



การพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ

Multicultural Education Curriculum Development for Early Childhood Education in Peripheral Area

พิสิษฐ์ นาสี¹

Pisith Nasee¹

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอผลการศึกษาจากโครงการวิจัยเรื่องการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ โดยบทความนี้นำเสนอผลของโรงเรียนเทศบาลวัดดอนแก้ว อำเภอแม่สอด จังหวัดตาก โครงการวิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาสภาพปัญหา สถานภาพของหลักสูตรและการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ 2) พัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ และ 3) จัดทำคู่มือและสื่อการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ โครงการวิจัยประยุกต์ใช้วิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม และใช้เทคนิคแบบเจาะจงเพื่อเลือกพื้นที่เป้าหมาย คือ โรงเรียนอนุบาลในสังกัดเทศบาลจำนวน 3 แห่งในพื้นที่ชายขอบ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการวิจัยเอกสาร การสัมภาษณ์ การสังเกต และการสนทนากลุ่ม วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัย พบว่า หลักสูตรของโรงเรียนก่อนหน้านี้นี้ไม่ได้เชื่อมโยงกับความแตกต่างทางเชื้อชาติและวัฒนธรรมในพื้นที่ จึงได้พัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาจำนวนสองหน่วย พร้อมคู่มือที่เป็นกรอบแนวคิดหลักสูตร และแผนการสอนและสื่อหนึ่งชุด ที่มุ่งเน้นความแตกต่างทางวัฒนธรรมและพหุวัฒนธรรมศึกษามากขึ้น รวมถึงเชื่อมโยงกับนโยบายของโรงเรียน ซึ่งสามารถเทียบเคียงได้กับระดับที่ 3 (การเปลี่ยนหลักสูตร) ตามแนวคิดการบูรณาการเนื้อหาพหุวัฒนธรรมศึกษา 4 ระดับ ของ James Banks

คำสำคัญ: หลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา, เด็กปฐมวัย, พื้นที่ชายขอบ

Article Info: Received 23 December, 2020; Received in revised form 4 February, 2021; Accepted 9 February, 2021

¹ อาจารย์ประจำสาขาวิชาสังคมศาสตร์การศึกษา ภาควิชาพื้นฐานและการพัฒนการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

อีเมล: pisith.nasee@cmu.ac.th

Lecturer in Division of Social Science Education, Department of Educational Foundations and Development, Faculty of Education, Chiang Mai University Email: pisith.nasee@cmu.ac.th

หมายเหตุ: โครงการวิจัยนี้ได้รับทุนอุดหนุนจากสำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ (วช.) ปีงบประมาณ พ.ศ. 2560 โดยมีหัวหน้าโครงการ คือ รองศาสตราจารย์ ดร.นงเยาว์ เนาวรัตน์

Abstract

This paper aims to present a study about the multicultural education curriculum development for early childhood education in peripheral areas. This paper focuses on the development of a multicultural education curriculum at Tessaban Wat Donkaew School in Mae Sot District, Tak Province. This study was aimed at 1) investigating the current status and problems of multicultural curriculum and learning experience management for early childhood education in a peripheral area, 2) developing a multicultural education curriculum for early childhood in that area, and 3) creating conceptual guidance and learning materials for multicultural education in early childhood. This study employed a participatory action research method and applied a purposive technique to select the research sites, three municipal kindergarten schools located in peripheral areas of Northern Thailand. Data were collected through document research, interviews, observation, and focus groups, while content analysis was used to analyze the data. The findings reveal that the former curriculum of this school did not recognize cultural differences in the community. Therefore, a multicultural education curriculum that contained two learning units, a curriculum framework handbook, and a set of teaching plans and materials was developed. As a consequence, the cultural differences and benefits of multicultural education were more recognized, while being included in the school policy. According to Banks's concept of four levels of content integration in multicultural education, the multicultural education curriculum of this school was consistent with the third level (transformative).

Keywords: multicultural education curriculum, early childhood, peripheral area

บทนำ

พหุวัฒนธรรมศึกษาเป็นแนวคิดที่ได้รับอิทธิพลมาจากโลกตะวันตกโดยเฉพาะสหรัฐอเมริกา เป็นอุดมการณ์ทางสังคมที่เชื่อว่า ผู้เรียนทุกผู้ทุกนามควรมีโอกาสเข้าถึงการศึกษาในระบบโรงเรียนอย่างเสมอภาคและเท่าเทียม โดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างหลากหลาย นอกจากนี้ ยังมีการนำแนวคิดนี้มาใช้วิเคราะห์วัฒนธรรมและความสัมพันธ์ทางอำนาจในโรงเรียนในทุก ๆ การปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูกับผู้เรียน และระหว่างผู้เรียนกับผู้เรียน ที่สำคัญได้นำตัวแปรเชิงเชื้อชาติ ชาติพันธุ์ เพศสภาวะ ภาษา และวัฒนธรรมเข้าสู่อการตรวจสอบทำความเข้าใจกับผลสัมฤทธิ์และความล้มเหลวทางการศึกษาของผู้เรียน (นงเยาว์ เนาวรัตน์, 2561; Banks, 2007)

สำหรับประเทศไทยถือว่าเป็นช่วงเริ่มต้นของการนำแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษามาสู่การวิจัยและการจัดการเรียนรู้ในระดับต่าง ๆ ในส่วนของงานวิจัยด้านการศึกษาที่วางรากฐานพหุวัฒนธรรมศึกษาใน

ประเทศไทยจะเห็นว่าส่วนใหญ่กระจุกตัวอยู่ในระดับปฐมวัยและในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ เนื่องมาจากความจำเป็นเร่งด่วนเพื่อแก้ปัญหาความรุนแรงและความขัดแย้ง (เกสรี สุวรรณเรืองศรี, 2542; จิรภรณ์ มั่นเศรษฐวิทย์, 2544, 2557) โดยงานวิจัยเหล่านี้ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการเรียนรู้พัฒนาธรรมตั้งแต่ระดับปฐมวัย เพื่อสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่นบนฐานชุมชนที่หลากหลายซึ่งจะช่วยเตรียมความพร้อมเพื่อการเป็นพลเมืองโลกต่อไป

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอผลการศึกษาของโครงการวิจัย “การพัฒนาหลักสูตรพัฒนาธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ” ซึ่งมี นางเยาว์ เนาวรัตน์ เป็นหัวหน้าโครงการวิจัยและผู้เขียนในฐานะผู้วิจัยร่วม (นางเยาว์ เนาวรัตน์ และคณะ, 2562) โดยนำร่องในพื้นที่ชายขอบของภาคเหนือ เพื่อให้การจัดการเรียนรู้ดังกล่าวสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงทางสังคมและวัฒนธรรมในบริบทสากลและระดับพื้นที่ รวมถึงสอดคล้องกับนโยบายปฏิรูปการศึกษาของรัฐบาลในระดับปฐมวัยและการจัดการศึกษาในพื้นที่ที่มีการปะทะประสานทางวัฒนธรรมอย่างเข้มข้น โครงการวิจัยดำเนินการระหว่างปี 2560-2561 ในสามพื้นที่ ได้แก่ โรงเรียนอนุบาลเทศบาลตำบลเวียงเชียงของ อำเภอเชียงของ จังหวัดเชียงราย โรงเรียนเทศบาลวัดดอนแก้ว อำเภอแม่สอด จังหวัดตาก และโรงเรียนอนุบาลเทศบาลตำบลเจดีย์แม่ครัว อำเภอสันทราย จังหวัดเชียงใหม่ ซึ่งมีเงื่อนไขและทุนต่างกันในการตอบสนองกับความหลากหลายของผู้เรียนและนโยบายระดับชาติ โครงการวิจัยนี้จึงมีความสำคัญในแง่ที่จะช่วยบูรณาการความรู้ที่ได้จากการเตรียมครูและนักการศึกษาในภาคเหนือซึ่งปัจจุบันยังขาดแคลนงานวิจัย นอกจากนี้ สถานศึกษาในระดับปฐมวัยในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น (อปท.) ยังมีพลวัตสูงในการแสวงหาความรู้และเครือข่ายที่สามารถเป็นต้นแบบในการผลักดันนโยบายด้านพัฒนาธรรมศึกษาในระดับพื้นที่ โดยในบทความนี้นำเสนอประเด็นการพัฒนาหลักสูตรพัฒนาธรรมศึกษาของโรงเรียนเทศบาลวัดดอนแก้ว อำเภอแม่สอด จังหวัดตาก เพื่อให้เหมาะสมกับเนื้อที่ของบทความ โดยอำเภอแม่สอดถือเป็นพื้นที่หนึ่งที่มีความหลากหลายทางเชื้อชาติและวัฒนธรรม อีกทั้งยังเป็นพื้นที่ยุทธศาสตร์ระดับชาติในการพัฒนาเศรษฐกิจ (ประตูการค้าชายแดนและเขตเศรษฐกิจพิเศษ)

กรอบแนวคิดการวิจัย คือ การพัฒนาหลักสูตรพัฒนาธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในสามพื้นที่ชายขอบของภาคเหนือ ซึ่งวางอยู่ในบริบทของความจำเป็นในการพัฒนาคนตั้งแต่ระดับปฐมวัย เพื่อการเป็นพลเมืองโลกที่มีความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่นบนฐานชุมชนที่หลากหลาย โดยเฉพาะในบริบทของโลกาภิวัตน์และการรวมตัวในระดับภูมิภาค ได้แก่ ประชาคมอาเซียนและประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน (AEC) ที่ทำให้ประเด็นพัฒนาธรรมและพัฒนาธรรมศึกษาในประเทศไทยมีความสำคัญมากขึ้น ทั้งนี้ได้ประยุกต์

ใช้แนวคิดการศึกษาพหุวัฒนธรรมแนววิพากษ์และการออกแบบกรอบหลักสูตรของ Nieto (1994) และ Nieto and Bode (2007) มาประยุกต์ใช้ รวมทั้งแนวคิดของ James Banks ในเรื่องการพัฒนาหลักสูตรผ่านการบูรณาการเนื้อหา (content integration approach) โดยเน้นการวิเคราะห์หลักสูตรใน 4 ระดับ คือ 1) การเพิ่มเนื้อหา (contributions approach) 2) การขยายเนื้อหา (additive approach) 3) การเปลี่ยนหลักสูตร (transformative approach) และ 4) การมีบทบาททางสังคม (social action) (Banks, 2007) ต่อมามีการวิเคราะห์ผลที่เกิดกับโครงสร้างสถานศึกษา รวมถึงผู้เรียนตามกรอบการวิเคราะห์ของ Nieto (1994) 4 ระดับ ได้แก่ 1) มองเห็นความแตกต่างอย่างอดทนอดกลั้น (tolerance) 2) การยอมรับ (acceptance) 3) การเคารพ (respect) และ 4) การยืนยัน สามัคคี และการวิพากษ์ (affirmation, solidarity, and critique) นอกจากนี้ยังใช้แนวคิดพัฒนาการและการจัดการศึกษาปฐมวัยในสังคมพหุวัฒนธรรมมาช่วยออกแบบกระบวนการสร้างหน่วยการเรียนรู้พหุวัฒนธรรมให้กับครูผู้ปฏิบัติงาน รวมถึงหลักสูตร คู่มือ และสื่อสำหรับเด็กปฐมวัย โดยกระบวนการพัฒนาทั้งหมดใช้แนวคิดการพัฒนาแบบมีส่วนร่วมกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทั้งหมด คือ ผู้บริหาร อปท. ผู้บริหารสถานศึกษา ครู ผู้ปกครอง และชุมชน ร่วมกับแนวคิดการเสริมบทบาทครูให้เป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง (teachers as change agents) เพื่อเป็นโมเดลสำหรับการพัฒนาหลักสูตรการศึกษาพหุวัฒนธรรมอย่างมีส่วนร่วมในพื้นที่อื่น ๆ ของประเทศไทยต่อไป

สำหรับการสำรวจพรมแดนความรู้ทางแนวคิดและทฤษฎี มีดังต่อไปนี้

1. พหุวัฒนธรรมศึกษา : นักวิชาการด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาแนววิพากษ์ เช่น Banks และ Nieto เสนอกระบวนการทัศน์ปฏิรูปการศึกษาอันเป็นส่วนหนึ่งของขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคมในคริสต์ศตวรรษที่ 21 โครงการวิจัยนี้เน้นมิตินโยบาย/วิสัยทัศน์ ผู้นำองค์กร หลักสูตร สื่อการสอน และการพัฒนาครูด้านความรู้และเจตคติ เพื่อทบทวนและรื้อสร้างอำนาจระหว่างวัฒนธรรมรัฐ-โรงเรียนและผู้เรียนผ่านการนำเข้าชุดความรู้ วิธีคิดและภูมิปัญญาของชุมชน รวมทั้งเน้นการจัดการเรียนการสอนที่เปิดประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้ปะทะสังสรรค์กับความหลากหลายทางวัฒนธรรมของตนเองและคนอื่น เพื่อฝึกฝนเด็กให้ได้เรียนรู้ถึงความอดทนอดกลั้น การยอมรับและเคารพต่อวิถีชีวิตและความเชื่ออื่น ๆ ที่ตนไม่มี ความคุ้นเคย โดยที่ประสบการณ์ข้างต้นจะเป็นจุดเริ่มต้นนำพาเด็กไปสู่การเคารพและยอมรับผู้อื่นในสังคมการเมืองระดับที่ซับซ้อนมากยิ่งขึ้น ซึ่งจะส่งเสริมสมรรถนะของเด็กในทศวรรษนี้และการเป็นพลเมืองอาเซียนและโลกต่อไป

2. กรอบหลักสูตรในกระบวนการทัศน์พหุวัฒนธรรมศึกษา : Nieto (1998) และ Nieto and Bode

(2007) ชี้ว่า การรื้อสร้างโรงเรียนให้เป็นพื้นที่การเรียนรู้เพื่อจัดอคติและความเหลื่อมล้ำทางชาติพันธุ์เป็นจุดหมายของพหุวัฒนธรรมศึกษาที่เป็นความคิดและขบวนการเคลื่อนไหวทางสังคม อย่างไรก็ตาม งานวิจัยด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ผ่านมามักบูรณาการองค์ความรู้เกี่ยวกับประวัติศาสตร์ วัฒนธรรมผู้เรียนเข้าสู่หลักสูตรแกนกลาง มีหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาจำนวนน้อยที่พัฒนาเพื่อการเรียนรู้เพื่อลดอคติ รวมทั้งการเสริมพลังอำนาจผู้เรียนในวัฒนธรรมรอง การสร้างหลักสูตรและการสอนที่ผ่านมามีได้รับการวิจารณ์ว่ามีลักษณะเสรีนิยมที่แข่งขันทางวัฒนธรรม เนื่องจากมักหยิบฉวยภาพแทนทางวัฒนธรรมมานำเสนอ มิได้มองวัฒนธรรมในเชิงพลวัตและเชิงวิพากษ์ ดังนั้น Banks จึงได้นำเสนอแนวทางการจัดทำหลักสูตรผ่านการบูรณาการเนื้อหาที่สามารถนำผู้เรียนไปสู่พหุวัฒนธรรมเชิงวิพากษ์ โดยแบ่งระดับการจัดทำหลักสูตรผ่านการบูรณาการเนื้อหาออกเป็น 4 ระดับ ได้แก่ 1) การเพิ่มเนื้อหา ซึ่งถือเป็นวิธีการที่ง่ายที่สุด เช่น การเพิ่มเรื่องวีรบุรุษและวันหยุดเทศกาล (วันพิเศษ และเดือนพิเศษ) 2) การขยายเนื้อหา เพื่อบูรณาการสาระสำคัญและตัวอย่างเกี่ยวกับชนกลุ่มน้อย กลุ่มชาติพันธุ์ในหลักสูตรของโรงเรียน อย่างไรก็ตามแม้ว่าจะมีระดับที่เข้มข้นขึ้นกว่าแนวทางแรกแต่ก็พบว่า มีข้อจำกัด เนื่องจากมุมมองในหลักการของหลักสูตรเกือบทั้งหมดยังไม่เปลี่ยนแปลง เพราะมิได้เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้สะท้อนมุมมองของตนเองและร่วมเรียนรู้เสียงและวิถีคิดของคนอื่น ๆ และได้สำรวจตนเองในฐานะเจ้าของวัฒนธรรม เด็กเพียงแต่เรียนเรื่องราวของผู้อื่นโดยไม่อาจมองหาความสัมพันธ์แบบเชื่อมโยง 3) การเปลี่ยนหลักสูตร ซึ่งแตกต่างจากสองแนวทางข้างต้น เพราะเน้นการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างของหลักสูตร โดยให้นักเรียนได้สะท้อนชุดแนวคิดและสาระสำคัญต่าง ๆ จากมุมมองทางวัฒนธรรมที่แตกต่างออกไป นอกจากนี้ นักเรียนยังถูกกระตุ้นให้จินตนาการถึงทางเลือกอื่น ๆ และวิพากษ์วิจารณ์ต่อ “ข้อเท็จจริง” ตามที่ปรากฏอยู่ในมุมมองกระแสหลักและในหนังสือเรียนส่วนใหญ่ 4) การมีบทบาททางสังคม ที่ซึ่งการเปลี่ยนหลักสูตรได้รับการยกระดับสู่การกระทำทางสังคมโดยนักเรียน จุดประสงค์หลัก คือ เพื่อให้นักเรียนสามารถกระทำการทางการเมืองภายในโรงเรียนและชุมชน เพื่อตั้งคำถามต่อปัญหาสังคมอย่างเข้มข้นและมีพลัง เช่น การเหยียดเชื้อชาติ และความไม่เท่าเทียมทางชาติพันธุ์

3. การศึกษาปฐมวัย : เด็กปฐมวัย หมายถึง เด็กที่อยู่ในช่วงแรกเกิดถึงอายุ 8 ปี ตามที่องค์กรด้านการศึกษาก่อนวัยเรียนของสหรัฐอเมริกา (NAEYC) ได้กำหนดไว้ สำหรับหลักสูตรการศึกษาปฐมวัยปี 2560 ของไทยกำหนดว่า เด็กปฐมวัยอยู่ในช่วงอายุแรกเกิดถึงอายุ 6 ปีบริบูรณ์ โดยที่ช่วงวัยดังกล่าวนี้เด็กจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาเพื่อบ่มเพาะปลูกฝังอย่างเป็นพิเศษ ถือว่าเป็น “หน้าต่างของโอกาส” ที่จะซึมซับประสบการณ์หรือสร้างการเรียนรู้จากสิ่งต่าง ๆ ได้อย่างรวดเร็ว นอกจากนี้ ยังถือเป็นช่วงเวลาที่เหมาะสมของ

เด็กอยู่ในภาวะของการพัฒนาให้มีการเจริญเติบโต (พัชรา เอี่ยมกิจการ, 2557; Heckman, 2006) ในส่วนของทฤษฎีการศึกษาและทฤษฎีการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยในประเทศไทยนั้นผสมผสานปรัชญา พิพัฒนิยม (progressivism) ที่มีความเชื่อว่า หลักการจัดการศึกษาต้องพัฒนาเด็กด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคม สติปัญญา และอาชีพ โดยจัดให้เด็กได้เรียนตามความต้องการ ความถนัด และคุณลักษณะ สิ่งที่เรียนควรเป็นประโยชน์สอดคล้องกับชีวิตประจำวันและสังคมของเด็กมากที่สุด ปรัชญาปฏิรูปนิยม (reconstructionism) ที่มีความเชื่อว่า หลักการจัดการศึกษาควรเป็นไปเพื่อปรับปรุงพัฒนาและสร้างสรรค์ สังคมใหม่ที่ดีและเหมาะสมกว่า และปรัชญาอัตถิภาวนิยม (existentialism) ซึ่งเชื่อว่า ควรให้สิทธิและโอกาส ในการเลือกแก่เด็ก ๆ มากกว่าที่จะให้ใครมาถ่วงโอนหรือมอบให้ (ทิตนา ขมมณี, 2553)

4. การพัฒนาหลักสูตรและการจัดประสบการณ์การเรียนรู้พหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย : ในกรณีของประเทศไทย มีงานวิจัยหลายชิ้นที่มีส่วนสำคัญในการวางรากฐานพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยซึ่งส่วนใหญ่แล้วเป็นการบูรณาการเนื้อหาสู่หลักสูตรแกนกลาง เช่น สุธรา โยธาจันทร์ (2541) ได้พัฒนาโปรแกรมการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมเพื่อส่งเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองของเด็กวัยอนุบาลในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ โดยลักษณะเด่นของโปรแกรมนี้นี้ คือ การเรียนการสอนแบบสองภาษาและการมีส่วนร่วมระหว่างโรงเรียนและชุมชนตั้งแต่เริ่มต้นไปจนจบกระบวนการพัฒนา รวมถึงการศึกษาของ เกสรี สุวรรณเรืองศรี (2542) ได้พัฒนาโปรแกรมความร่วมมือระหว่างโรงเรียนและชุมชนตามแนวคิดพหุวัฒนธรรมเพื่อพัฒนาการสอนระดับอนุบาลในชุมชนมุสลิมจังหวัดยะลา และ จิรภรณ์ มั่นเศรษฐวิทย์ ซึ่งทำการศึกษาเรื่องการพัฒนารูปแบบการสอนเพื่อเสริมสร้างพหุปัญญาให้กับเด็กวัยอนุบาลในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ตามแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษา (2544) และองค์ประกอบและการเสริมสร้างคุณลักษณะพึงประสงค์ของการอยู่ร่วมกันอย่างสันติสุขที่เหมาะสมกับเด็กปฐมวัยในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ ด้วยรูปแบบการจัดประสบการณ์เรียนรู้ SANTISUK (2557) การศึกษาขึ้นหลังเป็นการเริ่มใช้การเรียนการสอนสันติภาพศึกษาซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญอันหนึ่งของแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษา โดยสอดแทรกในหลักสูตรแกนกลาง

จากงานวิจัยข้างต้นจะเห็นว่าเครือข่ายวิชาการด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้มีการขับเคลื่อนอย่างเข้มแข็ง สืบเนื่องจากสถานการณ์ความขัดแย้งและความรุนแรงในพื้นที่ แนวคิดและมโนทัศน์ด้านพหุวัฒนธรรมจึงได้เข้ามาทำหน้าที่เป็นเครื่องมือหนึ่งในกระบวนการสร้างสันติภาพและสันติสุข อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาในพื้นที่ภาคเหนือซึ่งมีบริบททางสังคมและวัฒนธรรมที่ต่างออกไป ยังไม่ปรากฏว่ามีการศึกษาและพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรม ทว่าเน้นไปที่

การทำความเข้าใจเกี่ยวกับสิทธิการเข้าถึงและสถานะของหลักสูตรที่สถานศึกษาจัดให้สำหรับเด็กชาติพันธุ์ชนกลุ่มน้อยและทายาทแรงงานข้ามชาติ (บุบผา อนันต์สุชาติกุล, 2554)

5. การพัฒนาหลักสูตรแบบมีส่วนร่วม : Taylor (2003) อธิบายความหมายของการพัฒนาหลักสูตรแบบมีส่วนร่วม (PCD) ไว้ว่า เป็นแนวทางที่ปฏิรูปการพัฒนาหลักสูตรแบบเดิมอย่างถอนรากถอนโคน ซึ่งสนับสนุนให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียเข้ามามีส่วนร่วมอย่างแท้จริงในทุกขั้นตอน เป็นการพัฒนาหลักสูตรจากระดับล่างโดยผู้มีส่วนได้ส่วนเสียมักประกอบด้วย นักการศึกษา ครู ผู้มีส่วนกำหนดนโยบาย ผู้เรียน ตลอดจนภาคประชาสังคม นอกจากนี้ เนื้อหาไม่ได้เป็นองค์ประกอบหลักในการกำหนดทิศทางของหลักสูตร แต่มีความสำคัญในแง่ของการพัฒนาจิตสำนึกทางสังคมของผู้เรียน โดย Auerbach (1992) เสนอให้พัฒนาหลักสูตรแบบมีส่วนร่วมโดยใช้ประเด็นหัวข้อเป็นฐาน (themes-based) โดยให้ผู้เรียนร่วมกันสืบเสาะหาทางออกในการแก้ปัญหาจากประสบการณ์ชีวิตของตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับมโนทัศน์ของนักการศึกษาแนวพัฒนานิยม เช่น Dewey และแนวปฏิรูปนิยม

โดยสรุป การพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยผ่านการบูรณาการเนื้อหาควรมีมุมมองเชิงวิพากษ์ซึ่งมุ่งเน้นการเปิดประสบการณ์ให้ผู้เรียนปะทะสังสรรค์กับความหลากหลายทางวัฒนธรรมทั้งของตนเองและของคนอื่นที่ไม่คุ้นเคย อันจะนำไปสู่การเคารพ ยอมรับ และลดอคตินอกจากนี้ ยังเป็นแนวทางที่เน้นการเสริมพลังอำนาจให้กับผู้เรียน โดยเนื้อหาและกิจกรรมควรสอดคล้องกับปรัชญาทางการศึกษาพัฒนานิยม ปฏิรูปนิยม และอัตถิภาวนิยม ตามทฤษฎีการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยที่ให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยกระบวนการพัฒนาหลักสูตรที่ดีควรสร้างการมีส่วนร่วมจากผู้มีส่วนได้ส่วนเสียอย่างแท้จริงในทุกขั้นตอน เพื่อให้หลักสูตรสอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของพื้นที่ และนำไปสู่ความยั่งยืน นอกจากนี้ยังต้องเน้นบทบาทของครูในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงและการเป็นตัวแปรสำคัญในผลสัมฤทธิ์ของการใช้หลักสูตร

วัตถุประสงค์

1. เพื่อศึกษาสภาพปัญหา สถานภาพของหลักสูตรและการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรมสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ
2. เพื่อพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ
3. เพื่อจัดทำคู่มือและสื่อการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ

วิธีการวิจัย

โครงการวิจัยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Action Research) หรือ PAR เพื่อพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย โดยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอน คือ 1) Pre-PAR และ 2) PAR และในขั้นที่ 2 นี้สามารถแบ่งได้เป็นอีก 2 ระยะย่อย คือ PAR Phase 1 และ PAR Phase 2 ในแต่ละระยะย่อยจะมี 4 ขั้นตอนปฏิบัติการ คือ Plan (P) Act (A) Observe (O) และ Reflect (R)

ขั้นที่ 1 คือ ระยะก่อน PAR (Pre-PAR) เพื่อศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง รวมทั้งศึกษาความเป็นไปได้ในการสร้างความร่วมมือกับสถานศึกษาในแต่ละพื้นที่ (ยังไม่ได้เลือกสถานศึกษา กลุ่มเป้าหมาย)

ขั้นที่ 2 คือ ช่วง PAR โดยมี 2 ระยะสำคัญ ดังนี้

PAR Phase 1 คือ ระยะที่ได้มาซึ่งแนวทางการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1) วางแผน ประกอบด้วย แผนการทำงานร่วมกันระหว่างคณะผู้วิจัยและพื้นที่วิจัยทั้ง 3 พื้นที่ ขอรับการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ เตรียมนักวิจัยในพื้นที่ในการจัดเก็บข้อมูลรูปแบบต่าง ๆ และทำความเข้าใจกรอบแนวคิดร่วมกันระหว่างนักวิจัย

2) ปฏิบัติการ โดยการเพิ่มเติมทุนแนวคิดพหุวัฒนธรรม พหุวัฒนธรรมศึกษา และมโนทัศน์ที่จะใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลผู้เรียน พื้นที่ และการพัฒนาหลักสูตรแบบมีส่วนร่วม จากนั้นเก็บข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลผู้นำสถานศึกษา ครู ผู้เรียน ชุมชน หลักสูตรสถานศึกษา ปฏิบัติการ และสังเกตกระบวนการ รวมทั้งผลที่เกิดขึ้นกับตัวครูและผู้นำสถานศึกษาและผู้บริหารเทศบาล ด้านความเข้าใจต่อแนวคิดหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษา มโนทัศน์ที่จะนำมาปรับใช้ การตระหนักถึงผลของหลักสูตรต่อผู้เรียน และความสอดคล้องกับนโยบายการศึกษาระดับต่าง ๆ

3) สังเกตกระบวนการและผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติการ เช่น ความเข้าใจต่อแนวคิด ท่าที และเจตคติต่อแนวคิด ทัศนคติความรู้ เครื่องมือวิเคราะห์ ทักษะการวิเคราะห์ความแตกต่างหลากหลายในสถานศึกษา รวมถึงการเปิดใจ การทำงานเป็นทีม การเข้าใจมิติของอำนาจ

4) สะท้อนคิดผลที่อาจเกิดกับครูและผู้บริหาร และแนวทางการพัฒนาหลักสูตรของแต่ละสถานศึกษา ไปจนถึงมโนทัศน์ที่เหมาะสม ประเด็น และเนื้อหา

PAR-Phase 2 คือ ระยะเริ่มออกแบบหลักสูตร จัดทำคู่มือ สื่อ พร้อมทดลองสอน มีรายละเอียดดังนี้

1) วางแผนใหม่ โดยนำผลด้านความเข้าใจแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษา และมโนทัศน์ที่เกี่ยวข้อง มาสรุปและวางแผนการทำงานร่วมกันในแต่ละสถานศึกษา จากนั้นวางแผนพัฒนาหลักสูตรในแต่ละสถานศึกษา วางแผนการผลิตสื่อ การทดลองสอน และสะท้อนย้อนคิดโดยนำผลสู่การถกเถียงระหว่างพื้นที่วิจัยและสาธารณะตามลำดับ

2) ปฏิบัติการ โดยคัดเลือกมโนทัศน์ ประเด็นความหลากหลายทางวัฒนธรรม เนื้อหา ข้อมูล และสื่อที่จะใช้ พร้อมกับวิเคราะห์หลักสูตรปฐมวัย พ.ศ. 2560 ด้านสาระที่ควรเรียนรู้ สมรรถนะ จากนั้นออกแบบหลักสูตรเป็นหน่วยการเรียนรู้เฉพาะ สร้างสื่อทดลองสอน สังเกตและทบทวนการสอน

3) สังเกตกระบวนการและผลที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติการ โดยวิธีการคัดเลือกมโนทัศน์ การวางโครงเนื้อหาหน่วยการเรียนรู้ การค้นหาสื่อ วิธีการผลิตสื่อ โดยสังเกตจากการแบ่งปันข้อมูล การรับฟังและการเชื่อมโยงระหว่างหน่วยการเรียนรู้ สื่อ และการประเมินผลที่สะท้อนตัวแนวคิดและมโนทัศน์

4) สะท้อนย้อนคิดเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงที่ต้องการให้เกิดขึ้น โดยเก็บและวิเคราะห์ข้อมูล ผู้เรียนก่อนและระหว่างการสอนและผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน เก็บและวิเคราะห์ข้อมูลครู ผู้บริหาร ผู้นำชุมชน และผู้ปกครองนักเรียน นักเรียน ที่มีส่วนร่วมในการพัฒนาหลักสูตรและการสอนก่อนและระหว่างการสอน และผลที่เกิดขึ้น จากนั้นปรับปรุงหน่วยการเรียนรู้ของแต่ละสถานศึกษา นอกจากนี้ มีการนำหน่วยการเรียนรู้ในหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาและผลที่เกิดขึ้นมาร่วมแลกเปลี่ยนกับพื้นที่วิจัยอื่น ๆ อีกสองแห่ง โดยจัดประชุมนำเสนอตัวหลักสูตร การเรียนรู้จากกระบวนการพัฒนาหลักสูตร และผลที่เกิดกับการใช้หลักสูตร ต่อภาคีหุ้นส่วนที่จัดการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย ได้แก่ ครูและผู้ดูแลเด็ก ผู้ปกครอง ผู้แทนองค์กรชุมชน อบต. สถาบันอุดมศึกษา สื่อมวลชนและกลุ่มนักพัฒนาสังคม

ผู้เข้าร่วมการวิจัยในพื้นที่โรงเรียนเทศบาลวัดดอนแก้ว ซึ่งใช้เป็นพื้นที่หลักในการวิเคราะห์ ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษาและผู้บริหารเทศบาล จำนวน 3 คน ครูในชั้นอนุบาล 2 และ 3 จำนวน 6 คน (6 ห้อง) ซึ่งเป็นผู้ร่วมพัฒนาและนำหลักสูตรไปทดลองใช้ และนักเรียนในระดับชั้นอนุบาล 2 และ 3 จำนวน 192 คน โดยทั้งหมดคือผู้ซึ่งได้รับการจัดประสบการณ์จากหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษารวม 2 หน่วยการเรียนรู้ รวมทั้งสิ้น 2 สัปดาห์ โดยนักเรียนอนุบาล 2 และ 3 เรียนรู้หน่วยการเรียนรู้เดียวกัน แต่เนื้อหาในชั้นอนุบาล 2 มีการปรับลดความซับซ้อนลงเพื่อให้เหมาะสมกับระดับพัฒนาการของผู้เรียน

การเก็บรวบรวมข้อมูล

โครงการวิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการวิจัยเอกสารและการวิจัยภาคสนาม ดังนี้

1. การวิจัยเอกสาร ประกอบด้วย การเก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานและจัดหมวดหมู่จากเอกสารสองกลุ่ม ได้แก่ 1) งานวิจัยที่เกี่ยวข้องและเอกสารของรัฐ เช่น แผนการศึกษาแห่งชาติ แผนพัฒนาการศึกษา แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม แผนพัฒนาพื้นที่เขตเศรษฐกิจพิเศษ พระราชบัญญัติการศึกษา หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย และ 2) เอกสารของโรงเรียนพื้นที่วิจัย เช่น หลักสูตรสถานศึกษา รายงานประจำปี รายงานสถิติข้อมูลนักเรียน ครู และบุคลากรทางการศึกษา รายงานผลการประเมินผู้เรียน

2. การวิจัยภาคสนาม ประกอบด้วย 1) การสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้างด้วยคำถามปลายเปิด โดยออกแบบคำถามให้สอดคล้องกับประเภทของผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ครู เด็กปฐมวัย ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้บริหารเทศบาล ผู้ปกครอง และผู้นำชุมชน การสัมภาษณ์มีขึ้นในระหว่างการศึกษาในทุกชั้นตอน 2) การสังเกตแบบมีส่วนร่วมและไม่มีส่วนร่วม การสังเกตแบบแรกใช้มากในช่วงแนะนำโครงการและนำหลักสูตรไปทดลองใช้ ในขณะที่แบบที่สองใช้ในขณะจัดและเข้าร่วมกิจกรรมอบรมเชิงปฏิบัติการในพื้นที่และรวมสามพื้นที่ โดยใช้แบบสังเกตและแบบประเมิน 3) การสนทนากลุ่ม ประกอบด้วย 2 ระดับ คือ ระดับพื้นที่และระดับรวมสามพื้นที่ โดยจัดขึ้นตั้งแต่การวางแผนไปจนถึงการสะท้อนผลที่สำคัญ ในระดับแรกเพื่อพูดคุยเกี่ยวกับผลของการใช้หลักสูตรและแนวทางในการปรับปรุงหลักสูตร แผนและสื่อสำหรับจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ในกลุ่มสนทนาประกอบด้วย คณะครู ผู้บริหารสถานศึกษา ผู้บริหารเทศบาล เด็กปฐมวัยและนักวิจัย ในระดับที่สองเป็นการสนทนาเพื่อหาข้ออภิปราย ข้อสรุป และข้อเสนอแนะในภาพใหญ่สำหรับการพัฒนา การใช้และการประเมินผลของการใช้หลักสูตร รวมทั้งข้อเสนอแนะสำหรับโครงการวิจัยเกี่ยวกับหลักสูตรดังกล่าว

การวิเคราะห์ข้อมูล

โครงการวิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis) และสามารถจำแนกการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ 1) ถอดเสียงสัมภาษณ์ 2) จัดระบบข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ การสังเกต บันทึกภาคสนาม บันทึกหลังสอนของครู บันทึกการประชุมเชิงปฏิบัติการและการสนทนากลุ่มย่อย เป็นต้น 3) อ่านข้อมูลเพื่อให้รหัส (coding) แบบอุปนัย ซึ่งผู้วิจัยอ่านโดยละเอียดเพื่อหาประเด็นย่อย หลังจากนั้นทำการเชื่อมโยงหรือจัดกลุ่มประเด็นเพื่อหาประเด็นหลัก (main themes) ทั้งนี้ไม่มีการกำหนดประเด็นสำคัญไว้ล่วงหน้า

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยนำเสนอตามวัตถุประสงค์ ดังนี้

1. ด้านสภาพปัญหา สถานภาพของหลักสูตรและการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรม ศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในโรงเรียนเทศบาลวัดดอนแก้ว พบว่า หลักสูตรเดิมของโรงเรียนยังไม่สามารถตอบสนองต่อผู้เรียนที่มาจากเชื้อชาติและวัฒนธรรมที่หลากหลาย (ชาติพันธุ์ไทย ม้ง กะเหรี่ยง ลาวอีสาน พม่า พม่ามุสลิม ลีซู ไทใหญ่ และยวน ศาสนาพุทธ คริสต์ อิสลาม และดั้งเดิม) และนโยบายการจัดการศึกษาที่สัมพันธ์กับอัตลักษณ์เชิงพื้นที่ของเทศบาลนครแม่สอด เนื่องจากก่อน พ.ศ. 2561 โรงเรียนมุ่งจัดประสบการณ์การเรียนรู้สำหรับเด็กปฐมวัยตามหลักสูตรสถานศึกษาปฐมวัยที่ยึดรอบหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พ.ศ. 2546 แม้จะมีการส่งเสริมความร่วมมือกับครู ผู้ปกครอง และชุมชน ในการพัฒนาแผนส่งเสริมแหล่งเรียนรู้ในท้องถิ่นเพื่อให้เด็กได้รับประสบการณ์ตรง แต่ในสภาพจริง แผนดังกล่าวมีอุปสรรคสำคัญ ทั้งเรื่องงบประมาณและครูผู้รับผิดชอบ ที่ไม่สามารถดูแลเด็กเล็กนอกสถานที่ให้ปลอดภัยได้ (ครูหนึ่งคนต่อหนึ่งห้อง ที่มีเด็กมากกว่า 30 คน) นอกจากนี้การนำแหล่งเรียนรู้สู่ห้องเรียนทั้งวิทยากรในพื้นที่และอุปกรณ์ของเล่นยังไม่ได้สะท้อนความหลากหลายในท้องถิ่นเช่นกัน

ก่อนที่จะบูรณาการหน่วยการเรียนรู้พหุวัฒนธรรมศึกษา สารที่ควรเรียนรู้ทั้ง 5 ได้แก่ 1) เรื่องราวเกี่ยวกับตัวเด็ก 2) เรื่องราวเกี่ยวกับบุคคลและสถานที่แวดล้อมเด็ก 3) ธรรมชาติรอบตัว 4) เรื่องต่าง ๆ รอบตัวเด็ก และ 5) ภูมิปัญญาท้องถิ่น เน้นให้เด็กเรียนรู้เฉพาะวัฒนธรรมไทย-พุทธ ในส่วนของมุมเล่นในห้องเอง มีได้สะท้อนการเรียนรู้จากเหง้าหรือชุมชนและการนำผู้เรียนท่องไปสู่โลกและชีวิตเพื่อน ๆ นอกจากนี้ ยังสะท้อนการตีความภูมิปัญญาท้องถิ่นที่มีวัฒนธรรมของคนเมืองหรือล้านนาเป็นศูนย์กลาง และไม่เชื่อมโยงกับรากเหง้าความแตกต่างทางวัฒนธรรมในพื้นที่ ทำให้ครูขาดความเข้าใจในตัวเด็กและไม่มีความอ่อนไหวทางวัฒนธรรม เช่นเดียวกับเด็กที่บ่อยครั้งเกิดการแบ่งแยกและใช้คำพูดที่แฝงด้วยอคติทางเชื้อชาติ

2. ด้านการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย โรงเรียนเทศบาลวัดดอนแก้ว ได้พัฒนาหน่วยพหุวัฒนธรรมศึกษาผ่านการบูรณาการเนื้อหาขึ้นมาจำนวนสองหน่วย ได้แก่ 1) บ้านของเราชาวพหุวัฒนธรรม และ 2) กินอยู่อย่างเราชาวพหุวัฒนธรรม (ตาราง 1) โดยหน่วยบ้านของเราชาวพหุวัฒนธรรม ประกอบด้วย 5 สารที่ควรเรียนรู้ย่อย ได้แก่ เพื่อนบ้านที่ฉันรู้จัก ภาษา การแต่งกาย อาหาร และบูรณาการ ส่วนหน่วยกินอยู่อย่างเราชาวพหุวัฒนธรรม ประกอบด้วย 5 สารที่ควรเรียนรู้ย่อย ได้แก่ อาหารของคนไทยเมืองที่นิยมรับประทาน อาหารของคนพม่าที่นิยมรับประทาน อาหารของคนกะเหรี่ยงที่

นิยมรับประทาน การประกอบอาหารของแต่ละชาติพันธุ์ ประโยชน์ของอาหารของแต่ละชาติพันธุ์ โดยพบว่า โรงเรียนใช้สามชาติพันธุ์หลักเป็นตัวกำหนดสาระที่ควรเรียนรู้ ได้แก่ พื้นเมืองแม่สอด (คนเมือง) พม่าและกะเหรี่ยง ซึ่งเป็นความพยายามออกแบบให้สอดคล้องกับบริบทความหลากหลายทางวัฒนธรรม ด้านชาติพันธุ์ในพื้นที่ เนื่องจากผู้เรียนที่มาจากสามกลุ่มชาติพันธุ์มีจำนวนมากกว่าชาติพันธุ์อื่น ๆ

ตาราง 1

หน่วยการเรียนรู้พุทธวัฒนธรรมศึกษาของโรงเรียนเทศบาลวัดดอนแก้ว

สาระที่ควร เรียนรู้	ชื่อหน่วย การเรียนรู้	สาระที่ควรเรียนรู้		แนวทางการจัด กิจกรรม
		สาระที่ควรเรียนรู้	ประสบการณ์ สำคัญ	
เรื่องราว เกี่ยวกับ ตัวเด็ก	หน่วยที่ 1 บ้านของเราชาว พหุวัฒนธรรม	1. เพื่อนบ้านที่ฉันรู้จัก	- พัฒนาการด้าน ร่างกาย	- เคลื่อนไหวและ จังหวะ
		2. ภาษา	- พัฒนาการด้าน อารมณ์และจิตใจ	- เสริมประสบการณ์
		3. การแต่งกาย	- พัฒนาการด้าน	- สร้างสรรค์
		4. อาหาร	- พัฒนาการด้าน	- เสรี
		5. บุรณการ	สังคม	- กลางแจ้ง
	หน่วยที่ 2 กินอยู่อย่างเรา ชาวพหุ วัฒนธรรม	1. อาหารของคนไทย เมืองที่นิยม รับประทาน	- พัฒนาการด้าน สติปัญญา	- เกมการศึกษา
		2. อาหารของคนพม่า ที่นิยมรับประทาน		
		3. อาหารของคน กะเหรี่ยงที่นิยม รับประทาน		
		4. การประกอบอาหาร ของแต่ละชาติพันธุ์		
		5. ประโยชน์ของ อาหารของแต่ละ ชาติพันธุ์		

ในส่วนของหลักสูตรสถานศึกษาปฐมวัย พ.ศ. 2562 (หลักสูตรใหม่) พบว่า มีการปรับปรุงด้วยการเพิ่มแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาเข้าไปใน 8 จาก 11 องค์ประกอบ โดยมีรายละเอียดของ 8 องค์ประกอบดังนี้

1) วิสัยทัศน์ ได้เพิ่มคำว่า ทักษะพหุวัฒนธรรม เข้าไปเพื่อนำเสนอว่าโรงเรียนมุ่งหวังให้ผู้เรียนเกิดทักษะพหุวัฒนธรรมในฐานะที่เป็นทักษะสำคัญในศตวรรษที่ 21 ผ่านการบูรณาการเนื้อหาที่เกี่ยวกับความหลากหลายทางวัฒนธรรม

2) เป้าหมาย แม้จะยังคงเป้าหมายเดิมแต่มีการเพิ่มคำว่า ทักษะพหุวัฒนธรรม ไว้ในส่วนสุดท้าย โดยระบุว่า ครูและเด็กดำรงตนโดยยึดหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงและบูรณาการทักษะพหุวัฒนธรรมในชีวิตประจำวัน

3) มาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ นอกเหนือจากมาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ 4 ด้าน ทางโรงเรียนได้เพิ่มเติมคุณลักษณะที่พึงประสงค์เข้าไปอีก 5 เรื่อง หนึ่งในนั้น คือ “เรียนรู้พหุวัฒนธรรมในท้องถิ่นของตนเอง” (ร่วมกับ เรียนรู้เรื่องอาเซียน เรียนรู้เรื่องค่านิยมหลัก 12 ประการ เรียนรู้หลักสูตรโตไปไม่โกง และ เรียนรู้เรื่องเศรษฐกิจพอเพียง)

4) สารที่ควรเรียนรู้ มีการเพิ่มสาระวันสำคัญ เศรษฐกิจพอเพียง พหุวัฒนธรรม สมาชิกประเทศอาเซียน เข้าไปในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ โดยจัดให้มีการเรียนตั้งแต่อนุบาล 1-3

5) สารที่ควรเรียนรู้เด็กอายุ 3 ปี ได้เพิ่มสารที่ควรเรียนรู้กลุ่มใหม่เข้าไป ซึ่งสอดคล้องกับมาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ประกอบด้วย เศรษฐกิจพอเพียง สมาชิกประเทศอาเซียน และพหุวัฒนธรรมศึกษา

6) สารที่ควรเรียนรู้เด็กอายุ 4 ปี ได้เพิ่มสารที่ควรเรียนรู้กลุ่มใหม่เข้าไปเช่นเดียวกัน ประกอบด้วย เศรษฐกิจพอเพียง สมาชิกประเทศอาเซียน และพหุวัฒนธรรมศึกษา

7) สารที่ควรเรียนรู้เด็กอายุ 5 ปี ได้เพิ่มสารที่ควรเรียนรู้กลุ่มใหม่เข้าไปเช่นเดียวกัน ประกอบด้วย เศรษฐกิจพอเพียง สมาชิกประเทศอาเซียน และพหุวัฒนธรรมศึกษา

8) สารที่ควรเรียนรู้อย่างน้อยปีสำหรับเด็กอายุ 3 ปี 4 ปี และ 5 ปี มีการปรับเปลี่ยนจำนวนมาตรฐาน จำนวนตัวบ่งชี้ สภาพที่พึงประสงค์ สารที่ควรเรียนรู้และประสบการณ์สำคัญเพียงเล็กน้อย โดยจัดให้มีการเรียนการสอนสาระใหม่ ได้แก่ เศรษฐกิจพอเพียง พหุวัฒนธรรม และสมาชิกประเทศอาเซียน ดังที่กล่าวไว้ภายใต้หัวข้อสารที่ควรเรียนรู้และมาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์

3. ด้านการจัดทำคู่มือและสื่อการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัย พบว่า เมื่อครูนำสารที่ควรเรียนรู้อยู่ไปออกแบบการจัดการเรียนรู้ตามกิจกรรมหลักทั้ง 6 กิจกรรม และพัฒนาแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ จำนวน 60 แผน นั่นคือ 2 หน่วยการเรียนรู้มี 5 สารที่ควรเรียนรู้อยู่ซึ่งประกอบไปด้วย 6 กิจกรรมหลัก เมื่อได้แผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แล้ว

ครูได้ออกแบบคู่มือและสื่อที่ใช้ประกอบการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ในส่วนของสื่อมีการจัดทำจาก 3 แนวทาง ได้แก่ 1) ครูผลิตเองและสืบค้นได้จากฐานข้อมูลออนไลน์ เช่น ภาพตัดต่ออาหารชาติพันธุ์หรือเครื่องแต่งกายชาติพันธุ์ และเพลง 2) ขอความร่วมมือจากผู้ปกครอง เช่น ข้าวเบาะของกะเหรี่ยง เครื่องแต่งกายและของเล่นตามชาติพันธุ์ และ 3) หาซื้อจากตลาดและร้านค้าในชุมชน เช่น หมวกพม่า วัตถุดิบและเครื่องปรุงสำหรับการทำอาหารพม่าและอิสลาม นอกจากนี้ คณะครูยังได้ร่วมกันจัดทำฐานข้อมูลทางวัฒนธรรม รวมถึงแผนที่ของแหล่งเรียนรู้และจำหน่ายสิ่งของทางวัฒนธรรมในชุมชนที่เรียกว่าแผนที่ทางวัฒนธรรม เพื่อเป็นทุนความรู้ของครู

เช่นเดียวกัน หนังสือคู่มือและสื่อการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรมสำหรับเด็กปฐมวัยจัดทำขึ้นโดยแบ่งออกเป็นสองส่วนหลัก ๆ คือ ส่วนที่กล่าวถึงบริบทของโรงเรียนเพื่อให้เห็นภาพของความหลากหลายทางวัฒนธรรมและความสำคัญของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรม และส่วนของแผนและสื่อการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ทั้ง 2 หน่วยสำหรับเด็กปฐมวัยระดับชั้นอนุบาล 2 และ 3 ซึ่งมีจุดเน้นเพิ่มเติมในด้านการประเมินผลและการสรุปประเด็นสำคัญในแต่ละกิจกรรมเพื่อให้ครูสามารถสะท้อนแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาทั้งการมองเห็น การยอมรับ และการเคารพในความแตกต่าง นอกจากนี้ ยังมีแนวทางในการจัดบรรยากาศในห้องเรียนรวมถึงมุมเล่นต่าง ๆ เพื่อให้สอดคล้องกับหน่วยการเรียนรู้

อภิปรายผล

การศึกษาสภาพปัญหา สถานภาพของหลักสูตร และการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยของโรงเรียนเทศบาลวัดดอนแก้วสะท้อนให้เห็นว่า โรงเรียนได้ยอมรับสิทธิความเป็นมนุษย์ของผู้เรียนด้านการศึกษาและมิโนบายเอบ์อัมเด็กที่ไม่มีสถานะบุคคลเป็นพลเมืองไทยและเด็กไร้สถานะบุคคลเข้าเรียนในสถานศึกษา ซึ่งเป็นผลจากการเปิดพื้นที่นโยบายระดับชาติที่ให้อำนาจสถานศึกษารับนักเรียนทุกคนที่พำนักอยู่ในประเทศไทยโดยไม่คำนึงถึงเชื้อชาติตั้งแต่ปี 2542 ส่วนหนึ่งเกิดจากความเคลื่อนไหวด้านสิทธิมนุษยชนและวาทกรรมการสร้างพลเมืองโลกและพลเมืองอาเซียน กล่าวคือ สถานศึกษาของรัฐไทยมีนโยบายด้านพหุวัฒนธรรมมาร่วมทศวรรษแล้ว อย่างไรก็ตาม สถานะของหลักสูตรยังมีข้อจำกัดในฐานะเป็นเครื่องมือเตรียมความพร้อมในการสร้างพลเมืองโลกที่มีคุณภาพและมีสมรรถนะในการอยู่ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม แม้ว่าโรงเรียนเริ่มมีความอ่อนไหวในประเด็นข้างต้นบ้างแล้ว เช่น รับเด็กจากเมียนมาเข้าศึกษา ว่าจ้างครูพม่าเพื่อสอนภาษาพม่าตั้งแต่อนุบาล ครูมองเห็น

ความแตกต่างหลากหลายของผู้เรียน ทว่ายังขาดการเชื่อมโยงเข้าสู่การจัดประสบการณ์การเรียนรู้อย่างครอบคลุม อีกทั้งยังมองวัฒนธรรมที่ติดตัวมากับผู้เรียนเป็นอุปสรรคในการจัดการเรียนรู้มากกว่าเป็นทุนทางวัฒนธรรมที่สามารถนำไปใช้จัดประสบการณ์นำพาผู้เรียนเรียนรู้รากเหง้า ชุมชนที่หลากหลายและสร้างสัมพันธ์กับผู้อื่นอย่างยอมรับและเคารพ

ในส่วนการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยให้สอดคล้องกับบริบทของพื้นที่ ผ่านการบูรณาการเนื้อหาสามารถสะท้อนความเป็นพหุวัฒนธรรมศึกษาในระดับที่ 3 คือ การเปลี่ยนหลักสูตร โดยในขั้นนี้สถานศึกษาได้กำหนดหน่วยการเรียนรู้ 2 หน่วย ที่นำวิถีวัฒนธรรมของเด็กสามกลุ่มชาติพันธุ์มาบูรณาการ แสดงให้เห็นว่าโรงเรียนมีการยกระดับเนื้อหาที่ครอบคลุมมากขึ้น สำหรับการพัฒนาหลักสูตรสู่ระดับการเปลี่ยนหลักสูตรนั้นมีข้อสังเกต คือ นอกจากการบูรณาการเนื้อหาในมิติชาติพันธุ์และความสัมพันธ์ระหว่างชาติพันธุ์ในด้านสังคมและเศรษฐกิจแล้ว สถานศึกษายังแสดงเจตจำนงที่จะส่งเสริมความเป็นพหุวัฒนธรรมในส่วนโครงสร้างของหลักสูตรด้วย เช่น การจัดทำหลักสูตรใหม่ที่เพิ่มแนวคิดพหุวัฒนธรรม รวมถึงในวิสัยทัศน์และพันธกิจที่ได้กำหนดเป้าหมายเพื่อสร้างสมรรถนะผู้เรียนด้านพหุวัฒนธรรมด้วย อย่างไรก็ตาม ในเชิงกลยุทธ์ครูยังมองข้ามการสอนเพื่อทบทวนอคติแฝงเร้นต่าง ๆ ที่ปรากฏในชั้นเรียน เช่น เรื่องการแต่งกายสกปรก การจำแนกแยกพวกไทยและพม่า นอกจากนี้ การจัดการเรียนรู้พหุวัฒนธรรมศึกษาโดยใช้ชาติพันธุ์และปริมาณของผู้เรียนเป็นตัวกำหนดอาจส่งผลให้ผู้เรียนขาดโอกาสในการเรียนรู้เกี่ยวกับชาติพันธุ์อื่น ๆ และอาจทำให้ผู้เรียนที่มาจากชาติพันธุ์ที่เป็นชนกลุ่มน้อยในโรงเรียน เช่น ม้ง ไทใหญ่ มุสลิมมองว่า ชาติพันธุ์ของตนถูกมองข้ามหรือไม่ได้รับความสำคัญอย่างเท่าเทียมกับชาติพันธุ์ที่เป็นกลุ่มใหญ่ในโรงเรียน

ในด้านการพัฒนาครูมือและสื่อการจัดประสบการณ์การเรียนรู้พหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยซึ่งดำเนินการไปพร้อม ๆ กับการพัฒนาหลักสูตรได้ช่วยหนุนเสริมองค์ความรู้ด้านแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษารวมถึงเทคนิคการจัดประสบการณ์การเรียนรู้และการใช้สื่อให้กับครู นอกจากนี้ การทำแผนที่ทางวัฒนธรรมยังช่วยให้ครูได้เรียนรู้ความหลากหลายของชุมชน โรงเรียน และชั้นเรียนมากขึ้น พร้อมกับส่งเสริมความร่วมมือระหว่างครู ผู้ปกครองและชุมชน สิ่งเหล่านี้สะท้อนให้เห็นถึงการขาดความร่วมมือระหว่างครูและชุมชน รวมถึงการขาดโอกาสอย่างเพียงพอในการทำความรู้จักผู้เรียนก่อนหน้า

ประการสุดท้าย คือ ผลที่เกิดขึ้นกับครูและผู้เรียนหลังการพัฒนาและทดลองใช้หน่วยการเรียนรู้ทั้ง 2 หน่วย คือ การปรับเปลี่ยนทัศนคติของครูที่ลดทอนความเป็นศูนย์กลาง มองชุมชนและผู้เรียนในฐานะต้นทุนความรู้ ในขณะที่เดียวกันก็ทำให้ผู้เรียนมีบทบาทเพิ่มมากขึ้น และครูมีความระมัดระวังมากขึ้นใน

การแสดงออกหรือใช้ภาษาที่อาจมีอคติทางเชื้อชาติ นอกจากนี้ ท่าทีของครูและกิจกรรมได้ส่งผลต่อผู้เรียนด้วย นั่นคือ เป็นการสอนที่เริ่มเสริมพลังอำนาจให้กับผู้เรียน เช่น เด็กจากวัฒนธรรมรองพูดถึงภาษาของตัวเองอย่างไม่เขินอาย มีความกล้าแสดงออกมากขึ้น เด็กจากวัฒนธรรมหลักได้เรียนรู้เรื่องราวของเพื่อนที่แตกต่างจากตนมากขึ้น และเริ่มตระหนักว่า การล้อเพื่อนที่มีชาติพันธุ์ต่างจากตนสร้างความรู้สึกลดทับต่อเพื่อนอย่างไร

อย่างไรก็ตาม หลักสูตรที่พัฒนาร่วมกับโครงการวิจัยยังมีข้อจำกัดหลายประการ คือ 1) แนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษายังเป็นเรื่องใหม่สำหรับสังคมไทย โดยเฉพาะมโนทัศน์เรื่องอำนาจและความเป็นธรรมตามแนวทางเชิงวิพากษ์ ทำให้ครูและสถานศึกษาไม่คุ้นชิน 2) ครูมีข้อจำกัดด้านประสบการณ์และความรู้เดิมที่เคยเน้นการสอนเชิงเนื้อหา มีกลยุทธ์ที่เน้นการบอกเล่ามากกว่ากระตุ้นผู้เรียนผ่านการตั้งคำถาม การสร้างประสบการณ์ให้ผู้เรียนค้นหา สำรวจ ตรวจสอบ 3) ข้อจำกัดด้านระยะเวลาในการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยที่ออกแบบไว้ค่อนข้างแข็งตัว เช่น ต้องเปลี่ยนฐานกิจกรรมในทุก ๆ 30 นาที ข้อจำกัดทั้งหมดทำให้หลักสูตรมีแนวโน้มเป็นแบบเสรีนิยมมากกว่าวิพากษ์นิยม นั่นคือ การเน้นการยอมรับความหลากหลายกิจกรรมเพื่อสร้างความเข้าใจระหว่างกลุ่ม การลดความขัดแย้งเพื่อให้คนกลุ่มใหญ่และคนกลุ่มน้อยอยู่ร่วมกันอย่างสงบสุข ผ่านการสอนเกี่ยวกับวัฒนธรรมที่หลากหลาย เช่น ประเพณี อาหาร การแต่งกาย การละเล่น วันสำคัญของกลุ่มต่าง ๆ เนื่องจากครูและสถานศึกษามองเห็นประโยชน์จากแหล่งเรียนรู้ที่อุดมภายในโรงเรียนและชุมชน และเป็นสิ่งที่สามารถหยิบมาใช้ได้ง่าย ซึ่งหากพิจารณาในเชิงวิพากษ์แล้วถือว่าเป็นการมองวัฒนธรรมแบบตายตัว เปลี่ยนแปลงไม่ได้ (May & Sleeter, 2009 อ้างถึงใน รุติมดี อาพัทธนันท์, 2561) หมายความว่า โรงเรียนยังทำหน้าที่ถ่ายทอดให้เด็กซึมซับวัฒนธรรมเหล่านั้นโดยไม่ได้แสดงให้เห็นถึงความเปลี่ยนแปลงและความไม่เท่าเทียมของความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างกลุ่มวัฒนธรรมต่าง ๆ

ข้อเสนอแนะ

โครงการวิจัยมีข้อเสนอแนะอย่างกระชับ 5 ประการ ดังนี้

1. การต่อยอดจากงานวิจัยนี้โดยการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนพหุวัฒนธรรมศึกษาในเชิงวิพากษ์ผ่านการบูรณาการเนื้อหาและกิจกรรมที่เน้นกระตุ้นผู้เรียนผ่านการตั้งคำถาม การสร้างประสบการณ์ให้ผู้เรียนได้ค้นหา สำรวจตรวจสอบในประเด็นต่าง ๆ เกี่ยวกับพหุวัฒนธรรมมากขึ้นทั้งสำหรับเด็กปฐมวัยและช่วงชั้นที่สูงขึ้นไป มีความจำเป็นและควรได้รับการส่งเสริมให้เกิดขึ้นในอนาคต

2. ครูประจำการควรมีต้นทุนความรู้ด้านพหุวัฒนธรรมศึกษา ทั้งด้านแนวคิด ทักษะและเจตคติ โดยรัฐ อปท. และสถาบันอุดมศึกษาควรสร้างความร่วมมือเพื่อพัฒนาแนวทางการอบรมด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับครูประจำการ และควรนับเป็นส่วนหนึ่งของระบบการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษา

3. สืบเนื่องจากข้อ 2 นักศึกษาวิชาชีพครูควรได้เรียนรู้ด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาเพื่อเตรียมความพร้อมด้านแนวคิด เจตคติ และสมรรถนะด้านการสอนผู้เรียนที่มีความหลากหลาย ผ่านการส่งเสริมให้สถาบันอุดมศึกษาเริ่มโปรแกรมการศึกษาด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาในคณะครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์

4. การจัดการเรียนการสอนพหุวัฒนธรรมศึกษาระดับปฐมวัยให้ได้ผลดีควรมีอัตราส่วนระหว่างครูกับเด็กอย่างสมดุล (ครู 1 คนควรดูแลเด็กไม่เกิน 25 คน) เพราะหากเด็กมีจำนวนมากเกินไปจะทำให้ครูไม่สามารถดูแลได้อย่างทั่วถึง และมีเวลาพักสำหรับเตรียมการสอนและจัดทำสื่อ น้อย นอกจากนี้ทำให้ครูไม่สามารถสังเกตพัฒนาการของเด็กได้อย่างใกล้ชิด และไม่อาจกระตุ้นให้เด็กเรียนรู้และสร้างการสนทนากับเด็กเป็นรายบุคคลได้ ดังนั้นควรมีการทบทวนนโยบายเรื่องสัดส่วนจำนวนครูต่อห้องเรียน

5. การพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาควรดึงการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียในพื้นที่และเครือข่ายภาคประชาสังคมเพื่อสร้างความยั่งยืนและเป็นหลักประกันว่าความหลากหลายทางวัฒนธรรมในพื้นที่จะได้รับการพิจารณาและนำมาเป็นทรัพยากรการเรียนรู้อย่างเท่าเทียม เช่น อปท. อาชญาวิทยา สนับสนุนชุมชน ผู้ปกครองและเครือข่ายระดับต่าง ๆ เพื่อสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับวัฒนธรรมและประวัติศาสตร์ชุมชน เช่น แหล่งเรียนรู้ท้องถิ่น พิพิธภัณฑ์ชุมชน ที่สะท้อนการพึ่งพาอาศัยและการต่อรองระหว่างกลุ่มต่าง ๆ

รายการอ้างอิง

ภาษาไทย

เกสรี สุวรรณเรืองศรี. (2542). การพัฒนาโปรแกรมความร่วมมือระหว่างโรงเรียนและชุมชนตามแนวคิดพหุวัฒนธรรม เพื่อพัฒนาการสอนระดับอนุบาล ในชุมชนไทยมุสลิม ภาคใต้ [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. มหาวิทยาลัยราชภัฏภูเก็ต. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จิรภรณ์ มั่นเศรษฐวิทย์. (2544). รายงานการวิจัยเรื่องการพัฒนาแบบการสอนเพื่อเสริมสร้างพหุปัญญาให้กับเด็กอนุบาลในสามจังหวัดชายแดนภาคใต้ตามแนวคิดพหุวัฒนธรรม. คณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา.

- จิรภรณ์ มั่นเศรษฐวิทย์. (2557). การศึกษาองค์ประกอบและการเสริมสร้างคุณลักษณะพึงประสงค์ของการอยู่ร่วมกันอย่างสันติสุขที่เหมาะสมกับเด็กปฐมวัยในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ด้วยรูปแบบการจัดประสบการณ์เรียนรู้ SANTISUK [วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุณบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ฐิติมติ อาพัทธนันท์. (2561). โรงเรียนหลากวัฒนธรรม นโยบายการจัดการศึกษาของประเทศไทยในสังคมพหุวัฒนธรรม. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทศนา แหมมณี. (2553). ศาสตร์การสอน องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ (พิมพ์ครั้งที่ 12). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นงเยาว์ เนารัตน์. (2561). การศึกษาพหุวัฒนธรรม : มุมมองเชิงวิพากษ์และการปฏิบัติการในโรงเรียน. วนิดาการพิมพ์.
- นงเยาว์ เนารัตน์ และคณะ. (2562). รายงานการวิจัยเรื่องโครงการการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในพื้นที่ชายขอบ. สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ.
- บุบผา อนันต์สุชาติกุล. (2554). รายงานการวิจัยเรื่องโครงการรูปแบบและการจัดการศึกษาสำหรับทายาทรุ่นที่สองของผู้ย้ายถิ่นจากประเทศพม่า. สำนักงานกองทุนสนับสนุนการวิจัย (สกว.).
- พัชรา เอี่ยมกิจการ. (2557). พัฒนาการเด็กปฐมวัย รากแก้วแห่งชีวิต. สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และคุณภาพเยาวชน.
- สุธรา โยธาคันธ. (2541). การพัฒนาโปรแกรมการศึกษาแบบพหุวัฒนธรรมเพื่อส่งเสริมความเข้าใจเกี่ยวกับตนเองของเด็กวัยอนุบาลในภาคตะวันออกเฉียงเหนือ [วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

- Auerbach, E. R. (1992). *Making meaning, making change: Participatory curriculum development for adult ESL literacy*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc.
- Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.) (pp. 3-32). Wiley.

- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Nieto, S. (1998). Cultural difference and educational change in a sociopolitical context. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change. Kluwer international handbooks of education*, Vol. 5 (pp. 418-439). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_21
- Nieto, S., & Bode, P. (2007). School reform and student learning: A multicultural perspective. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. (10th ed.) (pp. 267-283). Wiley.
- Taylor, P. C., & Settlemaier, E. (2003). Critical autobiographical research for science educators. *Journal of Science Education in Japan*, 27(4), 233-244.