language, social communication and emotion skills quickly by simply playing with toys, dramatic play, rule-based games, story-telling, and conversations with other peers as part of their daily activities. Supporting language and communication development is a fundamental emphasis for young children while they interact with others to initiate conversations within natural settings such as asking for help, making requests, and asking for a turn while playing games. Providing communication opportunities can promote friendship, group work, and academic learning. However, most young children with behavioral challenges or other disabilities may lack social interaction opportunities with peers because their language limitations and communication deficits (Hansen, Frantz, Machalicek & Raulston, 2017).

Young children with disabilities can have trouble expressing their emotions and/or other needs which can be related to their lack of language and communication development. These characteristics likely involve speech and language deficits such as hearing loss, specific language impairment, visual disabilities, cognitive disabilities, emotional disorders, autism, structural abnormalities, motor problems, voice disorders, and stuttering (Cook, Klein, Tessier

& Daley, 2004). Some young children with disabilities are included in the general classroom, and they are also commonly diagnosed with one of these specific characteristics. Similarly, many children with autism are sensitive to sensory stimuli, which can interfere with their developmental delay of communication skills and possibly conduct to behavioral challenges (Cook, Klein, Tessier & Daley, 2004). Additionally, the lack of social interaction can impact the limits of language and communication development. Cook and colleagues (2004) discussed the importance of stimulation from birth which supports young children's language and communication development, especially interactions from loving between parents and their child. Thus, young children with disabilities require well-planned language and communication development and greater opportunities to enhance quality of social context. In this article, two principal areas are discussed that direct instruction and provide critical techniques for assisting young children with disabilities to develop language and communication skills, including: (1) providing effective communication techniques, and (2) creating the process of facilitated communication.

I. Providing effective communication techniques

This area focuses on three main strategies that provide direct instruction for assisting young children with disabilities to develop language and communication skills and improve appropriate responses with others. The three main strategies consist of (1) Augmentative and Alternative Communication (AAC), (2) Picture Exchange Communication System (PECS), and (3) Milieu Teaching. These three techniques are for shaping specific communication behaviors in the context of strategies that are described as follows:

1) Augmentative and Alternative Communication (AAC)

In recent years, Augmentative and Alternative Communication or AAC has influenced many children who need additional communication assistance to connect socially. These children may be associated with difficulties with spoken communication, expressing themselves, lack of understanding language and communication works, and unclear speech. Communication Matters (2015) noted, "An estimated 1 in 100 people have significant communication difficulties and might be helped by some form of AAC" (p. 2). The benefits of AAC could help children improve their communication, and have more opportunities to participate in education, social relationships, and independence. The AAC is found in many types of communication which includes unaided communication, low-technology communication systems, and high-technology communication systems. Unaided communication includes body language and gestures that are key such as pointing, eye

pointing, and facial expression, etc. Low-technology communication systems are simple designs functions or none electronic formats such as communication books with pictures, photos, alphabet printed on cards, word boards, pen highlight color, and paper to draw or write short messages, etc. High-technology communication systems are electronic equipment with a battery for mobility that provide synthesized speech and/or produce text functions such as messages generated from mobile devices, tablets, laptops, and/ or computer keyboards, etc. Some devices can be activated by touch to produce text or synthesized speech for communication (Communication Matters, 2015; Cook, Klein, Tessier & Daley, 2004).

Figures 1-4 present the examples of low and high-technology AAC devices. Visit the websites for more information regarding limitations, beneficial details and clarification on the usage of these resources.

- Low-technology AAC



Figure 1. A Flip book

(Photo: <http://literacyforallinstruction.ca/symbol-based-communication/>)



Figure 2. A Flip and Communicate Wrist Wrap

(Photo: <https://www.closingthegap.com/augmentative-resources-your-source-for-low-tech-aac/>)

- High- technology AAC



Figure 3. GoTalk 20+ with GoTalk Overlay Software
(Photo: www.Schoolhealth.com)



Figure 4. Symbolic communication devices
(Photo: www.Portale.siva.it.)

2) Picture Exchange Communication System (PECS)

The Picture Exchange Communication System or PECS was established by Dr. Bondy and colleagues at the Delaware Autistic Program which developed from an idea of an augmentative alternative communication system (Richard, 2000). The purpose of PECS focuses on developing better early social communication skills for children who are associated with a variety of communication disorders, social-communicative deficits, especially, minimally verbal, non-verbal, or lack of functional oral language (Flippin, Reszka & Watson, 2010; Richard, 2000). PECS is designed to use a simple low-technology system based on picture communication and employs behavioral techniques to guide the children towards learning how to express themselves. The goal of PECS is to prompt children's physical responses and social interactions actively (Flippin, Reszka & Watson, 2010; Cook,

Klein, Tessier & Daley, 2004). Flippin, Reszka and Watson (2010) noted Bondy and Frost's discussion (1994, p. 3) that said, "Children using PECS are taught to approach and give a picture of a desired item to a communicative partner in exchange for that item. By doing so, the child initiates a communicative act for a concrete item within a social context" (p. 179).

The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (2010) and Autism Focused Intervention Resources and Modules (2016) describe that a PECS's implementation requires a variety of behavioral techniques and activities such as physical and verbal prompts, and reinforcements. PECS is divided into six principal phases:

- (1) Teaching the physically assisted exchange
- (2) Expanding spontaneity
- (3) Simultaneous discrimination of pictures
- (4) Building sentence structure
- (5) Responding to "What do you want?"
- (6) Commenting in response to a question.

To apply Picture Exchange Communication System (PECS) step-by-step, it is recommended to follow the implementation guide at the website <https://afirm.fpg.unc.edu/sites/afirm.fpg.unc.edu/files/imce/resources/PECS%20Step-by-Step.pdf> by Autism Focused Intervention Resources and Modules (2016). PECS is a critical system that promotes social interaction opportunities and engages physical prompts to enhance language and communication skills. The children are taught to use physical response and interaction with another person by removing and handing a picture from the book or communication binder instead of pointing at a picture. The children receive training closely with two persons that include the communicative partner and helper. Cook, Klein, Tessier and Daley (2004, p.311) suggested that the communicative partner and helper should use physical prompts carefully, and assure the child accomplishes learning: (a) finding the appropriate picture, (b) removing the picture, (c) approaching the communicative partner, (d) handing or giving the picture to the communicative partner, and (e) waiting/listening for the communicative partner's response and compliance with the request.

Here are some examples of PECS which are shown in Figures 5-7, visit the websites for more information regarding limitations, beneficial details and clarification on the usage of these resources.



Figure 5. Picture Exchange Communication System (PECS)
(Photo: Center of Human Development University of Oregon)



Figure 6. Free time/ Reward choice by Amanda Nolan
(Source: teacherspayteachers.com)



Figure 7. PECS Hospital I need help 2 by Pathfinders for Autism
(Source: <https://pathfindersforautism.org/articles/healthcare/visual-supports-for-hospital-visits/pecs-hospital-i-need-help-2-2/>)

3) Milieu Teaching

Young children who have language and communication difficulties experience high risk of academic and social skills deficiency. Research revealed that early language intervention programs show inadequate support of learning opportunity for generalization, functional response, and natural language capacity. Therefore, some children still have difficulty using language to communicate with peers, teachers, family members and others during communicative situations in daily life. There is evidence that naturalistic language intervention, especially Milieu Teaching, focuses on helping children develop both areas of acquisition and functional communication, and language skills (Kim & Choi, 2003; Kaiser & Hester, 1994).

Cook, Klein, Tessier and Daley (2004) described the Milieu Teaching technique as, "...it is a term used to refer to a variety of behavioral techniques that are used in the natural environment to teach specific communication skills..." (p. 304). Milieu Teaching is another model of naturalistic intervention which is designed to teach the child language and communication skills within natural environment instead of providing a restrictive individual setting. Natural communicative environment would be purposed for the child's learning opportunities during unstructured times within typical daily routine activities such as classroom, playground, and home (Kim & Choi, 2003). The language teaching intervention occurs when the teacher follows the child's interests and the child-selected situations to motivate communicative response. Hence, the role of the teacher is likely the follower of the child's lead and to interact with the child when he or she seeks the requests, or attempts asking for help at certain communicative situations. The goal of practical Milieu Teaching is to promote meaningful language communication rather than forcing the child to speak with correct grammatical structure or language patterns. This naturalistic intervention supports the communicative interaction between child and adult occurring in flexible structure and language naturally. Cook, Klein, Tessier and Daley (2004, p. 305) explained five major teaching procedures of Milieu Teaching:

- Create the need or opportunity to communicate: Teacher arranges certain natural environment to encourage the child making an effort to communicate such as asking questions, help, or other requests. During the child initiated communicative interactions, the teacher must keep in mind what motivates the child on his or her interests in activities, materials, events, objects, or persons.
- Pause and wait: Teacher could help the child gain language and communication skills by providing opportunity for child's attempts during initial communication. It may be

difficult for the teacher to wait for the child's response 10-20 seconds or longer, then to provide prompts or cues (such as using AAC devices) to observe the child's continued interests. The teacher encourages the child to use behavior response, and helps the child acquire language and communication skills.

- Provide a natural cue: Teacher could provide communicative behavior, prompt, and cue when the child is unable to respond or acts inappropriately. However, the teacher should be informed to not provide these behaviors consistently, unnecessary, frequently, or independently; a natural verbal cue is one supposed to occur naturally in the natural environment. For example, "What you want to do", "Which color do you want, red or green?", or "Can I help you?"

- Use prompts and assistance: Teacher could use prompts to help the child in communicative behavior when he or she is unable to respond or lacks language understanding such as modeling or physical prompting. Modeling could be a beneficial prompt for children who have visual learning or a generalized imitation style. Physical prompting also could be the effective prompt to guide the child through the behavior such as holding the child's hand to move the chair away when sitting down on the floor during activities.

- Comply with the communicative request: Including several steps, there are (a) "the child actively processes incoming information and recognizes the need", (b) "the child initiates communicative interaction and is not forced to wait for a specific stimulus to which to respond", (c) "the child's communicative behavior has an impact upon the environment", (d) "the child thus experiences reflectance", and (e) "the opportunity is created for the teacher to use verbal input to map language onto the child's experience" (Cook, Klein, Tessier & Daley, 2004, p. 306)

Milieu Teaching technique could be addressed by supporting the young children in the early stage of language development within the general classrooms, including the children with developmental delay, mild to moderate intellectual disabilities, autism, and other children with at risk language or communication delay. Kim and Choi (2003) provided a good brief summary of Milieu Teaching, they concluded "Milieu Teaching promotes the generation of acquired language skills to new context by selecting common stimulus items, functional response, and natural consequences" (p. 41).

II. Creating the process of facilitated communication

Some children demonstrate restricted language and communication capacities while compared to others at the same ages such as spoken language or unclear speech. When

these children are included in the general classrooms, the teachers should encourage students to communicate for themselves instead of talking for the students or blocking students' communication. Even though, the children are not able to communicate with verbal responses; they could have the opportunity to use any sign communicative forms or behavioral response such as body movements, gestures, or other expressions, etc (Peckham-Hardin, Hanreddy & Ogletree, 2018). Three critical primaries are associated to the development of communication skills, including: social interaction, functional communication, and responsive environment (Cook, Klein, Tessier & Daley, 2004).

- **Social Interaction:** Turn taking and reciprocal interaction are important experiences for young children to learn and practice their communication skills with others. This social opportunity is the first fundamental to the development of communication skills in early intervention.

- **Functional communication:** The children must learn to use language for meaning, so the effective communication skills must be functional for the children. They should have an opportunity to initiate communication and interaction within natural environment for asking questions, to acquire information, and to solve problems.

- **Responsive environment:** The greater development of communication skills is involved in a responsive environment. The teachers who pay the most attention to the children's communicative intentions would be most outstanding in facilitating language development.

Cook, Klein, Tessier and Daley (2004) also suggested that the principal subject matter of facilitated communication can be addressed in the classroom strategies as follows:

1) Beginning where the child is

The teachers must have background understanding of milestones of language and communication development regarding contributions to assist the children's learning level. Also, the children should be taught to use proper language and communication by practicing receptive and expressive language which is emphasizes part of social communication skills. For instance, if a 4-year-old child could not point to the object, the teacher needs to encourage the child with more interactive communication such as the teacher saying, "hand me an apple" and the teacher pointing at the apple. Learn more information about Language Development in Children: Components, Requirements and Milestones visit the Children Health Explanation at website <http://www.childhealth-explanation.com/language-development-pg2.html>.

Figure 7 presents the example of communication and language development between 2 - 24 months of age by Children Health Explanation (October 2019).

Communication & Language Development Milestones 2-24 months		
Milestone	Average Age of Attainment (months)	Developmental Implications
Smiles in response to face/voice	1.5	More active social participation
Babbles	6	Experimentation with sound
Inhibits to "no"	7	Response to tone
Follows one step command when said with gesture	7	Response to gesture
Follows one step verbal command when said without gesture	10	Verbal receptive language
Monosyllabic- mama/dada	10	Expressive language
Points to object	10	Interactive communication
Speaks first real word	12	Beginning of labeling
Speaks 4-6 words	15	Learns names of object and people
Speaks 10-15 words	18	Learns names of object and people
Makes 2 words sentences	19	Grammatization, 50+ words vocabulary

Figure 7: Example of Milestones of Language Development
Source: Children Health Explanation (October 2019)

2) Conversing with the child

In the general classrooms, another role of teachers is as an observer who pays close attention to an individual child's interests and strengths. Observation is a primary component to build the effective teacher-child communication. To develop language and communication skills, a child's initial communication could begin with familiar things that interest children. The effective teacher-child communication affects significant development of social and academic achievement of the child's skills. On the other hand, some research revealed that many teachers lacked understanding of the important teacher-child communication effectively with young children (Ata-Aktürk & Demircan, 2017). Teachers encourage the child to use verbal language which is associated with a basic knowledge and familiar experiences of the child (e.g., family members, peers, toys, objects, food, and/or special events).

3) Choosing what to talk about

Developing social communication skills of young children should begin with objects and events that are around the child's everyday life, especially food, and play. Food is a great idea to start developing a child's communication skills and social interaction skills. For example, during snack time, the teacher could describe the names for fruit (e.g., taste, size, color). Also, children learn to pronounce the names of objects, make requests, ask for help, and share the foods (e.g., turn taking and using appropriate requests). Play is another enjoyment of all children to interact with others. The children learn vocabulary, engage in conversation, and imitate social behavior with peers modeling during play or recess time. For example, the teacher could provide various kinds of play for a child to engage in class activities with other typical peers, such as physical play, object play, pretend or dramatic play, constructive play, and games with rules. Play is another learning opportunity to develop understanding the social communication and interaction skills within inclusive environments. The advantage of play also promotes the children to learn how to behave, express, manage emotions appropriately, and gain problem-solving skills (The national association for the education of young children, 2009).

Ten common strategies benefit teachers when supporting young children to engage in conversation productively, including: (1) pay attention to and listen to children, (2) speak slowly and distinctly, (3) provide short sentences, (4) encourage two-sided conversations, (5) talk mostly about present, and try to avoid complex grammatical structures of past and future tenses, (6) use a pleasant and calm tone of voice, and avoid a loud voice if unnecessary, (7) pay attention to and use words the children are interested in, (8) keep sentences not too fast, (9) make sentences longer, if the children understand and speak more, and (10) make sentences more complex, if the children understand language at a higher level.

4) Listening

The roles of teachers are as not only observer, but as a listener too. Teachers should be a good listener and pay attention listening to children with great interest. Some children may not develop language and communication quicker than the teachers' expectations level. There are some strategies to support the children performing greater efforts for language and communication development. For example, the teacher may reinforce a child with rewards that reflects his or her interests. Another example, a teacher may demonstrate an alert facial expression, remaining quiet, being patient, and providing equal attention to all children (Cook, Klein, Tessier & Daley, 2004).

Listening to young children is a significant means to assist the children's experiences and their growth of language and communication. First, all young children have the right to be able to express themselves for their needs, and teachers need to be thoughtful about matters that affect them. Secondly, teachers could gain more understanding of an individual child's priorities, interests and concerns by keeping track of the differences when listening. Third, the respectful relationship could be developed by listening closely to children. Forth, teachers allow children an opportunity to share the differences that could help the children understand how they feel about themselves (Dickins & Williams, 2017). Finally, "Listening is not only important for the children who are being listened to, but also for the adults who are listening, whether at home or in an early years setting, at school, at hospital, at a local authority level or in national government" (Dickins & Williams, 2017, p. 3).

5) Developing pragmatic skills

Cook, Klein, Tessier and Daley (2004) noted that "pragmatic skills are the social skills of language" (p. 298). Various kinds of pragmatic skills could promote social language and communication development such as taking turns during conversations, refraining from interference, and understanding the appropriate conversation. Hence, social experiences are required for children development of pragmatic skills, and they can be beneficial learning from teachers and peers modeling in the general classrooms. Cekaite (2012) discussed, "Pragmatic development involves children's acquisition of communicative competences, that is, learning how to use language, to communicate and understand others appropriately and effectively in a widening range of social contexts and activities while assuming increasingly complex social roles" (p. 1). For example, role-playing is another useful strategy in developing pragmatic skills (e.g., using polite forms, establish language and communication context, and initiate conversations).

6) Expanding skills

Language and communication skills could be expanded through adding complex conversations and using more complex vocabularies and sentences. Cortese (October, 2019) provided a meaningful statement, "...language is something kids acquire naturally, so we want to watch what they're interested in, observe and listen to how they communicate, and help bring them to the next level of language skill..." She also suggested useful strategies to help the children expand their language skills to reach the next level of complexity, and ten strategies are included: imitate, interpret, expanding and recasting, commenting and describing, eliminate negative talk, contingent responses, balance turn taking, label things,

limit “testing”, and labeled praise. Below are examples of each of the ten strategies:

Imitate: Teacher can respond to children that they approve and hear what children say by imitating the children’s sounds, words, and actions. Teacher should also motivate children to learn turn taking by imitating teachers as well.

Interpret: If the child is pointing at the restroom, you can interpret that he/she may want to go the restroom. So, respond with “Restroom!, You want to go restroom?”

Expanding and recasting: If the child said “apple,” teacher can response and expand on that by saying “Yes, a big green apple.” Also, if the child said, “I eat apple,” teacher can recast his/her grammar by saying, “I’m eating an apple.” Teacher uses word stress and intonation to help the child pay attention and keep focus on the conversation.

Commenting and describing: Teacher describes what the child is doing instead of telling the child what to do. This strategy can guide the child to organize their thoughts, learn new vocabulary, and understand grammar context. For example, “You are washing your hands carefully. It will help to prevent dirty germs.” Maybe the child was washing their hands too quickly, but helping the child understand the purpose of washing hands the teacher has given the child knowledge.

Eliminate negative talk: The teacher should avoid negative talk with the child when he or she is attempting to communicate. For example, “apples are not pink” or “that is not where the dog goes.” It is significant importance for teacher to use positive phrasing that can encourage the child to become more confidence and independence in communication.

Contingent responses: The teacher should respond immediately (e.g., words and body response) while the child is making the effort to communicate. This strategy would help the child gain better understanding how significant communication is necessary. The teacher would have an opportunity to model more refined language skills.

Balance turn taking: The teacher provides opportunities for the child to practice communication skills by making sure everyone gets his/her turn. Turns can be either talking or interacting to communicate. For example, “the child is handing you apple, and points at your mouth.” Maybe the child wants his/her teacher eat apple too. The teacher can say, “Do you want me to eat this apple?” and point at their mouth. Then the teacher waits for the child to hand them the apple.

Label things: Teachers can help children learn languages by labeling various item with the vocabulary around the classroom, even though some children are not ready to use or read words yet.

Limit “testing”: Teachers should avoid testing and keep asking the children; if they

already know that the children knows the words and sounds. For example, “What sound does a dog make?” Instead the teacher can say, “Do you have a dog at your house?” “If you have a dog, what’s your dog name?” Asking different questions can help the children expand their language and communication skills.

Labeled praise: Even though, the child is not ready for using the word yet, the teacher can reinforce the child to learn a good behavior by saying “great job cleaning after playing with those toys.” Instead of just saying “great job,” add a label on that praise. For the child who can use some words, the teacher can say, “good job saying more apple juice please.” This strategy can encourage the children to attempt saying new words, and build positive feelings around communicative interactions.

No matter if a child is with or without disabilities, they deserve to use their own voice. This article is divided into two main areas to support developing language and communication skills by: (1) providing effective communication techniques such as Augmentative and Alternative Communication (AAC), Picture Exchange Communication System (PECS), and Milieu Teaching, and (2) creating the process of facilitated communication. Various communication techniques and facilitated communication can be implemented in the general classrooms or inclusion by providing individual needs. Furthermore, the main roles of teachers can be being a good listener and supporter to help children become more independent to grow and learn through developing their language and communication within a natural environment. Finally, a significant value is to grant the key of inclusion to remain a right, thus gaining social communication opportunities with respect for all children.

References

- Andrade, S. W. (2014). Transition program experience: How does it affect employment for 18- to 22-year-olds with significant cognitive disabilities? (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, CO, USA). Retrieved from <https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=dissertations>
- Ata-Aktürk, A., & Demircan, H. Ö. (2017). Preschool teachers’ teacher-child communication skills: The role of self-efficacy beliefs and some demographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 86-97.
- Autism Focused Intervention Resources and Modules. (2016). Picture exchange communication system (PECS): Step-by-step guide. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/sites/afirm.fpg.unc.edu/files/imce/resources/PECS%20Step-by-Step.pdf>

- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1–19.
- Cekaite, A. (November 2012). Child pragmatic development. Wiley Online Library.
- Children Health Explanation. (October 2019). Communication & language development milestones 2-24 months chart.
- Milestones of language development. Retrieved from <http://www.childhealthExplanation.com/language-development-pg2.html>
- Communication Matters. (2015). Focus on what is AAC? Introduction to augmentative and alternative communication. ISAAC/UK. Retrieved from <https://communicationmatters.org.uk/wp-content/uploads/2019/02/What-is-AAC.pdf>
- Cook, R. E., Klein, D., Tessier, A., & Daley, S. E. (2004). *Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Cortese, R. (October 2019). Helping toddlers expand language skills: Tips for encouraging kids age 0-5 to talk. Child Mind Institute. Retrieved from <https://childmind.org/article/helping-toddlers-expand-their-language-skills/>
- Dickins, M., & Williams, L. (2017). Listening as a way of life: Listening to young disabled children. National Children's Bureau. Produced in association with the Council for Disabled Children. Retrieved from www.ncb.org.uk/sites/default/files/field/attachment/Listening%20to%20Young%20Disabled%20Children.pdf
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 178–195.
- Hansen, S. G., Frantz, R. J., Machalicek, W., & Raulston, T. J. (2017). Advance social communication skills for young children with autism: A systematic review of single-case intervention studies. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 225-242.
- Hundert, J. P. (2007). Training classroom and resource preschool teachers to develop Inclusive class interventions for children with disabilities: Generalization to new intervention targets. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(3), 159-173.
- Kaiser, A. P., & Hester, P. P. (1994). Generalized effects of enhanced milieu teaching. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(6), 1320-40.

- Kim, U. J., & Choi, H. S. (2003). The effects of Milieu Teaching procedures on the spoken language of children with autism. California State University, Kongju National University. Retrieved from [https://www.e-csd.org/upload/8\(3\)_3.pdf](https://www.e-csd.org/upload/8(3)_3.pdf)
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. (2010). Picture exchange communication system (PECS): Steps for implementation. Retrieved from https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/PECS_Steps.pdf
- Peckham-Hardin, K. D., Hanreddy, A., & Ogletree, B. T. (2018). Preparing teachers to facilitate communication skills in students with severe disabilities. The U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. Retrieved from <http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2018/09/Preparing-Teachers-to-Facilitate-Communication-Skills-in-Students-With-Severe-Disabilities.pdf>
- Richard, G. J. (2000). The source for treatment methodologies in autism. IL: LiguSystems.
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory Into Practice*, 42(4), 327-333.
- The national association for the education of young children. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>

สองหัวดีกว่าหัวเดียว บทบาทของชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

ไพฑูรย์ สินลารัตน์
วิทยาลัยครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต
Paitoon Sinlarat
College of Education Dhurakij Pundit University

บทนำ

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ หรือบางแห่งใช้ว่าการเรียนรู้ ซึ่งตรงกับภาษาอังกฤษว่า Professional Learning Community (PLC) เป็นแนวคิดและกิจกรรมที่กำลังได้รับความสนใจ และความนิยมอย่างกว้างขวางในวงการศึกษาของไทยเอง และของต่างประเทศ โดยเชื่อกันว่ากิจกรรม PLC นี้ จะนำมาซึ่งคุณภาพของการศึกษา ทั้งคุณภาพผู้เรียน ผู้สอน บุคลากร และตัวผู้บริหารเอง

โดยทั่วไปแล้วในต่างประเทศจะใช้กิจกรรม PLC ในโรงเรียนมากกว่าหน่วยงานกลางอื่น ๆ หรือกลุ่มของครู ประเภทต่าง ๆ (Murphy, 2017) เป้าหมาย PLC ในโรงเรียนนั้นจะเป็นไปที่ตัวเด็ก คือ ครูทำงานร่วมกัน (ในโรงเรียนร่วมกับผู้บริหาร) คำไทยเรามีว่า สองหัว (หรือหลายหัว) ดีกว่าหัวเดียว ว่าเป็นความคิดในเชิงชุมชนวิชาชีพของไทยเรานั้นเอง ซึ่งเชื่อกันมานานแล้ว การทำงานเรื่องใด ควรทำร่วมกันโดยเฉพาะการแก้ปัญหาเด็ก และหาทางให้เด็กในโรงเรียนของตนมีคุณภาพดีขึ้น

ทำไมต้องมี Community อย่างนี้ขึ้นมาในโรงเรียน การบริหารปกติไม่พอหรือ คำตอบคือ ไม่พอเพราะปัญหาเด็กมีมาก ผู้บริหารเองมีเวลาพอที่จะแก้ปัญหาได้ทัน อีกประการหนึ่งหลายปัญหาผู้บริหารเองไม่ชำนาญพอที่จะทำเองได้ จึงเกิดความคิดในการนำครู (หรือกลุ่มครู) เข้ามาร่วมในการบริหารวิชาการในลักษณะของ Shared Leadership ยังไม่ใช่ Delegated Leadership (Wilhelm, 2017) ซึ่งเป็นที่มรของ PLC ในสถานศึกษานั้นเอง

ความหมายและขอบเขตของ PLC

นอกจากรู้แบบการบริหาร แบบ Shared Administration เป็นที่มาของแนวคิด PLC แล้ว แนวคิดเรื่อง Learning Organization ของ Senge ก็ยังเป็นต้นตอของ PLCs ส่วนหนึ่งด้วย นอกจากนั้นแล้ว หลักคิดทาง Community of Practice (COP) ของ Wenger ที่เชื่อว่าการเรียนรู้ร่วมกัน การแลกเปลี่ยนข้อมูลจะช่วยให้แก้ปัญหา ได้ดี (Pang, 2016) แม้แนวคิดเบื้องต้นมาพอรู้ว่าเราจาก 3 แนวคิด แต่นิยามที่ชัดเจนตรงตัว ยอมรับกันคือ ก็ยังไม่มีชัดเจนนัก

* ผู้ประสานงานหลัก (Corresponding Author)
E-mail:

ผู้เขียนขอเริ่มจากพจนานุกรม ศัพท์การศึกษาของราชบัณฑิตที่พิมพ์ในปี 2558 ได้ให้ความหมายของ PLC ไว้ว่า เป็นการร่วมกลุ่มกันของผู้สอนและบุคลากรทางการศึกษา ในลักษณะของชุมชนที่มีเป้าหมายพัฒนาคุณภาพของการศึกษา โดยใช้กระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติ การถอดบทเรียน และแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง เป็นแนวคิดที่นำเสนอโดย ริชาร์ด ดูโฟร์, และโรเบิร์ต เอเคอร์ เมื่อปี พ.ศ. 1998 (ราชบัณฑิตยสภา 2558 หน้า 404) พจนานุกรมยังกล่าวต่อไปว่า เป็นนวัตกรรมที่มาจากการจัดการความรู้ องค์กรแห่งการเรียนรู้ และชุมชนแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน เป็นที่มาของ PLC

ลักษณะชุมชนแห่งการเรียนรู้ พจนานุกรมดังกล่าว สรุปไว้ว่า มีองค์ประกอบดังนี้

1. การแลกเปลี่ยนวิสัยทัศน์
2. มีวัฒนธรรมการร่วมพลัง
3. การปรับปรุงผลการเรียนรู้ของผู้เรียน
4. การแบ่งปันภาวะผู้นำ และ
5. การแลกเปลี่ยนประสบการณ์ของแต่ละบุคคล

ในส่วนสารานุกรมการศึกษาร่วมสมัยเฉลิมพระเกียรติ สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ในโอกาสการฉลองพระชนมายุ 5 รอบ 2 เมษายน 2558 ได้ตีพิมพ์บทความของวิชัย วงษ์ใหญ่ เรื่องชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ โดยนิยามว่า ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเป็นนวัตกรรมในการพัฒนาคุณภาพในการศึกษาในปัจจุบันมีลักษณะแห่งความร่วมมือร่วมใจกันทางวิชาการของผู้สอน และบุคลากรทางการศึกษาที่มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาคุณภาพในการเรียนรู้ คุณภาพของผู้เรียน มีการแลกเปลี่ยนความรู้ซึ่งกันและกันร่วมมือกันช่วยเหลือสนับสนุนและส่งเสริมซึ่งกันและกัน และร่วมกันทำให้เกิดพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่อง

วิชัย วงษ์ใหญ่ ยังได้อ้างถึง Richad Du four ว่าเป็นผู้ที่เสนอแนะแนวคิดนี้ไว้ในหนังสือ Professional Learning Community at Work: Best Practices as for Enhancing Student Achievement ในปี 1997 โดยจุดเน้นสำคัญอยู่ที่การเรียนรู้แบบร่วมมือกัน เรียนรู้จากประสบการณ์ในพื้นที่การแลกเปลี่ยนเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง การเน้นการเรียนรู้ร่วมกัน และการทำงานร่วมกันในความรับผิดชอบ (วิชัย วงษ์ใหญ่) 2558 หน้า 334 - 338)

สำหรับองค์ประกอบของ PLC นั้น วิชัย ภาษาไทยได้ เสนอว่า มี 5 ประการ คือ

1. การแลกเปลี่ยนค่านิยมและวิสัยทัศน์
2. วัฒนธรรมทางการการร่วมมือ
3. พัฒนาการเรียนรู้ของเด็ก
4. สนับสนุนและส่งเสริมความเป็นผู้นำ
5. การปฏิบัติต่อเด็กอย่างร่วมมือกัน

ในส่วนของแต่ละประเทศนั้น ผู้เขียนจะขอเริ่มจากพบ Terry Wilhelm (2017) ใช้คำนิยามของ Du four และคณะว่า เป็นขบวนการของนักการศึกษาที่ทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่องในการถกเถียงร่วมกันและทำการวิจัยปฏิบัติการเพื่อในบรรลุผลดีแก่ตัวนักเรียนที่ตัวเองดูแล

ส่วน Pang และ Leung (2016) ก็ยกคำของ Du four อีกเช่นเดียวกันว่า “a professional is ‘someone with expertise in a specialized field’”, “leaning means an’ ongoing action and

perpetual curiosity,” and community refers to a group of people linked by common interests” ซึ่งเมื่อรวมก็หมายถึง การร่วมตัวกันของกลุ่มผู้รู้ เพื่อศึกษาในสิ่งที่ตัวสนใจ และอยากรู้ และ ยังเสนอต่อในเรื่องของลักษณะ 5 ประการของชุมชนวิชาชีพ คือ

1. ผู้นำที่มีสิ่งสนับสนุนและส่งเสริม
2. แลกเปลี่ยนค่านิยมและวิสัยทัศน์
3. การเรียนรู้และประยุกต์ใช้ร่วมกัน
4. แลกเปลี่ยนประสบการณ์แต่ละคน

5. การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน

สิ่งเหล่านี้จะเกิดขึ้นจากผลที่ได้

1. ปฐมนิเทศจากผลที่ได้
2. เป็นสมาชิกร่วมกัน
3. มีความสัมพันธ์กับเครือข่ายภายนอก
4. เน้นที่การประเมินผลการเรียนรู้
5. ตัดสินใจด้วยฐานข้อมูล

จะเห็นได้ว่า เมื่อพิจารณาจากค่านิยมแล้วเป้าหมายของ PLC อยู่ที่ผู้เรียนเป็นหลัก แต่ในระยะหลักเมื่อวิชาการต่างๆ พัฒนาขึ้นอย่างรวดเร็ว โดยเฉพาะวิชาชีพครู บทบาทของ PLC มีส่วนในการพัฒนาครูด้วย PLC จึงเป็นการพัฒนาวิชาชีพครู ทั้งผู้เรียนผู้สอนควบคู่กันไป

เป้าหมายคือครูหรือผู้เรียน

จากความหมายที่ได้กล่าวมา เห็นได้ชัดเจนว่าเป้าหมายของ PLC นั้นเน้นไปที่ตัวเด็ก งานวิจัย หลายชิ้นก็บ่งชี้มาทางเดียวกัน

ที่นี้เป้าหมายที่เด็กคืออะไร อย่างน้อยมีผู้เสนอมี 5 เรื่องหลัก

1. ปัญหาของผู้เรียนมีอะไรบ้าง แล้วจะแก้ได้อย่างไร
2. เราจะส่งเสริมให้เด็ก ได้พัฒนาขึ้นได้อย่างไร
3. เราจะส่งเสริมและสนับสนุนให้เด็กแต่ละคนที่เขามีความสามารถพิเศษเติบโตเต็มตามศักยภาพของเขาได้อย่างไร
4. เราจะมอบคุณค่าความรู้ใหม่ ๆ มาใช้เพื่อให้การสอนสนุก ตื่นเต้น และเร้าใจขึ้นได้อย่างไร
5. เราจะมอบคุณค่าความรู้ใหม่ ๆ เกี่ยวกับเด็ก การพัฒนาเด็ก และการสอนเด็กให้ดีขึ้นได้อย่างไร แต่ใน

อีกแง่หนึ่ง เมื่อครูเรียนรู้การพัฒนาเด็กก็เท่ากับครูได้พัฒนาขึ้นด้วย ระยะต่อมา PLC จึงพัฒนาบทบาทเป็นการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาขึ้นเป็นการเฉพาะ

นำไปสู่การปฏิรูปการศึกษาที่มีประสิทธิภาพแบบหนึ่งซึ่งมีการปฏิบัติกันอย่างกว้างขวางในต่างประเทศ โดยเฉพาะกลุ่มประเทศทางอเมริกา เป็นต้น

ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพในสถานศึกษา

ตามที่ได้กล่าวมาแต่ต้นแล้วว่าชุมชนทางวิชาชีพ (PLC) นั้นเริ่มต้นในสถานศึกษาเป็นหลัก จึงจะขอลำถึงการดำเนินงานในสถานศึกษาก่อน

การเติบโตของเทคโนโลยีความรู้และบทบาทของโรงเรียนต่อการเจริญเติบโตของผู้เรียนนั้นเห็นภาพชัดเจน และที่ชัดเจนต่อไปก็คือ โรงเรียนไม่สามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่สมบูรณ์พอ และทนต่อการเปลี่ยนแปลง หลายโรงเรียนผู้บริหารจึงได้ใช้ครูที่เก่ง ขยัน และบุคลิกภาพดี มาช่วยผู้บริหาร ในการจัดกิจกรรมเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมให้เด็กเติบโตทันต่อการเปลี่ยนแปลงและมอบให้ครูทำงานนั้น ซึ่งอาจจะเป็นคณะกรรมการที่มีอำนาจที่ผู้บริหารมอบให้เฉพาะกิจ

การให้ครูเห็นเข้ามาช่วยในการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนของผู้เรียนนี้เป็นรูปแบบการบริหาร ที่สร้างครูผู้นำขึ้นมาช่วยในระบบบริหารโรงเรียนเป็นระบบที่ช่วยให้เกิดครูผู้นำ (Teacher Leader) ขึ้นอย่างมาก โดยเฉพาะในระบบการศึกษาอเมริกาและออสเตรเลีย เป็นต้น

สปีริตของ PLC

สปีริตของ PLC โดยเฉพาะสปีริตของกรรมการ คือ ความรู้สึก บรรยากาศ อารมณ์ร่วมที่คณะกรรมการควรมีผู้บริหารควรสร้างขึ้น และส่งเสริมให้เกิดขึ้นให้ได้คือ

ความผูกพัน

เรื่องของความผูกพัน (Engagement) เรื่องนี้สำคัญมาก และอาจจะสำคัญที่สุดเพราะครูทำงานช่วยเหลือเด็กได้ดีก็ต่อเมื่อมีความผูกพันและตั้งใจให้เด็กได้ผลมากที่สุด

ความร่วมมือ

ความร่วมมือเป็นเรื่องสำคัญที่ตามมาของ PLC ความสำเร็จของ PLC อยู่ที่กลุ่มครูทำงานด้วยกันอย่างมีความร่วมมือหรือไม่เพียงใด ความร่วมมือจากผู้เป็นหัวหน้าและผู้บริหารที่จะทำให้สมาชิกผูกพันกัน ถ้าผู้บริหารเอาใจใส่ ติดตามดูแลก็ทำให้ความร่วมมือเป็นไปด้วยดี

วัฒนธรรม

วัฒนธรรมของสถาบัน หรือของโรงเรียนเป็นสิ่งที่มีความสำคัญ เพราะจะเป็นเครื่องร้อยรัดโรงเรียนและกรรมการให้ทำงานกันได้อย่างยั่งยืนแล้ว ดึงโรงเรียนและเด็ก ซึ่งผู้บริหารต้องสร้างค่านิยม หรือใช้วัฒนธรรมเดิมก็ได้

ความตั้งใจมั่น

ความตั้งใจมั่น หรือมุ่งมั่น (Commitment) เป็นสิ่งสำคัญต้องสร้างให้เกิดขึ้นในกลุ่มกรรมการของ PLC เพราะความมุ่งมั่นจะเป็นเครื่องมือที่จะผูกพันกรรมการ ทำงานด้วยกันและพัฒนาซึ่งความสำเร็จอย่างต่อเนื่องยาวนานตลอดไป

ความไว้วางใจ

ความไว้วางใจ เป็น Spirit ของกรรมการอีกประการหนึ่งที่จะต้องสร้างขึ้นให้ได้ เพื่อความคิด

การแสดงออก จะได้เป็นอย่างราบรื่นและสะดวกใจไม่มีการกลั่นแกล้ง แทะข้างหลังกันในกลุ่มกรรมการ

กิจกรรม PLC

เมื่อการเตรียมการในส่วนที่ดำเนินงานมีความพร้อมแล้ว ขั้นตอนต่อไปคือจะจัดในลักษณะใด กิจกรรมที่เกี่ยวกับการดำเนินงานของ PLC อาจจะจัดได้หลายรูปแบบ

1. PLC การดำเนินงานชุมชนทางวิชาชีพปกติ

เป็นการดำเนินงานขั้นพื้นฐาน และใช้หลักความร่วมมือกันตามปกติเลือกใช้กิจกรรมมาใช้ เพื่อพัฒนาผู้เรียน โดยผู้สอนต้องคิดร่วมกันซึ่งอาจจะจัดในรูปของการอภิปรายและเปลี่ยนความเห็น เชิญผู้เชี่ยวชาญมาให้ความรู้เพิ่มเติม หรือสมาชิกแต่ละคนไปค้นคว้าเพิ่มเติมมาแลกเปลี่ยนกัน

2. PLC การพัฒนาวิชาชีพครู โดยการสนทนาพูดคุย

การพัฒนาวิชาชีพครู โดยการสนทนาพูดคุย (Professional Learning by Conversation) หลักคิดนี้เชื่อว่าการเรียนรู้ เข้าใจ พัฒนา และแก้ปัญหาในวิชาชีพเกิดขึ้นได้ดีถ้าเรามีการพูดคุย ถกเถียง ที่จะแก้ปัญหาพัฒนาสิ่งใหม่ขึ้น (Danielson, 2016, p. 5)

แดเนียลสัน ได้แนะนำว่า เนื้อหาหรือหัวข้อให้นำมาพูดคุยเพื่อพัฒนาวิชาชีพควรประกอบไปด้วย

- 1) ความชัดเจน เป้าหมายในการสอน และเนื้อหาของการสอน
- 2) สิ่งแวดล้อมในการเรียนรู้ ความปลอดภัย และสิ่งที่ท้าทายการเรียนรู้ของเด็ก
- 3) การจัดการชั้นเรียน
- 4) การนำเด็กเข้ามาสู่การพัฒนาสติปัญญา
- 5) การเรียนรู้ที่ประสบความสำเร็จของเด็กทุกคน
- 6) เรื่องของวิชาชีพ

นอกจากนั้น แดเนียลสันยังยกตัวอย่างคำถามไว้หลายๆ ประการ ผู้สนใจจะดูได้จากหนังสือ Talk About Teaching: Leading Professional Conversation, Second Edition, 2016, pp. 45 - 68)

3. Teacher Rounds

การตั้งวงของครูเป็นกิจกรรมในลักษณะของ PLC อีกแบบหนึ่งที่จะพัฒนาผู้เรียนและผู้สอนได้มาก และยังนำไปสู่การพัฒนาวิชาชีพอีกด้วย เพราะจะทำให้ได้อรรถกความรู้ใหม่ขึ้น (Troen and Bales, 2014, pp. 2 - 3)

สิ่งที่ครูตั้งเมื่อ.....กันได้แล้วควรคุยกันในเรื่อง อะไรบ้างซึ่งผู้เสนอแนวคิดนี้ได้ประเด็นที่จะคุยไว้ ดังนี้

- 1) การสร้างกรอบเกี่ยวกับผู้นำเชิงวิเคราะห์
- 2) การสร้างมาตรฐานในการร่วมมือ
- 3) การสนับสนุนและช่วยเหลือครูเก่าและครูใหม่
- 4) การลดความโดดเดี่ยว เพิ่มความร่วมมือ และการช่วยเหลือกัน ช่วยพัฒนา นิสัยทัศน์ทางการสอนที่ดีขึ้น

- 5) การทำให้การเรียนรู้ของเด็กเป็นกลุ่มดีขึ้น
 - 6) การแก้ปัญหาในการเรียนหลากหลาย
 - 7) การบริการและแลกเปลี่ยนการปฏิบัติที่ประสบความสำเร็จ
- ผู้เขียนทั้งสองนำเสนอกระบวนการไว้ ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 เตรียมครูเจ้าภาพ

ขั้นตอนที่ 2 ดูห้องเรียนของครูเจ้าภาพ

ขั้นตอนที่ 3 ครูสรุป สังเกตการณ์ กลุ่มครูตกลงร่วมกันที่จะปฏิบัติ

ขั้นตอนที่ 4 ครูตกลงที่จะทำงานร่วมกัน

ขั้นตอนที่ 5 ครูแลกเปลี่ยนสิ่งที่ปฏิบัติต่อกัน

4. Lesson Study

เป็นแนวคิดของ PLC ในรูปแบบของญี่ปุ่นที่เน้นให้ครูได้ศึกษาแบบเรียน (Lesson) ที่จะใช้สอนเด็ก ก่อนที่จะเข้าชั้นเรียน ระหว่างครูด้วยกันจนกระทั่งเข้าใจดีแล้วจึงนำไปสอน

Sato and Sato (2003) พัฒนาแนวคิดนี้มาจากปัญหาการสร้างทางสังคมมาเป็นขั้นตอนของ Lesson Study ประการ คือ

- 1) มีเครื่องมือและอุปกรณ์ที่ชัดเจน เพื่อเด็กจะสามารถจัดการได้
- 2) แนะนำกิจกรรมของกลุ่มแม่เพียงกิจกรรมที่ใช้เวลาน้อย และ
- 3) เริ่มดำเนินการและให้เด็กเข้ามามีส่วนร่วม

นักวิชาการกลุ่มนี้ ชี้ให้เห็นว่าถ้าครูใช้แต่สิ่งที่ให้เด็กฝึกตามตำราจะน่าเบื่อมาก และเด็กก็จะเข้าใจ เรื่องที่เรียนได้ยาก ผู้สอนจึงควรวางแผนพัฒนาและทำสิ่งที่น่าสนใจมาสอนเด็ก

นอกจากนั้น Yoshida (2004) ยังเสนอกระบวนการของ Lesson Study ไว้ 5 ประการ คือ

- 1) วางแผนร่วมมือกันเพื่อศึกษาแบบเรียน
- 2) ทำความเข้าใจแบบเรียนในทางปฏิบัติ
- 3) อภิปรายแบบเรียนอย่างละเอียด
- 4) ปรับเปลี่ยนแบบเรียนได้
- 5) สอนในแนวทางใหม่ ๆ

จากตัวอย่างที่ยกมานี้จะเห็นได้ว่า PLC มีรูปแบบที่กว้างขวาง หลากหลายมาก ไม่ใช่ PLC แต่เพียง นิ่งๆกันเท่านั้น การจะจัด PLC ผู้จัดต้องชัดเจนว่าเรามีเป้าหมายอะไร แล้วจึงจัดตามเป้าหมายนั้น

กรอบกิจกรรมหลักของ PLC

กิจกรรมของ PLC ในสถานศึกษาอาจจัดเป็นรูปแบบตามกรอบของวิชาการได้ดังนี้

กรอบกิจกรรมหลัก		
การพัฒนาผู้เรียน	การพัฒนาผู้สอน	การพัฒนาองค์กร
1. ศึกษาสำรวจสภาพปัจจุบันของการเรียนการสอนและปัญหาของผู้เรียน	1. สำรวจต้นทุนของโรงเรียนว่ามีครูผู้สอนมีคุณสมบัติ มีความสามารถอย่างไรบ้าง รวมทั้งความชำนาญ การเรียนรู้สิ่งใหม่	1. ศึกษาความพอใจ ความพร้อม ความสะดวกในการดำเนินงานของโรงเรียน

กรอบกิจกรรมหลัก		
การพัฒนาผู้เรียน	การพัฒนาผู้สอน	การพัฒนาองค์กร
2. กำหนดเป้าหมาย ทิศทาง ของโรงเรียน ความโดดเด่น ที่ต้องการจะสร้างขึ้น 3. จัดทำแผนดำเนินงานและ โครงการที่เกี่ยวข้อง 4. ลำดับความสำคัญ และ ลงมือปฏิบัติตามแผน 5. ติดตามดูแล สังเกต และ ประเมินการดำเนินงาน พร้อมสรุปวิเคราะห์ และ ปรับแผนให้ดีขึ้น ฯลฯ	2. ส่งเสริมให้ผู้สอนทำแผน การพัฒนาของตัวเองว่า จะเอาดีเอาเด่นในเรื่องใด และจะทำได้อย่างไร 3. สร้างบ้านเล็กในป่าใหญ่ โดย ส่งเสริมจัดกลุ่มเล็ก ๆ กันเอง เช่น กลุ่มศึกษา การศึกษา 4.0 และทำงานร่วมกัน เพื่อ เป็นกลุ่มคู่คิด 4. ร่างแผนการพัฒนาคูของ โรงเรียน พร้อมลงมือปฏิบัติ 5. กำหนดให้ครูประเมินกันเอง ฯลฯ	2. เร่งเตรียมการและดำเนินการ สิ่งที่จำเป็นกับการเรียน การสอน เช่น ห้องเรียน เครื่องมือ เป็นต้น 3. สร้างบรรยากาศ ประชาธิปไตย ในโรงเรียน เพื่อความก้าวหน้า และพัฒนาอย่างมีค่า 4. ศึกษาและวิเคราะห์ว่าทำงาน ควรพัฒนาในแนวทางอย่างไร จัดทำโครงการ Quick-Win ที่จะเป็นจุดเด่นของโรงเรียน ฯลฯ

ชุมชนวิชาชีพนอกสถานศึกษา

แม้การดำเนินงานในเรื่อง PLC อาจจะเริ่มต้นในโรงเรียนมาก่อนก็ตาม แต่ในปัจจุบัน PLC มีการดำเนินงานนอกสถานศึกษามากขึ้นทุกที่ โดยเฉพาะในประเทศไทยเรากิจกรรมและบทบาทโดยจะมีมากกว่าสถานศึกษาเสียอีก โดยทั่วไปเราแบ่งหน่วยงานภายนอกสถานศึกษาได้ ดังนี้

1. ระหว่างสถานศึกษา
2. สมาคมครูตามสาขาวิชา
3. หน่วยงานต่าง ๆ
4. พนักงานกลางของ กรม กองต่าง ๆ
5. หน่วยงาน NGO ทั้งของการศึกษาและผู้เกี่ยวข้อง

เป้าหมายของ PLC นอกสถานศึกษา

PLC นอกสถานศึกษา มีเป้าหมายเฉพาะของตนเองส่วนใหญ่แล้วก็คือ การพัฒนาวิชาชีพของตนเอง ส่วนเสริมองค์ความรู้วิชาการของกลุ่ม เพื่อให้องค์กรและวิชาชีพตนเองพัฒนาขึ้น PLC ในรูปแบบนี้เกิดขึ้นเพื่อให้สมาชิกของกลุ่มเติบโตทันต่อการเปลี่ยนแปลง

ในประเทศไทยของเราเองนั้นองค์กรภายนอกที่จัดเรื่อง PLC อย่างเป็นระบบ มีความคิดสร้างสรรค์ และส่งเสริมวิชาชีพครู ได้อย่างที่มีประสิทธิภาพสูง คือ PLC ของคุรุสภา ซึ่งมีเครือข่ายวิชาชีพของตนเอง ดำเนินการอย่างมีประสิทธิภาพมาตลอด รวมถึงยังมีทุนอุดหนุนให้กับเครือข่ายอีกด้วย

ความน่าสนใจของคุรุสภา คือการส่งเสริมให้มียุทธศาสตร์ความรู้ผลงานวิจัยและนวัตกรรมทางการศึกษา ซึ่ง

ผลการดำเนินงานนำไปสู่การพัฒนางานองค์ความรู้ที่มีประโยชน์ต่อวิชาชีพครูอย่างกว้างขวางโดยครูสุภากำหนดกิจกรรมและโครงการที่สนับสนุนไว้ ดังนี้

1. กิจกรรมที่นำองค์ความรู้ของครูสุภาไปปรับใช้
2. กิจกรรมการผลิตสื่อสร้างสรรค์
3. กิจกรรมส่งเสริมคุณธรรมและจริยธรรม
4. กิจกรรมอบรมเชิงปฏิบัติการ
5. กิจกรรมประชุมเสวนา
6. กิจกรรมอื่น ๆ

กิจกรรมต่าง ๆ ของครูสุภาเหล่านี้ล้วนเป็นการส่งเสริมวิชาชีพได้อย่างกว้างขวาง นอกจากนั้น ในปัจจุบันครูสุภายังกระจ่ายการสนับสนุนและการดำเนินงานครอบคลุมครู 1 ในวิชาชีพสาขาต่าง ๆ อย่างมาก เป็นการกระตุ้นการเติบโตและเครือข่ายวิชาชีพครูได้อย่างมีคุณค่าและประสิทธิภาพอย่างสูง

PLC กับการพัฒนาวิชาชีพ

การพัฒนาวิชาชีพพัฒนาได้ก็ด้วยคนในวิชาชีพนั้น พัฒนาขึ้นเองการวางแผนและการเตรียมตัวทางวิชาชีพจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง ในที่นี้จะเสนอกรอบความคิดเป็นตัวอย่างเพื่อให้ผู้สนใจพัฒนาอย่างไรต่อไป

กรอบการพัฒนาวิชาชีพครู		
หลักคิดและองค์ประกอบ	สถานภาพทางวิชาชีพ	เป้าหมายทางวิชาชีพ
- เป้าหมายและบทบาททางวิชาชีพ - มาตรฐานทางวิชาชีพ - มาตรฐานเฉพาะ - จุดเด่นและจุดด้อยของวิชาชีพ - วิชาชีพเปรียบเทียบ - อนาคตของวิชาชีพครู - วิชาชีพครูสมาชิก - วิชาชีพครูกับสังคม - วิชาชีพครูกับผู้บริหาร - ฯลฯ	- ทำไม่จึงมาอยู่ในวิชาชีพนี้ - เริ่มเข้ามาในวิชาชีพนี้เพื่ออะไร - จะอยู่ในวิชาชีพนี้นานแค่ไหน - ความชำนาญและการตั้งใจในวิชาชีพ - ปัจจุบันมาเป้าหมายในวิชาชีพอย่างไร - อนาคตของวิชาชีพของตนเอง - ฯลฯ	- การยอมรับวิชาชีพในสังคม - เส้นทางของวิชาชีพราบรื่นหรือไม่ - การค้นหาพัฒนาจุดเด่นของวิชาชีพ - การค้นหาพัฒนาจุดเด่นของวิชาชีพ - อนาคตของวิชาชีพ - ทางก้าวหน้าที่ตัวเองสร้างขึ้น - วิชาชีพและบทบาทการพัฒนาสังคม - ทางเลือกของวิชาชีพ - ฯลฯ

ภาพรวมของวิชาชีพ

- วิชาชีพทางการศึกษา สามารถส่งคนที่ดีที่สุดในสังคมได้มากแน่นอน
- จิตวิญญาณ และอุดมการณ์ของวิชาชีพที่เด่นและเป็นประโยชน์กับสังคม มีอะไรบ้าง
- อิสระและการควบคุมวิชาชีพ มีความพอดีเพียงใด
- อนาคตของวิชาชีพครูจะเป็นอย่างไร

- สังคมในอนาคตจะเป็นสังคม ผู้เรียนไม่มีสังคมผู้สอนเป็นจริงเพียงใด
- โรงเรียนอาจจะหายไป เพราะผู้เรียนเรียนเอาโดย ถ้าภาวะนี้เกิดขึ้นวิชาชีพจะอย่างไร

ขอบเขตของ PLC นอกสถานศึกษา

โดยปกติกิจกรรม PLC ในสถานศึกษาก็สามารถพัฒนากิจกรรมเพื่อคุณภาพผู้สอนของผู้เรียนได้ แต่ในส่วนผู้ปกครองและทุกคนทางการศึกษาอื่นๆ มีส่วนร่วมได้ยาก ทางเลือกการพัฒนาวิชาชีพ ส่วนใหญ่จะจัดแยกจากโรงเรียน เป็นกิจกรรมเฉพาะ ซึ่งจะเป็นบทบาทหรือเครือข่ายก็ได้ โดยมีกลุ่มประกอบ

1. มีเป้าหมายเดียวกัน
2. มีแรงจูงใจ
3. กลุ่มคนกลุ่มเดียวกันพัฒนาไปในทิศทางเดียวกัน
4. มีความสนใจเฉพาะ
5. กลุ่มมีความสนใจทางเดียวกัน
6. ต้องการความเป็นอิสระของตนเอง

ควรที่จะเอาอย่างของ PLC ในอเมริกาปัจจุบันนี้ พัฒนาไปเป็น PLCM เครือข่ายผู้ปกครอง เครือข่ายของบุคลากรกลุ่มต่างๆ มากขึ้นด้วย

คุณค่าของ PLC นอกสถานศึกษา

PLC นอกสถานศึกษา มีคุณค่าในรูปแบบที่สามารถทำโดยอิสระ การมีส่วนร่วมในการดำเนินงานโดยกลุ่มอิสระ คือ กลุ่มสามารถเลือกและทำงานตามที่ตัวเองสนใจได้ทำให้ PLC ได้พัฒนาความรู้ตามที่บุคคลต้องการและอาจจะนำมาซึ่งความคิดใหม่ หรือแนวทางใหม่ ๆ ได้ อาจจะมีคามมั่นคงแข็งแรงน้อย ทางออกที่ดีคือกลุ่มนอกสถานศึกษาควรจะมีส่วนร่วมกับหน่วยหลักของวิชาชีพ หรือ ราชการเพื่อการทำงานอย่างยั่งยืน

ใครจะเป็นผู้เริ่มต้น และใครจะทำอะไรใน PLC

ทุกประเด็นของ PLC จะต้องมีคนหลักเริ่มต้นดูแลอยู่เสมอ ส่วนใหญ่แล้วจะเป็นผู้บริหารหรือคนที่เกี่ยวข้อง ซึ่งจะเป็นผู้นำทางความคิด ถ้าผู้บริหารเก่ง มีผู้นำทางความคิดที่ดีจะส่งเสริมให้ PLC มีคุณภาพประสิทธิภาพสูง ถ้าผู้บริหารไม่มีความเป็นผู้นำ แต่ครูที่ร่วมงานอยู่ด้วยมีความเป็นผู้นำพอ ก็จะเป็นไปได้ แต่ถ้าเราได้ผู้บริหารและครูอาจารย์ที่ไม่เอาไหน PLC ก็สูญเปล่า

PLC ในสถานศึกษาก็เกิดจากการเป็นผู้นำ ผู้บริหารเอง ผู้บริหารที่ฉลาดก็จะเลือกทีมที่ฉลาดมาทำงานด้วย ยิ่งได้ทีมที่มาร่วมงานฉลาดเท่าไร ก็ยิ่งดีมากขึ้นเท่านั้น ดังนั้นผู้บริหารจึงต้องไม่กลัวคนฉลาดต้องเอาคนเก่ง คนฉลาดไว้ใกล้ตัว

โดยทั่วไปการบริหารคนฉลาด ต้องให้รางวัล ให้ความสนใจ ให้กำลังใจ และให้การตอบแทนที่ดีพอ ซึ่งไม่จำเป็นต้องเป็นสิ่งของ แต่การแสดงความคิดเห็นให้กำลังใจ และส่งเสริมจิตใจที่ดีงาม ก็เป็นส่วนหนึ่งแล้ว ความละเอียดถี่ถ้วนเป็นเรื่องสำคัญของ PLC ผู้บริหารจึงต้องดูแลความละเอียดเหล่านี้ การศึกษาไม่ว่ากิจกรรมใดก็ตาม เป็นกิจกรรมเชิงอุดมคติเสมอ ผู้ดูแลการศึกษาจึงหวังผลประดัยชนในเชิงธุรกิจได้ยาก ความสำเร็จของ

การศึกษาคือความงามของผู้คนที่เราเกี่ยวข้อง ซึ่ง PLC จะนำไปสู่ความงามและองกามขึ้นได้อย่างที่เราคาดหวัง

สรุป: ปรัชญาการศึกษาเชิงสร้างสรรค์และผลิตภาพคือคำตอบ

ไม่ว่าเราจะนิยาม PLC ว่าอย่างไร และดำเนินงานกิจกรรม PLC อย่างไร คำนิยามที่ผู้เขียนเห็นว่าจำเป็นก็คือ ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ คือ การดำเนินงานในลักษณะที่สองหัว หรือหลายหัวย่อมดีกว่า หัวเดียว ตามคติแบบไทย ดังนั้นหัวใจของ PLC คือ การใช้หรือการทำงานร่วมกันของกลุ่มครูและผู้เกี่ยวข้องเพื่อการแสวงหามากพอ คิดค้นสิ่งใหม่ แล้วนำสิ่งนั้นมาประเมินเพื่อใช้ประโยชน์ให้เกิดครั้งใหม่ ๆ คิดค้น สิ่งใหม่ มีผลงานประจักษ์ว่าได้ประโยชน์อย่างแท้จริงต่อการยกระดับคุณภาพการศึกษาระดับความเป็นเลิศของการศึกษาและการพัฒนาการเรียนการสอนในวิชาชีพครู ทำให้เกิดสิ่งใหม่และผลผลิตใหม่ในวิชาชีพ สิ่งใหม่และผลผลิตจาก PLC ก็คือ ผลผลิตของปรัชญาการศึกษาเชิงสร้างสรรค์ผลิตภาพนั่นเอง

References

- วิชัย วงษ์ใหญ่, (2558). “ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” ในสารานุกรมการศึกษาร่วมสมัยฉบับเฉลิมพระเกียรติสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ในโอกาสฉลองพระชนมายุ 5 รอบ 2 เมษายน 2558, กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา.
- ราชบัณฑิตยสภา, (2558). พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์ร่วมสมัย. กรุงเทพฯ: ราชบัณฑิตยสภา.
- ไพฑูริย์ สีนลารัตน์, (2561). จำเป็นต้องปฏิวัติการศึกษาไทย. กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Bales, Katherine and Roch Vince, (2014). The Power of Teacher Rounds. California: Corwin.
- Fernandez, Celea and Yossida Makoto, (2004). Lesson Study: Japanese Approaches to Improving mathematics teaching and learning. New York: Routledge.
- Murphy, Joseph, f. (2017). Professional Standard for Education Leaders. New York: Corwin.
- Pang, NSK, and Leung, ZLM, (2016). “Exploring the Practice of Professional Learning Communities: Case of Hong Kong Primary Schools” in Harris Alme, and Jones & Michell (eds) Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership Los Angeles: SAGE.
- Wilhelm, Terry, (2017). Shared Leadership: the Essential Ingredient for Effective PLC. California: Corwin.
- Saito, Eisuke and other, (2015). Lesson Study to Learning Community. New York: Routledge.

ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย (School Readiness)

วีระชาติ กิเลนทอง* พิศมร กิเลนทอง รำไพ ไชยพาลี และ ชนิษฐา บุญสนอง
สถาบันวิจัยเพื่อการประเมินและออกแบบนโยบาย มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย
ไกรยศ ภัทรราช
กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา

บทคัดย่อ

บทความนี้มีเป้าหมายเพื่อทบทวนงานวิจัยที่บ่งชี้ถึงบทบาทและความสำคัญของความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย (School Readiness) ต่อผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาในระดับที่สูงขึ้นไป องค์ความรู้สำคัญที่ได้จากการทบทวนงานวิจัยดังกล่าวคือ ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย ส่งผลบวกต่อผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และการอ่านในระดับประถมศึกษาหรือมัธยมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ หลักฐานส่วนนี้สะท้อนถึงความสำคัญของข้อมูลสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย ต่อการพัฒนาเด็กปฐมวัย และการพัฒนาทุนมนุษย์ในระยะยาว นอกจากนี้ บทความยังนำเสนอหลักการและรายละเอียดของชุดเครื่องมือสำรวจความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยที่ได้มาตรฐานระดับสากล

Abstract

This paper reviews a significant number of research papers studying the effects of school readiness on later achievements. A key takeaway is that school readiness at the kindergarten level has a statistically significant and positive impact on achievement tests for mathematics and reading in primary and secondary schools. This result implies that school readiness is important for educational development of young children and their long-term human capital development. This paper also presents the conceptual framework and details of international standard survey instruments for school readiness.

บทนำ

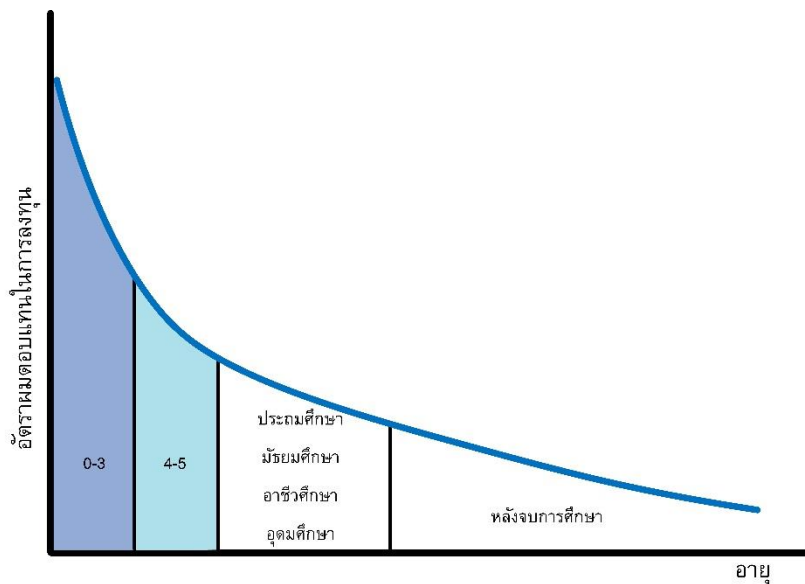
งานวิจัยด้านเศรษฐศาสตร์ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า การพัฒนาเด็กในช่วงปฐมวัย (Early Childhood Development) สามารถเพิ่มประสิทธิภาพด้านการผลิตและสร้างความเสมอภาคด้านเศรษฐกิจและสังคมไปพร้อมกันได้ กล่าวคือ ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพด้านการผลิตของสังคม ลดต้นทุนที่เกิดจากการก่ออาชญากรรมและการติดยาเสพติด การพัฒนาเด็กในช่วงปฐมวัยยังช่วยลดความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจและสังคมของประเทศ

* ผู้ประสานงานหลัก (Corresponding Author)
E-mail:

ในแง่ที่ช่วยลดความแตกต่างด้านทุนมนุษย์ตั้งแต่จุดเริ่มต้นของชีวิต ซึ่งเป็นสาเหตุสำคัญของความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจและสังคมที่พบเห็นอยู่ในปัจจุบัน

งานวิจัยที่สำคัญชิ้นหนึ่ง คือ การศึกษาผลกระทบของโครงการพัฒนาเด็กปฐมวัยภายใต้โครงการ Perry Preschool ซึ่งสอนเด็กปฐมวัยอายุ 3 ถึง 4 ปี ในโรงเรียนแห่งหนึ่งในเมืองอับซีแลนติ รัฐมิชิแกน ประเทศสหรัฐอเมริกา ในช่วงปี 1962 ถึง 1965 โดยใช้หลักสูตรที่ชื่อว่า ไฮสโคป (HighScope) ผลการศึกษาของนักเศรษฐศาสตร์รางวัลโนเบล Prof. James J. Heckman จาก University of Chicago (Heckman and et. al., 2010, 2013) พบว่า อัตราส่วนผลประโยชน์ต่อต้นทุน (benefit-to-cost-ratio) ของโครงการฯ มีค่าประมาณ 7 ต่อ 1 ถึง 12 ต่อ 1 กล่าวคือ การลงทุน 1 บาท เกิดผลประโยชน์ต่อผู้เข้าร่วมโครงการฯ และสังคมโดยรวมประมาณ 7 ถึง 12 บาท หรือคิดเป็นอัตราผลตอบแทนภายใน (Internal Rate of Return: IRR) ร้อยละ 10 ต่อปี ซึ่งเป็นอัตราผลตอบแทนที่สูงมากเมื่อเทียบกับการลงทุนประเภทอื่น ๆ รวมทั้งการลงทุนด้านโครงการพื้นฐานและการลงทุนในตลาดหุ้นของประเทศสหรัฐอเมริกา

ในมุมมองทางเศรษฐศาสตร์ การพัฒนาเด็กปฐมวัย คือ ส่วนหนึ่งของการพัฒนาทุนมนุษย์ที่เกิดขึ้นได้ตลอดชีวิต Prof. James J. Heckman จึงได้สรุปหลักฐานเชิงประจักษ์ที่เกี่ยวกับการลงทุนในการพัฒนาทุนมนุษย์ไว้อย่างน่าสนใจว่า “การลงทุนในเด็กที่มีอายุน้อยกว่าจะนำไปสู่อัตราผลตอบแทนที่สูงกว่า” ดังแสดงในภาพที่ 1 กล่าวคือ การลงทุนในช่วงปฐมวัยนั้นมีความคุ้มค่าสูงมากเมื่อเปรียบเทียบกับการลงทุนในช่วงอายุหลังจากนั้น ดังนั้น งบประมาณต่อหัวที่ใช้ลงทุนในการพัฒนาทุนมนุษย์ควรมีค่าสูงสุดในช่วงปฐมวัยและลดลงตามลำดับ ดังกราฟในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 อัตราผลตอบแทนของการลงทุนเพื่อพัฒนาทุนมนุษย์ที่ดำเนินการในแต่ละระดับอายุ
ที่มา: Heckman, J. J. (2008): “The Case for Investing in Disadvantaged Young Children.”
Mimeo University of Chicago.

การศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญอย่างหนึ่งในการพัฒนาเด็กปฐมวัย ซึ่งได้รับความสนใจอย่างมากในรอบหลายปีที่ผ่านมา โดยจะเห็นได้จากที่มีการกล่าวถึงการศึกษาของเด็กปฐมวัยหรือเด็กเล็กไว้ในรัฐธรรมนูญฉบับปี พ.ศ. 2560 ถึงสองมาตรา (มาตราที่ 54 และมาตราที่ 258) คำถามที่สำคัญ คือ จะออกแบบนโยบายการศึกษาอย่างไรให้สามารถพัฒนาเด็กปฐมวัยให้เต็มศักยภาพและมีความพร้อมในการเรียนรู้ในระดับที่สูงขึ้นไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ

บทความนี้ต้องการช่วยตอบคำถามดังกล่าว ด้วยการนำเสนอความรู้ที่ได้จากการทบทวนงานวิจัย ที่เกี่ยวกับความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษา ซึ่งเป็นข้อมูลสำคัญที่สะท้อนให้เห็นว่า เด็กปฐมวัย มีความพร้อมในการที่จะเข้าเรียนในระดับประถมศึกษาตอนต้นเพียงใด และที่สำคัญคือ หน่วยงานที่เกี่ยวข้องสามารถใช้ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษา เป็นเครื่องมือในการติดตามประเมินนโยบายการพัฒนาเด็กปฐมวัย เช่นเดียวกับการประเมินสมรรถนะนักเรียนมาตรฐานสากล (Programme for International Student Assessment: PISA) หรือที่เรียกกันทั่วไปว่า การสอบ PISA ที่ถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือ ในการสะท้อนถึงสถานการณ์และปัญหาของการศึกษาระดับมัธยมศึกษาของประเทศ จึงอาจกล่าวได้ว่า ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษา คือ ผลการสอบ PISA ในระดับปฐมวัยนั่นเอง

เนื้อหาในส่วนที่เหลือของบทความนี้ประกอบไปด้วย 3 หัวข้อ ดังต่อไปนี้ หัวข้อที่ 2 นำเสนอหลักฐานจากงานวิจัยที่ชี้ให้เห็นว่า ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษามีความสำคัญเนื่องจากมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับที่สูงขึ้น ส่วนหัวข้อที่ 3 กล่าวถึงความหมายของความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาและชุดเครื่องมือที่ใช้ในการวัดความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย หัวข้อที่ 4 สรุปผลพร้อมทั้งกล่าวถึงการดำเนินการสำรวจความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยในประเทศไทย

ทำไมควรวัดความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษา (school readiness)

ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยเป็นประเด็นที่ได้รับความสนใจจากนักวิชาการและผู้ทำงานด้านการศึกษามาโดยตลอด เนื่องจากช่วงวัยดังกล่าวเป็นช่วงที่เด็กเริ่มต้นเรียนรู้ และเป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ที่สูงขึ้นต่อไปในอนาคต หากเด็กได้รับการบ่มเพาะพื้นฐานการเรียนรู้ที่เข้มแข็ง และมีความพร้อมที่จะเรียนรู้ในระดับประถมศึกษาอย่างดีแล้ว ก็จะสามารถพัฒนาและประสบความสำเร็จด้านการเรียนในอนาคต ทั้งนี้ เด็กปฐมวัยที่ก้าวเข้าสู่การเรียนในระดับประถมศึกษาจะต้องเผชิญกับรูปแบบการเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลงไปจากการเรียนรู้ผ่านการเล่น และการทำกิจกรรมทางร่างกายเป็นหลัก ไปสู่การเรียนรู้ที่มีความเป็นนามธรรมหรือเป็นวิชาการมากขึ้น ซึ่งกระบวนการเรียนรู้ผ่านตัวอักษรและตัวเลขเหล่านี้ต้องอาศัยทักษะด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนที่สัมพันธ์กัน ปัจจุบันเหล่านี้สามารถสร้างแรงกดดันให้กับเด็กไม่น้อยไปกว่าช่วงเปลี่ยนผ่านจากการเลี้ยงดูที่บ้านไปสู่การเรียนในระดับอนุบาล ยิ่งไปกว่านั้น การเรียนรู้ในระดับประถมศึกษาเป็นก้าวสำคัญที่จะช่วยให้เด็กสามารถต่อยอดไปสู่การศึกษา ที่สูงขึ้น รวมถึงการเรียนรู้ตลอดชีวิตด้วย ดังนั้น หากเริ่มต้นชั้นประถมศึกษาได้ไม่ดี ก็อาจส่งผลเสียในระยะยาวต่อการเรียนในระดับที่สูงขึ้นได้ (Duncan et al., 2007; UNICEF et al., 2017) มีหลักฐานจากงานวิจัยจำนวนไม่น้อยที่ชี้ให้เห็นถึงบทบาทของความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาต่อผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการของเด็กในระดับประถมศึกษาและระดับที่สูงขึ้นไป งานวิจัยกลุ่มนี้ช่วยให้เข้าใจว่า ทำไมจึงควรต้องวัดและติดตามความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็ก

ปฐมวัย และช่วยชี้แนะแนวทางในการกำหนดประเด็นหรือหัวข้อที่ควรใช้ในการประเมินความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยซึ่งจะนำเสนออย่างละเอียดในหัวข้อที่ 3

งานวิจัยที่สำคัญชิ้นหนึ่งคือ งานวิจัยของ Duncan et al. (2007) ที่พยายามตอบคำถามว่าเด็กที่มีความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษามากกว่ามีโอกาสประสบความสำเร็จในการเรียนในระดับที่สูงขึ้นไปมากกว่าหรือไม่ โดยความสำเร็จในที่นี้ หมายถึง ผลการทดสอบวิชาคณิตศาสตร์ (Mathematics) และด้านภาษา (literacy) เท่านั้น ประเด็นที่น่าสนใจของงานวิจัยชิ้นนี้คือ การใช้ข้อมูลที่แตกต่างกันมากถึง 6 ชุดในการวิเคราะห์ประเด็นเดียวกันนี้ โดยข้อมูลทั้ง 6 ชุดประกอบไปด้วย The Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Cohort (ECLS-K); The Children of the National Longitudinal Survey of Youth (NLSY); The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD); The Infant Health and Development Program (IHDP); The Montreal Longitudinal-Experimental Preschool Study (MLEPS); The 1970 British Birth Cohort Study (BCS) และที่สำคัญ ผลการวิเคราะห์ที่ได้จากแหล่งข้อมูลที่หลากหลายนี้มีความคล้ายคลึงกันมาก โดยสามารถสรุปสั้น ๆ ได้ว่า ความพร้อมด้านคณิตศาสตร์ด้านภาษา และการมีสมาธิจดจ่อ (attentional focusing) มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และด้านภาษาในระดับประถมศึกษาและมัธยมศึกษาตอนต้นอย่างมีนัยสำคัญ แต่ปัจจัยอื่นไม่ว่าจะเป็นพฤติกรรมแบบเก็บกด (Internalizing Behaviors) พฤติกรรมแบบแสดงออก (Externalizing Behaviors) และทักษะทางสังคม (Social Skills) กลับไม่มีผลที่ชัดเจนหรือไม่มีความสำคัญแต่อย่างใด ซึ่งเป็นประเด็นที่ได้รับความสนใจและถูกหยิบยกมาถกเถียงกันในวงวิชาการอย่างมาก

ดังนั้น ในปี ค.ศ. 2010 วารสาร Developmental Psychology จึงได้จัดพิมพ์วารสารฉบับพิเศษที่ให้ความสำคัญกับการวิเคราะห์ซ้ำ (Reanalyzing) เพื่อตรวจสอบข้อค้นพบของ Duncan et al. (2007) โดยใช้ชุดข้อมูลอื่นและ/หรือตัวแปรอื่นที่งานวิจัยต้นฉบับยังไม่ได้นำมาพิจารณา บทความที่เกี่ยวข้องประกอบไปด้วย Foster (2010), Grimm et al. (2010), Grissmer et al. (2010), Hooper et al. (2010), Pagani et al. (2010), และ Romano et al. (2010) โดยสรุปผลการวิเคราะห์ซ้ำเหล่านี้ได้ยืนยันข้อสรุปหลักของ Duncan et al. (2007) ที่พบว่า ความพร้อมด้านคณิตศาสตร์ การอ่าน และการมีสมาธิ ในช่วงก่อนเข้าโรงเรียนเป็นปัจจัยที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และด้านภาษา อย่างไรก็ตาม งานวิจัยเหล่านี้ชี้ให้เห็นว่า ความพร้อมด้านกล้ามเนื้อมัดเล็ก (Fine Motor) ซึ่งไม่อยู่ในขอบเขตการศึกษาของ Duncan et al. (2007) เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์ ด้านภาษา และด้านวิทยาศาสตร์ (sciences) อย่างมีนัยสำคัญ

เมื่อพิจารณาในรายละเอียดที่ละบทความ พบว่า Grissmer et al. (2010) ได้ใช้ 3 ใน 6 ชุดข้อมูลที่ใช้ใน Duncan et al. (2007) นั่นคือ ECLS-K, BCS และ NLSY เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความพร้อมของเด็กปฐมวัยและผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์ ด้านภาษา และด้านวิทยาศาสตร์ โดยให้ความสำคัญกับความพร้อมด้านกล้ามเนื้อมัดเล็ก (Fine Motor) และด้านกล้ามเนื้อมัดใหญ่ (Gross Motor) เป็นพิเศษ นอกจากนี้ งานวิจัยชิ้นนี้ยังให้ความสำคัญกับทักษะในการเรียนรู้ (Approach to Learning) ซึ่งเป็นการผสมผสานกันของการมีสมาธิ (Attention) ความวิริยะ (Persistence) ความจดจ่อ (Concentration) และปัจจัยอื่น ๆ เช่น ความกระตือรือร้นในการเรียน (Eager to Learn) ความสนใจใฝ่เรียนรู้ (Curiosity) ความคิดสร้างสรรค์ (Creativity) ความรับผิดชอบ (Responsibility) และได้นำเอาผลการทดสอบด้านวิทยาศาสตร์และด้านสังคมศึกษา (Social

Studies) ของเด็กปฐมวัยมารวมกันเป็นตัวแปรที่เรียกว่าความรู้ทั่วไป (General Knowledge) งานวิจัยชิ้นนี้พบว่า ความพร้อมด้านคณิตศาสตร์ กล้ามเนื้อมัดเล็ก ความรู้ทั่วไป และทักษะในการเรียนรู้ (Approach to Learning) มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์ ด้านภาษา และด้านวิทยาศาสตร์ อย่างมีนัยสำคัญ ในขณะที่ผลของทักษะทางสังคมและอารมณ์ยังไม่มีความสำคัญเช่นเดียวกับผลการศึกษาของ Duncan et al. (2007) และที่น่าแปลกใจก็คือ ผลของความพร้อมด้านการอ่านของเด็กปฐมวัยดูเหมือนจะไม่มีความสำคัญเมื่อพิจารณาพร้อมกับความรู้ทั่วไป บทความนี้ ยังได้ทบทวนวรรณกรรมด้านประสาทวิทยา (Neuroscience) ที่สนับสนุนว่าทำไมความพร้อมด้าน กล้ามเนื้อมัดเล็กจึงควรจะมีผลต่อพัฒนาการด้านสติปัญญา (Cognitive Development) เช่น Diamond (2000) ได้ใช้เทคนิคการสร้างภาพสมอง (Neuroimaging) แสดงให้เห็นว่าสมองส่วนที่เคยเชื่อกันว่าดูแลพัฒนาการด้านกลืนหรือพัฒนาการด้านสติปัญญาเพียงอย่างเดียว แท้จริงแล้วทำหน้าที่ดูแลทั้ง 2 ส่วนไปพร้อม ๆ กัน และ Adolph (2005, 2008) และ Adolph and Berger (2007) ได้เสนอว่า ทารกที่รู้จักที่จะเรียนรู้เมื่อสามารถเคลื่อนที่และได้รับการพัฒนา กล้ามเนื้อมัดเล็กและมัดใหญ่แล้ว ทั้งนี้เพราะสมองที่ดูแลการเคลื่อนที่เป็นส่วนเดียวกับที่ดูแลพัฒนาการทางสติปัญญา

ส่วนงานวิจัยของ Romano et al. (2010) นั้นได้ใช้ 2 ใน 6 ชุดข้อมูลที่ใช้ใน Duncan et al. (2007) นั่นคือ NLSY และ MLEPS เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างความพร้อมของเด็กปฐมวัย และผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์ (จากการทดสอบโดยตรง) การใช้ภาษา (จากการรายงานของมารดา) และพฤติกรรมด้านอารมณ์และสังคม (จากการรายงานของครู) ผลการวิเคราะห์ที่ได้คล้ายคลึงกับ Duncan et al. (2007) กล่าวคือ ความพร้อมด้านคณิตศาสตร์เป็นปัจจัยที่มีความสามารถในการพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และการอ่านในระดับประถมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ ในขณะที่พัฒนาการด้านอารมณ์และสังคมในช่วงปฐมวัยมีผลต่อผลสัมฤทธิ์บ้าง และผลของความพร้อมด้านการอ่านต่อผลสัมฤทธิ์ทั้ง 2 ด้าน ไม่มีความสำคัญทางสถิติ แต่สิ่งที่น่าสนใจ คือ ความพร้อมด้านคณิตศาสตร์และพัฒนาการด้านอารมณ์และสังคมช่วงปฐมวัยมีบทบาทต่อพัฒนาการด้านอารมณ์และสังคมในระดับประถมศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ

งานวิจัยของ Sabol and Pianta (2012) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการด้านการบริหารจัดการชีวิต (executive function หรือ EF) ของเด็กปฐมวัยช่วงอายุ 4 ปี 6 เดือน กับพัฒนาการด้านอารมณ์และสังคม และผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และการอ่านในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 (5th grade) โดยให้ความสำคัญกับปัจจัยด้านประชากรและครอบครัว (เช่น อายุ เพศ เชื้อชาติ รายได้ การศึกษาของแม่) เป็นพิเศษ ทักษะด้านการบริหารจัดการชีวิต (EF) ที่นำมาวิเคราะห์ในงานวิจัยชิ้นนี้ประกอบไปด้วย ทักษะทางสังคม พฤติกรรมแบบแสดงออก ความผูกพันเชิงบวก (Positive Engagement) ความจำขณะทำงาน การมีสมาธิ งานวิจัยชิ้นนี้พบว่า ความจำขณะทำงาน ในระดับปฐมวัยเป็นทักษะที่มีความสำคัญต่อทั้งพัฒนาการด้านอารมณ์และสังคม และผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และการอ่านในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 อย่างมีนัยสำคัญ ในขณะที่การมีสมาธิ กลับไม่มีความสำคัญ ซึ่งแตกต่างจากงานของ Duncan et al. (2007) อย่างชัดเจน ทั้งนี้ นักวิจัยยังไม่มีคำอธิบายที่ชัดเจนว่าทำไมจึงได้ผลที่แตกต่างกัน อย่างไรก็ตาม มีสิ่งหนึ่งที่คล้ายกัน คือ ผลของพัฒนาการด้านภาษาของเด็กปฐมวัยมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 อย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ งานวิจัยของ Blair and Razza (2007) ได้นำเสนอความสัมพันธ์ระหว่างพัฒนาการด้านความสามารถในการควบคุมตนเอง (Effortful Control) การเข้าใจความเชื่อที่ไม่จริง (False-belief Understanding)

ความยับยั้งชั่งใจ (Inhibitory Control) ความยืดหยุ่นทางความคิด (attention shifting) และพัฒนาการด้านสติปัญญาของเด็ก ก่อนวัยเรียน (วัดในเด็กกลุ่มตัวอย่างที่มีอายุเฉลี่ย 5 ปี 1 เดือน) และผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และการอ่านในระดับอนุบาล (วัดในเด็กกลุ่มตัวอย่างที่มีอายุเฉลี่ย 6 ปี 2 เดือน) ผลการวิจัยพบว่าพัฒนาการด้านสติปัญญาและความยับยั้งชั่งใจ เป็นปัจจัยที่มีผล ต่อผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และการอ่านอย่างมีนัยสำคัญ

งานวิจัยอีกกลุ่มหนึ่งได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างระดับความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาและผลสัมฤทธิ์ในการเรียนในระดับที่สูงขึ้นไป โดยวัดความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย ด้วยชุดเครื่องมือ Early Development Instrument (EDI) ซึ่งเป็นวิธีการเก็บข้อมูลโดยการสอบถามพัฒนาการของเด็กจากครู (Teacher-rated Assessments) ที่พัฒนาขึ้นในประเทศแคนาดา (ดูรายละเอียดเพิ่มเติมใน Janus and Duku (2007) และ Janus and Offord (2007)) และในปัจจุบันได้มีการขยายผลนำไปใช้อีกหลายประเทศทั่วโลก เช่น ออสเตรเลีย สหรัฐอเมริกา จีน และเกาหลีใต้ ตัวอย่างของงานวิจัยกลุ่มนี้ ได้แก่

งานวิจัยของ Davies et al. (2016) ได้นำข้อมูลที่จัดเก็บในประเทศแคนาดา มาศึกษาผลของความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาต่อผลการเรียนในระดับประถมศึกษาปีที่ 3 พบว่า ทักษะด้านร่างกาย (Physical Well-being) ทักษะด้านภาษาและสติปัญญา (Language and Cognitive Skills) และพัฒนาการด้านอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Development) ที่วัดในช่วงปฐมวัยล้วน แต่มีความสำคัญต่อทักษะด้านภาษา การเขียน และด้านคณิตศาสตร์ ที่วัดในระดับประถมศึกษาปีที่ 3 ส่วนงานวิจัยอีกชิ้นหนึ่งคือ Guhn et al. (2016a) ซึ่งใช้ข้อมูลจากประเทศแคนาดาเช่นเดียวกัน โดยศึกษาผลของความพร้อม ในการเข้าสู่ระบบการศึกษาต่อผลการเรียนในระดับประถมศึกษาปีที่ 4 โดยให้ความสำคัญกับทั้งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความสัมพันธ์กับเพื่อน (Social Relations with Peers) และความผาสุกทางอารมณ์ (Emotional Well-being) ผลการวิจัยพบว่า ความพร้อมด้านสติปัญญา และพัฒนาการด้านภาษาในระดับปฐมวัยมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และการอ่านในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 อย่างมีนัยสำคัญ ในขณะที่ความพร้อมด้านสังคม (Social Competence) ในระดับปฐมวัยมีผลต่อความสัมพันธ์กับเพื่อนและ ความผาสุกทางอารมณ์อย่างมีนัยสำคัญ

โดยสรุป งานวิจัยส่วนใหญ่ที่รวบรวมมาข้างต้นต่าง พบว่า ความพร้อมด้านคณิตศาสตร์ในระดับปฐมวัยเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลเชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และการอ่านในระดับประถมศึกษาหรือระดับที่สูงขึ้นไปอย่างมีนัยสำคัญ และที่สำคัญ งานวิจัยที่ไม่ได้แสดงผลที่มีนัยสำคัญของความพร้อมด้านคณิตศาสตร์ในระดับปฐมวัยมักจะเป็นงานวิจัยที่ไม่ได้พิจารณาปัจจัยนี้ตั้งแต่ต้น ทำให้ผู้วิจัยมีความมั่นใจ ที่จะสรุปว่าความพร้อมด้านคณิตศาสตร์เป็นปัจจัยสำคัญต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ส่วนปัจจัยที่มีความสำคัญรองลงมาน่าจะเป็นความพร้อมด้านการอ่าน (Early Reading) พัฒนาการของกล้ามเนื้อเล็ก และการมีสมาธิ ในส่วนของทักษะการบริหารจัดการชีวิต น่าจะพอสรุปได้ว่า ความจำขณะทำงาน และความยับยั้งชั่งใจ เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ด้านคณิตศาสตร์และภาษา ในขณะที่ความพร้อมด้านอื่น ๆ อาจจะไม่เห็นผลที่ชัดเจนนัก

เป็นที่น่าประหลาดใจอย่างมากที่งานวิจัยเหล่านั้นไม่พบหลักฐานที่แสดงถึงผลของทักษะทางพฤติกรรม (Noncognitive Skills) และทักษะทางสังคม (Social Skills) ในขณะที่งานวิจัยที่ใช้ข้อมูล ระยะยาวอย่าง Heckman et al. (2013) ที่ศึกษาเด็กหรือปัจจัยที่นำไปสู่ความสำเร็จของโครงการ Perry Preschool

(Schweinhart and Weikart, 1997) ที่พัฒนาและทดลองสอนเด็กปฐมวัยด้วยหลักสูตรไฮสโคป (HighScope) กลับพบว่าปัจจัยสำคัญที่มีผลต่อความสำเร็จในระยะยาวคือ ทักษะทางพฤติกรรมและทักษะทางสังคม ประเด็นที่น่าสนใจประเด็นหนึ่งคือ งานวิจัยชิ้นนี้วัดความสำเร็จจากระดับรายได้ของแต่ละบุคคล และการไม่ก่อปัญหาให้กับสังคม เช่น การไม่ติดยาเสพติด การไม่ก่ออาชญากรรม ซึ่งถือว่าเป็นเป้าหมายหลักของการพัฒนาทุนมนุษย์ ในขณะที่งานวิจัยที่รวบรวมมาข้างต้นต่างใช้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นผลลัพธ์ แต่สิ่งหนึ่งที่ต้องตระหนักคือ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอาจไม่ใช่ปัจจัยเพียงอย่างเดียวที่กำหนดความสำเร็จในชีวิตหรือระดับทุนมนุษย์ของแต่ละบุคคล (Heckman et al., 2014)

การพัฒนาเด็กปฐมวัยที่ดีจึงควรจะต้องให้ความสำคัญกับปัจจัยด้านพฤติกรรมและทักษะทางสังคมควบคู่ไปกับทักษะทางด้านสติปัญญา ดังนั้น การวัดความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยควรจะต้องครอบคลุมทั้งทักษะด้านสติปัญญา (เช่น ทักษะด้านคณิตศาสตร์ ทักษะด้านภาษา) ทักษะ การบริหารจัดการชีวิต (เช่น ความจำขะทำงาน) ทักษะด้านกายภาพ (เช่น กล้ามเนื้อมัดเล็กและ กล้ามเนื้อมัดใหญ่) รวมถึงทักษะด้านอารมณ์และสังคม (เช่น การมีสมาธิ)

นอกจากนี้ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยควรต้องเข้าใจด้วยว่า ความพร้อมหรือทักษะด้านคณิตศาสตร์และด้านภาษาที่อ้างอิงในงานวิจัยที่กล่าวมาในช่วงต้นเป็นเพียงทักษะพื้นฐานอย่างง่าย ยกตัวอย่างเช่น การนับเลข (Counting) การเปรียบเทียบค่าของตัวเลข (Number Comparison) การรู้จักตัวหนังสือ (Letter Identification) ดังนั้น การเตรียมความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาที่ดีน่าจะไม่ใช่จำเป็นต้องเร่งเรียนเขียนอ่าน เพื่อให้เด็กปฐมวัยสามารถทำโจทย์วิชาคณิตศาสตร์หรือวิชาภาษาไทยในระดับประถมศึกษาได้ก่อนวันอันควร

ผู้กำหนดนโยบายควรจะต้องระมัดระวังอย่างมากในการนำเอาผลวิจัยส่วนนี้ไปใช้ในเชิงนโยบาย เพราะประเด็นสำคัญประเด็นหนึ่งที่งานวิจัยกลุ่มนี้ไม่สามารถบอกได้คือ รูปแบบการเรียนการสอนหรือที่มาของความพร้อมด้านคณิตศาสตร์และการอ่านในช่วงก่อนเข้าโรงเรียนมีความสำคัญมากเพียงใด กล่าวคือ งานวิจัยกลุ่มนี้ยังไม่สามารถบอกได้ว่า เด็กปฐมวัยที่มีความพร้อมเท่ากันแต่เรียนรู้ผ่านกระบวนการที่แตกต่างกัน เช่น การเรียนการสอนโดยตรง (Direct Instruction) หรือที่สังคมไทยนิยมเรียกกันว่า “การสอนอ่านเขียน” และ “การเรียนรู้แบบลงมือกระทำหรือมีส่วนร่วม (Active Learning)” จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับที่สูงขึ้นไปแตกต่างกันหรือไม่ ซึ่งประเด็นนี้มีความสำคัญต่อการจัดการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยเป็นอย่างมาก เหตุผลที่งานวิจัยกลุ่มนี้ไม่สามารถตอบคำถามดังกล่าวได้ น่าจะเป็นผลจาก การขาดข้อมูลรูปแบบการสอนของแต่ละห้องเรียนที่เชื่อมโยงกับข้อมูลความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย

อีกประเด็นหนึ่งที่อาจเป็นข้อจำกัดของงานวิจัยกลุ่มนี้ คือ ปัญหาการเบี่ยงเบนที่เกิดจากการละเลยตัวแปรที่สำคัญ (Omitted Variable Bias) ซึ่งเป็นปัญหาด้านสถิติที่เกิดขึ้นโดยทั่วไปในงานวิจัยที่ไม่ได้มาจากการทดลอง (Non-experimental Research) และมีข้อมูลไม่ครอบคลุมมากพอ ทั้งนี้ เนื่องจากงานวิจัยกลุ่มนี้ขาดข้อมูลเกี่ยวกับคุณภาพการเลี้ยงดูและเอาใจใส่ของครอบครัว ทำให้ยากที่จะสรุปได้อย่างมั่นใจว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับประถมศึกษา เป็นผลมาจากการที่เด็กมีระดับความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาในระดับปฐมวัยเป็นทุนเริ่มต้นจริงหรือไม่ หรืออาจเป็นผลมาจากการที่ครอบครัวดูแลเอาใจใส่เด็กเป็นอย่างดีในช่วงปฐมวัย ทำให้เด็กมีความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยที่ดีตั้งแต่ระดับปฐมวัย และ

ครอบครัวลักษณะนี้ก็มีแนวโน้มที่จะดูแลเอาใจใส่เด็กเป็นอย่างดีต่อเนื่องไปจนถึงระดับประถมศึกษา จึงทำให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับประถมศึกษาอยู่ในระดับที่ดีไปด้วย ทั้งที่ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยในระดับปฐมวัยอาจจะไม่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับที่สูงขึ้นไปแต่อย่างใด แน่นนอนว่าหากมีข้อมูลคุณภาพการเลี้ยงดูและการเอาใจใส่ของครอบครัว ที่เพียงพอ ก็อาจทำให้เด็กมีความมั่นใจได้มากขึ้นว่า ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาในระดับปฐมวัยเป็นปัจจัยที่นำไปสู่ความสำเร็จในการเรียนระดับประถมศึกษาจริงหรือไม่

นอกจากนี้ ผู้กำหนดนโยบายเองก็ควรใช้ข้อมูลความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาอย่างระมัดระวัง ไม่เช่นนั้นอาจเกิดปัญหาเกี่ยวกับการนำเอาความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาไปใช้ในทางที่ไม่ถูกต้อง ดังที่ High et al.(2008) ได้สรุปไว้อย่างน่าสนใจ ดังต่อไปนี้

1. อาจจะเข้าใจผิดได้ว่าการเรียนรู้เกิดขึ้นได้ทั้งที่โรงเรียนเท่านั้น ซึ่งในความเป็นจริงการเรียนรู้เกิดขึ้นได้ทุกที่ทุกเวลา
2. อาจจะเข้าใจผิดได้ว่าสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยเป็นเงื่อนไขเฉพาะที่เกิดขึ้นจากปัจจัยภายในของเด็กเท่านั้น อันที่จริงแล้วมีปัจจัยภายนอกมากมายที่มีผลต่อสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย ซึ่งทำให้ควรจะต้องวัดปัจจัยภายนอกที่เกี่ยวข้องด้วย
3. อาจจะเข้าใจผิดได้ว่าสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยสามารถวัดหรือประเมินได้ง่าย หัวข้อถัดไปจะแสดงให้เห็นว่าการวัดหรือการประเมินความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยมีความซับซ้อนและหลากหลาย
4. อาจจะเข้าใจผิดได้ว่าเด็กทุกคนควรจะมีสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยใกล้เคียงกันเมื่ออายุเท่ากัน แต่ในความเป็นจริง เด็กแต่ละคนมีความสามารถในการเรียนรู้ที่แตกต่างกัน และบางคนอาจต้องการเวลามากกว่าคนอื่น
5. อาจจะเข้าใจผิดได้ว่าเด็กพร้อมที่จะเรียนรู้เมื่อเด็กนั่งนิ่งฟังอยู่กับโต๊ะของตนเองเท่านั้น
6. อาจจะเข้าใจผิดได้ว่าเด็กที่มีสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยต่ำ ไม่ควรเข้าสู่ระบบการศึกษา

ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษา (School Readiness) คืออะไรและสามารถวัดได้อย่างไร

ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาเป็นหัวข้อที่ได้รับความสนใจอย่างมากทั้งในกลุ่มนักวิชาการและผู้กำหนดนโยบายทั่วโลก โดยจะเห็นได้จากงานวิจัยหรือรายงานเชิงนโยบายจากหน่วยงานต่าง ๆ จำนวนมาก เช่น Andrew et al. (2019); Duncan et al. (2007); High et al. (2008); National Education Goals Panel (1991); UNICEF (2012) แต่อย่างไรก็ตาม ยังไม่มีนิยามที่ทุกภาคส่วน เห็นพ้องต้องกัน ดังจะเห็นได้จากรายงานของ UNICEF (2012) ซึ่งระบุไว้ได้อย่างน่าสนใจว่าค่อนข้าง ๆ อย่างความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษานั้นแฝงไปด้วยความซับซ้อนส่งผลให้ยากต่อการกำหนดนิยามที่เป็นหนึ่งเดียว โดยพบว่าเมื่อค้นหาความหมายของคำว่า “School Readiness” โดยใช้ “Google Scholar” จะได้คำนิยามหรือความหมายที่แตกต่างกันเกือบ 150 คำเลยทีเดียว

บทความนี้เลือกนิยามความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษา ว่าหมายถึงความพร้อมที่เด็กปฐมวัยจะ

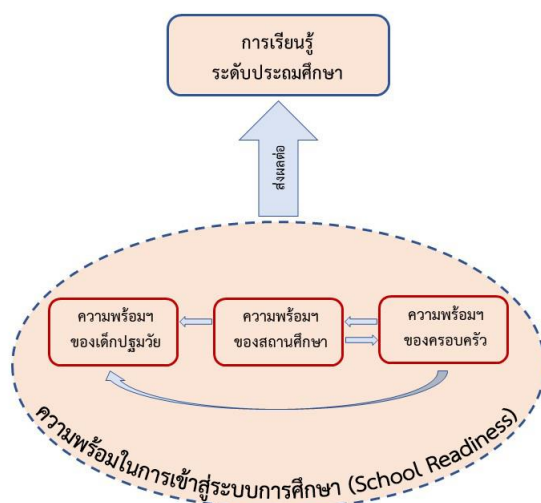
สามารถเรียนรู้ได้อย่างเต็มศักยภาพเมื่อเข้าสู่ระบบการศึกษาที่เป็นทางการในระดับประถมศึกษา โดยให้ความสนใจเป็นพิเศษกับปฏิสัมพันธ์ระหว่างตัวเด็กและสภาพแวดล้อมที่บ่มเพาะการเรียนรู้ของเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งความสัมพันธ์ระหว่างเด็กและครู เด็กและโรงเรียน เด็กและผู้ปกครอง ซึ่งสอดคล้องกับกรอบแนวคิดของ National Education Goals Panel (1991); UNICEF (2012) และ High et al. (2008) ที่เสนอให้ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาควรประกอบไปด้วย 3 ส่วน คือ

1. ความพร้อมของเด็กปฐมวัย (readiness in the children) เด็กปฐมวัยควรจะต้องมีความพร้อมทั้งทางร่างกายและจิตใจ เพื่อให้สามารถเรียนรู้ในระดับประถมศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยส่วนใหญ่มุ่งให้ความสำคัญกับการพัฒนาด้านร่างกาย (Physical Well-being and Motor Development) พัฒนาการด้านอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Development) ความสามารถในการเรียนรู้ (Approach to Learning) พัฒนาการด้านภาษา (Language Development) และพัฒนาการด้านคณิตศาสตร์ (Mathematical Development)

2. ความพร้อมของสถานศึกษา (School's Readiness for Children) สถานศึกษาควรจะต้องมีความพร้อมที่จะจัดการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยให้มีความเหมาะสมตามวัยและพัฒนาการของเด็ก ทั้งในด้านสิ่งแวดล้อม สภาพห้องเรียน กระบวนการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ และรอยต่อระหว่างการศึกษาในระดับปฐมวัยและระดับประถมศึกษา (transition) ที่อย่างราบรื่น

3. ความพร้อมของครอบครัว (Family's Readiness for Children) ผู้ปกครองควรจะต้องเข้าใจบทบาทหน้าที่ที่สำคัญของตนต่อการส่งเสริมพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็กปฐมวัยซึ่งจะมีส่วนช่วยให้ครอบครัวสามารถส่งเสริมและสนับสนุนให้เด็กปฐมวัย มีความพร้อมต่อการเข้าสู่ระบบการศึกษาได้เป็นอย่างดี

จะเห็นได้ว่า ทั้ง 3 ส่วนต่างมีความสำคัญและมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องมีความพร้อม เพื่อส่งเสริมให้เด็กปฐมวัยมีความพร้อมในการเรียนรู้ และสามารถเรียนรู้ได้อย่างเต็มศักยภาพ เมื่อได้เข้าสู่ระบบการศึกษา



ภาพที่ 2 กรอบแนวคิดของความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษา
(Conceptual Framework of School Readiness)

ที่เป็นทางการในระดับประถมศึกษา ดังนั้น การประเมินหรือการวัดความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาจึงควรจะต้องครอบคลุมทั้ง 3 ส่วนนี้ (ดูภาพที่ 2.1 ประกอบ) คำถามที่สำคัญ คือ แล้วควรจะใช้เครื่องมือวัดหรือประเมินความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยแบบใด

ชุดเครื่องมือ Early Development Instrument (EDI)

ชุดเครื่องมือที่ใช้เก็บข้อมูลความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาที่ได้รับความนิยมชุดหนึ่ง คือ ชุดเครื่องมือ Early Development Instrument (EDI) ที่พัฒนาขึ้นในประเทศแคนาดา ดังที่ปรากฏใน Janus and Offord (2007) เครื่องมือชุดนี้เก็บข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับตัวเด็กใน 5 ด้านหลัก คือ 1) ด้านร่างกาย (Physical Well-Being) 2) ด้านสังคม (Social Competence) 3) ด้านอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Development) 4) ด้านภาษาและสติปัญญา (Language and Cognitive Skills) 5) ด้านการสื่อสารและความรู้ทั่วไป (Communication and General Knowledge) (ดูตัวอย่างคำถาม ในแต่ละหมวด ในตารางที่ 1) ข้อคำถามในชุดการสำรวจนี้ถือได้ว่าละเอียดและครอบคลุมปัจจัยที่ส่งผลต่อความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กได้ดีพอสมควร และมีการขยายผลนำไปใช้ในอีกหลายประเทศทั่วโลก เช่น ออสเตรเลีย สหรัฐอเมริกา และจีน ข้อมูลที่ได้มาจากการเก็บข้อมูลโดยใช้ชุดเครื่องมือ EDI ได้รับความสนใจจากนักวิชาการมากพอสมควร โดยจะเห็นได้จากการที่มีงานวิจัยจำนวนมากไม่น้อย ใช้ข้อมูลจากเครื่องมือ EDI ศึกษาประเด็นต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นงานวิจัยของ Davies et al. (2016) และ Guhn et al. (2016a) ที่ใช้ข้อมูลจากประเทศแคนาดาศึกษาผลของความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษา ต่อผลทางการเรียนในระดับประถมศึกษา (ดังที่ได้อภิปรายไว้ในหัวข้อที่ 2) นอกจากนี้ งานวิจัยของ Brownell et al. (2016) ได้ใช้ประโยชน์จากการเก็บข้อมูลโดยเครื่องมือ EDI ในประเทศแคนาดา ซึ่งเป็นการเก็บข้อมูลขนาดใหญ่ที่ครอบคลุมประชากรส่วนใหญ่มาเชื่อมโยงกับข้อมูลด้านการแพทย์และข้อมูลสภาพเศรษฐกิจและสังคมซึ่งก็ครอบคลุมประชากรส่วนใหญ่เช่นเดียวกัน เพื่อศึกษาประเด็นบทบาทของปัจจัยด้านการแพทย์และด้านสภาพเศรษฐกิจและสังคมต่อพัฒนาการด้านสติปัญญาและภาษา ผลการวิจัยพบว่าปัจจัยที่มีบทบาทมากที่สุด คือ ความเสี่ยงของครอบครัว (Family Risk) ซึ่งวัดจากระดับรายได้ของครัวเรือน การเป็นแม่เลี้ยงเดี่ยว การมีภาวะซึมเศร้าหลังจากคลอดบุตร จนกระทั่งเด็กอายุ 4 ปี การต้องรับเงินช่วยเหลือจากภาครัฐ การอาศัยอยู่ในครอบครัวที่มีเด็กตั้งแต่ 4 คนขึ้นไป ส่วนปัจจัยอื่นไม่ว่าจะเป็น สภาพแวดล้อมในชุมชน สุขภาพของแม่ในช่วงก่อนคลอด หรือสุขภาพของเด็กตอนคลอดก็มีผลต่อ ความพร้อมฯ อย่างมีนัยสำคัญ แต่ขนาดของผลน้อยกว่าปัจจัยความเสี่ยงของครอบครัวอย่างมาก บทเรียน ที่ได้จากงานวิจัยชิ้นนี้คือ สภาพเศรษฐกิจ และสังคมของครัวเรือนมีผลต่อความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย และการเชื่อมโยงระหว่างฐานข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับเด็กปฐมวัยมีประโยชน์ต่อการวิจัยอย่างยิ่ง ซึ่งประเทศไทยควรส่งเสริมและสนับสนุนให้มีการเชื่อมโยงฐานข้อมูลให้มากขึ้น ยกตัวอย่างเช่น การเชื่อมโยงข้อมูลความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยกับข้อมูลการวัดพัฒนาการเด็กตามแนวทางการเฝ้าระวังและส่งเสริมพัฒนาการเด็กปฐมวัย (DSPM) และข้อมูลผลการทดสอบ O-NET

นอกจากนี้ ยังมีงานวิจัยของ Guhn et al. (2016b) และ Patel et al. (2016) ที่ได้ใช้ประโยชน์จากข้อมูลความพร้อมฯ แบบ EDI ของประเทศแคนาดา งานวิจัยของ Chittleborough et al. (2016), Goldfeld

et al. (2016), Guthridge et al. (2016), O'Connor et al. (2016), Pearce et al. (2016) ได้ใช้ประโยชน์จากข้อมูลความพร้อมฯ แบบ EDI ของประเทศออสเตรเลีย และงานวิจัยของ Ip et al. (2016) ได้ใช้ประโยชน์จากข้อมูลความพร้อมฯ แบบ EDI ของประเทศจีน บทเรียนที่ได้จากส่วนนี้ คือ ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาเป็นประเด็นที่ได้รับความสนใจจากนักวิจัยทั่วโลก ดังนั้น ประเทศไทยจึงสมควรจะมีการเก็บข้อมูลความพร้อมฯ ให้เป็นระบบและเผยแพร่ข้อมูลให้นักวิจัยได้ใช้เพื่อศึกษาประเด็นต่าง ๆ ที่จะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาเด็กปฐมวัย

จุดเด่นของชุดเครื่องมือ EDI คือ ความสะดวกในการเก็บข้อมูลทำให้สามารถเก็บข้อมูลระดับประชากร (ส่วนใหญ่ของประชากร) ได้โดยใช้ต้นทุนที่ไม่สูงจนเกินไป แต่มีจุดอ่อนที่ไม่มีข้อมูลในส่วนของสภาพแวดล้อมทางการศึกษา เช่น ความพร้อมและการให้การสนับสนุนของโรงเรียน ครอบครัว และชุมชน ซึ่งเป็นข้อมูลสำคัญที่จำเป็นต้องใช้ร่วมกับข้อมูลของตัวเด็กเพื่อประเมิน ติดตาม และส่งเสริมความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ และที่สำคัญการเก็บข้อมูลแบบนี้เป็นการเก็บข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ครูเพียงอย่างเดียวซึ่งมีปัญหาเรื่องความถูกต้องแม่นยำพอสมควร

ปัญหาความถูกต้องและแม่นยำของการประเมินความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย

ในทางวิชาการได้มีความพยายามที่จะตอบคำถามที่ว่า ข้อมูลพัฒนาการหรือความพร้อมในการ เข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยที่ได้จากการสอบถามครูประจำชั้นมีความถูกต้องแม่นยำเพียงใด เพราะนอกจากจะมีความสำคัญในด้านวิชาการแล้ว คำถามนี้ยังจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการดำเนินนโยบายที่เกี่ยวข้อง เพราะหากผลการสำรวจข้อมูลโดยการสอบถามครูเพียงอย่างเดียวมีความถูกต้อง และแม่นยำเพียงพอ ก็ควรจะใช้วิธีนี้เพียงอย่างเดียว เนื่องจากการเก็บข้อมูลด้วยวิธีนี้มีต้นทุนต่ำ แต่หากพบว่า ผลการสำรวจข้อมูลโดยการสอบถามครูเพียงอย่างเดียวมีความถูกต้องและแม่นยำไม่เพียงพอ ผู้กำหนดนโยบายควรนำเอาข้อสรุปจากงานวิจัย ที่ใช้ข้อมูลจากการสอบถามครูเพียงอย่างเดียวไปใช้อย่างระมัดระวัง และควรที่จะกำหนดทรัพยากรหรืองบประมาณให้เพียงพอเพื่อให้สามารถเก็บข้อมูลจากการประเมินเด็กโดยตรงและ/หรือสอบถามจากผู้ปกครอง

งานวิจัยชิ้นสำคัญที่เกี่ยวข้องกับเรื่องนี้เป็น Waterman et al. (2012) ซึ่งศึกษาอิทธิพลของครูที่ทำการประเมินต่อผลการประเมินเด็กปฐมวัย โดยใช้ข้อมูลการสำรวจพัฒนาการเด็กปฐมวัยที่เข้าเรียน ในสถานศึกษาภายใต้โครงการ Head Start ประเด็นที่น่าสนใจในงานวิจัยชิ้นนี้ คือ การเปรียบเทียบผลการวัดพัฒนาการเด็กที่ใช้วิธีการวัดโดยตรง (Direct Assessment) โดยผู้ประเมินภายนอก และผล การวัดพัฒนาการเด็กที่ใช้การสังเกต (Observational Assessment) โดยครูผู้สอน

เครื่องมือที่ใช้ในการวัดโดยตรง ในงานวิจัยชิ้นนี้ ประกอบไปด้วย

1. Learning Express หรือเรียกสั้น ๆ ว่า LE (McDermott et al., 2009) เป็นชุดเครื่องมือที่วัดพัฒนาการด้านการรู้หนังสือ (Literacy) ด้านภาษา (Language) ด้านคณิตศาสตร์ (Mathematics) โดยใช้ทฤษฎีการตอบสนองรายหัวข้อ (Item Response Theory หรือ IRT) แบบที่มีพารามิเตอร์ 2 ตัวในการปรับค่าผลทดสอบให้เป็นมาตรฐาน เครื่องมือชุดนี้มีค่า Composite Reliability มากกว่า 0.90 ในทุกกลุ่มทักษะที่ทำการประเมินซึ่งถือว่าอยู่ในระดับดีเยี่ยม

2. Peabody Picture Vocabulary Test-III หรือเรียกสั้น ๆ ว่า PPVT-III (Dunn and Dunn, 1997)

เป็นเครื่องมือที่ใช้วัดพัฒนาการด้านการรับรู้ภาษา (Receptive Language) และมีค่า Interrater Reliability และ Test-retest Reliability มากกว่า 0.90

3. Oraland Written Language Scales หรือที่เรียกสั้น ๆ ว่า OWLS (Carrow-Woolfolk, 1995) เป็นเครื่องมือที่ใช้วัดพัฒนาการด้านความเข้าใจในการฟัง (Listening Comprehension) สำหรับเด็กตั้งแต่อายุ 3 ปี ไปจนถึงช่วงวัยรุ่น เครื่องมือทดสอบชุดนี้ได้รับการยืนยันว่ามีค่า Reliability สูงเช่นเดียวกัน

4. Test of Early Mathematics Ability-Third Edition หรือเรียกสั้น ๆ ว่า TEMA-3 (Ginsburg and Baroody, 2003) เป็นเครื่องมือที่ใช้วัดพัฒนาการด้านคณิตศาสตร์สำหรับเด็กอายุ 3 ปี จนถึง 8 ปี 11 เดือนและมีค่า Reliability Coefficients อยู่ระหว่าง 0.94-0.95

ส่วนการสังเกตโดยครูผู้สอนนั้นประกอบไปด้วยเครื่องมือ 2 ประเภท ดังต่อไปนี้

1. Preschool Child Observation Record หรือเรียกสั้น ๆ ว่า COR (High/Scope Educational Research Foundation, 2003) เป็นเครื่องมือที่พัฒนาขึ้นโดยมูลนิธิไฮสโคป (High/Scope Educational Research Foundation) และมีการนำไปใช้อย่างแพร่หลายในสถานการศึกษาภายใต้โครงการ Head Start เครื่องมือวัดชุดนี้ครอบคลุม 8 ประเด็นหลัก ได้แก่ ด้านการสร้างกระการเรียนรู้ (Approach to Learning) ด้านอารมณ์และสังคม (Social and Emotional Development) ด้านร่างกายและสุขนิสัย (Physical Development and Health) ด้านภาษาและการสื่อสาร (Language, Literacy and Communication) ด้านศิลปะสร้างสรรค์ (Creative Arts) ด้านคณิตศาสตร์ ด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (Sciences and Technology) และด้านการเรียนรู้สังคม (Social Studies) แต่ Waterman et al. (2012) หยิบเอาเพียงทักษะด้านภาษา การรู้หนังสือ และการสื่อสาร และทักษะด้านคณิตศาสตร์มาใช้ในการวิเคราะห์ ทั้งนี้ น่าจะเป็นเพราะต้องการให้สอดคล้องกับทักษะที่วัดโดยตรง นอกจากนี้ เครื่องมือทดสอบชุดนี้ได้รับการยืนยันว่ามีค่า Internal Reliability อยู่ระหว่าง 0.75-0.88 ซึ่งถือว่าอยู่ในระดับที่ยอมรับได้

2. Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills หรือเรียกสั้น ๆ ว่า DIBELS (Good and Kaminski, 2002) เป็นเครื่องมือวัดที่ใช้ประเมินทักษะด้านภาษาและการรู้หนังสือสำหรับชั้นอนุบาลไปจนถึงระดับประถมศึกษาปีที่ 6 เครื่องมือทดสอบชุดนี้ได้รับการยืนยันว่ามีค่า Test-retest Reliability อยู่ระหว่าง 0.72-0.88

ประเด็นสำคัญในงานวิจัยของ Waterman et al. (2012) คือ การวัดความเบี่ยงเบนของการประเมินโดยครูผู้สอน ด้วยการเปรียบเทียบความแปรปรวนของพัฒนาการเด็กที่เกิดจากผู้ประเมิน (Percentage of Assessor Variance) ในกรณีที่ประเมินโดยการวัดโดยตรงกับกรณีที่ประเมินโดยการสอบถามครูผู้สอน ในทางสถิติค่าความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินบ่งบอกถึงแนวโน้มที่ผลการประเมินพัฒนาการเด็ก ในชั้นเรียนหรือกลุ่มเดียวกันจะมีผลการประเมินที่คล้ายคลึงกัน ดังนั้น หากผู้ประเมินคนเดียวกันมีรูปแบบหรือวิธีการให้คะแนนที่ทำให้เกิดการเบี่ยงเบนของคะแนนจนทำให้ผลการประเมินออกมาคล้ายกันมาก ค่าความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินย่อมมีค่าเข้าใกล้หนึ่ง แต่หากผลการประเมินสะท้อนถึงความแตกต่างของเด็กแต่ละคนอย่างแม่นยำ ค่าความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินย่อมมีค่าเข้าใกล้ศูนย์ ดังนั้น Waterman et al. (2012) จึงใช้เปอร์เซ็นต์ของความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินบ่งบอกถึงระดับความเบี่ยงเบนของการวัดหรือการประเมินนั่นเอง ผลการวิเคราะห์ข้อมูลพบว่า เปอร์เซ็นต์ของความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินในกรณีของการวัดโดยตรงด้วย

ชุดเครื่องมือ LE มีค่าเฉลี่ยประมาณ 1.3% (0.0-3.1%) และ หากพิจารณาในภาพรวมจากชุดเครื่องมือทดสอบที่ใช้ในการวัดโดยตรงทั้ง 4 ชุด พบว่า เปอร์เซ็นต์ของ ความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินมีค่าเฉลี่ยประมาณ 2.9% (0.0-5.3%) ในขณะที่เมื่อพิจารณาจากการประเมินโดยครูผู้สอนด้วย COR พบว่า เปอร์เซ็นต์ของความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินมีค่าเฉลี่ยประมาณ 27.6% (19.7-34.5%) ส่วนการประเมินโดยครูผู้สอนด้วย DIBELS มีค่าเปอร์เซ็นต์ของความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินโดยเฉลี่ยประมาณ 30.8% (8.3-69.4%)

ในทำนองเดียวกัน Russo et al. (2019) ได้เปรียบเทียบเปอร์เซ็นต์ของความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินที่เกิดจากการวัดโดยตรง กับการประเมินโดยครูผู้สอนด้วยเครื่องมือ Teaching Strategies GOLD หรือเรียกสั้น ๆ ว่า TS GOLD (Heroman et al., 2010) ซึ่งเป็นแบบประเมินเด็กปฐมวัยที่นิยมใช้อย่างแพร่หลายในประเทศสหรัฐอเมริกา เครื่องมือที่ใช้ในการวัดหรือประเมินโดยตรงในงานวิจัยชิ้นนี้ แบ่งได้เป็น 4 ด้าน คือ ภาษา การรู้หนังสือ คณิตศาสตร์ และทักษะการบริหารจัดการชีวิต ส่วนการประเมินด้วย TS GOLD ที่นำมาพิจารณาแบ่งได้เป็น 5 ด้าน คือ ภาษา การรู้หนังสือ คณิตศาสตร์ ทักษะด้านสติปัญญา และทักษะด้านอารมณ์ และสังคม ผลการวิเคราะห์พบว่าเปอร์เซ็นต์ของความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินด้วยการวัดโดยตรงมีค่าระหว่าง 10%-21% ในขณะที่เปอร์เซ็นต์ของความแปรปรวนที่เกิดจากผู้ประเมินด้วยการประเมินโดยผู้สอนด้วย TS GOLD มีค่าระหว่าง 48%-63% ซึ่งคล้ายคลึงกับผลการวิเคราะห์ใน Waterman et al. (2012) และยิ่งไปกว่านี้ คือ ยังมีงานวิจัยอีกจำนวนหนึ่ง (เช่น Bennett et al., 1993; Brookhart, 1993; Engelhard Jr, 1994; McMillan et al., 2002; Raudenbush et al., 2008; Raudenbush and Sadoff, 2008) ที่ได้แสดงให้เห็นถึงปัญหาของการประเมินโดยการสังเกตของผู้สอนเช่นเดียวกับ Waterman et al. (2012) และ Russo et al. (2019)

โดยสรุป บทเรียนที่สำคัญในส่วนนี้คือ ครูผู้สอนมีบทบาทต่อผลการประเมินสูงมากเมื่อเปรียบเทียบกับ การประเมินโดยตรง ซึ่งหมายความว่าผลการประเมินโดยการสังเกตของครูผู้สอนนั้นมีความเบี่ยงเบนสูงกว่าการวัดโดยตรงมาก ดังนั้น ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องหรือผู้กำหนดนโยบายด้านการพัฒนาเด็กปฐมวัยควรใช้ข้อมูลที่มาจากการประเมินโดยผู้สอนเพียงอย่างเดียวอย่างระมัดระวัง และที่สำคัญ การวัดความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาที่ดี ควรจะต้องมีส่วนที่วัดหรือประเมินโดยตรงด้วย

ชุดเครื่องมือ Measuring Early Learning and Quality and Outcomes (MELQO)

เครื่องมือวัดความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาชุดหนึ่งที่พยายามแก้ปัญหาทั้งในส่วน ความเบี่ยงเบนของการประเมินโดยครูผู้สอนเพียงอย่างเดียว และการที่ไม่มีข้อมูลในส่วนของสภาพแวดล้อมทางการศึกษา คือ ชุดเครื่องมือ Measuring Early Learning and Quality and Outcomes หรือ ที่เรียกสั้น ๆ ว่า MELQO (UNICEF et al., 2017) ซึ่งเกิดจากการร่วมมือกันของหน่วยงานระดับนานาชาติหลายหน่วยงาน ไม่ว่าจะเป็นองค์การยูเนสโก (UNESCO) ธนาคารโลก (World Bank), Brookings Institution และองค์การยูนิเซฟ (UNICEF) โดยในช่วงที่ผ่านมาเครื่องมือของ MELQO ได้ถูกนำไปประยุกต์ใช้ในประเทศกำลังพัฒนาจำนวนมาก เช่น จีน อินโดนีเซีย ลาว มองโกเลีย บังกลาเทศ อินเดีย เปรู บราซิล นิการากัว เอธิโอเปีย และแทนซาเนีย

เป้าหมายหลักของ MELQO คือ การประเมินสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยในระดับประเทศ ซึ่งจะช่วยให้ผู้กำหนดนโยบายและผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถออกแบบนโยบายหรือกิจกรรม

ที่จะส่งเสริมสนับสนุนให้เด็กปฐมวัยของประเทศมีความพร้อมในการเข้าสู่การศึกษาระดับประถมศึกษาได้มากที่สุด ดังนั้น MELQO จึงได้ประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดที่นำเสนอไปแล้วข้างต้น ซึ่งกำหนดให้ ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาต้องครอบคลุมทั้ง 3 ส่วน คือ 1) ความพร้อมของเด็กปฐมวัย (Readiness in the Children) 2) ความพร้อมของสถานศึกษา (School's Readiness for Children) และ 3) ความพร้อมของครอบครัวและชุมชน (Community and Family's Readiness for Children) เพื่อความสะดวกในการนำไปใช้งาน แบบสอบถามต้นฉบับของ MELQO จึงถูกแบ่งออกเป็น 2 ส่วนหลัก ดังต่อไปนี้

1. ชุดเครื่องมือ Measure of Development and Early Learning หรือที่เรียกสั้น ๆ ว่า MODEL เป็นเครื่องมือสำหรับประเมินพัฒนาการและทักษะการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย รวมถึงข้อมูลสภาพแวดล้อมในครัวเรือนที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้และพัฒนาการของเด็กปฐมวัย โดยมีทั้งส่วนที่ทำการวัดโดยตรง และส่วนที่ต้องสอบถามจากผู้ปกครองและครูประจำชั้น แบบสอบถาม MODEL ครอบคลุมทั้งหมด 5 หมวด (Domains) ดังต่อไปนี้

1.1 ความพร้อมด้านภาษา (Literacy) ของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ (Construct/Factor) ได้แก่ แรงบันดาลใจจากหนังสือ (Motivation) การแสดงออกทางภาษา (Expressive Language) การรับรู้ทางภาษา (Receptive Language) และการรู้จักตัวอักษร (Alphabet Knowledge)

1.2 ความพร้อมด้านคณิตศาสตร์ (Mathematics) ของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ตัวเลขและการคำนวณ (Number and Operations) การวัดค่า (Measurement) และความสัมพันธ์เชิงพื้นที่ (Spatial Relations)

1.3 พัฒนาการด้านสังคมและอารมณ์ (Social-emotional Development) ของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การควบคุมตนเอง (Self-regulation) การเข้าใจหรือสนใจสังคม (Social understanding/pro-social Behavior) ความสามารถทางสังคม (Social Competence) และ สุขภาวะทางอารมณ์ (Emotional well-being)

1.4 การบริหารจัดการชีวิต (Executive Function) ของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความจำขณะทำงาน (Working Memory) ความยับยั้งชั่งใจ (Inhibition) และความพร้อม ด้านกล้ามเนื้อเล็ก (Fine Motor)

1.5 ข้อมูลสภาพแวดล้อม (Contextual Information) ประกอบด้วย 7 องค์ประกอบ ได้แก่ สภาพเศรษฐกิจและสังคม (Socio-economic Conditions) การศึกษาของผู้ปกครอง (Parent Education) องค์ประกอบครัวเรือน (Household Composition) สถานะการเข้าเรียนของเด็กปฐมวัย (Participation in Early Learning) สภาพแวดล้อมด้านการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง (Home Learning Environment/Parent Involvement) การถูกละเลย (Neglect) และสุขภาพของเด็กปฐมวัย (Child Health)

ตารางที่ 2 นำเสนอหัวข้อหลัก (Domains) ทั้ง 5 ด้านและองค์ประกอบ (Construct/Factor) ที่อยู่ในแต่ละหัวข้อ รวมถึงข้อคำถามสำหรับแต่ละปัจจัยที่อยู่ในชุดเครื่องมือ MODEL โดยจะเห็นได้จากตัวอย่างข้อคำถามและรูปแบบในการประเมินว่า การประเมินในส่วนนี้ใช้ทั้งวิธีการวัดโดยตรง และการสอบถามจากครูและผู้ปกครอง ทั้งนี้ เนื่องจากพัฒนาการบางด้าน เช่น พัฒนาการทางด้านสังคมและอารมณ์นั้นวัดโดยตรงได้ยากมาก ทำให้ต้องใช้การสอบถามจากผู้ที่เกี่ยวข้องเป็นหลัก แต่ในขณะเดียวกันประเด็นที่สามารถวัดโดยตรง

ได้ไม่ยุ่งยากจนเกินไปนัก เช่น พัฒนาการด้านคณิตศาสตร์ และพัฒนาการด้านภาษาและการรู้หนังสือจะทำการวัดโดยตรงเป็นหลัก ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยที่น่าเสนอมาก่อนหน้านี้

2. ชุดเครื่องมือ Measure of Early Learning Environments หรือที่เรียกสั้น ๆ ว่า MELE เป็นเครื่องมือสำหรับการประเมินคุณภาพของสิ่งแวดล้อมที่มีผลต่อการเรียนรู้ของเด็ก ใช้วัดความพร้อมของชุมชนและสถาบันการศึกษาในการช่วยเหลือสนับสนุนเด็กให้เข้าสู่ระดับประถมศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยใช้การสอบถามผู้ปกครอง ครูประจำชั้น และผู้บริหารสถานศึกษา รวมถึงการสังเกตชั้นเรียน แบบสอบถาม MELE ประกอบด้วย 7 หัวข้อหลัก ดังต่อไปนี้

2.1 การเรียนการสอน (pedagogy) เนื้อหาหลักสูตรคำนึงถึงการพัฒนาเด็กในด้านร่างกายด้านสังคมและอารมณ์ ด้านภาษา ทักษะการคิดวิเคราะห์ และกระตุ้นทักษะที่นำไปสู่การเรียนรู้ด้านภาษาและคณิตศาสตร์ในอนาคต มีการเรียนรู้ที่เด็กเป็นศูนย์กลางและกระตุ้นให้เด็กมีความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ความอยากรู้อยากเห็น ความอดทน ความมุ่งมั่น ความสามารถในการสร้างปฏิสัมพันธ์และร่วมมือกับผู้อื่น เด็กได้เล่นอย่างเหมาะสมตามช่วงวัย นโยบายของโรงเรียนทั้งในด้านทรัพยากรบุคคล การจัดการด้านการเงิน การประเมินผล และการประกันคุณภาพ ต้องเป็นไปเพื่อสนับสนุนหลักสูตรการเรียนการสอนที่มีคุณภาพ นอกจากนี้ MELQO ได้ พัฒนาแบบสังเกตการสอน (Core Classroom Observation) เพื่อสังเกตกระบวนการสอนที่เกิดขึ้นจริงในห้องเรียน ซึ่งมีความน่าสนใจเป็นอย่างยิ่ง

2.2 การได้มีโอกาสเล่น (Play) เด็กสามารถเข้าถึงของเล่นและโอกาสที่จะได้เล่นร่วมกับเพื่อน ๆ ในระหว่างวันเพื่อส่งเสริมพัฒนาการการเรียนรู้และการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่น

2.3 การมีปฏิสัมพันธ์ (Interactions) ครูและบุคลากรของโรงเรียนมีความเอาใจใส่และส่งเสริมพัฒนาการทางด้านอารมณ์ของเด็ก โดยคำนึงถึงความต้องการที่แตกต่างของเด็กเป็นรายบุคคล

2.4 ด้านบุคลากร (Personnel) ครูและบุคลากรได้รับการฝึกอบรมในหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย และได้รับค่าตอบแทนที่เหมาะสม จำนวนครูต่อเด็กอยู่ในระดับที่เหมาะสมไม่น้อยจนเกินไป และได้รับการพัฒนาทักษะวิชาชีพอย่างสม่ำเสมอ พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ครูได้แสดงความสามารถและพัฒนาตนเอง

2.5 สิ่งแวดล้อมทางกายภาพ (Environment) เช่น ห้องเรียนมีความปลอดภัย สะอาด มีบรรยากาศที่ส่งเสริมสุขภาวะและการมีปฏิสัมพันธ์ต่อกันระหว่างเด็กและครู มีอุปกรณ์การเรียนรู้ที่เพียงพอ เช่น หนังสือ เครื่องดนตรี และอุปกรณ์ศิลปะ

2.6 ความครอบคลุม (inclusiveness) ครูสามารถดูแลเด็กที่มีความแตกต่างกันได้อย่างทั่วถึง เช่น ครูได้รับการฝึกอบรมเพื่อดูแลเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และคำนึงถึงความแตกต่างด้านเชื้อชาติศาสนาของเด็กแต่ละคน

2.7 การมีส่วนร่วมของครอบครัวและชุมชน (Parent and Community Engagement) โรงเรียนมีการเผยแพร่ข้อมูลผลการดำเนินงาน และสร้างโอกาสในการมีส่วนร่วมระหว่างโรงเรียนกับผู้ปกครอง และชุมชน ในขณะเดียวกัน ครอบครัวและชุมชนมีส่วนร่วมในการวางแผนและการตัดสินใจเพื่อพัฒนาปรับปรุงคุณภาพการดำเนินงานให้ดียิ่งขึ้น

บทสรุปและการอภิปราย

บทเรียนสำคัญที่ได้จากการทบทวนงานวิจัยในบทความนี้ คือ ความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับที่สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งสะท้อนถึงความสำคัญของข้อมูลสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย ต่อการพัฒนาเด็กปฐมวัยและ การพัฒนาทุนมนุษย์ในระยะยาว ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาเด็กปฐมวัยควรให้ความสำคัญกับการสร้างฐานข้อมูลสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย และการนำข้อมูลไปใช้ในการติดตามและประเมินความก้าวหน้าของการดำเนินนโยบายการพัฒนาเด็กปฐมวัย รวมถึงการออกแบบนโยบาย การพัฒนาเด็กปฐมวัยที่มีประสิทธิภาพเพื่อช่วยสร้างความเสมอภาคให้กับสังคมในระยะยาว

จากผลสำคัญดังกล่าว ทำให้กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา (กสศ.) และสถาบันวิจัยเพื่อการประเมินและออกแบบนโยบาย มหาวิทยาลัยหอการค้าไทย ได้ร่วมมือกันดำเนินการสำรวจสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย โดยใช้ชุดเครื่องมือสำรวจที่พัฒนามาจากชุดเครื่องมือ MELOO เป็นหลัก ทั้งนี้ เนื่องจากเป็นชุดเครื่องมือสำรวจที่ครอบคลุมทั้ง 3 ส่วนที่สำคัญ คือ เด็กปฐมวัย สถานศึกษา และครอบครัวและชุมชน และได้พยายามแก้ปัญหาความเบี่ยงเบนที่เกิดขึ้นจากการประเมินโดยครูผู้สอนเพียงอย่างเดียว ด้วยการประเมินพัฒนาการเด็กปฐมวัยด้วยวิธีการวัดโดยตรง ในประเด็นที่สามารถทำได้ การสำรวจความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยนี้ได้เริ่มดำเนินการตั้งแต่ปี 2561 และวางแผนที่จะสำรวจให้ครบทุกจังหวัดภายในปี 2565 ทั้งสองหน่วยงานคาดหวังว่า การสำรวจสถานะความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัย จะช่วยให้หน่วยงาน ที่เกี่ยวข้องสามารถติดตามสถานการณ์การพัฒนาเด็กปฐมวัย คัดกรองเด็กด้อยโอกาสตั้งแต่ระดับปฐมวัยเพื่อให้สามารถแก้ปัญหาความเหลื่อมล้ำตั้งแต่ต้นทาง ประเมินความก้าวหน้าและผลกระทบของนโยบาย ที่ได้ดำเนินการไปแล้ว และศึกษาวิจัยเพื่อทำความเข้าใจปัญหาและอุปสรรคในการพัฒนาเด็กปฐมวัย ที่จะส่งผลต่อการออกแบบนโยบายการพัฒนาเด็กปฐมวัยที่มีประสิทธิภาพ และช่วยให้มั่นใจว่าเด็กและเยาวชนจะเติบโตเป็นผู้ใหญ่ที่มีคุณภาพ ลดผลกระทบของการเข้าสู่สังคมสูงวัย (Aging Society) ซึ่งหมายถึง สังคมที่มีผู้สูงอายุที่ไม่สามารถทำงานได้และอยู่ในภาวะพึ่งพิง ดังนั้น เยาวชนในอนาคตจำเป็นต้องมีศักยภาพและผลิตภาพสูงเพียงพอที่จะสร้างผลผลิตให้สอดคล้องกับความต้องการจำนวนมากได้นอกจากนี้ ฐานข้อมูลความพร้อมในการเข้าสู่ระบบการศึกษาของเด็กปฐมวัยระดับจังหวัด จะช่วยให้คณะกรรมการปฐมวัยระดับจังหวัดทุกจังหวัดสามารถเข้าใจปัญหาของพื้นที่ของตนได้ชัดเจนมากขึ้น และสามารถหาทางออกหรือคำตอบที่สามารถแก้ปัญหาในพื้นที่ได้อย่างเหมาะสมต่อไป

ตารางที่ 1 หมวดพัฒนาการหลักและองค์ประกอบในชุดเครื่องมือ EDI (Early Development Instrument)

หมวด (domains)	องค์ประกอบ (constructs)
ทักษะด้านร่างกาย (Physical Well-Being)	ความพร้อมทางด้านร่างกายสำหรับการไปโรงเรียน (Physical readiness for school day) ความสามารถทำกิจกรรมทางร่างกายได้ด้วยตนเอง (Physical independence) มีทักษะทางด้านกล้ามเนื้อมัดใหญ่และกล้ามเนื้อมัดเล็ก (Gross and fine motor skills)
ความสามารถและทักษะเชิงสังคม (Social Competence)	ความสามารถและทักษะเชิงสังคมโดยรวม (Overall Social Competence) ความรับผิดชอบและการเคารพผู้อื่น (Responsibility and Respect) ตอบสนองและเข้าหาการเรียนรู้ (Approaches to learning) พร้อมที่จะสำรวจสิ่งใหม่ๆ (Readiness to explore new things)
พัฒนาการด้านอารมณ์และสังคม (Social and Emotional development)	มีส่วนร่วมทางสังคมและให้ความช่วยเหลือแก่ผู้อื่น (Prosocial and helping behavior) มีพฤติกรรมวิตกกังวลและตื่นกลัว (Anxious and fearful behavior) มีพฤติกรรมก้าวร้าว (Aggressive behavior) สมาธิสั้น (Hyperactivity and inattention)
ทักษะด้านภาษาและสติปัญญา (Language and Cognitive skills)	ความสามารถทางภาษาและการอ่านออกเขียนได้ในระดับเบื้องต้น (Basic literacy) สนใจในภาษา ตัวเลข และการใช้ความจำ (Interest in literacy/ numeracy and uses memory) อ่านออกเขียนได้ในระดับสูง (Advance literacy) ความสามารถทางตัวเลขในระดับเบื้องต้น (Basic numeracy)
ทักษะด้านการสื่อสารและความรู้ทั่วไป (Communication and General Knowledge)	ทักษะการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ การใช้ภาษา การแสดงออกเชิงสัญลักษณ์ในการสื่อสาร ความรู้รอบตัวเกี่ยวกับโลกในระดับที่เหมาะสมกับช่วงวัย (Age-appropriate knowledge about the world)

ตารางที่ 2 โครงสร้างของชุดเครื่องมือ Measure of Development and Early Learning หรือที่เรียกสั้น ๆ ว่า MODEL

หมวด	องค์ประกอบ	คำถามสำหรับสอบถามจากครูและผู้ปกครอง	คำถามสำหรับเก็บข้อมูลจากเด็กโดยตรง
ความพร้อมด้านภาษา (Literacy)	แรงบันดาลใจจากหนังสือ (Motivation)	ท่านคิดว่า น้องมีความสนใจในการ อ่านสื่อ สิ่งพิมพ์ต่าง ๆ หรือไม่? (เช่น เด็กแสดงความสนใจ/ความอยากรู้อยากเห็นในความหมายของสิ่งพิมพ์ที่ตนเห็น)	n.a.
	การแสดงออกทางภาษา (Expressive Language)	ท่านคิดว่าน้องมีการสื่อสารเพื่อบ่งบอกสิ่งที่ตนเองต้องการกับผู้ใหญ่หรือบุคคลรอบตัวให้สามารถเข้าใจได้หรือไม่?	น้องบอกชื่อสัตว์ที่น้องรู้จักได้มั้ย น้องรู้จักตัวอะไรบ้าง
		n.a.	น้องบอกชื่อของกินที่ซื้อมาจากตลาดให้พี่ฟังหน่อย
		n.a.	พี่อยากให้น้องบอกว่าคำนี้ขึ้นต้นด้วยเสียงอะไร (พูดคำที่ได้กรู๊จ๊กและคั่นเคย)
	การรับรู้ทางภาษา (Receptive Language)	น้องสามารถเขียนชื่อตัวเองได้หรือไม่	น้องเขียนชื่อให้พี่ดูหน่อยได้ไหม
		น้องสามารถเข้าใจสิ่งที่พยายามบอกในครั้งแรกหรือไม่	น้องชี้ไปที่ลูกบอลที่อยู่บน/ข้างหน้า/ข้างๆ แก้อี้ได้ไหม
		n.a.	เดี๋ยวพี่จะเล่าเรื่องให้น้องฟัง แล้วจะถามคำถามเกี่ยวกับเรื่องที่เล่าให้ฟังนะ
ความพร้อมด้านคณิตศาสตร์ (Mathematics)	รู้จักตัวอักษร (Alphabet Knowledge)	ท่านคิดว่าน้องสามารถระบุตัวอักษรอย่างน้อย 10 ตัวได้หรือไม่?	น้องเขียนชื่อให้พี่ดูหน่อยได้ไหม
		ท่านคิดว่าน้องนับเลขได้สูงสุดถึงเลขอะไร?	น้องนับเลขได้สูงสุดถึงเลขอะไร
		ท่านคิดว่าน้องนับจำนวนของที่มี 10 ชิ้นได้ถูกต้องหรือไม่?	น้องช่วยนับก้อนหินให้พี่ 3 ก้อนได้ไหม
		ท่านคิดว่าน้องสามารถระบุตัวเลขได้ถึงเลข 5 หรือไม่?	น้องช่วยนับก้อนหินให้พี่ 6 ก้อนได้ไหม

ตารางที่ 2 (ต่อ)

หมวด	องค์ประกอบ	คำถามสำหรับสอบถามจากครูและผู้ปกครอง	คำถามสำหรับเก็บข้อมูลจากเด็กโดยตรง
	ตัวเลขและ การคำนวณ (Number and Operations)	ถ้าตอบใช่ ให้ถามต่อ ท่านคิดว่า น้องสามารถระบุตัวเลขได้ถึงเลข 10 หรือไม่?	น้องช่วยนับก้อนหินให้พี่ 14 ก้อน ได้ไหม
		ถ้าตอบใช่ ให้ถามต่อ ท่านคิดว่า น้องสามารถระบุตัวเลขได้ถึงเลข 20 หรือไม่?	เลข 3 กับเลข 5 ตัวเลขไหนมีค่า มากกว่า
		ท่านคิดว่าน้องสามารถสามารถ บวกเลข 3 กับเลข 2 ได้หรือไม่?	เลข 8 กับเลข 6 ตัวเลขไหนมีค่า มากกว่า
		n.a.	เลข 4 กับเลข 7 ตัวเลขไหนมีค่า มากกว่า
		n.a.	เดี๋ยวพี่จะชี้ไปที่ตัวเลขให้น้องบอก พี่ว่าเป็นเลขอะไร
ความพร้อมด้าน คณิตศาสตร์ (Mathematics)	การวัดค่า (Measurement)	ท่านคิดว่าน้องรู้หรือไม่ว่าวันนั้นสูง กว่าแม่	n.a.
		ท่านคิดว่าน้องสามารถระบุได้ว่า ในวัตถุ 3 ชิ้นนั้น ชิ้นไหนใหญ่สุด/ เล็กสุด/ยาวที่สุด/สั้นสุด	n.a.
		ท่านคิดว่าน้องรู้หรือไม่ว่าแพะนั้น หนักกว่าหนู	n.a.
		ท่านคิดว่าน้องรู้และเข้าใจหรือไม่ ว่าวันนี้ เมื่อวานนี้ หรือวันพรุ่งนี้ คืออะไร	n.a.
		ท่านคิดว่าน้องสามารถบอกได้หรือไม่ ว่ารูปทรงที่เห็นเป็นวงกลม สามเหลี่ยม หรือสี่เหลี่ยม	น้องชี้ไปที่ลูกบอลที่อยู่บน/ข้าง หน้า/ข้าง ๆ แก้อ้อได้ไหม
ความสัมพันธ์ เชิงพื้นที่ (Spatial Relations)		ท่านคิดว่าน้องสามารถต่อรูปในใจ (mental transformation) ได้ หรือไม่?	ถ้าภาพเหล่านี้ถูกนำมาต่อกัน จะ ได้รูปทรงอะไร
		น้องวางแผนล่วงหน้าบ่อยแค่ไหน?	-

ตารางที่ 2 (ต่อ)

หมวด	องค์ประกอบ	คำถามสำหรับสอบถามจากครูและผู้ปกครอง	คำถามสำหรับเก็บข้อมูลจากเด็กโดยตรง
พัฒนาการด้าน อารมณ์และ สังคม (Social- emotional Development)	การควบคุมตนเอง (Self-regulation)	น้องวางแผนล่วงหน้าบ่อยแค่ไหน?	n.a.
		น้องมีพฤติกรรมก้าวร้าวคุกคาม เด็กคนอื่นบ่อยไหม?	n.a.
		น้องมีอาการตื่นตัวมากเกินไป หรือไม่?	n.a.
		เวลาที่ท่านพาน้องไปยังสถานที่ ใหม่ๆ น้องแสดงความสนใจและ สำรวจสถานที่แห่งใหม่อย่างอิสระ หรือไม่?	n.a.
		น้องปรับตัวเข้ากับสภาพแวดล้อม ใหม่ได้ง่ายหรือไม่ (เช่น ไปโรงเรียนวันแรก)	n.a.
		น้อง สามารถ สงบ สติอารมณ์เข้า สู่ภาวะ ปกติได้หลังจากทำ กิจกรรมที่ตื่นเต้น	n.a.
		น้องไม่สามารถนั่งนิ่งๆ อยู่กับที่ได้ ใช่หรือไม่?	n.a.
		ในเวลาที่น้องมีปฏิสัมพันธ์กับ เพื่อน น้องได้แสดงออก ถึงทักษะการควบคุมตนเองหรือไม่	n.a.
		น้องแสดงความใส่ใจในความรู้สึก ของผู้อื่นหรือไม่?	n.a.
		น้องแสดงออกถึงความต้องการที่ จะช่วยเหลือผู้อื่นในเวลาที่ต้องการ ความช่วยเหลือหรือไม่?	n.a.
การเข้าใจหรือสนใจ สังคม (Social understanding/ pro-Social behavior)		น้องแบ่งปันสิ่งของให้เพื่อนและคน รอบตัวหรือไม่?	n.a.

ตารางที่ 2 (ต่อ)

หมวด	องค์ประกอบ	คำถามสำหรับสอบถามจากครูและผู้ปกครอง	คำถามสำหรับเก็บข้อมูลจากเด็กโดยตรง
	ความสามารถทางสังคม (social competence)	น้องเข้ากับเด็กที่เล่นด้วยได้หรือไม่? (เช่น พี่น้อง)	n.a.
		น้องมีปัญหาในการผลัดกันเล่นเมื่อเล่นกับเด็กคนอื่นบ้างหรือไม่?	n.a.
		น้องรับผิดชอบต่อการกระทำของตนเองหรือไม่?	n.a.
	สุขภาวะทางอารมณ์ (emotional well-being)	น้องเตะ ตีหรือ กัด เด็กคนอื่นหรือผู้ใหญ่บ้างหรือไม่?	n.a.
		น้องอารมณ์เสียเมื่อไม่อยู่กับพ่อแม่หรือผู้ดูแลหรือไม่?	n.a.
		น้องรู้สึกเศร้าหรือไม่มีความสุขอยู่เป็นประจำหรือไม่?	n.a.
		น้องถูกเบี่ยงเบนความสนใจได้ง่ายหรือไม่?	n.a.
		น้องตั้งใจทำสิ่งที่ตัวเองทำจนสำเร็จบ่อยแค่ไหน	n.a.
การบริหารจัดการชีวิต (Executive Function: EF)	ความจำขณะทำงาน (working memory)	เมื่อได้รับคำสั่งให้ปฏิบัติงานหลายๆ อย่าง น้องจำภาระงานที่ต้องทำได้ อย่างครบถ้วนบ่อยครั้งแค่ไหน?	น้องทำสิ่งที่ตรงข้ามกับที่พี่บอกนะ เมื่อพี่บอกให้จับที่หัว ให้น้องจับที่เท้า
		n.a.	พี่กำลังจะบอกตัวเลขน้อง หลังจากพี่บอกแล้ว ให้น้องพูดทวนตัวเลขที่น้องได้ยิน ให้เรียงตามลำดับอย่างถูกต้อง
	ความยับยั้งชั่งใจ (inhibition)	น้องถูกเบี่ยงเบนความสนใจได้ง่ายหรือไม่?	พี่กำลังจะบอกตัวเลขน้อง หลังจากพี่บอกแล้ว ให้น้องพูดทวนตัวเลขที่น้องได้ยิน ให้เรียงตามลำดับอย่างถูกต้อง
		น้องมีพฤติกรรมก้าวร้าวคุกคามเด็กคนอื่นบ่อยไหม?	n.a.
		น้องมีอารมณ์ตื่นตัวมากเกินไป (overactive) หรือไม่?	n.a.

ตารางที่ 2 (ต่อ)

หมวด	องค์ประกอบ	คำถามสำหรับสอบถามจากครูและผู้ปกครอง	คำถามสำหรับเก็บข้อมูลจากเด็กโดยตรง
	ความพร้อมด้านกล้ามเนื้อเล็ก (fine motor)	น้องเขียนชื่อตัวเองได้หรือไม่?	น้องเขียนชื่อตรงนี้ให้พี่ดูหน่อยได้ไหม
		n.a.	น้องช่วยวาดเส้นแบบรูปสี่เหลี่ยมนี้ให้พี่ดูหน่อยได้มั๊ย?
ข้อมูลสภาพแวดล้อม (contextual information)	สภาพเศรษฐกิจและสังคม (socio-economic conditions)	ครัวเรือนของท่านมีสิ่งของเครื่องใช้ต่อไปหรือไม่?	n.a.
	การศึกษาของผู้ปกครอง (parent education)	แม่ของน้องจบการศึกษาสูงสุดระดับใด	n.a.
		พ่อของน้องจบการศึกษาสูงสุดระดับใด	n.a.
		ผู้ดูแลน้องจบการศึกษาสูงสุดระดับใด (ถามคำถามนี้ กรณีพ่อแม่ไม่ได้เป็นผู้ดูแลเด็ก)	n.a.
	องค์ประกอบครัวเรือน (household composition)	มีเด็ก คน อื่น อาศัย อยู่ใน บ้าน ของ น้อง จำนวน กี่คน โปรดระบุ...(เรียงตามอายุ)	n.a.
		มีผู้ใหญ่อาศัยอยู่ในบ้านของน้องจำนวนกี่คน โปรดระบุความสัมพันธ์ของผู้ใหญ่แต่ละคนที่มีต่อเด็ก	n.a.
	สถานะการเข้าเรียนของเด็กปฐมวัย (participation in early learning)	น้องได้เข้าเรียนไม่ว่าจะเป็นโรงเรียนอนุบาลหรือศูนย์พัฒนาเด็กเล็กในชุมชน บ้างหรือไม่?	n.a.
		ถ้าตอบใช่ ให้ถามต่อว่าใน 7 วันที่ผ่านมาได้เข้าร่วมจำนวนกี่ชั่วโมง	n.a.

ตารางที่ 2 (ต่อ)

หมวด	องค์ประกอบ	คำถามสำหรับสอบถามจากครูและผู้ปกครอง	คำถามสำหรับเก็บข้อมูลจากเด็กโดยตรง
	สภาพแวดล้อมด้านการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง (home learning environment/ parent involvement)	ในบ้านมีหนังสือสำหรับเด็กหรือสมุดภาพสำหรับเด็กเพื่อนั่งจำนวนกี่เล่ม ท่านเชื่อหรือไม่ว่าในการจะเลี้ยงเด็กให้เติบโตและได้รับการศึกษาอย่างเหมาะสมนั้นมีความจำเป็นจะต้องลงโทษเด็กทางร่างกาย	n.a. n.a.
	การถูกละเลย (neglect)	ท่านให้เด็กอยู่บ้านคนเดียวมากกว่า 1 ชั่วโมงโดยที่ไม่มีเด็กโตหรือผู้ใหญ่ ที่มีอายุตั้งแต่ 10 ขวบขึ้นไปดูแลจำนวนกี่ชั่วโมง? ท่านให้เด็กอยู่บ้านคนเดียวมากกว่า 1 ชั่วโมงโดยที่ไม่มีเด็กโตหรือผู้ใหญ่ ที่มีอายุตั้งแต่ 10 ขวบขึ้นไปดูแลจำนวนกี่ชั่วโมง?	n.a. n.a.
	สุขภาพของเด็กปฐมวัย (child health)	ปัจจุบัน น้องป่วยบ่อยหรือไม่เมื่อเทียบกับเด็กที่อายุเท่ากัน? น้องมีอาการอ่อนเพลียหรือเหนื่อยง่ายบ้างหรือไม่เมื่อเทียบกับเด็กที่อายุเท่ากัน? น้องเป็นเด็กที่มีความต้องการพิเศษหรือไม่?	n.a. n.a. n.a.

References

- Adolph, K. E. (2005). Learning to learn in the development of action. In Action as an organizer of learning and development: The 32nd Minnesota Symposium on Child Development, p. 91-122.
- Adolph, K. E. (2008). Learning to move. *Current directions in psychological science*, 17(3), p. 213-218.
- Adolph, K. E. and Berger, S. E. (2007). Motor development. *Handbook of child psychology*, 2.
- Andrew, A., Attanasio, O., Bernal, R., Sosa, L. C., Krutikova, S., and Rubio-Codina, M. (2019). Preschool quality and child development. Technical report, National Bureau of Economic Research.
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., and Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), p. 347.
- Bickel, D. D., Zigmond, N., and Strayhorn, J. (1991). Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(2), p. 105-117.
- Blair, C. and Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), p. 647-663.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), p. 123-142.
- Brownell, M. D., Ekuma, O., Nickel, N. C., Chartier, M., Koseva, I., and Santos, R. G. (2016). A population-based analysis of factors that predict early language and cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 6-18.
- Carrow-Woolfolk, E. (1995). Oral and written language scales. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 93(94), p. 947-964.
- Chittleborough, C. R., Searle, A. K., Smithers, L. G., Brinkman, S., and Lynch, J. W. (2016). How well can poor child development be predicted from early life characteristics?: A whole-of-population data linkage study. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 19-30.
- Davies, S., Janus, M., Duku, E., and Gaskin, A. (2016). Using the early development instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p.63-75.
- Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child development*, 71(1), p. 44-56.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), p. 1428.
- Dunn, L. M. and Dunn, L. M. (1997). PPVT-III: Peabody picture vocabulary test. American Guidance Service.
- Engelhard Jr, G. (1994). Examining rater errors in the assessment of written composition a many-faceted rasch model. *Journal of Educational Measurement*, 31(2), p. 93-112.
- Foster, E. M. (2010). The value of reanalysis and replication: Introduction to special section. *Developmental Psychology*, 46(5), p. 973.
- Ginsburg, H. and Baroody, A. J. (2003). TEMA-3: Test of early mathematics ability. Pro-ed.
- Goldfeld, S., O'Connor, E., O'Connor, M., Sayers, M., Moore, T., Kvalsvig, A., and Brinkman, S. (2016). The role of preschool in promoting children's healthy development: Evidence from an australian population cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 40-48.
- Good, R. H. and Kaminski, R. A. (2002). Dynamic indicators of basic early literacy skills: DIBELS. Institute for the Development of Educational Achievement, Eugene, OR, 6th edition.
- Grimm, K. J., Steele, J. S., Mashburn, A. J., Burchinal, M., and Pianta, R. C. (2010). Early behavioral associations of achievement trajectories. *Developmental psychology*, 46(5), p. 976.
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., and Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. *Developmental psychology*, 46(5), p. 1008.
- Guhn, M., Gadermann, A. M., Almas, A., Schonert-Reichl, K. A., and Hertzman, C. (2016a). Associations of teacher-rated social, emotional, and cognitive development in kindergarten to self-reported wellbeing, peer relations, and academic test scores in middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 76-84.
- Guhn, M., Milbrath, C., and Hertzman, C. (2016b). Associations between child home language, gender, bilingualism and school readiness: A population-based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 95-110.
- Guthridge, S., Li, L., Silburn, S., Li, S. Q., McKenzie, J., and Lynch, J. (2016). Early influences on developmental outcomes among children, at age 5, in australia's northern territory. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 124-134.
- Heckman, J. J. (2008): "The Case for Investing in Disadvantaged Young Children." Mimeo University of Chicago.
- Heckman, J. J., S. Moon, R. R. Pinto, P. A. Savelyev, and A. Q. Yavitz (2010). The rate of return to the Perry Preschool program. *Journal of Public Economics*.

- Heckman, J., Pinto, R., and Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), p. 2052–86.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., and Kautz, T. (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. University of Chicago Press.
- Heroman, C., Burts, D., Berke, K.-L., and Bickart, T. (2010). *Teaching strategies gold® objectives for development & learning: Birth through kindergarten*.
- High, P. C. et al. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), e1008–e1015.
- High/Scope Educational Research Foundation (2003). *Preschool Child Observation Record*. High/Scope Press, 2nd edition.
- Hooper, S. R., Roberts, J., Sideris, J., Burchinal, M., and Zeisel, S. (2010). Longitudinal predictors of reading and math trajectories through middle school for african American versus caucasian students across two samples. *Developmental Psychology*, 46(5), p. 1018.
- Ip, P., Rao, N., Bacon-Shone, J., Li, S. L., Ho, F. K.-w., Chow, C.-b., and Jiang, F. (2016). gradients in school readiness of chinese preschool children: The mediating role of family and kindergarten quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 111–123.
- Janus, M. and Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children’s school readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), p. 375–403.
- Janus, M. and Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the early development instrument (edi): A measure of children’s school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), p. 1.
- McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., Waterman, C., Angelo, L. E., Warley, H. P., Gadsden, V. L., and Zhang, X. (2009). Measuring preschool cognitive growth while it’s still happening: The learning express. *Journal of School Psychology*, 47(5), p. 337–366.
- McMillan, J. H., Myran, S., and Workman, D. (2002). Elementary teachers’ classroom assessment and grading practices. *The journal of educational research*, 95(4), p. 203–213
- National Education Goals Panel (1991). *The Goal 1 Technical Planning Subgroup Report on School Readiness*. National Education Goals Panel, Washington, DC.
- O’Connor, M., Gray, S., Tarasuik, J., O’Connor, E., Kvalsvig, A., Incledon, E., and Goldfeld, S. (2016). Preschool attendance trends in australia: Evidence from two sequential population cohorts. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 3139.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., and Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a french canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), p. 984.

- Patel, S., Corter, C., Pelletier, J., and Bertrand, J. (2016). 'dose-response' relations between participation in integrated early childhood services and children's early development. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 49-62.
- Pearce, A., Scalzi, D., Lynch, J., and Smithers, L. G. (2016). Do thin, overweight and obese children have poorer development than their healthy-weight peers at the start of school? findings from a south australian data linkage study. *Early childhood research quarterly*, 35, p. 85-94.
- Raudenbush, S., Martinez, A., Bloom, H., Zhu, P., and Lin, F. (2008). An eight-step paradigm for studying the reliability of group-level measures. Report from the William T. Grant Foundation.
- Raudenbush, S. W. and Sadoff, S. (2008). Statistical inference when classroom quality is measured with error. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1(2), p. 138-154.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., and Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide canadian survey. *Developmental psychology*, 46(5), p. 995.
- Russo, J. M., Williford, A. P., Markowitz, A. J., Vitiello, V. E., and Bassok, D. (2019). Examining the validity of a widely-used school readiness assessment: Implications for teachers and early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, p. 14-25.
- Sabol, T. J. and Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child development*, 83(1), p. 282-299.
- Schweinhart, L. J. and Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early childhood research quarterly*, 12(2), p. 117-143.
- Sedgwick, P. (2014). Relative risks versus odds ratios. *Bmj*, 348.
- Shoda, Y., Mischel, W., and Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and selfregulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental psychology*, 26(6), p. 978.
- Sutter, M., Untertrifaller, A., and Zoller, C. (2018). Busy little bees—an experiment on diligence and endogenous time scheduling in early childhood.
- Taber, K. S. (2018). The use of cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), p. 1273-1296.
- UNICEF (2012). *School Readiness: A Conceptual Framework*. United Nations Children's Fund, New York.
- UNICEF et al. (2017). *Overview: MELQO: Measuring Early Learning Quality and Outcomes*. UNESCO Publishing.

- Waterman, C., McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., and Gadsden, V. L. (2012). The matter of assessor variance in early childhood education or whose score is it anyway? *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), p. 46-54.
- Winsler, A., Hutchison, L. A., De Feyter, J. J., Manfra, L., Bleiker, C., Hartman, S. C., and Levitt, J. (2012). Child, family, and childcare predictors of delayed school entry and kindergarten retention among linguistically and ethnically diverse children. *Developmental Psychology*, 48(5), p. 1299.
- Wolf, S., Halpin, P., Yoshikawa, H., Dowd, A. J., Pisani, L., and Borisova, I. (2017). Measuring school readiness globally: Assessing the construct validity and measurement invariance of the international development and early learning assessment (idela) in ethiopia. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, p. 21-36

บทวิจารณ์หนังสือ
การวิจัยทางการศึกษา
(Educational Research)

จิราพร อุทัยวัฒน์
โรงเรียนสาธิตลอออุทิศ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
Jiraporn Uthaiwat
Laor-utis Demonstration School, Suan Dusit University

หนังสือเรื่อง การวิจัยทางการศึกษา (Educational Research) เป็นหนังสือที่เขียนสาระ ที่สำคัญเกี่ยวกับการวิจัย ซึ่งประกอบไปด้วย ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับการวิจัย การออกแบบ และการดำเนินการวิจัย การวิเคราะห์ข้อมูล รวมทั้ง การเขียนรายงานการวิจัย เพื่อเผยแพร่ และยังให้ข้อมูลเกี่ยวกับการประเมินงานวิจัยที่ละเอียดเป็นขั้นตอน ทำให้ผู้อ่าน เข้าใจ และสามารถทำวิจัยได้อย่างนักวิจัยมืออาชีพ

หนังสือเล่มนี้เป็นหนังสือวิจัยที่เสนอสาระสำคัญของการทำวิจัยที่ ควรรู้อย่างละเอียด และชัดเจนเกี่ยวกับความรู้พื้นฐานการทำวิจัย รายละเอียดและข้อมูลที่ควรมีในวิจัย วิธีการเขียนโครงการวิจัย การสร้าง เครื่องมือ การหาคุณภาพเครื่องมือ และการวิเคราะห์ข้อมูล โดยเฉพาะนิสิต นักศึกษาที่เริ่มต้นทำวิจัย หนังสือยังนำเสนอการเขียนรายงาน และการ เผยแพร่งานวิจัย ตลอดจนแนวทางการประเมินงานวิจัย ผู้ที่สนใจในเรื่องการ ทำวิจัย ไม่ว่าจะเป็น ครู อาจารย์ นักศึกษาปริญญาเอก ปริญญาโท และนัก วิจัยทั้งหลาย สามารถนำความรู้จากหนังสือเล่มนี้ไปใช้เป็นแนวทางในการทำวิจัยได้ง่าย และเข้าใจกระบวนการ ทำงานวิจัยมากขึ้น

หนังสือ ประกอบด้วย สาระสำคัญที่ทำให้ผู้อ่านเกิดความรู้ความเข้าใจในกระบวนการทำงานวิจัย และ สามารถนำไปใช้เป็นแนวทางการทำวิจัย ซึ่งประกอบด้วย เนื้อหาเกี่ยวกับ 1) ความรู้พื้นฐานเกี่ยวกับ การวิจัย 2) การกำหนดปัญหาการวิจัย 3) การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 4) ตัวแปรและสมมติฐานการวิจัย 5) ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง 6) การออกแบบการวิจัย 7) วิธีดำเนินการวิจัย 8) การเขียนโครงการวิจัย 9) การเก็บรวบรวมข้อมูล 10) การสร้างเครื่องมือวิจัย 11) การหาคุณภาพเครื่องมือ 12) การวิเคราะห์ข้อมูล 13) การเขียนรายงานและการเผยแพร่งานวิจัย 14) การประเมินงานวิจัย



ภาพ 1 ปกหนังสือการวิจัย
ทางการศึกษา

คุณค่าที่ได้จากหนังสือเล่มนี้สามารถทำให้ผู้อ่านเข้าใจกระบวนการทำวิจัยอย่างละเอียด เป็นลำดับขั้น ตอนตามลำดับอย่างต่อเนื่อง คุณค่าที่ได้จากหนังสือมีหลายประเด็นดังต่อไปนี้

1. อธิบายความรู้พื้นฐานการวิจัยอย่างละเอียดทำให้ผู้อ่านได้มองเห็นภาพกว้าง ๆ ของการวิจัย การจัดประเภทของการวิจัยทั้งสามแบบที่ได้นำเสนอไปนั้น ชี้ให้เห็นถึงความหลากหลายและขอบเขต ที่กว้างขวาง ของการวิจัยตลอดจนบทบาทหน้าที่ของการวิจัยทางการศึกษา และจรรยาบรรณของนักวิจัย ที่ควรยึดถือปฏิบัติ ในการทำวิจัย

2. เสนอแนวทางในการกำหนดปัญหาการวิจัย ชี้ให้ผู้อ่านรู้ว่าจะต้องพิจารณาปัจจัยหลาย ๆ อย่าง ประกอบกัน ทั้งความน่าสนใจ ความสำคัญ และความเป็นไปได้ของหัวข้อการวิจัย ซึ่งผู้วิจัยจะต้องมีความรู้ใน เรื่องที่จะทำการศึกษาเป็นอย่าดี เพื่อนำมาใช้ในการกำหนดวัตถุประสงค์ของการวิจัย และสมมติฐาน การวิจัย อันจะนำไปสู่แนวทางการดำเนินการวิจัยที่ชัดเจน และเป็นระบบ มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กันกับองค์ประกอบ ต่าง ๆ

3. แนวทางในการออกแบบการวิจัยจะครอบคลุมการกำหนดสมมติฐานการวิจัย การกำหนดแบบแผน และขอบเขตการวิจัย การพิจารณาข้อจำกัดในการวิจัย และการออกแบบวิธีดำเนินการวิจัยจะต้องมีความเที่ยง ตรงทั้งภายในและภายนอก โดยอาศัยการควบคุมความแปรปรวนตามหลักการ Maxmincon เพื่อให้ได้ผลการ วิจัยที่มีความถูกต้องมากที่สุด

4. เสนอวิธีวิธีการดำเนินการวิจัย 4 ประเภท ประกอบด้วย 1) วิธีวิจัยเชิงทดลอง 2) วิธีวิจัยเชิงบรรยาย 3) วิธีวิจัยเชิงประวัติศาสตร์ 4) วิธีวิจัยเชิงอนาคต รวมทั้งยกตัวอย่างวิธีการดำเนินการวิจัยแต่ละประเภทอย่าง ละเอียดเพื่อนำไปเป็นแนวทางในการเลือกใช้ได้อย่างเหมาะสมชัดเจน

5. อธิบายการเขียนโครงการวิจัยซึ่งประกอบด้วยส่วนที่สำคัญ 3 ส่วน ได้แก่ ส่วนประกอบตอนต้น ส่วน ประกอบที่เป็นเนื้อหา และส่วนประกอบตอนท้าย รวมทั้งเสนอแนวทางในการประเมินโครงการวิจัย เพื่อตรวจสอบความถูกต้องสมบูรณ์

6. อธิบายวิธีการหาคุณภาพของเครื่องมือ ซึ่งเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแบ่งออกเป็น 2 ประเภทใหญ่ ๆ คือ เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ซึ่งในการหาคุณภาพเครื่องมือเป็น ปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลให้งานวิจัยมีความน่าเชื่อถือ ในกรณีที่เครื่องมือเป็นแบบทดสอบ หรือแบบสอบถาม สิ่งที่ต้อง พิจารณา คือ ความเที่ยงตรง ความเชื่อมั่น ความยากและอำนาจจำแนก ส่วนแบบสำรวจ แบบสัมภาษณ์ แบบ สังเกต หรือเครื่องมือที่มีความเป็นปรนัยต่ำจะต้องมีความเที่ยงตรง และควรหาความเชื่อมั่นหรือความป้องกัน ของผู้สังเกตหรือผู้ตรวจให้คะแนนด้วย

7. การวิเคราะห์ข้อมูลเป็นการหาคำตอบหรือข้อสรุปของการวิจัย มีแนวทางการวิเคราะห์ข้อมูล 3 แบบ 1) การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพสำหรับกรณีการวิจัยเชิงคุณภาพ 2) การวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติพื้น ฐานหรือสถิติบรรยายอย่างเดียวสำหรับการวิจัยเชิงปริมาณที่ทำการวิจัยกับประชากร 3) การวิเคราะห์ข้อมูลด้วย สถิติบรรยายร่วมกับสถิติอ้างอิงสำหรับการวิจัยเชิงปริมาณที่ทำการวิจัยกับกลุ่มตัวอย่างที่ได้จากการสุ่ม

8. เสนอแนวทางในการเขียนรายงานและการเผยแพร่งานวิจัยในรูปแบบต่าง ๆ ตลอดจนตัวอย่าง ประเด็นในการเผยแพร่ด้วยรายงานการวิจัยอย่างละเอียด และเป็นลำดับขั้นตอนชัดเจนเข้าใจได้ง่าย

หนังสือ การวิจัยทางการศึกษา (Educational Research) เล่มนี้เป็นหนังสือที่สามารถเสนอแนวทางความรู้ในการทำวิจัยเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียนและประกอบการทำผลงานทางวิชาการ การศึกษาค้นคว้าอิสระ วิทยานิพนธ์ได้เป็นอย่างดี มีการอธิบายกระบวนการขั้นตอนในการทำวิจัยแต่ละขั้นตอนอย่างละเอียดเข้าใจง่าย ทั้งยกตัวอย่างรูปแบบในประเด็นการทำวิจัยต่าง ๆ ให้สามารถนำมาปรับใช้ในงานวิจัยได้ จึงเหมาะสำหรับ ครู อาจารย์ นิสิต นักศึกษา และนักวิจัยใช้เป็นคู่มือสำหรับการทำวิจัยได้อย่างนักวิจัยมืออาชีพ

กระบวนการดำเนินงาน เกณฑ์ในการพิจารณาตีพิมพ์ ระเบียบการเขียนและการส่งต้นฉบับ วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย

วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย เป็นวารสารทางวิชาการที่มีวัตถุประสงค์เพื่อเผยแพร่ผลงานวิชาการในลักษณะบทความรับเชิญ (invited Article) นิพนธ์ต้นฉบับ (Original Article) นิพนธ์ปริทัศน์ (Review Article) และบทความวิจารณ์หนังสือ (Book Review) ในสาขา มีการจัดพิมพ์เผยแพร่ ปีละ 2 ฉบับ (ฉบับแรกเดือนมกราคมถึงเดือนมิถุนายน ฉบับที่สอง เดือนกรกฎาคมถึงเดือนธันวาคม)

ลิขสิทธิ์ต้นฉบับที่ได้รับการตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ถือเป็นกรรมสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยสวนดุสิต ห้ามผู้ใดนำข้อความทั้งหมดหรือบางส่วนไปพิมพ์ซ้ำ เว้นเสียแต่ว่าจะได้รับอนุญาตจากมหาวิทยาลัยเป็นลายลักษณ์อักษร อนึ่งเนื้อหาที่ปรากฏในบทความเป็นความรับผิดชอบของผู้เขียน ทั้งนี้ ไม่รวมความผิดพลาดอันเกิดจากเทคนิคการพิมพ์

กระบวนการดำเนินงาน

1. กองบรรณาธิการเปิดรับต้นฉบับระหว่างเดือนมกราคมถึงเดือนธันวาคม
2. กองบรรณาธิการประชุมเพื่อพิจารณาความสอดคล้องของต้นฉบับกับวัตถุประสงค์และขอบเขตของวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย รวมถึงตรวจสอบความสมบูรณ์ ความถูกต้องในการจัดรูปแบบตามเกณฑ์ของวารสารและคุณภาพทางด้านวิชาการ
3. กองบรรณาธิการออกจดหมายไปยังผู้เขียน ในกรณีปฏิเสธการตีพิมพ์ต้นฉบับที่ไม่เป็นไปตามหลักเกณฑ์ที่ทางวารสารกำหนด และในกรณีต้นฉบับผ่านการพิจารณาจากกองบรรณาธิการจะออกจดหมายแจ้งการดำเนินการส่งผู้ทรงคุณวุฒิเพื่ออ่านประเมินต้นฉบับไปยังผู้เขียนผ่านทาง e-mail
4. กองบรรณาธิการดำเนินการจัดส่งต้นฉบับที่ผ่านการพิจารณาไปยังผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ในสาขาวิชานั้น ๆ เพื่อทำการอ่านประเมิน จำนวน 2 ท่าน โดยหากผู้ทรงคุณวุฒิ 1 ใน 2 ท่าน พิจารณาว่า ไม่เหมาะสมที่จะตีพิมพ์เผยแพร่ จึงจะทำการส่งไปยังผู้ทรงคุณวุฒิท่านที่ 3 เพื่อพิจารณา ทั้งนี้ ต้นฉบับที่จะได้รับการตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัยต้องผ่านการพิจารณาเห็นควรเหมาะสมให้ตีพิมพ์เผยแพร่โดยจำนวน 2 ท่าน
5. กองบรรณาธิการสรุปผลการประเมินคุณภาพต้นฉบับของผู้ทรงคุณวุฒิและจัดส่งไปยังผู้เขียนเพื่อให้ดำเนินการแก้ไขในตารางที่กำหนดให้มายังกองบรรณาธิการ และถ้าผู้เขียนไม่ดำเนินการแก้ไขภายใน 30 วัน จะถือว่าท่านไม่ประสงค์จะลงบทความในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย
6. กองบรรณาธิการตรวจสอบความถูกต้องของการแก้ไขเนื้อหาตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ และตรวจสอบความถูกต้องของการเขียนต้นฉบับตามรูปแบบที่วารสารกำหนด
7. กองบรรณาธิการออกหนังสือตอบรับการตีพิมพ์ พร้อมต้นฉบับบทความที่มีตราประทับของ วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ทุกหน้า และทำการเผยแพร่ต้นฉบับที่ได้รับการตอบรับการตีพิมพ์แล้ว ผ่านทางเว็บไซต์ของวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย โดยแสดงสถานะเป็นบทความที่ได้รับการตอบรับการตีพิมพ์แล้ว (Accepted)

8. กองบรรณาธิการดำเนินการรวบรวมต้นฉบับที่จะตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย และตรวจสอบความถูกต้องก่อนจัดส่งโรงพิมพ์เพื่อจัดทำวารสารฉบับร่าง

9. กองบรรณาธิการรับวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัยรับวารสารฉบับร่างที่จัดรูปเล่มเสร็จเรียบร้อยแล้วจากโรงพิมพ์ และตรวจสอบความถูกต้องก่อนทำการเผยแพร่ผ่านทางเว็บไซต์ โดยแสดงสถานะเป็นบทความที่อยู่ระหว่างการตีพิมพ์ (In press) และจัดส่งบทความดังกล่าวที่มีตราประทับของวารสารทุกหน้าให้ผู้เขียนเพื่อตรวจสอบความถูกต้องก่อนมีการส่งให้ตีพิมพ์

10. กองบรรณาธิการรับเล่มวารสารที่ตีพิมพ์เรียบร้อยแล้วจากโรงพิมพ์ และทำการตรวจสอบ ความถูกต้องของวารสารก่อนทำการเผยแพร่โดยระบุสถานะวารสารที่ตีพิมพ์แล้ว (Published) ทางเว็บไซต์ พร้อมจัดส่งวารสารฉบับตีพิมพ์ดังกล่าวให้กับผู้ทรงคุณวุฒิ ผู้เขียน และหน่วยงานต่าง ๆ เพื่อนำไปใช้ประโยชน์

เกณฑ์ในการพิจารณาตีพิมพ์

1. ต้นฉบับมีชื่อเรื่องกระชับ ชัดเจน น่าสนใจ
2. เนื้อหาของต้นฉบับมีคุณภาพตามหลักวิชาการในสาขาวิชานั้น ๆ และประกอบด้วย องค์ความรู้ ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง
3. เนื้อหาของต้นฉบับมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์และขอบเขตของวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย
4. ต้นฉบับที่ส่งมาเพื่อขอตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ต้องไม่เคยตีพิมพ์ ในวารสารใดวารสารหนึ่งมาก่อน หรือไม่อยู่ในระหว่างการเสนอขอตีพิมพ์ในวารสารอื่น
5. เนื้อหาต้นฉบับทั้งหมดควรเกิดจากการสังเคราะห์โดยผู้เขียนเอง ไม่ได้คัดลอกหรือดัดทอนมาจากผลงานของผู้อื่นโดยไม่ได้รับอนุญาต หรือปราศจากการอ้างอิงที่เหมาะสม
6. ผู้เขียนต้องเขียนต้นฉบับตามรูปแบบที่วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัยกำหนดเท่านั้น
7. ผลการประเมินต้นฉบับ แบ่งออกเป็น 4 ระดับ ได้แก่
 - แก่ไข่น้อยก่อนตีพิมพ์เผยแพร่
 - แก่ไขปานกลางก่อนตีพิมพ์เผยแพร่
 - แก่ไขมาก เขียนใหม่ และส่งอ่านประเมินอีกครั้ง
 - ไม่เหมาะสมที่จะตีพิมพ์เผยแพร่

ในการตอบรับการตีพิมพ์ (Accepted) ต้นฉบับในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ทั้งนี้ บทความดังกล่าวจะต้องได้รับการประเมินในระดับแก่ไข่น้อยก่อนตีพิมพ์เผยแพร่ หรือ แก่ไขปานกลางก่อนการตีพิมพ์เผยแพร่จากผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวนอย่างน้อย 2 ท่าน เท่านั้น

ระเบียบการเขียนต้นฉบับ

กองบรรณาธิการวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัยได้กำหนดระเบียบการเขียนต้นฉบับ เพื่อให้ผู้เขียนยึดเป็นแนวทางในการดำเนินการสำหรับเตรียมต้นฉบับเพื่อขอตีพิมพ์ในวารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. การจัดรูปแบบ

1.1 ขนาดของต้นฉบับ พิมพ์หน้าเดียวบนกระดาษ A4 โดยกำหนดค่าความกว้าง 2.57 เซนติเมตร ความสูง 1.58 นิ้ว และเว้นระยะห่างระหว่างขอบกระดาษด้านบนและซ้ายมือ 3.84 เซนติเมตร ด้านล่างและขวามือ 2.57 เซนติเมตร

1.2 รูปแบบอักษรและการจัดวางตำแหน่ง ภาษาไทยและภาษาอังกฤษใช้รูปแบบอักษร TH Sarabun New ทั้งเอกสาร พิมพ์ด้วยโปรแกรมไมโครซอฟท์เวิร์ด โดยใช้ขนาด ชนิดของตัวอักษร รวมทั้งการจัดวางตำแหน่ง ดังนี้

1.2.1 หัวกระดาษ ประกอบด้วย เลขหน้าขนาด 12 ชนิดตัวธรรมดาตำแหน่งชิดขอบกระดาษ ด้านขวา

1.2.2 ชื่อเรื่อง ภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษความยาวไม่เกิน 2 บรรทัด

1.2.3 ชื่อผู้เขียน ภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 14 ชนิด ตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษ ได้ชื่อเรื่อง ทั้งนี้ ให้ใส่เครื่องหมายดอกจัน (*) กำหนดเป็นตัวยกกำกับท้ายนามสกุลของ ผู้ประสานงานหลัก

1.2.4 หน่วยงานหรือสังกัดที่ทำวิจัย ภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 14 ชนิด ตัวธรรมดา ตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษได้ชื่อผู้เขียน กรณีคณะผู้เขียนมีหน่วยงานหรือสังกัดที่ต่างกันให้ใส่ตัวเลข 1 และ 2 กำหนดเป็นตัวยกกำกับท้ายนามสกุลผู้เขียนแต่ละท่าน และตัวยกกำกับด้านหน้าหน่วยงานหรือสังกัดตามลำดับ

1.2.5 เชิงอรรถ กำหนดเชิงอรรถในหน้าแรกของบทความ ส่วนแรกกำหนดข้อความ “*ผู้ประสานงานหลัก (Corresponding Author)” ภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 10 ชนิดตัวหนา ส่วนที่ 2 ระบุข้อความ “e-mail” ระบุเป็น e-mail ของผู้ประสานงานหลัก ในส่วนสุดท้ายกำหนดข้อความ “กิตติกรรมประกาศ” (ถ้ามี) ระบุเฉพาะแหล่งทุน และหน่วยงานที่สนับสนุนงบประมาณ เช่น “งานวิจัยเรื่องนี้ได้รับสนับสนุนทุนวิจัยจากทุนงบประมาณแผ่นดิน มหาวิทยาลัยสวนดุสิต” เป็นต้น

1.2.6 หัวข้อบทคัดย่อภาษาไทย ขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษด้านซ้าย ได้หน่วยงานหรือสังกัดของผู้เขียน เนื้อหาบทคัดย่อไทยขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา จัดพิมพ์เป็น 1 คอลัมน์ บรรทัดแรก เว้น 1 Tab จากขอบกระดาษด้านซ้ายและพิมพ์ให้ชิดขอบทั้งสองด้าน

1.2.7 หัวข้อคำสำคัญภาษาไทย ขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษ ด้านซ้าย ได้คำสำคัญภาษาไทย เนื้อหาภาษาไทยขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดาไม่เกิน 4 คำ เว้นระหว่างคำด้วยการเคาะ 2 ครั้ง

1.2.8 หัวข้อบทคัดย่อภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษด้านซ้าย ได้คำสำคัญภาษาไทย เนื้อหาบทคัดย่อภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา จัดพิมพ์เป็น 1 คอลัมน์ บรรทัดแรกเว้น 1 บรรทัดจากขอบกระดาษด้านซ้ายและพิมพ์ให้ชิดขอบทั้งสองด้าน

1.2.9 หัวข้อคำสำคัญภาษาอังกฤษ ขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษ ด้านซ้ายได้บทคัดย่อภาษาอังกฤษ เนื้อหาภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดาไม่เกิน 4 คำ เว้นระหว่างคำด้วยเครื่องหมายจุลภาค (,)

1.2.10 หัวข้อหลักภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งขีดขอบกระดาษ ด้านซ้าย

1.2.11 หัวข้อย่อยภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ขนาด 15 ชนิดตัวหนา Tab 1.5 เซนติเมตร จากอักษรตัวแรกของหัวข้อเรื่อง

1.2.12 เนื้อหาภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา จัดพิมพ์เป็น 1 คอลัมน์ บรรทัดแรกเว้น 1 Tab จากขอบกระดาษด้านซ้ายและพิมพ์ให้ขีดขอบทั้งสองด้าน

1.2.13 อ้างอิง (References) หัวข้อภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวหนา ขีดขอบซ้าย เนื้อหาภาษาไทยและภาษาอังกฤษขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา ตำแหน่งชื่อผู้เขียนขีดขอบซ้าย หากยาวเกิน 1 บรรทัด ให้ Tab 1.5 เซนติเมตร การอ้างอิงเอกสารให้เขียนตามแบบ APA (American Psychological Association)

1.2.14 ผู้เขียน/คณะผู้เขียน ภาษาไทยขนาด 15 ชนิดตัวหนา ขีดขอบซ้าย และขึ้นบรรทัดใหม่ ให้ Tab 0.75 เซนติเมตร ให้ระบุค่านำหน้าชื่อได้แก่ นาย นางสาว และตำแหน่งทางวิชาการของผู้เขียน เนื้อหาได้ชื่อผู้เขียนภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ขนาด 15 ชนิดตัวธรรมดา Tab 1.5 เซนติเมตร โดยระบุหน่วยงานหรือสังกัดของผู้เขียน ข้อมูลที่อยู่ติดต่อได้พร้อมรหัสไปรษณีย์ หากยาวเกิน 1 บรรทัดให้ Tab 1.5 เซนติเมตร และบรรทัดใหม่ให้ Tab 1.5 เซนติเมตร ระบุ e-mail

1.3 จำนวนหน้า บทความต้นฉบับมีความยาวไม่เกิน 15 หน้า

2. การเขียนอ้างอิง

การอ้างอิงเอกสารให้เขียนอ้างอิงตามรูปแบบ APA (American Psychological Association) โดยให้แปลรายการอ้างอิงภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษทุกรายการ และยังคงรายการอ้างอิงภาษาไทยเดิมไว้ด้วย เพื่อให้กองบรรณาธิการตรวจสอบความถูกต้องในการแปล (สามารถดูหลักเกณฑ์การอ้างอิงวารสาร การจัดการทางการศึกษาปฐมวัย มหาวิทยาลัยสวนดุสิต)

3. ลำดับหัวข้อในการเขียนต้นฉบับ

การเขียนต้นฉบับกำหนดให้ใช้ภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษเท่านั้น ในกรณีเขียนเป็นภาษาไทยควรแปลคำศัพท์ภาษาอังกฤษเป็นภาษาไทยให้มากที่สุด ยกเว้นในกรณีที่คำศัพท์ภาษาอังกฤษเป็นคำเฉพาะที่แปลไม่ได้หรือแปลแล้วไม่ได้ความหมายชัดเจนให้ใช้คำศัพท์ภาษาอังกฤษได้ และควรใช้ภาษาที่ผู้อ่านเข้าใจง่าย ชัดเจน หากใช้คำย่อต้องเขียนคำเต็มไว้ครั้งแรกก่อน โดยเนื้อหาต้องเรียงลำดับตามหัวข้อดังนี้

3.1 ชื่อเรื่อง ควรสั้น และกะทัดรัด ความยาวไม่ควรเกิน 100 ตัวอักษร ชื่อเรื่องต้องมีทั้งภาษาไทย และภาษาอังกฤษ โดยให้นำชื่อเรื่องภาษาไทยขึ้นก่อน

3.2 ชื่อผู้เขียน เป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ หากเกิน 6 คน ให้เขียนเฉพาะคนแรกแล้วต่อท้ายด้วย “และคณะ”

3.3 ชื่อหน่วยงานหรือสังกัด ที่ผู้เขียนทำงานวิจัยเป็นภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

3.4 บทคัดย่อ เขียนทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษโดยเขียนสรุปเฉพาะสาระสำคัญของเรื่อง อ่านแล้วเข้าใจง่าย ความยาวไม่ควรเกิน 250 คำ หรือ 15 บรรทัด โดยให้นำบทคัดย่อภาษาไทยขึ้นก่อนทั้งนี้ บทคัดย่อภาษาไทยกับบทคัดย่อภาษาอังกฤษต้องมีเนื้อหาตรงกัน

3.5 **คำสำคัญ (Keywords)** ให้อยู่ในตำแหน่งต่อท้ายบทคัดย่อ และ Abstract ไม่เกิน 4 คำ ทั้งนี้ เพื่อประโยชน์ในการนำไปใช้ในการเลือกหรือค้นหาเอกสารที่มีชื่อเรื่องประเภทเดียวกันกับเรื่องที่ทำงานวิจัย

3.6 **บทนำ** เป็นส่วนของเนื้อหาที่บอกความเป็นมาและเหตุผลนำไปสู่การศึกษาวิจัย และควรอ้างอิง งานวิจัยอื่นที่เกี่ยวข้อง

3.7 **วัตถุประสงค์** ชี้แจงถึงจุดมุ่งหมายของการศึกษา

3.8 **กรอบแนวคิด** ชี้แจงความเชื่อมโยงตัวแปรต้นและตัวแปรตามในการทำการวิจัย

3.9 **ระเบียบวิธีการวิจัย** ควรอธิบายวิธีดำเนินการวิจัย โดยกล่าวถึงประชากรและกลุ่มตัวอย่าง (ขนาดของกลุ่มตัวอย่าง วิธีสุ่มกลุ่มตัวอย่าง) การสร้างและพัฒนาคุณภาพเครื่องมือ การเก็บและรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล

3.10 **ผลการวิจัย** เป็นการเสนอสิ่งที่ได้จากการวิจัยเป็นลำดับ อาจแสดงด้วยตาราง กราฟ แผนภาพ ประกอบการอธิบาย ทั้งนี้ ถ้าแสดงด้วยตาราง ควรเป็นตารางแบบไม่มีเส้นขอบตารางด้านซ้ายและขวา หัวตารางแบบธรรมดาไม่มีสี ตารางควรมีเฉพาะที่จำเป็น ไม่ควรมีเกิน 5 ตาราง สำหรับรูปภาพประกอบควร เป็นรูปภาพขาว-ดำที่ชัดเจน และมีคำบรรยายใต้รูป กรณีที่ผู้เขียนต้นฉบับประสงค์จะใช้ภาพสีจะต้องเป็นผู้รับผิดชอบค่าใช้จ่ายดังกล่าว

3.11 **อภิปรายผล** ควรมีการอภิปรายผลการวิจัยว่าเป็นไปตามสมมุติฐานที่ตั้งใจไว้หรือไม่เพียงใด และควรอ้างทฤษฎีหรือเปรียบเทียบการทดลองของผู้อื่นที่เกี่ยวข้องประกอบ เพื่อให้ผู้อ่านเห็นด้วยตาม หลักการหรือคัดค้านทฤษฎีที่มีอยู่เดิม

3.12 **ข้อเสนอแนะ** เกี่ยวกับงานวิจัยควรเป็นข้อเสนอแนะที่สามารถนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ ได้จริงหรือข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในอนาคต

3.13 **ผู้เขียน/คณะผู้เขียน** ในส่วนท้ายของบทความให้เรียงลำดับตามรายชื่อในส่วนหัวเรื่องของ บทความโดยระบุตำแหน่งทางวิชาการ ที่อยู่ที่สามารถติดต่อได้ และ e-mail

การส่งต้นฉบับ

1. เขียนต้นฉบับตามระเบียบการเขียนต้นฉบับ วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย
2. ส่งต้นฉบับจำนวน 3 ชุด และแบบฟอร์มการยื่นต้นฉบับเพื่อพิจารณาตีพิมพ์ในวารสาร การจัดการ การศึกษาปฐมวัย ส่งด้วยตนเองหรือทางไปรษณีย์ลงทะเบียนมาที่
กองบรรณาธิการ วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยสวนดุสิต
เลขที่ 295 ถนนนครราชสีมา แขวงดุสิต เขตดุสิต
กรุงเทพมหานคร 10300

ชื่อผู้พิจารณาบทความ ปีที่ 2 ฉบับที่ 1

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. รองศาสตราจารย์สุพิน บุญชูวงศ์ | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 2. รองศาสตราจารย์วิชัย พาณิชยสว | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุทธิพรณ อีรพงศ์ | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 4. อาจารย์ ดร.มลิวัลย์ ธรรมแสง | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 5. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุนทร เทียนงาม | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 6. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อารีย์ เรืองภักทรนนต์ | มหาวิทยาลัยสวนดุสิต |
| 7. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรพรรณ บุตรกตัญญู | มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ |
| 8. ศาสตราจารย์ ดร.สมพงษ์ จิตระดับ | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 9. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ยศวีร์ สายฟ้า | จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย |
| 10. รองศาสตราจารย์ ดร.พัชรี ผลโยธิน | มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช |
| 11. รองศาสตราจารย์ ดร.ทัศนีย์ นาคุณทรง | มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม |
| 12. รองศาสตราจารย์ ดร.สุวิมล อุดมพิริยะศักดิ์ | ข้าราชการบำนาญ |

