



วารสารครูพิบูล

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

**Journal of Faculty of Education
Pibulsongkram Rajabhat University**

ปีที่ 12 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม - ธันวาคม 2568)
Vol. 12 No. 2 (July - December 2025)

ISSN 3027-7701 (Print)

ISSN 3027-771X (Online)



Journal of Faculty of Education Pibulsongkram Rajabhat University

ที่ปรึกษา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พัชรพล มีทรัพย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

ดร.ภัทรลักษณ์ ชินประภาพร มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

ดร.ภาณุมาศ หน่อสินธุ์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

1. ศาสตราจารย์ ดร.สมศักดิ์	สามัคคีธรรม	สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
2. รองศาสตราจารย์ ดร.ดิเรก	ธีระภูธร	มหาวิทยาลัยพะเยา
3. รองศาสตราจารย์ ดร.ทวิวัฒน์	วัฒนกุลเจริญ	มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช
4. รองศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ	โยเหลา	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
5. รองศาสตราจารย์ ดร.พัฒนา	แสงศักดิ์	มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ
6. รองศาสตราจารย์ ดร.กฤษยาภาณุจัน	โตพิทักษ์	มหาวิทยาลัยนเรศวร
7. รองศาสตราจารย์ ดร.ยุภาติ	ปณะราช	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
8. รองศาสตราจารย์ ดร.ณรงค์วัฒน์	มิ่งมิตร	มหาวิทยาลัยราชภัฏสมเด็จพระเจ้าพระยา
9. รองศาสตราจารย์ ดร.บุญยเสนอ	ตรีวิเศษ	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
10. รองศาสตราจารย์ ดร.กานต์	อัมพานนท์	มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์
11. รองศาสตราจารย์ ดร.สุรเจต	ไชยพันธ์พงษ์	สถาบันวิทยาการการจัดการแห่งแปซิฟิก
12. รองศาสตราจารย์ ดร.อนุ	เจริญวงศ์ระยับ	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี
13. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรรณะ	บรรจง	มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี
14. รองศาสตราจารย์ ดร.นิคม	นาคอ้าย	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
15. รองศาสตราจารย์ ดร.นิรดา	เวชญาณลักษณ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
16. รองศาสตราจารย์ ดร.ภักพล	ปรีชาศิลป์	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
17. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สวนีย์	เสริมสุข	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
18. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อนุชา	ภูมิสิทธิพร	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
19. ดร.ณัฐฉิ	ชาวสะอาด	มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

นางสาวพีชภาณินธุ์ ปานประสิทธิ์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

กำหนดการเผยแพร่	ปีละ 2 ฉบับ มกราคม ถึง มิถุนายน และ กรกฎาคม ถึง ธันวาคม
ปีที่ 12 ฉบับที่ 2	กรกฎาคม – ธันวาคม ISSN 3027-771X (Online) ISSN 3027-7701 (Print)
จำนวน	10 เล่ม
การเผยแพร่	ระบบออนไลน์ https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edupsru
ติดต่อ	กองบรรณาธิการวารสารครูพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม (ส่วนวังจันทน์) 66 ถนนวังจันทน์ ตำบลในเมือง อำเภอเมืองพิษณุโลก จังหวัดพิษณุโลก 65000 โทรศัพท์/โทรสาร 0-5523-0597
e-mail	edujournal@psru.ac.th

บทบรรณาธิการ

วารสารครุฑพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ฉบับประจำปี 12 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2568) มีจุดมุ่งหมายเพื่อเผยแพร่ผลงานวิจัยและผลงานวิชาการ ทั้งภายในและภายนอกสถาบัน ซึ่งวารสารครุฑพิบูลเป็นพื้นที่ในการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในด้านการศึกษานิสิต นักศึกษานักวิชาการ นักวิจัย และผู้ที่เกี่ยวข้องทางการศึกษา

วารสารครุฑพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ฉบับประจำปี 12 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2568) กองบรรณาธิการวารสารครุฑพิบูล ได้คัดสรรบทความวิจัยและบทความวิชาการที่นำเสนอองค์ความรู้ที่ทันสมัย สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงในโลกปัจจุบันและการสร้างนวัตกรรมทางการศึกษาที่มีคุณประโยชน์ ซึ่งประกอบด้วย สาขาภาษาไทย สาขาภาษาอังกฤษ สาขาหลักสูตรและการสอน สาขาศิลปะ และสาขาปฐมวัย รวมทั้งสิ้น 12 บทความ ซึ่งเป็นบทความจากภายในและภายนอกสถาบัน

กองบรรณาธิการวารสารครุฑพิบูล ขอขอบคุณในความกรุณาของผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่พิจารณาคุณภาพของบทความ รวมทั้งที่ปรึกษาทีมกองบรรณาธิการวารสารครุฑพิบูล มา ณ โอกาสนี้ และขอขอบคุณผู้ประพันธ์ทุกท่านที่ให้ความสนใจส่งผลงานเพื่อตีพิมพ์เผยแพร่กับวารสารครุฑพิบูล โดยวารสารครุฑพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม หวังเป็นอย่างยิ่งว่าผู้อ่านทุกท่านจะได้รับประโยชน์จากผลงานทั้ง 12 บทความ ที่เผยแพร่ในวารสารฉบับนี้ เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาความรู้ด้านการศึกษาและพัฒนาวิชาชีพ อันเป็นประโยชน์อย่างยั่งยืนสืบไป

ภัทรลักษณ์ ชินประภาพ

บรรณาธิการวารสารครุฑพิบูล

30 ธันวาคม 2568

สารบัญ

บทความวิจัย

ปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในประเทศไทยในเขตเวียดนาม	1
<i>Nguyen Kieu Yen* กาญจนา วิชญาปกรณ์ กฤตยากาญจน์ โตพิทักษ์ ทรงภพ ชุนมธูรส</i>	
ปัญหาและความต้องการการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านจับใจความ สำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอญอ	11
<i>อนันต์ ศุภทโปรง* กาญจนา วิชญาปกรณ์ กฤตยากาญจน์ โตพิทักษ์</i>	
การพัฒนากรอบแนวคิดของกระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองตามแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานร่วมกับ การสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางเพื่อส่งเสริมการสื่อสารสำหรับเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์	24
<i>ศิริพร วงศ์คำคำ* วรพรรณ เหมชะญาติ ฤติรัตน์ ชุชนะโชติ</i>	
รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู: ศึกษานิเทศก์ที่สอนวิชาอื่น	40
<i>ภาวณี เดชเทศ* พชรพล มีทรัพย์ ปณณวิทย์ ไก่หลาบ</i>	
การพัฒนากระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู	54
<i>ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์* ณัฏฐา ชาวอนรัมย์ ภัทรพร สุทธิรัตน์ นราภรณ์ สโรดม</i>	
การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริม การศึกษาเอกชนอำเภอเมืองจังหวัดพิษณุโลก โดยใช้รูปแบบซีโป (CPO)	68
<i>ชนิสรา วิฑารมย์* สุขแก้ว คำสอน ปณณวิทย์ ไก่หลาบ สวนีย์ เสริมสุข</i>	
การพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร	83
<i>ณชนันท์ ประเสริฐสุข* ทศนะ ศรีปัดดา</i>	
ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร	98
<i>ภาณุพงศ์ พรหมจันทร์* สิริพร ชาวอนรัมย์</i>	
แนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนโครงการครูป่าไม้	112
<i>ดวงกมล บางขวด* อุบลวรรณ หงส์วิทยากร บุนทริกา บูลมณี ปัญญา อัครพุทธพงศ์</i> <i>เปศล ชอบผล ภัทร ยืนยง</i>	
การวิเคราะห์จำแนกกลุ่มปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน	125
<i>การณ อุบโณ* สวนีย์ เสริมสุข</i>	

ผลของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับคำถามแบบเปิดกว้างที่มีต่อการคิดเชิงสุนทรียะ ของเด็กปฐมวัย	137
---	-----

ศศิธร ประภัสสร* อรพรรณ บุตรกตัญญู เพ็ญศรี แสงวงเจริญ

การเปรียบเทียบความพร้อมในการจัดการศึกษาปฐมวัยของโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดเพชรบูรณ์ ระหว่างปี พ.ศ. 2558 และ พ.ศ. 2568	152
---	-----

เทิน สีนวน*

ปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในประเทศเวียดนาม PROBLEMS IN LEARNING AND TEACHING THAI FUNDAMENTALS IN VIETNAM

Nguyen Kieu Yen¹

กาญจนา วิชญาปกรณ์²

กฤษฎาภยจน โดพิทักษ์³

ทรงภพ ขุนมธุรส⁴

Nguyen Kieu Yen

Kanchana Witchayapakorn

Krittayakan Topithak

Songphop Khunmathurot

Received Date: 22 May 2024

Revised Date: 18 November 2024

Accepted Date: 30 November 2024

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในประเทศเวียดนาม กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยมี 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 อาจารย์ผู้สอนภาษาไทยจำนวน 7 คน จากมหาวิทยาลัย 5 แห่งในประเทศเวียดนาม ใช้การเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) กลุ่มที่ 2 คือ นักศึกษาชาวเวียดนามที่เรียนภาษาไทยของภาควิชาภาษาไทย UDN, UFLS ประเทศเวียดนาม จำนวน 100 คน โดยลงทะเบียนเรียนในปีการศึกษา 2023-2024 ใช้การเลือกแบบเจาะจง ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัย การสัมภาษณ์อาจารย์ผู้สอนภาษาไทยในประเทศเวียดนาม และการวัดความสามารถใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนามที่เรียนสาขาวิชาภาษาไทยในประเทศเวียดนาม เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยประกอบด้วย 1. แบบวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนาม เป็นแบบการวิเคราะห์สรุปความ 2. แบบสัมภาษณ์ปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในเวียดนาม เป็นแบบสัมภาษณ์ชนิดกึ่งโครงสร้าง 3. แบบวัดความสามารถในการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนาม วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา การวิเคราะห์สรุปอุปนัย และวิเคราะห์แก่นสาระ สถิติที่ใช้คือ ความถี่ ค่าร้อยละ และนำผลวิเคราะห์มาจัดอันดับ ผลการวิจัยพบว่า ปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในประเทศเวียดนาม พบด้วยกัน 4 ด้าน คือ 1. ปัญหาการออกเสียงภาษาไทย 2. ปัญหาด้านการใช้คำในภาษาไทย 3. ปัญหาด้านการใช้วลี และ 4. ปัญหาด้านการใช้ประโยค

คำสำคัญ: ปัญหาการเรียนการสอน, หลักภาษาไทย, นักศึกษาเวียดนาม

¹ นิสิตระดับปริญญาเอก คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Ph.D. Student, Faculty of Education, Naresuan University.
Email: nguyengkieu65@nu.ac.th

² รองศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Assoc. Prof. Ph.D., Faculty of Education, Naresuan University.

³ รองศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Assoc. Prof. Ph.D., Faculty of Education, Naresuan University.

⁴ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Asst. Prof. Ph.D., Faculty of Education, Naresuan University.

Abstract

This research aims to study the problems in learning and teaching Thai Fundamentals in Vietnam. The target groups for the research are divided into two groups. The first group consist of seven Thai language instructors, selected through purposive sampling, from five universities in Vietnam. The second group, selected through purposive sampling, consists of 100 Vietnamese students studying Thai at the Division of Thai, University of Foreign Language Studies, The University of Danang (UDN, UFLS), in Vietnam in the academic year 2023-2024. The researchers used document and research analysis, the interview with Thai language instructors in Vietnam, and the assessment of the Thai Fundamentals proficiency of Vietnamese students majoring in Thai language in Vietnam. The research instruments included 1) a summary analysis form of the document and research related to the use of Thai fundamentals by Vietnamese students, 2) a semi-structured interview form on problems in teaching and learning Thai fundamentals in Vietnam, and 3) a Thai fundamentals proficiency assessment form for Vietnamese students. The data were analyzed by using content analysis, analytic induction analysis, and thematic analysis. The statistics used in this study were frequency and percentage. The findings reveal four main issues in the teaching and learning of the Thai Fundamentals in Vietnam which are 1) pronunciation, 2) word usage issues, 3) phrase usage, and sentence usage.

Keywords: problems in learning and teaching, Thai fundamentals, Vietnamese students

บทนำ

พัทธยา จิตต์เมตตา (2550) ได้กล่าวว่า ภาษาเป็นเครื่องมือสำคัญในการสื่อสารของมนุษย์ ในอดีตการเรียนรู้ภาษาเป็นเรื่องของคนในสังคมใดสังคมหนึ่งที่มีข้อตกลงเกี่ยวกับการสื่อสารร่วมกัน แต่ในยุคโลกาภิวัตน์การเรียนรู้ภาษาได้ขยายในวงกว้างออกไปสู่ความเป็นสากล ซึ่งแนวคิดนี้สอดคล้องกับ Brown (2000) ที่กล่าวไว้ว่า เมื่อโลกมีความต้องการสื่อสารข้ามชนชาติและสังคมเดิม บทบาทของการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศจึงมีความสำคัญที่ขาดไม่ได้ เพราะไม่มีวิธีใดที่เข้าใจคำพูด วิธีคิด การกระทำ ตลอดจนวิถีชีวิต ความเชื่อ วัฒนธรรมอย่างแท้จริงเท่ากับการรู้ภาษาของชนชาตินั้นอย่างลึกซึ้ง หรืออาจจะสรุปได้ว่าการรู้ภาษาต่างประเทศเป็นคุณสมบัติของมวลชนโลก

ทั้งนี้ ศรีวิไล พลมณี (2545) ได้ให้ข้อมูลไว้ว่า ในยุคศตวรรษใหม่ (New millennium) ภาษาไทยถูกจัดอยู่ในสารบบของภาษาโลกที่สอนอย่างไม่แพร่หลาย ปัจจุบันภาษาไทยได้รับความนิยมจากชาติต่าง ๆ มากขึ้นกว่าอดีตจากการขยายการลงทุนของนักธุรกิจไทยในต่างประเทศ การเผยแพร่สื่อบันเทิงไปยังประเทศต่าง ๆ และการพัฒนาการท่องเที่ยวที่ประสบความสำเร็จอย่างมากในประเทศไทย กระทรวงการต่างประเทศได้ทำการสำรวจพบว่า มีสถาบันอุดมศึกษาทั่วโลกเปิดสอนหลักสูตรที่เป็นภาษาไทยหรือเกี่ยวข้องกับประเทศไทยถึง 114 แห่ง นับว่าภาษาไทยได้รับความนิยมในการเรียนการสอนในฐานะภาษาต่างประเทศเป็นจำนวนมาก และมีแนวโน้มว่าจะเพิ่มสูงขึ้น

นอกจากนี้ วโรตม เตชศรีสุธี (2022) กล่าวว่า กรมความร่วมมือระหว่างประเทศ (Thailand International Cooperation Agency – TICA) ตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างการทำธุรกิจระหว่างประเทศกับการเรียนรู้ภาษาและวัฒนธรรม จึงเริ่มจัดโครงการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทยจากพื้นที่ฐานธุรกิจทางภาคใต้ของประเทศไทยเมื่อปี พ.ศ. 2539 ต่อมาโครงการนี้ได้ขยายพื้นที่เพิ่มในมหาวิทยาลัยต่าง ๆ ในเวียดนามได้แก่ มหาวิทยาลัยสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์แห่งมหาวิทยาลัยแห่งชาติ กรุงฮานอย (USSH, VNU-HANOI) มหาวิทยาลัยภาษาต่างประเทศแห่งมหาวิทยาลัยแห่งชาติ กรุงฮานอย (ULIS, VNU-HANOI) มหาวิทยาลัยฮานอย (HANU) มหาวิทยาลัยภาษาต่างประเทศแห่งมหาวิทยาลัยดานัง (UDN, UFLS) และมหาวิทยาลัยสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์แห่งมหาวิทยาลัยแห่งชาติ นครโฮจิมินห์ (USSH, VNU-HCM) โดยการจัดโครงการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาไทยในเวียดนามมีวัตถุประสงค์เพื่อตอบสนองความต้องการในภาคธุรกิจไทย – เวียดนามในตอนแรก และจนถึงปัจจุบันยังได้เสริมสร้างความสัมพันธ์อันดีระหว่างสองประเทศ

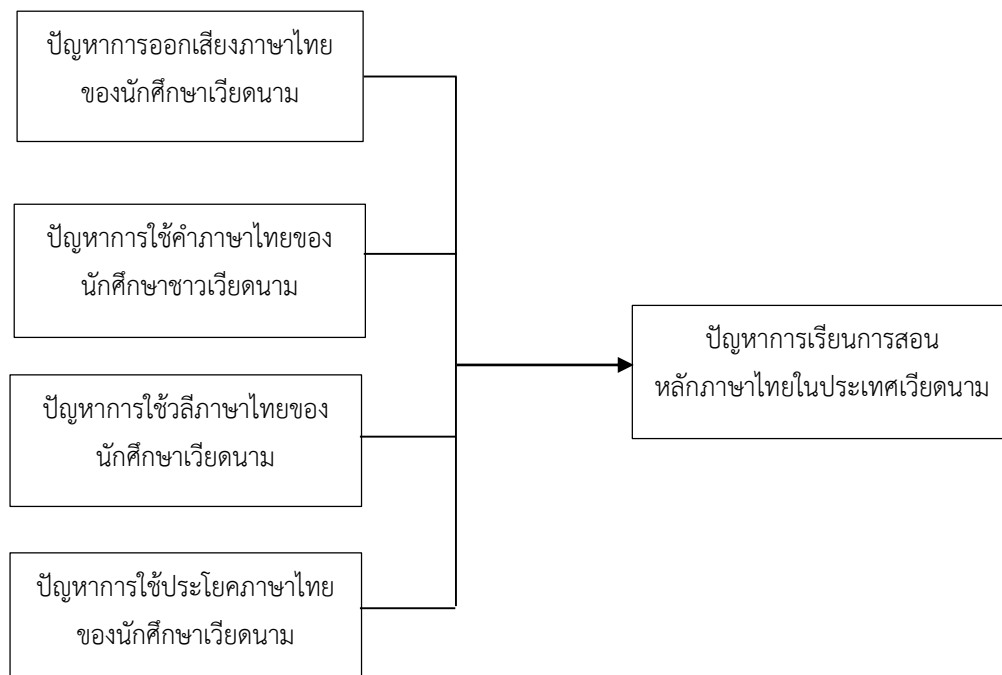
ในการเรียนการสอนภาษาไทยในเวียดนามนั้น ทั้งนักศึกษาและผู้สอนย่อมปรารถนาว่านักศึกษาจะใช้หลักภาษาไทยอย่างถูกต้องชัดเจน โดยคาดหวังว่านักศึกษาจะใช้หลักภาษาไทยได้เหมือนหรือใกล้เคียงกับเจ้าของภาษา เพราะมองว่าการใช้หลักภาษาไทยไม่ถูกต้องชัดเจนอาจจะส่งผลให้การสื่อสารไม่สัมฤทธิ์ผลเท่าที่ควร ผู้สอนจึงจำเป็นต้องมีเครื่องมือต่าง ๆ เพื่อช่วยให้นักศึกษาฝึกฝน และใช้หลักภาษาไทยให้มีความผิดพลาดน้อยที่สุด

อย่างไรก็ตาม ก่อนที่จะลงมือพัฒนาเครื่องมือในการส่งเสริมและพัฒนการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนามนั้น ควรดำเนินการวิเคราะห์ปัญหาการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนามก่อน ซึ่งวู (2553) ได้สำรวจปัญหาการออกเสียงภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนามถิ่นใต้โดยพบว่า ผู้เรียนชาวเวียดนามถิ่นใต้มีปัญหาในการออกเสียงพยัญชนะต้น ได้แก่เสียง /p/, /ph/ และ /ch/ พยัญชนะควบกล้ำ ได้แก่เสียง /pr/, /p/ และ /ph/ และพยัญชนะท้าย ได้แก่เสียง /-k/, /-t/, /-n/ และ /-ŋ/ ด้าน Nguyen (2024) ได้สำรวจปัญหาการออกเสียงภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนามที่เรียนวิชาเอกภาษาไทย มหาวิทยาลัยภาษาต่างประเทศแห่งมหาวิทยาลัยดานัง (UDN, UFLS) พบว่า นักศึกษาออกเสียงภาษาไทยผิดทั้งเสียงพยัญชนะต้น เสียงสระ เสียงพยัญชนะท้าย และเสียงวรรณยุกต์ โดยเสียงที่ออกเสียงผิดมากที่สุดคือเสียง /-n/ ออกเสียง ผิดเป็น /-ŋ/ ผิดร้อยละ 65.7 ทั้งนี้ ยังไม่มีงานวิจัยนำเสนอปัญหาด้านการเรียนการสอนหลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม ผู้วิจัยจึงศึกษาปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในประเทศเวียดนามเพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาเครื่องมือส่งเสริมการเรียนการสอนหลักภาษาไทยสำหรับนักศึกษาชาวเวียดนามต่อไป

วัตถุประสงค์ของการศึกษา

เพื่อศึกษาปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในประเทศเวียดนาม

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพ 1 ภาพกรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัย การสัมภาษณ์อาจารย์ผู้สอนภาษาไทยในประเทศเวียดนาม และการวัดความสามารถการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนามที่เรียนสาขาวิชาภาษาไทยในประเทศเวียดนาม

1. การวิจัยเอกสาร (Documentary Research)

แหล่งข้อมูล เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการออกเสียงภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนาม และเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการเขียนภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนาม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เป็นแบบวิเคราะห์เอกสาร โดยแบบวิเคราะห์เอกสารดังกล่าวผ่านการพิจารณาตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คนเพื่อหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แล้วคัดเลือกเนื้อหาที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่า 0.50 แสดงว่าเนื้อหามีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและวัตถุประสงค์ทุกข้อ

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยเก็บรวบรวมและสังเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการออกเสียงภาษาไทย และการเขียนภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนาม

การวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้การขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูลมาวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) และวิเคราะห์สรุปอุปนัย (Analytic Induction) แล้วเขียนบรรยายเป็นความเรียง

2. การสัมภาษณ์ (Interview)

กลุ่มเป้าหมาย ผู้วิจัยกำหนดกลุ่มเป้าหมายเป็นอาจารย์สอนภาษาไทยระดับอุดมศึกษาในประเทศเวียดนามแบบเจาะจงจำนวน 7 คน ใช้การเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) คือเป็นอาจารย์ผู้สอนต้องมีการสอนภาษาไทยให้นักศึกษาชาวเวียดนาม 5 ปีขึ้นไปประกอบด้วย 1. University of Languages and International Studies, Vietnam National University in Hanoi จำนวน 1 คน 2. Hanoi University จำนวน 1 คน 3. University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National 4. University of Foreign Language Studies, The University of

Danang จำนวน 3 คน 5. University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University in Hochiminh City จำนวน 1 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสัมภาษณ์ปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในเวียดนาม เป็นแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-Structured Interview) โดยแบบสัมภาษณ์ดังกล่าวผ่านการพิจารณาตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คนเพื่อหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แล้วคัดเลือกคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่า 0.50 แสดงว่าคำถามมีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและวัตถุประสงค์ทุกข้อ

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยสัมภาษณ์แบบสนทนากลุ่ม (Focus Group)

การวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์นำมาวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

3. การวิจัยเชิงทดลอง (Experimental Research)

กลุ่มประชากร นักศึกษาชาวเวียดนาม ภาควิชาภาษาไทย University of Foreign Language Studies, The University of Danang (UDN, UFLS) ประเทศเวียดนาม จำนวน 100 คน ที่ลงทะเบียนเรียนในปีการศึกษา 2023-2024 ใช้การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย แบบวัดความสามารถการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนาม โดยแบบวัดความสามารถดังกล่าวผ่านการพิจารณาตรวจสอบคุณภาพด้านความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) จากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คนเพื่อหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) แล้วคัดเลือกคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่า 0.50 แสดงว่าคำถามมีความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาและวัตถุประสงค์ทุกข้อ

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยแบ่งการทดลองความสามารถการใช้หลักภาษาไทยเป็น 2 ช่วง โดยช่วงแรกบันทึกเสียงบทอ่านเพื่อวัดความสามารถในการอ่านออกเสียงภาษาไทย ช่วงที่ 2 เป็นการทำข้อสอบจำนวน 40 ข้อ เป็นข้อสอบปรนัย 4 ตัวเลือกซึ่งเป็นข้อสอบที่มีความรู้ด้านหลักภาษาไทย

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำผลการออกเสียงภาษาไทยของกลุ่มประชากรสรุปปัญหาการออกเสียงภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนามแล้ววิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) และนำผลการทำข้อสอบปรนัยของกลุ่มประชากรที่ได้สรุปปัญหาการเขียนภาษาไทยของนักศึกษาชาวเวียดนามแล้ววิเคราะห์แก่นสาระ (Thematic Analysis) และคำร้อยละ

ผลการศึกษา

ผลการวิจัยพบว่า ปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในประเทศเวียดนาม มี 4 ด้านได้แก่

1. ปัญหาการออกเสียงภาษาไทย
2. ปัญหาการใช้คำในภาษาไทย
3. ปัญหาการใช้วลี
4. ปัญหาการใช้ประโยค

ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1. ปัญหาการออกเสียงภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม

1.1 เสียงพยัญชนะต้นที่นักศึกษาเวียดนามออกเสียงผิด มักออกเสียงผิด ได้แก่ /p/, /ph/, /b/, /c/, /ch/, /s/ มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

เสียง /p/ มักออกเสียง เป็น /b/ หรือ /ph/ หรือ /f/ เช่น ปี ออกเสียง เป็น บี หรือ พี ไป ออกเสียงเป็น ไพ

เสียง /ph/ มักออกเสียงเป็นเสียง /p/ เช่น พา ออกเสียง เป็น ปา

เสียง /b/ มักออกเสียงเป็นเสียง /p/ หรือ /ph/ เช่น ป่า ออกเสียงเป็น พ่า

เสียง /c/ มักออกเสียงเป็นเสียง /ch/ เช่น จี ออกเสียง เป็น ซี

เสียง /ch/ มักจะออกเสียงเป็นเสียง /c/ เช่น ฉัน ออกเสียงเป็น จัน ชานม ออกเสียงเป็น จานม
ใช้ออกเสียงเป็น ใจ ชุด ออกเสียงเป็น จืด เฉลิมฉลอง ออกเสียงเป็น เจริมฉลอง และ เชื่อมโยง ออกเสียงเป็น เจื่อมโยง

เสียง /s/ มักออกเสียงคล้าย /sh/ เช่น สี ออกเสียง เป็น /shii/ เป็นเสียง /s/ ที่ต้องห่อลิ้น

จากแบบวัดความสามารถการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม ผู้วิจัยพบว่า ด้านปัญหาการออกเสียงพยัญชนะต้นของนักศึกษาเวียดนาม 100 คน ปัญหาที่พบบมากที่สุด คือ เสียง /ph/ จำนวน 45 คน คิดเป็นร้อยละ 45 รองลงมาคือ เสียง /p/ จำนวน 42 คน คิดเป็นร้อยละ 42 รองลงมาคือ เสียง /b/ จำนวน 41 คน คิดเป็นร้อยละ 41 รองลงมาคือ เสียง /c/ จำนวน 32 คน คิดเป็นร้อยละ 32 รองลงมาคือ เสียง /ch/ จำนวน 30 คน คิดเป็นร้อยละ 30 รองลงมาเป็นเสียง /s/ จำนวน 10 คน คิดเป็นร้อยละ 10 ตามลำดับ

1.2 เสียงพยัญชนะควบกล้ำที่นักศึกษาเวียดนามมักออกเสียงผิด ได้แก่ /pr/, /phr/, /pl/, /phl/, /khw/ มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

เสียง /pr/ มักออกเสียงเป็น /br/ หรือ /phr/ เช่น ปรับ ออกเสียงเป็น บปรับ ปรง ออกเสียงเป็น พร่ง

เสียง /phr/ มักออกเสียงเป็น /fr/ เช่น ฟร่งนี้ ออกเสียงเป็น ฟร่งนี้

เสียง /pl/ มักออกเสียงเป็น /bl/ หรือ เช่น ปลา ออกเสียง บลา

เสียง /phl/ มักออกเสียงเป็น /fl/ เช่น ฝลาน ออกเสียงเป็น ฝลาน

เสียง /khw/ มักออกเสียงเป็น /kha – wa/ ความ ออกเสียงเป็น ความ

จากแบบวัดความสามารถการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม ผู้วิจัยพบว่า ด้านปัญหาการออกเสียงพยัญชนะควบกล้ำของนักศึกษาเวียดนาม 100 คน ปัญหาที่พบบมากที่สุด คือ เสียง /pr/ จำนวน 54 คน คิดเป็นร้อยละ 54 รองลงมาคือ เสียง /pl/ จำนวน 53 คน คิดเป็นร้อยละ 53 รองลงมาคือ เสียง /phr/ จำนวน 51 คน คิดเป็นร้อยละ 51 รองลงมาคือ เสียง /phl/ จำนวน 50 คน คิดเป็นร้อยละ 50 รองลงมาคือ เสียง /khw/ จำนวน 12 คน คิดเป็นร้อยละ 12 ตามลำดับ

1.3 เสียงพยัญชนะท้ายที่นักศึกษาเวียดนามมักออกเสียงผิด ได้แก่ /-n/, /-t/, /-k/, /-ŋ/ มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

เสียง /-n/ ออกเสียงเป็นเสียง /-ŋ/ เช่น เพลิน ออกเสียงเป็น เพลิง เพลิง ทำงาน ออกเสียงเป็น ทำาง ทั้งนั้น ออกเสียงเป็น ทั้งนี้

เสียง /-t/ ออกเสียงเป็นเสียง /-k/ เช่น ตาบอด ออกเสียงเป็น ตาบอก ข้าวผัด ออกเสียงเป็น ข้าวผัก

เสียง /-ŋ/ ออกเสียงเป็นเสียง /-n/ เช่น พलग ออกเสียงเป็น พลาน เพลิง ออกเสียงเป็นเพลิน

เสียง /-k/ ออกเสียงเป็นเสียง /-t/ เช่น แตกต่าง ออกเสียงเป็น แตตต่าน ตากแดด ออกเสียงเป็น ตาดแตก

จากแบบวัดความสามารถการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม ผู้วิจัยพบว่า ด้านปัญหาการออกเสียงพยัญชนะท้ายของนักศึกษาเวียดนาม 100 คน ปัญหาที่พบบมากที่สุด คือ เสียง /-n/ จำนวน 59 คน คิดเป็นร้อยละ 59 รองลงมาคือ เสียง /-t/ จำนวน 52 คน คิดเป็นร้อยละ 52 รองลงมาคือ เสียง /-ŋ/ จำนวน 46 คน คิดเป็นร้อยละ 46 รองลงมาคือ เสียง /-k/ จำนวน 38 คน คิดเป็นร้อยละ 38 ตามลำดับ

1.4 เสียงสระที่นักศึกษาเวียดนามมักออกเสียงผิด ได้แก่ /ia/, /ua/, /ɕa/, /a/, /o/, /u/ ดังนี้

เสียงสระ /ia/ ออกเสียงเป็นเสียงสระ /ii/ เช่น ตะเกียบ ออกเสียงเป็น ตะกิบ โรงเรียน ออกเสียงเป็น โรงริน

เสียงสระ /ua/ ออกเสียงเป็นเสียงสระ /u/ เช่น ครอบคร้ว ออกเสียงเป็น ครอบครุ ตัว ออกเสียงเป็น ตู

เสียงสระ /ɕa/ ออกเสียงเป็นเสียงสระ /ɕ/ เช่น เรือน ออกเสียงเป็น ริน เครื่องใช้ ออกเสียงเป็น คริ่นใช้

เสียงสระ /a/ ออกเสียงเป็นเสียงสระ /aa/ เช่น ทำไม ออกเสียงเป็น ทามมาย ไร่ ออกเสียงเป็น ้วย

เสียงสระ /o/ โอะ ออกเสียงเป็นเสียงสระ /oo/ เช่น พบ ออกเสียงเป็น โพบ รบกวน ออกเสียงเป็น ไรบกวน

เสียงสระ /u/ ออกเสียงเป็นเสียงสระ /uu/ เช่น พุช ออกเสียงเป็น พู้ด ลุง ออกเสียงเป็นลุง

จากแบบวัดความสามารถการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม ผู้วิจัยพบว่า ด้านปัญหาการออกเสียงสระของนักศึกษาเวียดนาม 100 คน ปัญหาที่พบบมากที่สุด คือ เสียง /ia/ จำนวน 39 คน คิดเป็นร้อยละ 39 รองลงมาคือ เสียง /ua/ จำนวน 38 คน คิดเป็นร้อยละ 38 รองลงมาคือเสียง /ɕa/ จำนวน 37 คน คิดเป็นร้อยละ 37

รองลงมาคือ เสียง /a/ จำนวน 36 คน คิดเป็นร้อยละ 36 รองลงมาคือ เสียง /o/ จำนวน 26 คน คิดเป็นร้อยละ 26 รองลงมาคือ เสียง /u/ จำนวน 16 คน คิดเป็นร้อยละ 16 ตามลำดับ

1.5 เสียงวรรณยุกต์นักศึกษาเวียดนามมักออกเสียงผิด ได้แก่ เสียงวรรณยุกต์โท มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

เสียงวรรณยุกต์โทมักออกเสียงเป็นเสียงวรรณยุกต์สามัญเช่น ที่ ออกเสียงเป็น ที่ ด้วย ออกเสียงเป็น คอย ออกเสียงเป็น คอย ชื่อ ออกเสียงเป็น ชื่อ ให้ ออกเสียงเป็น ไฮ เข้า ออกเสียงเป็น เคา และ ร่น ออกเสียงเป็น ร่น เสียงวรรณยุกต์โท ออกเสียงเป็นวรรณยุกต์ตรีเช่น ชอบ ออกเสียงเป็น ชอบ ได้ ออกเสียงเป็น ด้าย จากแบบวัดความสามารถการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม ผู้วิจัยพบว่า ด้านปัญหาการออกเสียงวรรณยุกต์ของนักศึกษาเวียดนาม 100 คน ปัญหาที่พบมากที่สุด คือ วรรณยุกต์เสียงโทออกเสียงเป็นวรรณยุกต์เสียงสามัญ จำนวน 54 คน คิดเป็นร้อยละ 54 รองลงมาคือ วรรณยุกต์เสียงโทออกเสียงเป็นวรรณยุกต์เสียงตรี จำนวน 36 คน คิดเป็นร้อยละ 36 ตามลำดับ

2. ปัญหาด้านการใช้คำ ผู้วิจัยพบปัญหาการเขียนสะกดคำและการใช้คำผิดหลักไวยากรณ์ไทย การใช้คำลักษณะนาม การใช้สรรพนามผิด การใช้คำกริยาที่ผิดความหมาย มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

2.1 ปัญหาการเขียนสะกดคำและการใช้คำผิดหลักไวยากรณ์ ได้แก่

2.1.1 การเขียนพยัญชนะต้นผิด นักศึกษามักจะเขียนสะกดผิดตัวอักษรที่มีรูปคล้ายกัน เช่น “ป” และ “บ” “ม” และ “น” “ค” และ “ด” “ฎ” และ “ฏ” “ผ” และ “พ” “ภ” และ “ถ” เขียนอักษรควบกล้ำและอักษรนำผิดหรือมีไม่ครบทั้งสองตัว

2.1.2 การเขียนสระผิด เช่น สระเสียงสั้นเขียนเป็นสระเสียงยาว สระเสียงยาวเขียนเป็นสระเสียงสั้น สระประสมเขียนไม่ถูกต้อง

2.1.3 การเขียนพยัญชนะท้ายผิด มักจะเขียนผิดในคำที่มีตัวสะกดไม่ตรงมาตราเช่น แม็กก แม็กน แม็กด แม็กบ ซึ่งอาจเกิดจากการออกเสียงผิด เช่น โรงเรียน เขียนเป็น โรงเรียง ผิดพลาด เขียนเป็น ผิกพลาด สมักร เขียนเป็น สมัก

2.1.4 การเขียนรูปของวรรณยุกต์ (ไม้เอก ไม้โท ไม้ตรี ไม้จัตวา) ผิด เช่น คนไทย เขียนเป็น คนไทย หลา เขียน เป็น ล่า

2.1.5 การเขียนตัวการันต์ผิด หรือไม่เขียนตัวการันต์ในคำที่มีตัวการันต์ เช่น ชื่อสัตย์ เขียนเป็น ชื่อสัตว์ ไพรชนีย์ เขียนเป็น ไพรชนียร์ สงกรานต์ เขียนเป็น สงกราน

2.1.6 การเขียนคำพ้องเสียง หรือคำที่ออกเสียงใกล้เคียงกัน มักจะเขียนสะกดผิด เช่น น่ารัก เขียนเป็น หน่ารัก

2.1.7 การเขียนสลับระหว่าง สระ ไ ใ เช่น ได เขียนเป็น ได ให้ เขียนเป็น ให้ ใคร เขียนเป็น ไคร

2.1.8 การเขียนสระลดรูป มักจะสะกดผิด เช่น เป็น เขียนเป็น เป็น เคย เขียน เป็น เคย

2.2 ปัญหาการใช้คำลักษณะนาม ได้แก่ ใช้คำลักษณะนามไม่ถูกต้อง เช่น ร่ม 1 คัน แมวคนเดียว เนื่องจากในภาษาเวียดนามมีคำลักษณะนามน้อยกว่าภาษาไทย ซึ่งบางคำใช้เป็นคำเดียวกันทั้งหมด เช่น รถมอเตอร์ไซด์ มีด เครื่องบิน ฯลฯ ภาษาเวียดนามใช้คำลักษณะนามว่า “อัน” และตำแหน่งของการวางคำลักษณะนามในไวยากรณ์เวียดนามไม่ได้วางเช่นเดียวกับภาษาไทย นอกจากนี้ นักศึกษามักวางคำลักษณะนาม เช่น หนึ่งตัวเสือ อีกทั้งภาษาเวียดนามไม่นิยมใช้คำลักษณะนามในประโยค

2.3 ปัญหาการใช้คำสรรพนามผิด พบว่า การใช้คำสรรพนามที่นักศึกษามักใช้บ่อยครั้ง คือ คำว่า “มัน” เช่น การเรียนวิชาวัฒนธรรมมันทำให้หนูเข้าใจมากขึ้น อาหารไทยมันอร่อย เนื่องจาก “มัน” ในภาษาเวียดนามแปลว่าบุคคลที่ถูกพูดถึง สิ่งของที่ถูกพูดถึงและมีความหมายปานกลาง และนิยมใช้ในการสื่อสาร

2.4 ปัญหาการใช้คำกริยาที่ผิดความหมาย พบว่า นักศึกษามักใช้คำที่แสดงอาการหรือสภาพ หรือ เหตุการณ์ต่าง ๆ ผิดความหมาย เช่น ประเทศไทยก่อตั้งขึ้นเมื่อสมัยสุโขทัย (ประเทศไทยก่อตั้งขึ้นเมื่อสมัยสุโขทัย) เมื่อทำพ่อทำแม่ (เมื่อเป็นพ่อเป็นแม่) พ่อแม่หวังว่าลูกจะเป็นคนดี คนไทยไปตามศาสนาพุทธเป็นส่วนใหญ่ (คนไทยส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธ)

จากแบบวัดความสามารถการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม ผู้วิจัยพบว่า ด้านปัญหาการใช้คำของนักศึกษาเวียดนาม 100 คน ปัญหาที่พบมากที่สุด คือ การใช้คำกริยาที่ผิดความหมาย จำนวน 41 คน คิดเป็นร้อยละ 41 รองลงมาคือ การเขียนสะกดคำและการใช้คำผิดหลักไวยากรณ์ไทย จำนวน 31 คน คิดเป็นร้อยละ 31 รองลงมาคือ การใช้คำ

ลักษณะนามผิด จำนวน 29 คน คิดเป็นร้อยละ 29 รองลงมาคือ การใช้สรรพนามผิด จำนวน 22 คน คิดเป็นร้อยละ 22 ตามลำดับ

3. ปัญหาการใช้วลีที่มักพบในนักศึกษาเวียดนาม คือ การเรียงคำวลีผิดตำแหน่ง การใช้คำเกิน การใช้คำขาด และ การใช้สำนวนภาษาแม่ ดังนี้

- 3.1 การเรียงคำวลีผิดตำแหน่ง ซึ่งนักศึกษามักเรียงคำขยายอยู่ข้างหน้าคำที่ต้องการขยายเช่น ใหญ่บ้าน
- 3.2 การใช้คำเกิน ซึ่งนักศึกษามักเพิ่มคำที่ไม่จำเป็นในวลี เช่น ยังไม่ได้เคยได้เห็น ไม่รู้ไม่ทราบ
- 3.3 การใช้คำขาด ซึ่งนักศึกษามักขาดคำที่ทำให้วลีไม่สมบูรณ์ เช่น ผู้หญิงนั้น สองอาจารย์
- 3.4 การใช้สำนวนภาษาแม่ ซึ่งก่อนใช้ภาษาไทย นักศึกษามักใช้วิธีการแปลจากภาษาแม่เป็นภาษาไทย ในการพูดหรือเขียน เช่น ดิตรถ เสียท้อง เก่งพูด

จากแบบวัดความสามารถการใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม ผู้วิจัยพบว่า ด้านปัญหาการใช้วลีของนักศึกษาเวียดนาม 100 คน ปัญหาที่พบมากที่สุดคือ การเรียงคำวลีผิดตำแหน่ง จำนวน 33 คน คิดเป็นร้อยละ 33 รองลงมาคือ การใช้สำนวนภาษาแม่ จำนวน 30 คน คิดเป็นร้อยละ 30 รองลงมาคือ การใช้คำเกิน จำนวน 22 คน คิดเป็นร้อยละ 22 รองลงมาคือ การใช้คำขาด จำนวน 20 คน คิดเป็นร้อยละ 20 ตามลำดับ

4. ปัญหาการใช้ประโยคที่พบในนักศึกษาเวียดนาม คือ การเรียงตำแหน่งของคำในประโยคผิด การขาดคำที่จำเป็น การเพิ่มคำที่ไม่จำเป็น และการใช้สำนวนภาษาแม่ ดังนี้

- 4.1 การเรียงตำแหน่งของคำในประโยคผิด ซึ่งนักศึกษามักจะเรียงตำแหน่งของคำกริยา คำวิเศษณ์ผิดตำแหน่ง เช่น แม่ให้ฉันเงิน เขาบ่อยตื่นสาย
- 4.2 การขาดคำที่จำเป็น ซึ่งนักศึกษามักขาดคำสำคัญที่จะทำให้ความหมายของประโยคเปลี่ยนไปหรือความหมายไม่สมบูรณ์ เช่น ฉันรู้สึกความสุข ถ้ามีโอกาส ฉันก็จะกลับที่กรุงเทพฯ อีก หนูเข้าใจมากขึ้นความรักและความเคารพนับถือพระมหากษัตริย์ของคนไทย
- 4.3 การเพิ่มคำที่ไม่จำเป็น ซึ่งนักศึกษามักเพิ่มคำที่ไม่จำเป็นทำให้ประโยคดูฟุ่มเฟือยหรือทำให้ความหมายเปลี่ยนไป เช่น เขาเก่งกว่าที่ฉัน ฉันสงสัยกังวลอยู่ในใจ
- 4.4 การใช้สำนวนภาษาแม่ ซึ่งก่อนใช้ภาษาไทย นักศึกษามักใช้วิธีการแปลจากภาษาแม่เป็นภาษาไทยในการพูดหรือเขียน เช่น คุณป้าเปลี่ยนวิธีทำกับข้าวทำให้เรางัยกินขึ้น เธออายุเท่ากันกับฉัน ประชาชนที่บ้านจำรุ่งเป็นคนมีน้ำใจทำให้ดิฉันรู้สึกสนิทมาก

จากแบบวัดความสามารถใช้หลักภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม ผู้วิจัยพบว่า ด้านปัญหาการใช้ประโยคของนักศึกษาเวียดนาม 100 คน ปัญหาที่พบมากที่สุด คือ การใช้สำนวนภาษาแม่ จำนวน 42 คน คิดเป็นร้อยละ 42 รองลงมาคือ การขาดคำที่จำเป็น จำนวน 38 คน คิดเป็นร้อยละ 38 รองลงมาคือ การเพิ่มคำที่ไม่จำเป็น จำนวน 35 คน คิดเป็นร้อยละ 35 รองลงมาคือ การเรียงตำแหน่งของคำในประโยคผิด จำนวน 31 คน คิดเป็นร้อยละ 31 ตามลำดับ

อภิปรายผล

ปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในประเทศเวียดนามมี 4 ด้าน คือ 1. ปัญหาการออกเสียงภาษาไทย 2. ปัญหาการใช้คำในภาษาไทย 3. ปัญหาการใช้วลี และ 4. ปัญหาการใช้ประโยค ดังต่อไปนี้

1. ปัญหาการออกเสียงพยัญชนะควบกล้ำที่นักศึกษาเวียดนามมักออกเสียงผิด ได้แก่ /pr/, /phr/, /pV/, /phV/, /khw/ ซึ่งสาเหตุที่นักศึกษาออกเสียงเหล่านี้ผิดบ่อย ๆ เนื่องจากเป็นเสียงที่มีแต่ในภาษาไทยเท่านั้น ในภาษาเวียดนามมีแต่พยัญชนะควบกล้ำเสียงแท้ สอดคล้องกับที่ Huynh Van Phuc (2546) กล่าวว่า หน่วยเสียงพยัญชนะควบกล้ำไม่ปรากฏในระบบเสียงภาษาเวียดนามถิ่นใต้ ส่วนในภาษาไทยมาตรฐาน หน่วยเสียงพยัญชนะควบกล้ำเป็นองค์ประกอบสำคัญของระบบเสียง มีทั้งหมด 11 เสียง ได้แก่ /pr/, /pV/, /phr/, /phV/, /tr/, /kr/, /kV/, /kw/, /khr/, /khV/, /khw/

เสียงพยัญชนะท้ายที่นักศึกษาเวียดนามมักออกเสียงผิด ได้แก่ /-n/, /-t/, /-k/, /-ŋ/ สอดคล้องกับที่ เจริญ หมาย เฟื่อง (2552) กล่าวว่า กลุ่มตัวอย่างมีปัญหาในการออกเสียงพยัญชนะสะกดเสียง /-k/ มากที่สุด โดยออกเสียงผิดร้อยละ 51.52 และรองลงมาคือเสียง /-ŋ/ ผิดร้อยละ 23.56

เสียงสระที่นักศึกษาเวียดนามมักออกเสียงผิด ได้แก่ /ia/, /ua/, /ɕa/, /a/, /o/, /u/ สอดคล้องกับที่ เหยียน มาย เพื่อง (2552) กล่าวว่า กลุ่มตัวอย่างมีปัญหาในการออกเสียงสระ /ɕ/ มากที่สุด โดยออกเสียงผิดเป็นร้อยละ 68.32 รองลงมาได้แก่เสียง /uu/ ผิดร้อยละ 66.31 เสียง /oo/ ผิดร้อยละ 64.60 เสียง /ɔɔ/ ผิดร้อยละ 62.86 เสียง /ii/ ผิดร้อยละ 61.08 สระ /ee/ ผิดร้อยละ 59.40 และสระ /ɛɛ/ ผิดร้อยละ 57.46 ตามลำดับ

เสียงวรรณยุกต์ที่นักศึกษาเวียดนามมักออกเสียงผิด ได้แก่ เสียงวรรณยุกต์โท โดย Huynh Van Phuc (2546) อธิบายว่า หน่วยเสียงวรรณยุกต์ /3/ (เสียงวรรณยุกต์โท) ในภาษาไทยมาตรฐานไม่ปรากฏในภาษาเวียดนาม หน่วยเสียงวรรณยุกต์นี้มีจุดเริ่มต้นที่ระดับสูง หลังจากเริ่มต้นเสียงคงที่ หลังจากนั้นระดับเสียงลดลงอย่างรวดเร็ว จนท้ายพยางค์ ระดับ

2. ปัญหาในการใช้คำ ผู้วิจัยพบปัญหาการเขียนสะกดคำและการใช้คำผิดหลักไวยากรณ์ไทย การใช้คำลักษณะนาม การใช้สรรพนามผิด การใช้คำกริยาที่ผิดความหมาย สอดคล้องกับ ฟาน จองบินห์ (2552) กล่าวว่า นักศึกษาเวียดนามใช้คำผิดความหมายจำนวน 149 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 47.45 รองลงมาคือ ใช้คำผิดไวยากรณ์ จำนวน 73 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 23.25 รองลงมาคือ ใช้ภาษาพูดแทนภาษาเขียน จำนวน 76 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 24.20 รองลงมาคือ ใช้คำฟุ่มเฟือย จำนวน 16 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 5.10

3. ปัญหาการใช้วลีที่มักพบในนักศึกษาเวียดนาม คือ การเรียงคำวลีผิดตำแหน่ง การใช้คำเกิน การใช้คำขาด และ การใช้สำนวนภาษาแม่ สอดคล้องกับที่จินตนา พุทเมตตะ (2554) ได้ศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาไทยของนักศึกษาในโครงการความร่วมมือทางวิชาการวิชาเอกภาษาไทย มหาวิทยาลัยภาษาและการค้าต่างประเทศ กวางตุ้ง พ.ศ. 2552 โดยพบจากงานเขียนภาษาไทยของนักศึกษาเข้าร่วมโครงการว่า นักศึกษาใช้คำเกินคิดเป็นร้อยละ 30.67 ใช้สำนวนภาษาต่างประเทศคิดเป็นร้อยละ 26.63 ขาดคำที่จำเป็นคิดเป็นร้อยละ 23.61 และลำดับคำไม่ถูกต้องคิดเป็นร้อยละ 19.10

4. ปัญหาการใช้ประโยคที่พบในนักศึกษาเวียดนาม คือ การเรียงตำแหน่งของคำในประโยคผิด การขาดคำที่จำเป็น การเพิ่มคำที่ไม่จำเป็น และการใช้สำนวนภาษาแม่ เนื่องจากนักศึกษาเวียดนามคุ้นชินการเรียงประโยคแบบไวยากรณ์ภาษาเวียดนาม หรือบางครั้งใช้การแปลจากประโยคภาษาอังกฤษ เมื่อเรียนภาษาไทยจึงทำให้เรียงลำดับคำประโยคผิดมาก สอดคล้องกับ ฟาน จองบินห์ (2552) กล่าวว่า นักศึกษาเวียดนามใช้ประโยคภาษาไทยผิดทั้งสิ้น 359 ครั้ง โดยการลำดับคำในประโยคผิด พบจำนวน 109 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 30.88 รองลงมาคือ การใช้สำนวนภาษาแม่ จำนวน 73 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 20.68 รองลงมาคือ การใช้คำเกิน จำนวน 70 ครั้ง คิดเป็นร้อยละ 19.83

ข้อเสนอแนะ

การศึกษาปัญหาการเรียนการสอนหลักภาษาไทยในประเทศเวียดนาม ควรศึกษาความแตกต่างของนักศึกษารายภาคในประเทศเวียดนาม เพื่อให้สร้างบทเรียนหรือวิธีการสอนให้เหมาะสมกับนักเรียนเวียดนามในแต่ละภาคของประเทศเนื่องจากแต่ละภาคของประเทศเวียดนามมีความแตกต่างด้านการออกเสียงและบริบททางวัฒนธรรมไม่เหมือนกัน

เอกสารอ้างอิง

- คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. (2550). การสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ-แนวคิด: เทคนิควิธีสอนโดยใช้ภาษาไทย. *โครงการอบรมเชิงปฏิบัติการการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ. ภาควิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.*
- จินตนา พุทเมตตะ. (2554). การศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาไทยของนักศึกษาในโครงการความร่วมมือทางวิชาการวิชาเอกภาษาไทย ชั้นปีที่ 3 ภาควิชาภาษาไทย คณะภาษาและวัฒนธรรมตะวันออก มหาวิทยาลัยภาษาและการค้าต่างประเทศ กวางตุ้ง สาธารณรัฐประชาชนจีน พ.ศ. 2552. *วารสารศรีนครินทรวิโรฒวิจัยและพัฒนา (สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์)*, 3(5), 23-30.
- ฟาน จองบินห์. (2552). *การศึกษาข้อบกพร่องในการเขียนภาษาไทยของนักศึกษาเวียดนาม* [สารนิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

- วโรตม เตชศรีสุธี. (2022, 13 พฤษภาคม). *เรียนไทยในเวียดนาม*. The Cloud. <https://readthecloud.co/textbook-for-vietnamese-student/>
- วุฒิ กิม อวันห์. (2553). *การสร้างแบบฝึกการออกเสียงพยัญชนะภาษาไทยที่เป็นปัญหาสำหรับผู้เรียนชาวเวียดนาม* [สารนิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- ศรีวิไล พลมณี. (2545). *พื้นฐานการสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ (Foundations of Teaching Thai as a Foreign Language)*. ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เหงียน มาย เฟื่อง. (2552). *ปัญหาการออกเสียงพยัญชนะและสระภาษาไทยของผู้เรียนชาวเวียดนาม* [สารนิพนธ์ปริญญาศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศ]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Teaching and Learning* (4th ed.). Addison Wesley Longman.
- Huynh Van Phuc. (2546). *การวิเคราะห์เปรียบเทียบระบบเสียงภาษาเวียดนามกับภาษาไทยมาตรฐาน* [ปริญานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. SWU IR. http://search.swu.ac.th/permalink/f/1912klb/ALEPH_MONO000273248
- Nguyen, K. Y. (2024). An approach to tackle pronunciation errors in Thai language among Vietnamese students by linguistic and speech recognition. *Proceedings of the 20th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2023)*, 4(1), 85-93. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-396-2_7

ปัญหาและความต้องการการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเพื่อส่งเสริมความสามารถ
การอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ¹

PROBLEMS AND REQUIREMENTS IN ORGANIZING THE TEACHING OF THAI LANGUAGE
SUBJECT FOR ENHANCING READING COMPREHENSION SKILLS AMONG STUDENTS
FROM THE PGA K'NYAU ETHNIC GROUP

อนันต์ ครุทโปร่ง²

Anan Khрутprong

กาญจนา วิชญาปกรณ์³

Kanchana Witchayapakorn

กฤษฎากาญจน์ โดพิทักษ์⁴

Kritthayakarn Topitak

Received Date: 24 May 2024

Revised Date: 29 December 2024

Accepted Date: 30 January 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาปัญหาการจัดการเรียนสอน และความต้องการในการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความ สำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยได้แก่ 1) ครูผู้สอน วิชาภาษาไทย สำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ จำนวน 5 รูป/ท่าน 2) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เป็น กลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ จำนวน 25 รูป และเรียนในรายวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความ ปีการศึกษา 2566 โรงเรียนราชธานีวิทยาลัย จังหวัดสุโขทัย ซึ่งได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) แบบสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับครูผู้สอนวิชาภาษาไทย 2) แบบสอบถามความต้องการการจัดการเรียนการสอนวิชา ภาษาไทยเพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านจับใจความ การวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ พรรณนาวิเคราะห์และค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S)

ผลการวิจัย พบว่า 1.ปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียน กลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ จำแนกตามประเด็น 4 ด้าน ดังนี้ 1. ด้านผู้เรียน พบว่า นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ ที่อ่านจับใจความไม่บรรลุตามวัตถุประสงค์ เกิดจากนักเรียนอ่านภาษาไทยไม่คล่อง อีกทั้งยังใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง (L2) ไม่รู้หลักการอ่านจับใจความ ทั้งยังไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์บางคำ ประกอบกับขาดความมั่นใจในการสื่อสาร หรือใช้ภาษาไทย 2. ด้านครูผู้สอน พบว่า ครูผู้สอนใช้เทคนิคการสอนที่ไม่สอดคล้องกับบริบทของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ ปกาเกอะญอ 3. ด้านเนื้อหา พบว่า เนื้อหาที่ครูผู้สอนนำมาสอนไม่สอดคล้องกับประสบการณ์หรือวัฒนธรรมของนักเรียน เป็นเนื้อหาที่ยากต่อการอ่านจับใจความของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ และเป็นเนื้อหาที่ยาวเกินไป

¹ บทความวิจัยเรื่องนี้เป็นส่วนหนึ่งของวิจัยเรื่อง การพัฒนารูปแบบการสอนตามทฤษฎีโครงสร้างความรู้ร่วมกับหนังสือนิทานชาดกอิเล็กทรอนิกส์ เพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ,

This research article is part of The Development of an Instruction Model by Integration of Knowledge Structure Theory and Electronic Jataka Tales for Enhancing Reading Comprehension Skills among Students of the Pga K'nyau Ethnic Group

² นิสิตระดับปริญญาเอก คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Ph.D. student, Faculty of Education, Naresuan University.

Email Address: anan.anan5377@gmail.com

³ รองศาสตราจารย์ ดร. คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Assoc. Prof. Ph.D., Faculty of Education, Naresuan University.

⁴ รองศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Assoc. Prof. Ph.D., Faculty of Education, Naresuan University.

4. ด้านสื่อการสอน พบว่า ครูผู้สอนไม่มีสื่อการสอนที่ทันสมัยและเหมาะสม จึงส่งผลให้ไม่ดึงดูดความสนใจต่อนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ ปัญหาเหล่านี้จึงส่งผลให้นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอไม่สามารถอ่านจับใจความได้บรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ 2. ความต้องการในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ จำแนกเป็นรายด้าน ดังนี้ ความต้องการด้านการจัดการเรียนการสอน ต้องการให้ครูผู้สอนสาธิตวิธีการอ่านจับใจความก่อนให้นักเรียนปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.60, S = 0.58$) ความต้องการด้านสื่อการอ่าน (หนังสืออิเล็กทรอนิกส์) ต้องการอ่านสื่อประเภทนิทานชาดกอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.56, S = 0.58$) และความต้องการด้านการวัดและประเมินผลความสามารถการอ่านจับใจความ ต้องการให้มีการวัดและประเมินผลโดยใช้แบบทดสอบปรนัยและอัตนัย อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.52, S = 0.51$)

คำสำคัญ: ปัญหาและความต้องการ, การอ่านจับใจความ, กลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ

Abstract

This research aimed to determine problems and requirements in organizing Thai language instruction to enhance reading comprehension skills among Pga K'nyau ethnic students. The sample consisted of five Thai language teachers who taught Pga K'nyau students and 25 Pga K'nyau students in Secondary 1 who studied Thai Language with a focus on reading comprehension during the 2023 academic year at Ratchathani Wittayalai School in Sukhothai Province. The samples were selected using purposive sampling. The research instruments included an in-depth interview form for Thai language teachers and a questionnaire on the requirements related to organizing Thai Language instruction to enhance reading comprehension skills. The data were analyzed using descriptive analysis, mean(M), and standard deviation (SD).

The findings of the research indicated as follows:

1. Problems in organizing Thai language instruction to enhance reading comprehension skills among Pga K'nyau ethnic students were classified in four aspects. 1) 'Students' – the Pga K'nyau students failed to achieve the intended objectives in reading comprehension because they were not fluent in reading Thai, they used Thai as their second language, they lacked knowledge of reading comprehension principles, they have limited understanding of certain vocabulary meanings, and they lacked confidence in communicating or using Thai language. 2) 'Teachers' – the teachers used teaching techniques that were not consistent with the contexts of the Pga K'nyau students. 3) 'Contents' – the instructional contents were not aligned with the students' experiences or cultural backgrounds. The contents were too long and difficult for the Pga K'nyau students to comprehend. 4) 'Teaching Media' – the teachers lacked modern and appropriate instructional media, resulting in low engagement among the Pga K'nyau students.

2. The requirements related to organizing Thai Language instruction on reading comprehension for Pga K'nyau students were classified into three areas. 1) Teaching management– it was found that requiring teachers to demonstrate reading comprehension methods before assigning students to practice was at the highest level (M = 4.60, S = 0.58). 2) Reading media (electronic books) – requiring to read the Jataka Tales was at the highest level (M = 4.56, S = 0.58). 3) Measurement and evaluation of reading comprehension skills – requiring measurement and evaluation using objective and subjective tests was at the highest level (M = 4.52, S = 0.51).

Keywords: problems and requirements, reading comprehension, the Pga K'nyau ethnic group

บทนำ

ภาษาไทยเป็นพื้นฐานสำคัญของการสื่อสารและการเรียนรู้ การอ่านภาษาไทยไม่เพียงแต่ช่วยให้เราสามารถเข้าถึงข้อมูลความรู้ได้เพียงอย่างเดียว แต่ยังเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการเสริมสร้างความคิด วิเคราะห์ และการพัฒนานตนเองอีกด้วย อย่างไรก็ตามปัญหาการอ่านภาษาไทยยังคงเป็นประเด็นที่น่ากังวลในทุกช่วงวัย ตั้งแต่เด็กนักเรียนไปจนถึงผู้ใหญ่ในสังคม ปัญหาดังกล่าวเกิดขึ้นจากหลากหลายปัจจัย เช่น ความซับซ้อนของภาษาไทยที่มีโครงสร้าง การสะกดคำที่หลากหลาย ระบบการศึกษา และการสอนที่ยังไม่ได้เน้นการพัฒนาทักษะการอ่านอย่างเพียงพอ ตลอดจนความเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและวิถีชีวิตที่ลดความสำคัญของการอ่านในชีวิตประจำวัน

ดังที่กระทรวงศึกษาธิการกล่าวถึงความสำคัญของภาษาไทยไว้ว่า ภาษาไทยเป็นมรดกอันล้ำค่าทางวัฒนธรรมที่คนไทยทุกคนภูมิใจในฐานะภาษาประจำชาติ ทุกคนในชาติจึงควรตระหนักและเห็นคุณค่าด้วยการปลูกฝัง การอนุรักษ์ และการเรียนรู้ภาษาไทยให้เข้าใจถึงแก่นแท้ของภาษา สิ่งนี้จึงเป็นสิ่งที่ควรปฏิบัติให้สืบทอดต่อไป นอกจากนั้นภาษาไทยยังเป็นเครื่องมือสื่อสารในการถ่ายทอดความรู้ ความเข้าใจในการปฏิบัติงานต่าง ๆ ให้บรรลุเป้าหมายตามความต้องการ อีกทั้งยังเป็นพื้นฐานในการเรียนรู้ทั้งในระดับพื้นฐานจนถึงระดับสูง ฉะนั้นหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทยจึงได้กำหนดสาระมาตรฐานการเรียนรู้ไว้ 5 สาระ ได้แก่ สาระการอ่าน สาระการเขียน สาระการฟังการดูและการพูด สาระหลักการใช้ภาษาไทย สาระวรรณคดีและวรรณกรรม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

นอกจากภาษาไทยจะเป็นมรดกอันล้ำค่าทางวัฒนธรรมและเป็นเอกลักษณ์ของชาติแล้ว ภาษาไทยยังเป็นสมบัติทางวัฒนธรรมอันก่อให้เกิดความเป็นเอกภาพและเสริมสร้างบุคลิกภาพของคนในชาติให้มีความเป็นไทย ทั้งยังเป็นเครื่องมือในการติดต่อสื่อสารเพื่อสร้างความเข้าใจและความสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ทำให้สามารถประกอบกิจธุระ การงาน และดำรงชีวิตร่วมกันในสังคมประชาธิปไตยได้อย่างสันติสุข และเป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ ประสบการณ์จากแหล่งข้อมูลสารสนเทศต่าง ๆ เพื่อพัฒนาความรู้ กระบวนการคิดวิเคราะห์ วิจัย และสร้างสรรค์ให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคมและความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี ตลอดจนนำไปใช้ในการพัฒนาอาชีพให้มีความมั่นคงทางเศรษฐกิจ นอกจากนี้ยังเป็นสื่อแสดงภูมิปัญญาของบรรพบุรุษด้านวัฒนธรรม ประเพณี สุนทรียภาพ เป็นสมบัติอันล้ำค่าควรแก่การเรียนรู้ อนุรักษ์ และสืบสานให้คงอยู่คู่ชาติตลอดไป (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2551)

จากความสำคัญของภาษาไทยดังกล่าว หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 ได้กำหนดให้มีการเรียนรู้ภาษาไทยโดยได้กำหนดสาระทั้ง 5 สาระ ได้แก่ สาระการอ่าน สาระการเขียน สาระการฟังการดูและการพูด สาระหลักการใช้ภาษา สาระวรรณคดีและวรรณกรรม โดยมีมุ่งให้ผู้เรียนมีทักษะในการฟัง พูด อ่าน เขียน ให้มีความสัมพันธ์กันตามธรรมชาติ ภาษาไทยซึ่งเป็นทักษะทางภาษาที่มีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกัน โดยเฉพาะท่ามกลางสังคมยุคข้อมูลข่าวสารในยุคปัจจุบันบุคคลมีความจำเป็นต้องติดต่อสื่อสารกันมากขึ้น ทักษะการอ่านจึงมีความจำเป็นและสำคัญ ดังที่ สกฤตกร สังข์ทอง (2562) กล่าวว่าโลกปัจจุบันเป็นโลกสังคมแห่งการเรียนรู้ การติดต่อสื่อสารและการแลกเปลี่ยนข้อมูลด้วยสื่อสารสนเทศและเทคโนโลยีที่ก้าวหน้าและทันสมัย ทำให้มนุษย์รับข้อมูลข่าวสารได้อย่างรวดเร็วง่ายดายและไม่สิ้นสุด ซึ่งในการรับข้อมูลหรือวิทยาการใหม่ ๆ ที่เข้ามาในชีวิตประจำวันนั้น ทักษะจำเป็นที่เป็นพื้นฐานสำคัญ ทักษะหนึ่ง คือ ทักษะการอ่าน เพราะเป็นทักษะทางภาษาที่สำคัญในการพัฒนามนุษย์ให้มีสติปัญญา ช่วยให้รู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลงของสังคมโลก โดยเฉพาะในปัจจุบันที่ข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ มีมากมายหลายรูปแบบ การเป็นผู้อ่านมากจึงช่วยให้มีความรู้มากขึ้นด้วย การอ่านจึงนับว่าเป็นเครื่องมือสำคัญในการเรียนรู้ทั้งในและนอกห้องเรียน และยังเป็นหัวใจสำคัญของการเรียนรู้เพื่อนำไปสู่ความสำเร็จในอนาคต

ด้วยเหตุผลดังกล่าวข้างต้น การอ่านจึงมีความสำคัญในชีวิตประจำวันของเรามาก เพราะมีผลต่อการพัฒนาความรู้ความสามารถ โดยเฉพาะการอ่านจับใจความ เพราะการอ่านจับใจความเป็นการอ่านระดับต้น เป็นพื้นฐานที่สำคัญยิ่งของการอ่านหนังสือทุกประเภท เพราะไม่ว่าจะอ่านหนังสือหรือสิ่งพิมพ์ประเภทใด จำเป็นที่จะต้องใช้การอ่านจับใจความเพื่อหาสาระสำคัญของสิ่งที่อ่านเสมอ สอดคล้องกับอิติสารณ์ มาละวรรณ, สมเกียรติ อินทสิงห์ และศักดา สวาทะนันท์ (2565) กล่าวว่า การอ่านจับใจความนั้นเป็นพื้นฐานสำคัญสำหรับการอ่านเพื่อศึกษาหาความรู้ เป็นประโยชน์สำหรับการจดจำ และทำความเข้าใจเนื้อหาสาระของเรื่องที่อ่าน ดังนั้นการอ่านจับใจความผู้อ่านจะต้องอ่านด้วยความตั้งใจ เพื่อให้สามารถเก็บสาระสำคัญให้ทราบข้อเท็จจริง จับประเด็นสำคัญหรือความคิดของเรื่องที่อ่านได้ว่า ใคร ทำอะไร ที่ไหน เมื่อไร และอย่างไร ผู้อ่านจึงควรฝึกฝนการอ่านจับใจความให้เกิดความชำนาญ สามารถจับใจความจากเรื่องที่อ่านได้ทุกประเภท ดังนั้นการสอนอ่านเป็นสิ่งที่ครูต้องคำนึงถึง ต้องฝึกฝนให้นักเรียนมีทักษะในการอ่านจับใจความ และรู้จักที่จะนำการอ่านจับใจความไปเป็นเครื่องมือแสวงหาความรู้ และสามารถนำความรู้ที่ได้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน

จากการศึกษาผลการวิจัยของ ญัญญุณีชา ปฐมพุทธิธรรม (2564) สาเหตุที่นักเรียนไม่สามารถอ่านจับใจความได้ เพราะว่าผู้เรียนไม่สนใจในด้านการอ่านไม่เห็นความสำคัญของการอ่าน ไม่สามารถสรุปประเด็นสำคัญของเรื่องที่อ่าน และไม่สามารถแยกใจความหลัก ใจความรองของเรื่องที่อ่านได้ นอกจากปัญหาที่เกิดจากตัวผู้เรียนแล้วนั้น ปัญหาอีกส่วนหนึ่งที่ส่งผลต่อการอ่านจับใจความของนักเรียน คือจากครูผู้สอนและวิธีการสอน เนื่องด้วยในการเรียนการสอนนั้นระยะเวลา มีอย่างจำกัด จึงไม่สามารถจัดกิจกรรมเพื่อให้นักเรียนฝึกฝนเพิ่มเติมได้อย่างเต็มที่ รวมถึงเทคนิคการสอนของครูที่ซ้ำซาก จำเจ ไม่เกิดการกระตุ้นความสนใจของนักเรียน ทำให้ผู้เรียนเกิดความเบื่อหน่าย ไม่อยากเรียน ไม่อยากอ่าน ขณะที่ นิภาพรณ ทองสว่าง (2564) พบว่าสาเหตุที่นักเรียนอ่านจับใจความไม่ได้ เนื่องจากมีสาเหตุหลายประการด้วยกัน เช่น ทั้งด้านผู้เรียนขาดพื้นฐานในการอ่าน มีคำศัพท์ภาษาไทยที่ถูกตามหลักไวยากรณ์น้อย จับใจความจากเรื่องที่อ่านไม่ได้ ส่วนหนึ่งอาจเกิดจากปัญหาการจัดการเรียนการสอนของครูที่ใช้สื่อการเรียนการสอนไม่หลากหลาย ใช้วิธีการสอนแบบบรรยาย ขาดการฝึกทักษะที่เป็นสื่อช่วยเสริมในการพัฒนาการเรียนการสอน ปัญหาที่พบในทักษะการอ่านจับใจความของผู้เรียนนั้น ครูผู้สอนจะต้องแก้ปัญหาและแสวงหาสื่อการสอน นวัตกรรม เทคนิคการสอนแบบต่าง ๆ ให้เหมาะสม

สรุปได้ว่าสาเหตุที่นักเรียนไม่สามารถอ่านจับใจความได้ เนื่องจากผู้เรียนไม่มีความสนใจในด้านการอ่าน ไม่เห็นถึงความสำคัญในการอ่าน ไม่สามารถสรุปประเด็นสำคัญของเรื่องที่อ่านและไม่สามารถแยกใจความหลักหรือใจความรองของเรื่องที่อ่านได้ เนื่องจากนักเรียนไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์บางคำ นักเรียนขาดความมั่นใจในการใช้ภาษาไทย นอกจากปัญหาที่เกิดจากตัวของเด็กนักเรียนแล้ว ปัญหาอีกส่วนหนึ่งที่ส่งผลต่อการอ่านจับใจความของนักเรียน คือจากครูผู้สอนและวิธีการสอน เนื่องด้วยในการเรียนนั้นระยะเวลามีจำกัดจึงไม่สามารถจัดกิจกรรมเพื่อให้นักเรียนฝึกฝนเพิ่มเติมได้อย่างเต็มที่ เทคนิคการสอนของครูที่ซ้ำซาก จำเจ ไม่กระตุ้นความสนใจของนักเรียน ทำให้ผู้เรียนเกิดความเบื่อหน่าย ไม่อยากเรียน ไม่อยากอ่าน การจะพัฒนาให้นักเรียนมีความสามารถในการอ่านจับใจความสูงขึ้นได้นั้น นอกจากครูผู้สอนจะใช้วิธีการสอนแบบต่าง ๆ แล้ว ยังจำเป็นต้องมีการฝึกฝนซ้ำ ๆ เพื่อช่วยส่งเสริมความเข้าใจในเรื่องการอ่านจับใจความ ครูอาจใช้สื่อต่าง ๆ เช่น ใช้คอมพิวเตอร์ช่วยสอน ใช้ชุดการสอน การเรียนการสอนโดยใช้เกม การใช้แบบฝึก รูปแบบการสอนที่เหมาะสม สื่ออินโฟกราฟิก และสื่อนวัตกรรมที่ทันสมัยและมีความเหมาะสม

โรงเรียนราชธานีวิทยาลัย จังหวัดสุโขทัย เป็นโรงเรียนพระปริยัติธรรม แผนกสามัญศึกษา เปิดการจัดการเรียนการสอนในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1-6 โดยมีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์กะเหรี่ยงจากจังหวัดตาก ได้มาบรรพชาเป็นสามเณร เพื่อศึกษาเล่าเรียน นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์กลุ่มนี้มีภาษาเป็นของตัวเองหรือที่เรียกว่าภาษาแม่ ใช้ในชีวิตประจำวัน แต่เมื่อนักเรียนชาติพันธุ์กลุ่มนี้เข้ารับการศึกษานในโรงเรียนจำเป็นต้องใช้ภาษาไทยมาตรฐานในการเรียนวิชาต่าง ๆ

เช่นเดียวกับนักเรียนทั่วไป นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์กลุ่มนี้ต้องเรียนรู้ภาษาไทยให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนตามจุดประสงค์ การเรียนรู้และตามเป้าหมายของหลักสูตร เช่นเดียวกับนักเรียนชาวกลุ่มอื่น จากการศึกษาพบว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ มีปัญหาด้านใช้ทักษะทางภาษา ได้แก่ การอ่าน การเขียน การฟัง การดู การพูด โดยเฉพาะการอ่านจับใจความ กล่าวคือ เนื้อหาในการอ่านจับใจความที่เป็นประโยค คำศัพท์บางคำนักเรียนไม่สามารถอ่านได้ หรืออ่านได้แต่ไม่ทราบความหมาย จึงทำให้ได้รับความรู้ไม่ครบถ้วน เป็นเพราะอิทธิพลของภาษาแม่หรือภาษาชาติพันธุ์ของเขา จนเกิดความเคยชิน ความเคยชิน กับภาษาที่เคยพูดเคยใช้อยู่เสมอจนเป็นนิสัยนี้เอง ทำให้เกิดปัญหาขึ้นเมื่อนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ไปเรียนภาษาไทยเป็นภาษา ที่สองที่โรงเรียน นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์อาจนำเอาระบบทางภาษาแม่ของตนหรือภาษาชาติพันธุ์บางประการไปใช้ในภาษาไทย ทำให้การเรียนการสอนภาษาไทยเป็นไปอย่างยากลำบาก ปัญหาในการเรียนการสอนภาษาไทยนี้เอง ส่งผลไปถึงการเรียนใน รายวิชาอื่น ๆ ทำให้เรียนช้าและไม่เข้าใจเท่าที่ควรได้ อาจเนื่องมาจากนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์มีสภาพความเป็นอยู่มีวิถีชีวิต แตกต่างจากนักเรียนกลุ่มอื่น ส่งผลให้บุคลิกภาพและความสามารถในการเรียนรู้และระดับเชาวน์ปัญญายังไม่ทัดเทียม กับมาตรฐานนักเรียนกลุ่มอื่น นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ไม่ได้เรียนรู้ผ่านภาษาไทยกลางหรือภาษาไทยมาตรฐาน แต่เป็นการเรียนรู้ ผ่านภาษาท้องถิ่นหรือภาษาชาติพันธุ์เป็นหลัก และใช้ภาษาไทยกลางเป็นภาษาที่สอง ชนิษฐา บุนนาค (2561) กล่าวไว้ว่า การเรียนภาษาแม่กับการเรียนภาษาที่สองเป็นคนละอย่างกัน ไม่อาจจะหาวิธีสอนภาษาที่สองที่มีความเหมือนกับธรรมชาติ การเรียนภาษาที่หนึ่งได้ เพราะการเรียนภาษาแม่เป็นการเรียนจากสภาพแวดล้อมรอบตัว ส่วนการเรียนภาษาที่สองนักเรียน จะเรียนเมื่อโตขึ้น และพยายามเรียนในห้องเรียนโดยการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้มีผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนสูงกว่าวิธีการสอนตามปกติวิธี การสอนโดยใช้สื่อที่หลากหลายและวิธีการสอนโดยใช้กิจกรรมต่าง ๆ จะช่วย สนับสนุนการเรียนการสอนสนุกสนานเพลิดเพลินและเกิดทักษะได้มีความรู้ ดังนั้นการสอนภาษาจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง ที่จะต้องใช้สื่อ และเทคนิคการสอนเข้ามาช่วย ดังนั้น การใช้เทคนิค และสื่อการสอนจะช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนจดจำสิ่งที่เรียนไป นั้นอย่างแม่นยำมากกว่าวิธีการสอนธรรมดาที่ไม่ได้ใช้สื่อหรือเทคนิคเลย โดยเฉพาะภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาที่ต้องใช้ใน ชีวิตประจำวัน เป็นประโยชน์ทั้งในการเรียนและการทำงานในอนาคต ในการใช้สื่อและเทคนิคการสอนต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็น สื่อและเทคนิคประเภทใดก็ตาม ขณะที่การเรียนวิชาอื่นก็ต้องใช้ภาษาไทยเป็นเครื่องมือ ถ้าครูผู้สอนตระหนักและ ให้ความสำคัญกับเรื่องการอ่านจับใจความ เชื่อว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์กลุ่มนี้จะสามารถอ่านจับใจความได้และจะส่งผลให้ เรียนในรายวิชาอื่น ๆ ได้อย่างเข้าใจ

สภาพปัญหาการจัดการเรียนการสอนการอ่านจับใจความ สำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ ชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 1 โรงเรียนราชธานีวิทยาลัย ดังกล่าวมาข้างต้นแสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนการสอนเรื่องการอ่านจับใจความยังไม่ประสบความสำเร็จเท่าที่ควร ซึ่งหากไม่หาแนวทางแก้ไขอาจจะเกิดปัญหาใหญ่ตามมา ผู้วิจัยตระหนักถึงความสำคัญของการอ่านจับใจความ ของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอเป็นอย่างยิ่ง และควรได้รับการแก้ไขปัญหาดังที่เอมอร์ เนียมน้อย (2551) ได้ชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นที่ผู้สอนจะต้องฝึกฝนให้นักเรียนมีความสามารถในการอ่านจับใจความ เพราะการอ่านจับใจความนับเป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้นักเรียนประสบความสำเร็จทั้งในด้านการเรียน และด้านการนำไปปรับปรุงคุณภาพชีวิตให้ดีขึ้น ดังนั้นครูผู้สอนจึงเป็นผู้มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งในการจัดการเรียนการสอน ตลอดจนหารูปแบบวิธีการ สื่อการสอนจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างเหมาะสมที่จะเอื้อต่อการพัฒนาความสามารถของผู้เรียนให้มีความสามารถในการอ่านจับใจความได้ดียิ่งขึ้น

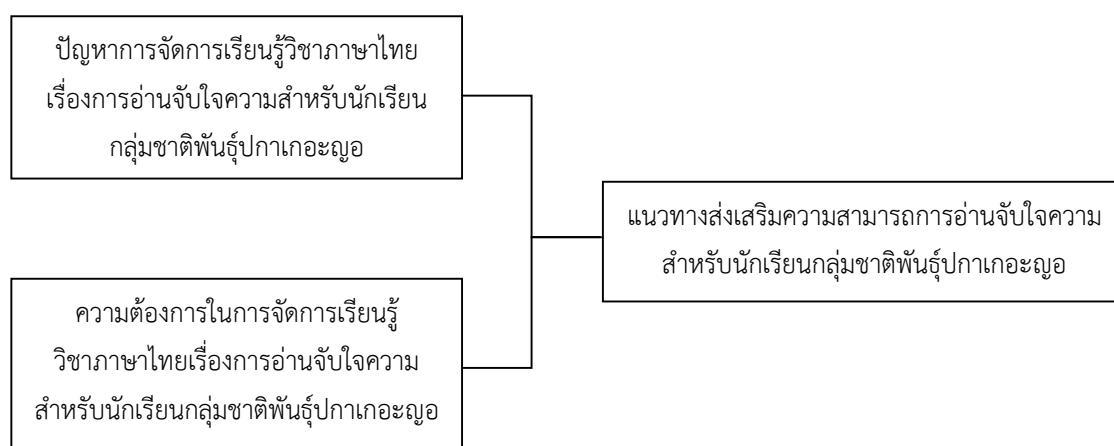
ด้วยเหตุผลนี้ ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาสภาพปัญหาการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความ โดยการสัมภาษณ์ครูผู้สอนวิชาภาษาไทย เกี่ยวกับปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความ และ สัมภาษณ์นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ เกี่ยวกับความต้องการในการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเพื่อส่งเสริม

ความสามารถอ่านจับใจความ เพื่อจะได้หาแนวทางในแก้ไขปัญหการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ
2. เพื่อศึกษาความต้องการในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร ได้แก่

1. ครูผู้สอนวิชาภาษาไทยชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จากโรงเรียนราชธานีวิทยาลัย จังหวัดสุโขทัย, โรงเรียนโสภณวรคุณ จังหวัดตาก, โรงเรียนบ้านแม่ระมาด จังหวัดตาก จำนวน 5 ท่าน
2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 กลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอที่เรียนรายวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความ ปีการศึกษา 2566 จากโรงเรียนราชธานีวิทยาลัย จังหวัดสุโขทัย, โรงเรียนโสภณวรคุณ จังหวัดตาก, โรงเรียนบ้านแม่ระมาด จังหวัดตาก จำนวน 57 รูป

กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่

1. ครูผู้สอนวิชาภาษาไทยชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 5 ท่าน โดยใช้การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ซึ่งทำหน้าที่สอนวิชาภาษาไทยสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งมีประสบการณ์สอนวิชาภาษาไทยให้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ไม่น้อยกว่า 5 ปี ดังนี้ โรงเรียนราชธานีวิทยาลัย จังหวัดสุโขทัย จำนวน 2 ท่าน, โรงเรียนโสภณวรคุณ จังหวัดตาก จำนวน 1 ท่าน, และโรงเรียนบ้านแม่ระมาด จังหวัดตาก จำนวน 2 ท่าน เพื่อศึกษาปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความ สำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ

2. นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 25 รูป ซึ่งเป็นนักเรียนของโรงเรียนราชธานีวิทยาลัย จังหวัดสุโขทัย ที่เรียนรายวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความ ปีการศึกษา 2566 โดยใช้การเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เพื่อศึกษาความต้องการการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับครูผู้สอนวิชาภาษาไทย เรื่องปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ จำแนกเป็นรายด้าน 4 ด้าน ได้แก่ ด้านที่ 1 ด้านผู้เรียน ด้านที่ 2 ด้านครูผู้สอน ด้านที่ 3 ด้านเนื้อหา และด้านที่ 4 ด้านสื่อการสอน

2. แบบสอบถามความต้องการการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ จำแนกเป็นรายด้าน ดังนี้ ความต้องการด้านการจัดการเรียนการสอน ความต้องการด้านสื่อการอ่าน (หนังสืออิเล็กทรอนิกส์) และความต้องการด้านการวัดและประเมินผลความสามารถการอ่านจับใจความ

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลในการศึกษาปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ โดยการนำแบบสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับครูผู้สอนวิชาภาษาไทย ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และผ่านการประเมินคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน พบว่าแบบสัมภาษณ์มีคุณภาพเท่ากับ ($M = 76, S = 0.37$) ไปเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

นำแบบสัมภาษณ์เชิงลึกสำหรับครูผู้สอนวิชาภาษาไทย เก็บรวบรวมข้อมูลปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความ กับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 1 ที่เป็นครูผู้สอนภาษาไทยให้กับนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 กลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ จำนวน 5 ท่าน เพื่อให้ทราบปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย สำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ

2. วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลความต้องการในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ โดยการนำแบบสอบถามความต้องการสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น และผ่านการประเมินคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน พบว่าแบบสอบถามความต้องการมีคุณภาพเท่ากับ ($M = 77, S = 0.20$) ไปเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

นำแบบสอบถามความต้องการในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ เก็บข้อมูลกับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 2 จำนวน 25 รูป ซึ่งเป็นนักเรียนมัธยมศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่เป็นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ เพื่อสอบถามความต้องการในการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. การวิเคราะห์ข้อมูลที่รวบรวมจากแบบสัมภาษณ์เชิงลึกเรื่องปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ ใช้การวิเคราะห์แบบพรรณนาวิเคราะห์

2. การวิเคราะห์ข้อมูลที่รวบรวมจากแบบสอบถาม ความต้องการในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอะญอ ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย (M) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S)

ผลการวิจัย

ผลการศึกษาปัญหาและความต้องการการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ ผลปรากฏดังนี้

1. การศึกษาปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์เชิงลึก กับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 1 ที่เป็นครูผู้สอนวิชาภาษาไทยให้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 กลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ จำนวน 5 ท่าน เพื่อให้ทราบปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ จำแนกตามประเด็น 4 ด้าน พบว่า ด้านที่ 1 ด้านผู้เรียน พบว่า นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอที่อ่านจับใจความไม่บรรลุตามวัตถุประสงค์ เกิดจากนักเรียนอ่านภาษาไทยไม่คล่อง อีกทั้งยังใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง (L2) ไม่รู้หลักการอ่านจับใจความ ทั้งยังไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์บางคำ ประกอบกับขาดความมั่นใจในการสื่อสารหรือใช้ภาษาไทย ด้านที่ 2 ด้านครูผู้สอน พบว่า ครูผู้สอนใช้เทคนิคการสอนที่ไม่สอดคล้องกับบริบทของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ ด้านที่ 3 ด้านเนื้อหา พบว่า เนื้อหาที่ครูผู้สอนนำมาสอนไม่สอดคล้องกับประสบการณ์หรือวัฒนธรรมของนักเรียน เป็นเนื้อหาที่เข้าใจยากต่อการอ่านจับใจความของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ และเป็นเนื้อหาที่ยาวเกินไป ด้านที่ 4 ด้านสื่อการสอน พบว่า ครูผู้สอนไม่มีสื่อการสอนที่ทันสมัยและเหมาะสม จึงส่งผลให้ไม่ดึงดูดความสนใจต่อนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ ปัญหาเหล่านี้จึงส่งผลให้นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอไม่สามารถอ่านจับใจความได้บรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้

2. ความต้องการในการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ โดยการนำแบบสอบถามความต้องการสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ ผลปรากฏดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แสดงผลความต้องการการจัดการเรียนวิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ โดยจำแนกเป็นรายด้าน ผลปรากฏดังนี้

รายการประเมิน	M	S	ระดับ
1. ความต้องการด้านการจัดการเรียนรู้			
1.1 ต้องการให้ครูผู้สอนบอกความสามารถในการอ่านจับใจความให้ชัดเจน	4.04	0.73	มาก
1.2 ต้องการให้ครูผู้สอนบอกขั้นตอนการอ่านจับใจความก่อนลงมือปฏิบัติ	4.44	0.58	มาก
1.3 ต้องการให้ครูผู้สอนสาธิตวิธีการอ่านจับใจความก่อนให้นักเรียนปฏิบัติ	4.60	0.58	มากที่สุด
1.4 ต้องการให้ครูผู้สอนจัดการเรียนรู้โดยให้นักเรียนปฏิบัติจริงและมีผลสะท้อนกลับ	4.28	0.64	มาก
1.5 ต้องการให้ครูผู้สอนจัดการเรียนรู้โดยให้นักเรียนทำงานเป็นกลุ่ม	4.08	0.64	มาก
1.6 ต้องการให้ครูผู้สอนจัดการเรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้อภิปรายร่วมกัน	4.12	0.60	มาก
รวม	4.26	0.34	มาก
2. ความต้องการด้านสื่อการอ่าน (หนังสืออิเล็กทรอนิกส์)			
2.1 ต้องการอ่านสื่อประเภทนิทานชาดก	4.56	0.58	มากที่สุด
2.2 ต้องการอ่านสื่อประเภทข่าว	4.20	0.65	มาก
2.3 ต้องการอ่านสื่อประเภทโฆษณา	4.32	0.56	มาก
2.4 ต้องการอ่านสื่อประเภทบทความ	4.12	0.53	มาก
2.5 ต้องการอ่านสื่อประเภทสารคดี	4.16	0.69	มาก
2.6 ต้องการอ่านสื่อประเภทเรื่องสั้น	4.52	0.51	มากที่สุด
รวม	4.28	0.30	มาก

ตารางที่ 1 แสดงผลความต้องการการจัดการเรียนวิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ โดยจำแนกเป็นรายด้าน ผลปรากฏดังนี้ (ต่อ)

รายการประเมิน	M	S	ระดับ
3. ความต้องการด้านการทดสอบความสามารถการอ่านจับใจความ			
3.1 ต้องการให้มีการทดสอบก่อนและหลังเรียนทุกหน่วยการเรียนรู้	4.28	0.61	มาก
3.2 ต้องการทดสอบโดยใช้การทดสอบแบบปรนัยเพียงอย่างเดียว	4.44	0.51	มาก
3.3 ต้องการทดสอบโดยใช้การทดสอบแบบอัตนัยเพียงอย่างเดียว	4.24	0.57	มาก
3.4 ต้องการทดสอบโดยใช้แบบทดสอบปรนัยและอัตนัย	4.52	0.51	มากที่สุด
รวม	4.35	0.26	มาก
รวมทุกด้าน	4.31	0.23	มาก

จากตาราง 1 พบว่า ด้านความต้องการการจัดการเรียนการสอน นักเรียนต้องการให้ครูผู้สอนสาธิตวิธีการอ่านจับใจความก่อนให้นักเรียนปฏิบัติ อยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.60, S = 0.58) นักเรียนต้องการให้ครูผู้สอนบอกขั้นตอนการอ่านจับใจความก่อนลงมือปฏิบัติ อยู่ในระดับมาก (M = 4.44, S = 0.58) นักเรียนต้องการให้ครูผู้สอนจัดการเรียนรู้โดยให้นักเรียนปฏิบัติจริงและมีผลสะท้อนกลับ อยู่ในระดับมาก (M = 4.28, S = 0.64) นักเรียนต้องการให้ครูผู้สอนจัดการเรียนโดยเปิดโอกาสให้อภิปรายร่วมกัน อยู่ในระดับมาก (M = 4.12, S = 0.60) นักเรียนต้องการให้ครูผู้สอนจัดการเรียนรู้โดยให้นักเรียนทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม อยู่ในระดับมาก (M = 4.08, S = 0.64) และนักเรียนต้องการให้ครูผู้สอนบอกความสามารถในการอ่านจับใจความให้ชัดเจน อยู่ในระดับมาก (M = 4.04, S = 0.73) โดยภาพรวมอยู่ในระดับ มาก (M = 4.26, S = 0.34)

ด้านความต้องการด้านสื่อการอ่าน (หนังสืออิเล็กทรอนิกส์) นักเรียนต้องการอ่านสื่อประเภทนิทานชาดก อยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.56, S = 0.58) นักเรียนต้องการอ่านสื่อประเภทเรื่องสั้น อยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.52, S = 0.51) นักเรียนต้องการอ่านสื่อประเภทโฆษณา อยู่ในระดับ (M = 4.32, S = 0.56) นักเรียนต้องการอ่านสื่อประเภทข่าว อยู่ในระดับมาก (M = 4.20, S = 0.65) นักเรียนต้องการอ่านสื่อประเภทสารคดี อยู่ในระดับมาก (M = 4.16, S = 0.69) และนักเรียนต้องการอ่านสื่อประเภทบทความ อยู่ในระดับมาก (M = 4.12, S = 0.53) โดยภาพรวมอยู่ในระดับ (M = 4.28, S = 0.30)

ด้านความต้องการด้านการทดสอบความสามารถการอ่านจับใจความ นักเรียนต้องการทดสอบโดยใช้แบบทดสอบปรนัยและอัตนัย อยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.52, S = 0.51) นักเรียนต้องการทดสอบโดยใช้การทดสอบแบบปรนัยเพียงอย่างเดียว อยู่ในระดับมาก (M = 4.44, S = 0.51) นักเรียนต้องการให้มีการทดสอบก่อนและหลังเรียนทุกหน่วยการเรียนรู้ อยู่ในระดับมาก (M = 4.28, S = 0.61) และนักเรียนต้องการทดสอบโดยใช้การทดสอบอัตนัยเพียงอย่างเดียว อยู่ในระดับมาก (M = 4.24, S = 0.57) โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก (M = 4.35, S = 0.26) และภาพรวมทุกด้านทั้งหมด อยู่ในระดับมาก (M = 4.31, S = 0.23)

อภิปรายผล

1. การศึกษาปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทย เรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ เก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์เชิงลึก กับกลุ่มตัวอย่างกลุ่มที่ 1 ที่เป็นครูผู้สอนภาษาไทยให้กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 กลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ จำนวน 5 ท่าน เพื่อให้ทราบปัญหาการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอ จำแนกตามประเด็น 4 ด้าน พบว่า ด้านที่ 1 ด้านผู้เรียน พบว่า นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกากะญอที่อ่านจับใจความไม่บรรลุตามวัตถุประสงค์เกิดจากนักเรียนอ่านภาษาไทยไม่คล่อง อีกทั้งยังใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง (L2) ไม่รู้หลักการอ่านจับใจความ ทั้งยังไม่เข้าใจความหมายของคำศัพท์บางคำ ประกอบกับขาด

ความมั่นใจในการสื่อสารหรือใช้ภาษาไทย ด้านที่ 2 ด้านครูผู้สอน พบว่า ครูผู้สอนใช้เทคนิคการสอน ไม่สอดคล้องกับบริบทของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอญอ ด้านที่ 3 ด้านเนื้อหา พบว่า เนื้อหาที่ครูผู้สอนนำมาสอนไม่สอดคล้องกับประสบการณ์หรือวัฒนธรรมของนักเรียน เป็นเนื้อหาที่ยากเกินไป เข้าใจยาก และเป็นเนื้อหาที่ยาวเกินไป ด้านที่ 4 ด้านสื่อการสอน พบว่า ครูผู้สอนไม่มีสื่อการสอนที่ทันสมัยและเหมาะสม จึงส่งผลให้ไม่ดึงดูดความสนใจต่อนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอญอ ปัญหาเหล่านี้จึงส่งผลให้นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอญอไม่สามารถอ่านจับใจความได้บรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ซึ่งสอดคล้องกับ ธิดาภรณ์ มาละวรรณ, สมเกียรติ อินทสิงห์ และศักดิ์ สวาทะนันท์ (2565) กล่าวว่า นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอญอ อ่านจับใจความไม่ได้ เพราะประสบปัญหาทางด้านการอ่านภาษาไทย นักเรียนส่วนใหญ่มีปัญหาเรื่องการอ่านไม่ออก ซึ่งสภาพปัญหาดังกล่าวมาจากนักเรียนพูดภาษาไทยไม่ชัด ส่งผลให้การอ่านภาษาไทยไม่ชัดตามมา และจากประสบการณ์ในการจัดการเรียนเรียนรู้แก่นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอญอ นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอญอใช้ภาษาปกาเกอญอในการสื่อสารเป็นหลักและใช้ในชีวิตประจำวัน โดยยังใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สองจึงทำให้นักเรียนพูดภาษาไทยไม่ได้และไม่ชัด ติดสำเนียงภาษาปกาเกอญอ ส่งผลให้นักเรียนสะกดคำศัพท์บางคำไม่ได้ และทำให้ไม่ทราบความหมายของคำศัพท์บางคำ จึงส่งผลให้นักเรียนไม่สามารถจับใจความของเรื่องได้ ดังนั้นครูผู้สอนจึงจำเป็นต้องหาวิธีการจัดการเรียนรู้ และมีสื่อการสอนที่เหมาะสม โดยนักเรียนต้องมีการเรียนรู้จากประสบการณ์ในการดำรงชีวิต เพื่อจะนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอญอให้บรรลุตามวัตถุประสงค์

2. ความต้องการในการจัดการเรียนรู้อ่านภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ปกาเกอญอ จำแนกเป็นรายด้าน ดังนี้ ความต้องการด้านการจัดการเรียนการสอน ต้องการให้ครูผู้สอนสาธิตวิธีการอ่านจับใจความก่อนให้นักเรียนปฏิบัติ อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.60$, $S = 0.58$) เพราะเป็นการกระตุ้นความสนใจในการเรียนของนักเรียน อีกทั้งยังมุ่งช่วยให้ผู้เรียนได้เห็นการปฏิบัติจริงด้วยตนเอง ทำให้นักเรียนเกิดความรู้ความเข้าใจในการปฏิบัติที่ชัดเจนขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับ สุกุลกร สังข์ทอง (2562) ได้ทำการวิจัยเรื่องการพัฒนาแบบการจัดการเรียนรู้แบบ MECCA เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ผลวิจัยพบว่า นักเรียนต้องการให้ครูผู้สอนสาธิตการอ่านก่อนให้นักเรียนลงมือปฏิบัติ อยู่ในระดับมาก ($M = 4.28$, $S = 0.49$) ความต้องการด้านสื่อการสอน (หนังสืออิเล็กทรอนิกส์) ต้องการอ่านสื่อประเภทนิทานชาดกอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.56$, $S = 0.58$) เนื่องจากหนังสือนิทานอิเล็กทรอนิกส์มีการนำเสนอที่น่าสนใจ ซึ่งประกอบด้วย ภาพนิ่ง ภาพเคลื่อนไหว มีการออกแบบกิจกรรมซึ่งนักเรียนสามารถโต้ตอบ สื่อสารกับบทเรียน เพื่อศึกษาเนื้อหาให้นักเรียนสามารถตรวจสอบความเข้าใจได้ทันที สอดคล้องกับ จินตนา ไชยฤกษ์, ประกอบ ใจมั่น, และกรวรรณ สืบสม (2562) ได้ทำวิจัยเรื่องการพัฒนาหนังสือนิทานอิเล็กทรอนิกส์เสริมทักษะการอ่านจับใจความภาษาอังกฤษ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ผลการทดลองใช้หนังสือนิทานอิเล็กทรอนิกส์เสริมทักษะการอ่านจับใจความพบว่า ค่าเฉลี่ยทดสอบหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และนักเรียนมีความพึงพอใจต่อหนังสือนิทานอิเล็กทรอนิกส์เสริมทักษะการอ่านจับใจความ อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.59$) และสอดคล้องกับ พระมหาวัชรฐานน กมล (แสงศรี) (2560) ได้ทำวิจัยเรื่องการพัฒนาการอ่านจับใจความ โดยใช้นิทานชาดก สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนประปริยัติธรรมวัดท่าตอน ผลวิจัยพบว่านักเรียนมีความพึงพอใจที่มีต่อการอ่านจับใจความโดยใช้นิทานชาดก อยู่ในระดับมาก ($M = 4.09$, $S = 0.72$) และความต้องการด้านการวัดและประเมินผลความสามารถการอ่านจับใจความ ต้องการให้มีการวัดและประเมินผลโดยใช้แบบทดสอบปรนัยและอัตนัยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.52$, $S = 0.51$)

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

บทอ่านที่นักเรียนต้องการเรียนรู้มากที่สุด คือนิทานชาดก ซึ่งเป็นสื่อและเรื่องราวที่นักเรียนมีความสนใจ นอกจากนี้ เป็นเรื่องราวตามที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด ยังเป็นเรื่องราวที่เกี่ยวข้องกับการเรียนวิชาภาษาบาลี ซึ่งเป็นข้อบังคับของ โรงเรียนพระปริยัติธรรม จึงทำให้นักเรียนมีความสนใจ อีกทั้งยังมีความยาวของเนื้อหาที่เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน ไม่สั้นหรือยาวจนเกินไป และใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย ทำให้นักเรียนอยากอ่าน ดังนั้นการจัดการเรียนการสอน ครูผู้สอนควรศึกษา หลักสูตรของสถานศึกษาให้เหมาะสม จัดการเรียนการสอนให้มีการบูรณาการในรายวิชาอื่นที่เกี่ยวข้อง จะทำให้ผู้เรียนเกิด ความสนใจมากขึ้นและจะส่งผลให้ผลการเรียนของนักเรียนดีขึ้นด้วย

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรนำสื่อประเภทบทอ่านแต่ละประเภทมาให้นักเรียนได้เรียนรู้ไม่ว่าจะเป็น ประเภทข่าว ประเภทโฆษณา ประเภทบทความ ประเภทสารคดี ประเภทเรื่องสั้น ควรเป็นเรื่องราวหรือเหตุการณ์ที่ผู้เรียนสนใจหรือเรื่องราวที่เกิดขึ้นจริง ในสังคมขณะนั้น หรือเป็นเรื่องใกล้ตัว เป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นเป็นกระแสสังคม ไม่ควรเอาแต่เรื่องราวในหนังสือเรียนแต่เพียง อย่างเดียว และควรเป็นเนื้อหาที่เหมาะสมแก่วัยของนักเรียนไม่สั้นหรือไม่ยาวจนเกินไป และใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย เพื่อจะทำให้นักเรียนเกิดความสนใจมากขึ้น และส่งผลให้ผลการเรียนของนักเรียนพัฒนาขึ้น
2. ควรมีการสอบถามความต้องการของนักเรียนด้านสื่อหรือนวัตกรรมการสอนอย่างหลากหลาย เพื่อให้ตรง ความต้องการของนักเรียน ซึ่งจะส่งผลให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น
3. ควรนำข้อมูลปัญหาและความต้องการการจัดการเรียนการสอนวิชาภาษาไทยเรื่องการอ่านจับใจความเพื่อส่งเสริม ความสามารถในการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ภาคเหนือ นำไปสร้างเป็นรูปแบบการเรียนการสอนให้ มีความเหมาะสมเพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านจับใจความสำหรับนักเรียนกลุ่มที่มีปัญหาต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.
- ชนิษฐา บุนนาค. (2561, 24 ตุลาคม). *แนวทางการสอนภาษาแบบธรรมชาติ (Whole Language) สำหรับเด็กปฐมวัย*. youngciety. <https://youngciety.com/author/krumam.html>
- จินตนา ไชยฤกษ์, ประกอบ ใจมั่น และกรวรรณ สืบสม. (2562). การพัฒนาหนังสือนิทานอิเล็กทรอนิกส์เสริมทักษะการอ่าน จับใจความภาษาอังกฤษ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. *วารสารนาคบุตรปริทัศน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ นครศรีธรรมราช*, 11(1), 117-126.
- ณัฐณิชา ปฐมพุทธิธรรม. (2564). *การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์การอ่านจับใจความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ระหว่าง การใช้รูปแบบปกติและการใช้แบบฝึกตามบูรณาการของเมอร์ดีอค (MIA)*. [การค้นคว้าอิสระการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- ธิดาภรณ์ มาละวรรณ, สมเกียรติ อินทสิงห์ และศักดา สวาทยานันท์. (2565). การศึกษาความสามารถในการอ่าน และการเขียนภาษาไทยโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวทวิภาษา สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. *วารสารหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยเชียงใหม่*, 1(2), 1-13.
- นิภาพร ทองสว่าง. (2564). *การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านจับใจความสำคัญของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้แบบฝึกทักษะร่วมกับเทคนิค 9 คำถาม*. [การค้นคว้าอิสระการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- พระมหาวิภูฐาน กมโล (แสงศรี). (2560). *การพัฒนาการอ่านจับใจความสำคัญโดยใช้นิทานชาดกสำหรับนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนพระปริยัติธรรมวัดท่าดอน*. [วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย]. มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย.

- สกุลการ สังข์ทอง. (2562). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบ MECCA เพื่อเสริมสร้างความสามารถในการอ่านอย่างมีวิจารณญาณ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย. [วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2551). ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. โรงพิมพ์สหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
- เอมอร์ เนียมน้อย. (2551). พัฒนาทักษะการอ่านอย่างมีวิจารณญาณด้วยเทคนิค SQ3R. สุวีริยาสาส์น.

การพัฒนากรอบแนวคิดของกระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองตามแนวทางการสอน
แบบมุ่งปฏิบัติงานร่วมกับการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง
เพื่อส่งเสริมการสื่อสารสำหรับเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์¹

DEVELOPING OF THAI AS A SECOND LANGUAGE TEACHING PROCESS BASED ON
TASK-BASED TEACHING AND TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD TO
ENHANCE COMMUNICATION FOR ETHNIC KINDERGARTENERS

ศิริพร วงศ์คำคำ²

Siriporn Wongtakom

วรวรรณ เหมชะญาต³

Worawan Hemchayart

ฤดีรัตน์ ชุชนะโชติ⁴

Ruedeerath Chusanachoti

Received Date: 4 November 2024

Revised Date: 28 April 2025

Accepted Date: 30 April 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสังเคราะห์กรอบแนวคิดของกระบวนการสอนตามแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานและแนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางเพื่อส่งเสริมการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ โดยใช้กระบวนการวิจัยเชิงเอกสาร (Documentary Research) ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอนภาษาที่สอง แนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน แนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง และการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ โดยแบ่งวิธีการวิจัยออกเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้ 1) การศึกษาเอกสาร งานวิจัย แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง 2) การออกแบบเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล และการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือ 3) การวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเอกสาร โดยใช้การวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยวิธีการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis)

ผลการวิจัย พบว่า กรอบแนวคิดของกระบวนการสอนตามแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานและแนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง ประกอบด้วย หลักการ ขั้นตอนการสอน และการสื่อสาร โดยหลักการประกอบด้วย 5 หลักการ คือ 1) กิจกรรมหรืองานต้องเน้นที่การฟังเพื่อสร้างความเข้าใจในภาษาไทยให้กับเด็ก เนื่องจากเด็กเรียนรู้ได้ดีผ่านการฟัง เนื้อหาที่ใช้ควรมีความหมายและสอดคล้องกับชีวิตประจำวัน คำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม และมีความสัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมของเด็ก เพื่อให้เด็กสามารถปฏิบัติได้ด้วยตนเอง 2) การใช้ท่าทางที่เชื่อมโยงกับการใช้ภาษาไทยและการพูด ให้ชัดเจน ค่อยเป็นค่อยไป ใช้คำสั่งหรือประโยคสั้น ๆ เพื่อให้เด็กเข้าใจได้ 3) การใช้สื่อและอุปกรณ์ที่หลากหลายประกอบการเรียนภาษาไทย เพื่อช่วยสนับสนุนและส่งเสริมให้เด็กจดจำภาษาไทยได้ยาวนาน 4) การสร้างปฏิสัมพันธ์ที่เป็นมิตร สร้างบรรยากาศที่อบอุ่น และคอยให้ความช่วยเหลือ ส่งผลให้เด็กรู้สึกผ่อนคลาย มีอิสระในการทำกิจกรรมและกล้าพูดภาษาไทย และ 5) การให้เวลาในการทำกิจกรรม ให้คำแนะนำหรือสะท้อนความคิด ความรู้สึกในการเรียนภาษาไทยแก่เด็ก เป็นการลดข้อผิดพลาดในการเรียนและเพิ่มความมั่นใจในการใช้ภาษาไทย ขั้นตอนของกระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองประกอบด้วยขั้นตอนการสอนจำนวน 4 ขั้น ได้แก่ ขั้นที่ 1 ดึงประสบการณ์เดิม ขั้นที่ 2 ทดลองทำกิจกรรม ขั้นที่ 3 เสริมต่อความรู้ทางภาษา และขั้นที่ 4 ทบทวนเสริมความมั่นใจ แนวคิดของกระบวนการสอนนี้มีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ใน 3 ด้าน ได้แก่ 1) การแสดงท่าทางเพื่อสื่อความหมาย 2) การสนทนาโต้ตอบเพื่อสื่อความคิด ความรู้สึก และ 3) การขีดเขียน

¹ บทความวิจัยเรื่องนี้ได้รับทุนอุดหนุนจาก “90 ปี จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย” กองทุนรัชดาภิเษกสมโภชวิจัย, this research was supported by the “90th Anniversary of Chulalongkorn University” Ratchadaphiseksomphot Endowment Fund.

² นิสิตระดับดุษฎีบัณฑิต คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, Ph.D. Student, Faculty of Education, Chulalongkorn University. Email Address: 6381070327@student.chula.ac.th

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, Asst. Prof Dr., Faculty of Education, Chulalongkorn University.

⁴ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, Asst. Prof Dr., Faculty of Education, Chulalongkorn University.

คำสำคัญ: กระบวนการสอน, การสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน, การสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง, การสื่อสาร, เด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์

Abstract

This research aimed to synthesize a conceptual framework of teaching processes that integrate task-based teaching and the Total Physical Response (TPR) method to enhance communication skills of ethnic kindergarteners. The study employed documentary research methodology to examine literature and studies related to second language instruction, task-based teaching, TPR, and communication patterns of ethnic kindergarteners. The research was conducted in three stages: 1) literature review of relevant documents, research, concepts, and methods theories; 2) design of data collection tools and verification of their quality; and 3) analysis of data gathered from document studies using qualitative content analysis.

The findings revealed that the conceptual framework comprised principles, teaching stages, and communication components. The principles consisted of five key elements: 1) activities that emphasize listening to develop Thai language comprehension as children learn effectively through listening with meaningful content related to daily life, cultural sensitivity, and children's prior experiences; 2) the use of gestures are to link Thai language with clear, gradual speech and short commands to facilitate understanding; 3) diverse media and materials to support Thai language learning and enhance long-term retention; 4) creating friendly interactions and warm atmosphere while providing assistance to help children feel relaxed and confident in speaking Thai; and 5) allowing adequate time to do activities and providing guidance and reflection to reduce errors and build confidence. The teaching process consisted of four stages: 1) activating prior experiences, 2) experimenting with activities, 3) extending language knowledge, and 4) reviewing to build confidence. This teaching approach aimed to promote ethnic kindergarteners' communication skills in three areas: 1) nonverbal gestures for conveying meaning, 2) interactive dialogue to convey thoughts and feelings, and 3) writing.

Keywords: teaching process, Task-Based Teaching, Total Physical Response Method, communication, ethnic kindergarteners

บทนำ

ประเทศไทยเป็นประเทศที่ถือว่ามีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ โดยแต่ละชาติพันธุ์ก็มีภาษาที่เป็นเอกลักษณ์เป็นของกลุ่มตนเอง และได้กระจายอยู่ในพื้นที่ต่าง ๆ ของประเทศไทย จากแผนการเข้าสู่ประชาคมอาเซียนและการเปิดประชาคมเศรษฐกิจอาเซียน หรือ ASEAN Economic Community (AEC) เมื่อปี พ.ศ. 2559 ประเทศไทยจำเป็นต้องปรับตัวเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของการอยู่ร่วมกันบนความแตกต่างหลากหลายที่มีแต่จะทวีความเข้มข้นขึ้นเรื่อย ๆ ในอนาคต ดังนั้น การเตรียมทรัพยากรมนุษย์ต้องให้ความสำคัญกับการสร้างหรือพัฒนาพื้นฐานทางสติปัญญา เช่น อ่านและเขียนเท่านั้น นอกจากนี้ยังจำเป็นต้องพัฒนาทักษะในการสื่อสารที่ดีและมีประสิทธิภาพ ทักษะในการควบคุมตนเอง ทักษะในการตั้งข้อสงสัยและมีความอยากรู้ รวมไปถึงการสร้างความมานะอดทนอีกด้วย โดยทักษะเหล่านี้ต่างมีความจำเป็นสำหรับการเรียนรู้และการประกอบอาชีพในอนาคต

ในหลายประเทศได้ให้ความสำคัญต่อการส่งเสริมและสนับสนุนการศึกษาในระดับปฐมวัย โดยมีนโยบายที่เน้นย้ำถึง “การลงทุนทางการศึกษา” ที่เกิดขึ้นภายใต้ความร่วมมือจากหลายภาคส่วน แต่ในการจัดการศึกษาทุกระดับของประเทศไทย โดยเฉพาะในระดับปฐมวัย ยังไม่ได้ให้ความสำคัญต่อมิติทางสังคมและวัฒนธรรมของเด็กในระดับพื้นที่ที่มีความแตกต่างกันอย่างเพียงพอ ดังจะเห็นว่ายังมีการใช้ค่านิยมและอุดมการณ์ของรัฐชาติในการสร้างและใช้หลักสูตรอย่างแข็งตัว และปิดกั้นการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการจัดการศึกษาที่เน้นภาษาไทยเป็นภาษาทางการทั่วทั้งประเทศ เมื่อเด็กพูดไม่ได้หรือพูดไม่ชัด จึงตกเป็นพลเมืองชั้นสอง ที่ได้รับการปฏิบัติจากรัฐหรือสังคมอีกระดับ (Farran, 2000; Waldfogel, 2002)

ปัญหาการเรียนรู้ภาษาไทยของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ยังปรากฏให้เห็นอยู่มาก เนื่องจากเด็กยังเล็กและมีพื้นฐานทางด้านภาษาค่อนข้างที่จะจำกัด ทำให้การเรียนรู้ภาษาไทยซึ่งเป็นภาษาที่สองต้องค่อยเป็นค่อยไป ทั้งยังต้องอาศัยวิธีการที่ตอบสนองพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก จากการศึกษางานวิจัยหลาย ๆ งานยังพบว่า การสอนในห้องเรียนปกติครูมักเป็นผู้ที่มีบทบาทสูง และอาจจะมิกิจกรรมหรืองานเพื่อให้เด็กได้ฝึกใช้ภาษาเป้าหมาย (ภาษาไทย) บ้างแต่ก็น้อยมาก กิจกรรมส่วนใหญ่จึงเป็นกิจกรรมที่เอื้อต่อเด็กที่สามารถเรียนได้ เช่น เมื่อครูถามคำถาม เด็กที่ใช้ภาษาไทยได้คล่องแคล่วกว่าจะเป็นตัวแทนหรือเป็นผู้ตอบคำถาม จึงทำให้เด็กที่มีความไม่พร้อมหรือมีความจำกัดในการใช้ภาษาไทย ถูกลดบทบาทในห้องเรียนไปโดยปริยาย งานวิจัยหลายเรื่องระบุว่า การพัฒนาทักษะทางภาษาไทยให้แก่เด็กที่ใช้ภาษาอื่นเป็นภาษาแม่ต้องเริ่มต้นจากการพัฒนาทักษะด้านการฟังและการพูดไปพร้อม ๆ กัน และต้องเริ่มสอนตั้งแต่ในระดับชั้นอนุบาล เนื่องจากในช่วง 6 ปีแรก ของชีวิต เป็นช่วงที่เด็กมีพัฒนาการทางการเรียนรู้ภาษาที่สูง และหลังจากนั้นจะค่อย ๆ ลดลงเป็นลำดับ ครูจึงมีบทบาทสำคัญในการออกแบบกิจกรรมโดยใช้ภาษาแม่และภาษาไทยอย่างเหมาะสมกับช่วงวัยและธรรมชาติของผู้เรียน นักการศึกษาจึงต้องหาแนวทางหรือวิธีการใหม่ ๆ เพื่อใช้ในการพัฒนาทักษะด้านภาษา อันเป็นการลดความเหลื่อมล้ำที่เกิดขึ้นได้จากการมีข้อจำกัดทางการใช้ภาษาไทยของเด็ก และยังเป็นการสร้างหลักประกันว่าทุกคนมีการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างครอบคลุม เท่าเทียม และสนับสนุนโอกาสในการเรียนรู้ตลอดชีวิตแก่เยาวชนไทยทุกคน (อภิรติ ไชยกาล, วรวรรณ เหมชะญาติ และสร้อย สกลรักษ์, 2561; วรวรรณ เหมชะญาติ และคณะ, 2565)

แนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน (Task-Based Teaching) เป็นแนวคิดที่ใช้สำหรับการสอนภาษาที่สองที่ยังคงได้รับความนิยมในปัจจุบัน เนื่องจากเป็นวิธีการสอนที่เน้นการเรียนรู้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ที่มุ่งให้เกิดการสื่อสารผ่าน การปฏิบัติงานหรือทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับภาษาที่สองด้วยตนเอง สอดคล้องกับ Kris Van den Branden (2006) ที่กล่าวว่า การสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานได้รับการยอมรับจากทั่วโลกว่าเป็นการสอนภาษาที่มีศักยภาพมาก และยังมีข้อมูลที่ชี้ชัดว่าได้รับการยอมรับเพิ่มมากขึ้นเรื่อย ๆ จากหลายประเทศ เนื่องจากเป็นการสอนที่ส่งเสริมให้เด็กได้ลงมือทำกิจกรรมทางภาษาที่มีความสนุกสนานและมุ่งเน้นให้เด็กได้สัมผัสกับภาษาเป้าหมายให้มากที่สุด โดยมีครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกและไม่แทรกแซงการทำงานของเด็ก ซึ่งจะนำไปสู่ความเข้าใจในภาษาเป้าหมายและสามารถสื่อสารได้ อีกทั้งการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงานยังประกอบไปด้วยรูปแบบภาษาที่หลากหลาย มีการปฏิสัมพันธ์ระหว่างเด็กกับครู และเด็กกับเด็ก โดยใช้ “งาน” เป็นสื่อกลาง เน้นผลของกิจกรรมมากกว่าการเรียนรู้ไวยากรณ์ของภาษาเป้าหมาย และยังทำให้เกิดการปฏิสัมพันธ์ในรูปแบบต่าง ๆ อีกด้วย นอกจากนี้ Nunan (1989) ยังกล่าวว่า “งาน” เป็นกิจกรรมที่เกี่ยวข้องกับการใช้ภาษา “งาน” เป็นสิ่งกระตุ้นให้เกิดการใช้ภาษา และเน้นผลของกิจกรรมมากกว่าการเรียนรู้องค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งของภาษาเป้าหมาย ดังนั้น การสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานจึงเป็นวิธีการสอนภาษาวิธีหนึ่งหรือเป็นการวางแผนการจัดการเรียนการสอนภาษาโดยใช้งานเป็นพื้นฐาน “งาน” จึงมีบทบาทสำคัญยิ่งในการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารในปัจจุบัน

อย่างไรก็ตามการสอนภาษาที่สองสำหรับเด็กอนุบาลนั้นไม่มีวิธีการใดวิธีการหนึ่งที่ดีที่สุด เนื่องจากปัญหาของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์คือ การไม่กล้าที่จะพูด กลัวพูดผิด และความไม่รู้จึงทำให้ไม่กล้าที่จะพูดสื่อสารกับผู้อื่น เด็กอาจมีคลังคำศัพท์น้อยและไม่เข้าใจความหมายหรือการนำคำศัพท์ไปใช้ให้ถูกต้อง จึงไม่สามารถที่จะคัดเลือกและนำมาใช้ในการสื่อสารให้ตรงตามวัตถุประสงค์ที่ต้องการได้ การให้เด็กได้เรียนรู้ภาษาอย่างสนุกสนานก่อนการผลิตภาษาด้วยตนเองนั้น เป็นการสอนที่สามารถนำมาใช้ร่วมกับการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานเพื่อให้การสอนภาษาที่สองมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยพบว่าการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง หรือ Total Physical Response (TPR) ซึ่งเป็นแนวคิดของ James Asher (1979) นักจิตวิทยาชาวอเมริกัน มีพื้นฐานมาจากแนวคิดของการสอนภาษาที่สองที่เน้นความเข้าใจหรือการเรียนรู้ที่เน้นความเข้าใจ (Comprehension - Based Approach) โดยมีหลักการที่สำคัญคือ การใช้กิจกรรมทางร่างกาย (Physical activity) วิธีการสอนนี้มีความเชื่อว่า การสอนภาษาโดยวิธีการบอกหรืออธิบายอย่างเดียวไม่เพียงพอที่จะทำให้เด็กเรียนรู้ภาษาได้ แต่เด็กจะเรียนรู้ภาษาจากการได้รับประสบการณ์จริงและได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง สิ่งสำคัญของการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางคือ เด็กจะมีหน้าที่หลักในการฟังและปฏิบัติตามด้วยการออกท่าทาง ครูมีหน้าที่เป็นต้นแบบแสดงท่าทางพร้อมพูดคำศัพท์หรือประโยค โดยมีสื่อที่เป็นสิ่งของหรือรูปภาพให้เด็กปฏิบัติตาม เมื่อการเรียนรู้จำนวนหนึ่งได้รับการพัฒนาในสมองซีกขวาแล้ว จากนั้น สมองซีกซ้ายจะถูกเปิดใช้งานเพื่อสร้างภาษาและเริ่มกระบวนการทางภาษาอื่น ๆ การสร้างอารมณ์และความรู้สึกในทางบวกจะช่วยเอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ของเด็กในการเรียนภาษาได้เป็นอย่างดี (Asher, 1979; Richards and Rodgers, 2004; Widodo, 2009; ศิริเพ็ญ อังสิทธิพูนพร, 2552; ศศิภา อุดมพรเทพสกุล, ชลาทิป สมานิติ และปิยะนันท์ หิรัญชัยโลทร, 2562)

จากการศึกษาแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานและการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางพบว่า ทั้งสองแนวคิดที่กล่าวมานั้น สามารถนำมาใช้ในการจัดประสบการณ์ภาษาไทยร่วมกัน เพื่อทำให้เกิดประสิทธิภาพต่อการเรียนรู้ภาษาที่สองของเด็กมากยิ่งขึ้นได้ เพราะการสอนทั้งสองวิธีเป็นการเติมเต็มซึ่งกันและกัน เนื่องด้วยธรรมชาติของเด็กอนุบาลใช้การแสดงออกทางด้านร่างกายและท่าทางเป็นสำคัญ ซึ่งส่วนนี้จะมาช่วยเติมเต็มการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานในการทำงานต่าง ๆ ของเด็กให้เด็กสามารถทำงานได้เข้าใจและทำให้เกิดความชัดเจนมากยิ่งขึ้นในระหว่างที่เด็กยังไม่พร้อมที่จะพูด การสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานจะเน้นที่การลงมือทำหรือการนำไปใช้ก่อน ซึ่งเด็กจะได้ลงมือทดลองถูก จนทำให้เกิดความรู้สึกด้วยตนเองว่าอยากที่จะทำและอยากที่จะเรียนรู้ ทำให้การเรียนภาษามีความหมายกับเด็กมากยิ่งขึ้น การสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานทำให้เด็กกล้าที่จะใช้ภาษาในรูปแบบต่าง ๆ ในการสื่อสาร ส่วนจุดเด่นของการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางคือ เน้นที่การเข้าใจคำศัพท์หรือเนื้อหาก่อนการนำไปใช้ และเมื่อครูนำการตอบสนองด้วยท่าทางมาใช้ในระหว่างที่เด็กยังติดขัดหรือไม่เข้าใจภาษาเป้าหมาย การสอนนี้จะช่วยให้เด็กรู้สึกสบายใจในการใช้ภาษามากยิ่งขึ้น ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะพัฒนารอบแนวคิดโดยการนำแนวคิดทั้ง 2 มาสังเคราะห์ เพื่อให้ได้หลักการในการพัฒนากระบวนการสอนเพื่อส่งเสริมการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ใน 3 ด้าน ได้แก่ การแสดงท่าทางเพื่อสื่อความหมาย การสนทนาโต้ตอบเพื่อสื่อความคิดความรู้สึก และการขีดเขียน

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อนำเสนอผลการสังเคราะห์กรอบแนวคิดของกระบวนการสอนตามแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานและแนวคิดการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางเพื่อส่งเสริมการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ใน 3 ด้าน ได้แก่ 1) การแสดงท่าทางเพื่อสื่อความหมาย 2) การสนทนาโต้ตอบเพื่อสื่อความคิดความรู้สึก และ 3) การขีดเขียน

นิยามศัพท์เฉพาะ

แนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน หมายถึง การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ของครูอนุบาลที่เปิดโอกาสให้เด็กได้ลงมือทดลองถูกโดยการลงมือปฏิบัติกิจกรรมหรือสถานการณ์อย่างสนุกสนาน มีอิสระโดยไม่มีการเข้าไปแทรกแซง มีสื่อประกอบการสอน ได้แก่ รูปภาพ นิทาน เพลง เกม งานศิลปะที่เชื่อมโยงภาษาไทยอย่างมีความหมาย รวมทั้งรับรู้ภาษาไทยอย่างเป็นธรรมชาติจนสามารถสื่อสารภาษาไทยได้

การสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง หมายถึง การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ของครูอนุบาลที่มุ่งให้เด็กเรียนรู้ผ่านการใช้คำสั่งที่เชื่อมโยงกับการใช้ร่างกายของเด็ก เพื่อทำให้เกิดการจดจำ เข้าใจความหมายของคำศัพท์ ภายใต้บรรยากาศที่ผ่อนคลายและความรู้สึกที่ปลอดภัย

กระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองตามแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานร่วมกับการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง หมายถึง การจัดลำดับขั้นตอนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ของครูแก่เด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นในช่วงเวลากิจกรรมเสริมประสบการณ์ ตามหลักสูตรสถานศึกษา บนฐานการสังเคราะห์หลักการของแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานร่วมกับการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางของผู้วิจัย เพื่อมุ่งเน้นให้เกิดความสามารถในการสื่อสารภาษาไทย

การสื่อสาร หมายถึง การที่เด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์การแสดงพฤติกรรมเข้าใจความหมายของเด็ก ในการแลกเปลี่ยนและรับส่งข้อมูล ความรู้ ความคิด ความรู้สึก ผ่านการใช้ภาษาทั้งท่าทาง การสนทนาโต้ตอบ และการขีดเขียน เพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ตรงกัน ประกอบด้วย 3 ด้าน ได้แก่ 1) การแสดงท่าทางเพื่อสื่อความหมาย 2) การสนทนาโต้ตอบเพื่อสื่อความคิด ความรู้สึก และ 3) การขีดเขียน

วิธีดำเนินการวิจัย

บทความวิจัยนี้เป็นการวิจัยเชิงเอกสาร (Documentary Research) ด้วยการคัดเลือกเอกสารระดับทฤษฎีที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของการวิจัย ประกอบด้วย บทความวิชาการ บทความวิจัย และเอกสารเผยแพร่ของรัฐและเอกสาร เพื่อศึกษาและเก็บรวบรวมข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการหลักการสอนภาษาที่สอง แนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน แนวคิดการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง และการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ โดยมีดำเนินการวิจัย ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาเอกสาร งานวิจัย แนวคิด และทฤษฎี

ขั้นตอนที่ 2 การออกแบบเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

ขั้นตอนที่ 3 การวิเคราะห์ข้อมูล

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาเอกสาร งานวิจัย แนวคิด และทฤษฎี

1.1 ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการสอนภาษาที่สอง แนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานและแนวคิดการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง เพื่อนำมาพัฒนาเป็นหลักการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองตามแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานร่วมกับการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางที่เป็นหลักการสำคัญที่ใช้ในการวิจัย

1.2 ศึกษาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารและความสามารถในการสื่อสาร เพื่อนำมากำหนดขอบเขตของความสามารถในการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ที่ต้องการจะศึกษา

ขั้นตอนที่ 2 การออกแบบเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูลและการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ในการวิจัยครั้งนี้เพื่อได้มาซึ่งข้อมูลที่ถูกต้องและครอบคลุมประเด็นอย่างสมบูรณ์ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยที่มุ่งศึกษา เกี่ยวกับหลักการสอนภาษาที่สอง แนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน แนวคิดการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง และการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ ดังนั้น การวิจัยเชิงเอกสาร (Documentary Research) เป็นการศึกษาและค้นคว้าข้อมูลจากเอกสารวิชาการต่าง ๆ เช่น ตำรา งานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ ผู้วิจัยจึงเลือกใช้เครื่องมือในการวิจัยคือ แบบบันทึกข้อมูล

2.2 การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

ผู้วิจัยนำแบบประเมินความตรงเชิงเนื้อหาเสนอต่อผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ความถูกต้องในการใช้ภาษา และความเหมาะสมของรูปแบบการบันทึก โดยจะต้องมีค่าความตรงเชิงเนื้อหา IOC (Item Objective Congruence) ผู้วิจัยวิเคราะห์ผลการพิจารณาความตรงเชิงเนื้อหาจากผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน โดยนำคะแนนที่ได้มาคำนวณตามสูตรดัชนีความสอดคล้อง และกำหนดเกณฑ์ที่ยอมรับได้นั้นต้องมีค่าดัชนีความสอดคล้องมากกว่า 0.5 ขึ้นไป ซึ่งผลการวิเคราะห์พบว่า ค่า IOC ของคุณภาพแบบบันทึกฯ โดยรวมอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ซึ่งมีคุณสมบัติด้านความตรงเชิงเนื้อหาเป็นไปตามเกณฑ์อ้างอิง (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2556)

ขั้นตอนที่ 3 การวิเคราะห์ข้อมูล

เมื่อผู้วิจัยได้ข้อมูลจากการวิจัยเชิงเอกสาร (Documentary Research) เพื่อนำมาประกอบในการกำหนดกรอบแนวคิดของกระบวนการผ่านการวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis) ที่เริ่มจากการคัดเลือกเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือกเอกสารที่เกี่ยวข้อง ดังนี้ 1) มีความถูกต้อง 2) มีความน่าเชื่อถือ 3) ความเป็นตัวแทน และ 4) มีความชัดเจน (Scott, 2006) โดยผลการคัดเลือก พบว่า มีวรรณกรรมที่สอดคล้องกับหลักเกณฑ์การคัดเลือกเอกสาร และตรงตามวัตถุประสงค์ของงานวิจัย แบ่งเป็นวรรณกรรมไทย จำนวน 3 ฉบับ และวรรณกรรมต่างประเทศ จำนวน 7 ฉบับ จากนั้นนำเอกสารมาเริ่มพิจารณาประเด็นหลัก (Themes) ที่ได้จากการศึกษาเอกสารทั้งหมด จากนั้นนำประเด็นมาทำการแยกออกเป็นประเด็นย่อย (Sub-Themes) และหัวข้อย่อย (Categories) ซึ่งเป็นการวิเคราะห์ข้อมูลจากคำสำคัญ และทำการเก็บรวบรวมข้อมูลจากเอกสารเพื่อยืนยันหลักการที่ได้จากการรวบรวมข้อมูลเชิงเอกสาร เมื่อทำการวิเคราะห์ข้อมูลเสร็จสิ้น ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยด้วยวิธีการเชิงบรรยาย (Descriptive Research)

ผลการวิจัย

จากการวิจัยเชิงเอกสาร (Documentary Research) เกี่ยวกับหลักการสอนภาษาที่สอง แนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน แนวคิดการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง และการสื่อสารของเด็กกอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยด้วยวิธีการเชิงบรรยาย (Descriptive Research) ดังต่อไปนี้

1.1 หลักการสอนภาษาที่สอง

หลักการสอนภาษาที่สอง ต้องใช้หลักการและวิธีการสอนที่เหมาะสมกับวัยและสอดคล้องกับพัฒนาการของเด็ก เด็กที่ได้ภาษาสองภาษาตั้งแต่แรกเลยนั้นจะได้อย่างเป็นธรรมชาติ เนื่องจากการเรียนภาษาเป็นการเปลี่ยนพฤติกรรม ซึ่งการเปลี่ยนแปลงนั้นจะต้องเกิดจากการกระทำซ้ำ ๆ จนเป็นนิสัย เนื้อหาสำคัญที่เด็กจะต้องเรียนคือ เสียง เพราะเสียงสำคัญที่สุดและเริ่มมาก่อนที่จะเรียนพูด และไม่ใช่วิธีการดั้งเดิม เช่น การท่องศัพท์ การแปล และการเรียนไวยากรณ์ มีนักภาษาศาสตร์หลายท่านได้ศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ภาษาที่สองจากสมมติฐานของ Krashen (1983) สรุปไว้ว่า การเรียนภาษาแบบธรรมชาติและการเรียนภาษาแบบไม่เป็นธรรมชาตินั้น มีส่วนอยู่ในกระบวนการเดียวกัน และต่างก็เกื้อกูลซึ่งกันและกัน ทั้งนี้เพราะการใช้ภาษาอย่างมีประสิทธิภาพหมายถึงต้องใช้ภาษาได้อย่างคล่องแคล่วและถูกต้อง ดังนั้นในการเรียนภาษา ผู้สอนจึงควรให้เด็กได้มีโอกาสทั้งรับรู้และเรียนรู้ อีกทั้งเจตคติและแรงจูงใจในการเรียนยังส่งผลต่อความสำเร็จในการเรียนของเด็กด้วยเช่นกัน โดยแรงจูงใจที่มีผลต่อความสำเร็จในการเรียนภาษาที่สองของเด็กนั้นแบ่งเป็น 2 ประเภท ประกอบด้วย แรงจูงใจที่เด็กต้องการจะเข้าถึงสังคมของภาษาที่เรียน และแรงจูงใจของเด็กที่ต้องการเรียนเพื่อนำไปประกอบอาชีพในอนาคต

ผลจากการศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับการสอนภาษาที่สองแก่เด็กอนุบาล ผู้วิจัยได้สังเคราะห์และพบว่า การสอนภาษาที่สองแก่เด็กอนุบาลมีลักษณะที่สำคัญ ได้แก่ 1) เด็กต้องเรียนรู้ภาษาแบบรู้ตัวและเป็นธรรมชาติ 2) การเรียนรู้ต้องมีลักษณะเป็นลำดับขั้นตอน ต้องเริ่มจากสิ่งที่ใกล้ตัวไปสู่สิ่งที่ไกลตัว โดยเด็กจะเรียนรู้คำศัพท์และความหมายก่อนที่จะพูดสื่อสาร 3) เด็กเรียนรู้ผ่านการรับภาษามากกว่าวิธีการสอนที่เน้นการท่องจำและฝึกซ้ำ เพราะการรับภาษาจะช่วยให้เด็กสามารถสื่อสารในชีวิตประจำวันได้ ส่วนการเรียนรู้ภาษาจะช่วยในการตรวจสอบโครงสร้างทางไวยากรณ์ภาษา 4) เน้นการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กับครู และในการเรียนภาษาของเด็ก ผู้ใหญ่มีหน้าที่ในการช่วยให้เด็กสามารถพัฒนาภาษาได้ด้วยตนเอง และ 5) เน้นการสร้างสภาพแวดล้อม เจตคติ และแรงจูงใจที่ดีในการเรียน ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญในการเรียนรู้ภาษาที่สองของเด็กเป็นอย่างยิ่ง (Gardner and Lambert, 1972; Stevick 1982; Krashen, 1983; Krashen and Terrel, 1983)

1.2 แนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน

การสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน (Task-based teaching) คือ การสอนภาษาผ่าน “งาน” ซึ่งต้องเป็น งาน กิจกรรม หรือการกระทำที่มีความหมายและมีความเกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันของเด็ก การสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานมีจุดเด่นในเรื่องของการเปิดโอกาสให้เด็กได้ฟัง ได้มีส่วนร่วม และลงมือทำกิจกรรมที่มีความหมายตั้งแต่เริ่มต้นด้วยตนเอง ซึ่งจะช่วยให้เด็กรับรู้ภาษาใหม่หรือภาษาเป้าหมายได้อย่างเป็นธรรมชาติ และเกิดความเข้าใจในภาษาอย่างเป็นธรรมชาติ โดยให้เด็กได้ใช้ภาษาในการสื่อสารอย่างแท้จริง เพราะการสอนภาษาที่มีประสิทธิภาพที่สุดคือ การให้เด็กมีส่วนร่วมกับการใช้ภาษาจริงในห้องเรียน ทำได้โดยการออกแบบ “งาน” การอภิปราย แก้ปัญหา เล่นเกม และอื่น ๆ ซึ่งต้องมีวัตถุประสงค์เพื่อให้เด็กได้ใช้ภาษาด้วย

ตนเอง ผลจากการศึกษาวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน ผู้วิจัยได้นำหลักการแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานจากนักศึกษามาสังเคราะห์ และพัฒนาเพื่อให้ได้กรอบแนวคิดการวิจัย ดังมีรายละเอียดคือ

Willis (1996) กล่าวว่า งานหรือกิจกรรมควรเริ่มต้นจากสิ่งที่เด็กคุ้นเคยโดยเด็กสามารถดึงประสบการณ์เดิมมาใช้ในการเรียนรู้ได้ สร้างบรรยากาศในห้องเรียนที่เต็มไปด้วยสีสันของรูปภาพ สื่อทางภาษา และผลงานของเด็กที่หมุนเวียนสลับกับการจัดแสดง สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้เด็กได้เพิ่มพูนจำนวนคำศัพท์ และเริ่มต้นการเรียนรู้ภาษาที่สองอย่างเป็นธรรมชาติ อีกทั้งการใช้ภาษาแม่ควบคู่กับภาษาที่สองยังช่วยให้เด็กรู้สึกผ่อนคลายความตึงเครียด ซึ่งแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานมีหลักการที่สำคัญ ได้แก่ 1) ใช้ภาษาเป้าหมายในห้องเรียนเท่าที่เป็นไปได้ โดยเริ่มต้นจากคำศัพท์และวลีง่าย ๆ เพื่อให้เด็กที่มีประสบการณ์เดิมหรือสามารถคาดเดาได้ 2) สอนในสิ่งที่เด็กรู้และสามารถที่จะทำได้ 3) สร้างบรรยากาศที่เน้นการมีส่วนร่วมและความเป็นอิสระในการทำกิจกรรมในห้องเรียน โดยมีผู้สอนคอยให้ความช่วยเหลือเด็กเมื่อเด็กต้องการ 4) ให้เวลาเด็กในการทำกิจกรรมทุก ๆ กิจกรรม ให้สำเร็จ เพื่อสร้างความมั่นใจในความสามารถของตนเอง และต้องไม่คาดหวังหากกิจกรรมอาจจะยังไม่สมบูรณ์ในครั้งแรก 5) ควรให้ข้อเสนอแนะ แต่ไม่ควรแก้ไขข้อผิดพลาดที่มากเกินไปจนทำให้เด็กขาดความมั่นใจ ส่งเสริมให้เด็กได้ลงมือกระทำกิจกรรมซ้ำ ๆ หากเกิดความผิดพลาด และ 6) สามารถใช้ภาษาแม่กับเด็กได้ ในขณะที่สนับสนุนให้เด็กใช้ภาษาเป้าหมายในการทำกิจกรรม

Ellis (2003) ยังได้กล่าวถึงหลักสำคัญของการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานไว้ ดังนี้ 1) กิจกรรมหรืองานต้องประกอบด้วยเนื้อหา และสื่อการสอนต่าง ๆ มีตรงกับความสนใจของเด็ก 2) กิจกรรมหรืองานต้องมุ่งเน้นไปที่ความหมาย เน้นการสื่อความหมายมากกว่ารูปแบบของไวยากรณ์ เด็กมีส่วนร่วมในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารอย่างเป็นธรรมชาติมากกว่าการสื่อสารที่ถูกต้องตามหลักไวยากรณ์ 3) กิจกรรมหรืองานต้องเกี่ยวข้องเชื่อมโยงกับสถานการณ์จริง กระตุ้นหรือส่งเสริมให้เด็กใช้ภาษาที่สอดคล้องกับชีวิตประจำวันได้อย่างเหมาะสมตามบริบทที่แตกต่างกันออกไป 4) กิจกรรมหรืองานต้องบูรณาการทักษะทางภาษาทั้ง 4 ทักษะ ได้แก่ ฟัง พูด อ่าน และเขียนอย่างเป็นองค์รวม 5) กิจกรรมหรืองานต้องใช้กระบวนการทางสติปัญญาเข้ามามีส่วนร่วมในการดำเนินการให้สำเร็จ และ 6) กิจกรรมหรืองานต้องมีความชัดเจนตามเป้าหมายของงาน โดยการใช้แผนการทำงานนั้น ต้องกำหนดว่าภาษาที่ได้หลังจากการปฏิบัติงานต้องสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของกิจกรรม และเมื่อเด็กปฏิบัติงานเรียบร้อยแล้ว เด็กได้เรียนรู้และฝึกภาษาที่ถูกต้องในการปฏิบัติงานนั้น

นอกจากนี้ Nunan (2004) ยังได้กล่าวถึง หลักการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน ไว้ 7 หลักการ ได้แก่ 1) ใช้หลักการเสริมต่อความรู้ (Scaffolding) การสอนและสื่อการเรียนรู้ต่าง ๆ ต้องสนับสนุนและส่งเสริมการเรียนรู้ของเด็ก ในช่วงเริ่มต้นของกระบวนการเรียนรู้ไม่ควรบังคับให้เด็กผลิตภาษาที่สอง หากยังไม่ได้เริ่มต้นสอนอย่างชัดเจน ดังนั้นการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานเด็กจะต้องเรียนรู้ภาษาต่างประเทศอย่างเป็นองค์รวม ไม่แยกส่วนเรียน 2) กิจกรรมหรืองานต่าง ๆ ต้องมีความสอดคล้องกันภายในบทเรียน กิจกรรมควรมีการพัฒนาไปเรื่อย ๆ และกิจกรรมนั้นก็จะพื้นฐานของกิจกรรมต่อไป 3) นำรูปแบบภาษาเป้าหมายหรือคำศัพท์ต่าง ๆ มาใช้ใหม่ในการทำกิจกรรม เพื่อเป็นการสร้างโอกาสในการเรียนรู้ และกระตุ้นให้เด็กได้สัมผัสภาษาในรูปแบบของบริบทที่แตกต่างกันออกไป 4) การเรียนรู้อย่างกระตือรือร้น เด็กเรียนรู้ภาษาได้ดีหากได้ใช้ ได้พูดภาษานั้น ๆ ที่กำลังเรียนอย่างกระตือรือร้น ผ่านการลงมือทำกิจกรรมด้วยตัวเอง และสร้างความรู้ด้วยตนเองมากกว่าที่ครูผู้สอนจะแปลความหมายให้ 5) บูรณาการทักษะทางภาษาเพื่อให้เด็กได้สร้างความเข้าใจในความสัมพันธ์ของรูปแบบของภาษาศาสตร์ รูปแบบของการสื่อสาร และการสร้างความหมาย 6) ทำกิจกรรมซ้ำ ๆ เพื่อการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ เด็กต้องได้รับการส่งเสริมในการสร้างสรรค์สิ่งใหม่หรือข้อความรู้ใหม่ จากสิ่งที่ได้เรียนรู้จากการทำกิจกรรม และ 7) เด็กต้องได้รับโอกาสในการสะท้อนความคิดความรู้สึกต่าง ๆ จากสิ่งที่ได้เรียนรู้

ผลการศึกษาหลักการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานในมุมมองและทัศนะของนักวิชาการ ได้แก่ Willis (1996), Ellis (2003) และ Nunan (2004) ผู้วิจัยได้นำหลักการดังกล่าวมาสังเคราะห์เป็นหลักการของแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานที่มีจุดร่วมกัน 8 หลักการ ดังนี้ 1) สอนโดยใช้คำศัพท์หรือวลีง่าย ๆ ที่เป็นภาษาเป้าหมายในชั้นเรียน เน้นที่การสื่อความหมายอย่างเป็นธรรมชาติ และสามารถใช้ภาษาแม่ของเด็กได้เมื่อจำเป็น 2) กิจกรรมหรืองานต้องสอดคล้องกับเนื้อหา มีความหมายสอดคล้องกับชีวิตประจำวันและความแตกต่างทางวัฒนธรรมของเด็ก 3) กิจกรรมหรืองานต้องพึ่งพาประสบการณ์เดิมของเด็ก และกิจกรรมหรืองานแรกต้องเป็นพื้นฐานให้กิจกรรมหรืองานต่อไป 4) กิจกรรมหรืองานต้องบูรณาการทักษะทางภาษาทั้ง 4 ทักษะ เพื่อให้เด็กได้สร้างความเข้าใจในความสัมพันธ์ของการสื่อสาร 5) มีสื่อการเรียนรู้ต่าง ๆ ที่สนับสนุนและส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาไทยของเด็ก 6) ให้เวลาเด็กในการทำงานหรือกิจกรรมซ้ำ ๆ หากเด็กต้องการ

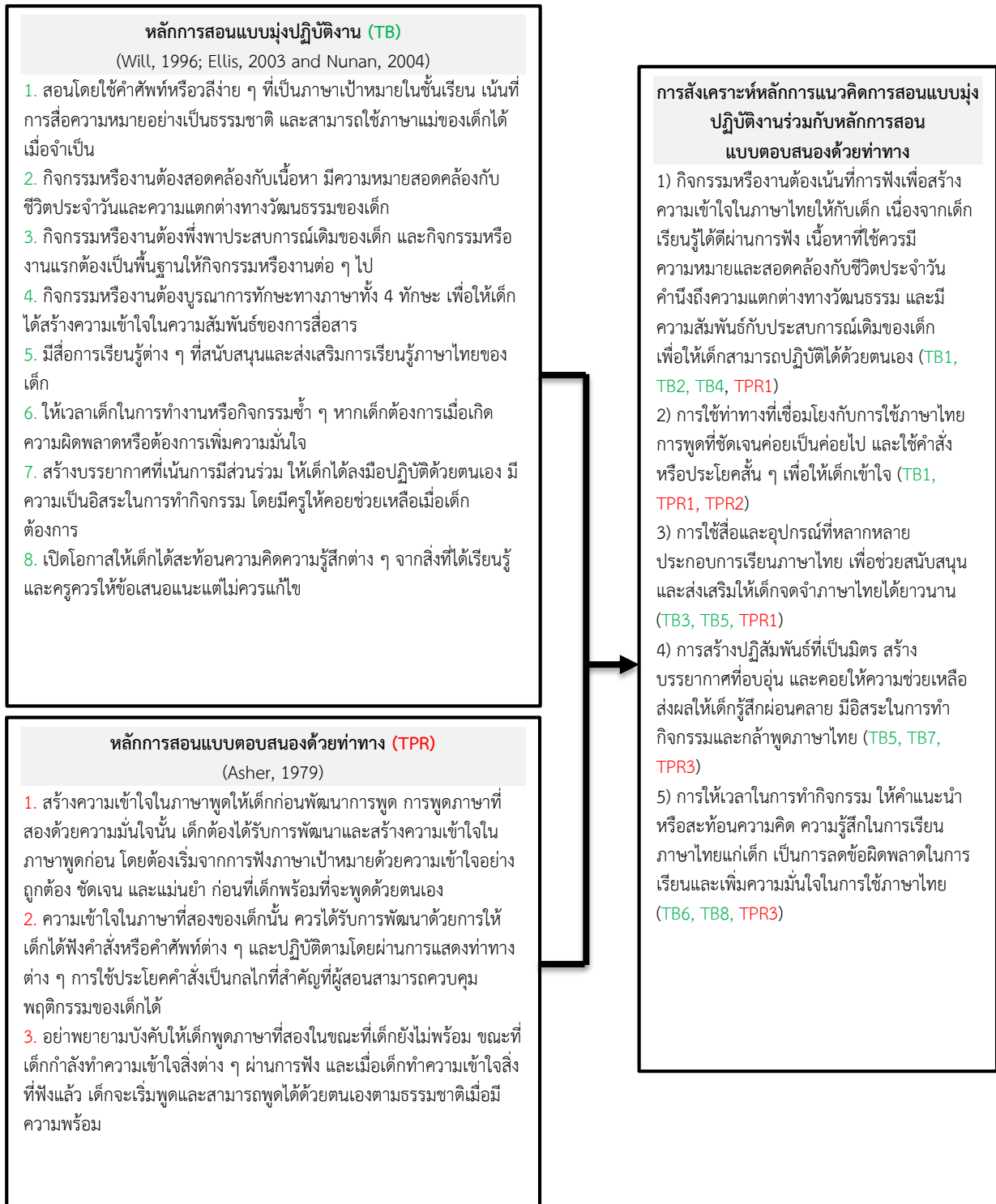
เมื่อเกิดความผิดพลาดหรือต้องการเพิ่มความมั่นใจ 7) สร้างบรรยากาศที่เน้นการมีส่วนร่วม ให้เด็กได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง มีความเป็นอิสระในการทำกิจกรรม โดยมีครูให้คอยช่วยเหลือเมื่อเด็กต้องการ และ 8) เปิดโอกาสให้เด็กได้สะท้อนความคิด ความรู้สึกต่าง ๆ จากสิ่งที่ได้เรียนรู้ และครูควรให้ข้อเสนอแนะแต่ไม่ควรแก้ไข

1.3 แนวคิดการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง

การสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง (Total Physical Respond (TPR) คือ วิธีการสอนภาษาโดยใช้กิจกรรมทางร่างกาย (Physical activity) ซึ่งได้รับการพัฒนาขึ้นโดย James Asher (1979) ศาสตราจารย์ทางจิตวิทยาในรัฐแคลิฟอร์เนีย แนวการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางมาจากแนวคิดพื้นฐานดั้งเดิมหลายแนวคิดด้วยกัน ได้แก่ จิตวิทยาพัฒนาการ ทฤษฎีการเรียนรู้ และวิธีการทางมานุษยวิทยา การสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางมีความสัมพันธ์กับทฤษฎีการสังเกตที่เกี่ยวข้องกับความจำในทางจิตวิทยา โดยยึดหลักว่า การจำถ้ายิ่งสัมพันธ์กับการสังเกตจะยิ่งจำได้และระลึกได้ ดังนั้น การสังเกตการกระทำของผู้อื่น การพูดซ้ำ ๆ พร้อมกับการฝึกพฤติกรรมทางร่างกายจึงช่วยให้จำภาษาได้ คำพูดต่าง ๆ ที่พ่อแม่พูดกับเด็กเล็ก ๆ ประกอบด้วยคำสั่ง และเด็ก ๆ ตอบสนองคำสั่งเหล่านั้นด้วยพฤติกรรมทางร่างกายก่อนที่เด็กจะเริ่มตอบสนองด้วยภาษาพูด อีกทั้งการสร้างอารมณ์และความรู้สึกในทางบวกจะช่วยเอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ การสอนจึงไม่เน้นให้เด็กต้องพูดภาษาทันที แต่เกี่ยวข้องกับการเล่นเกมเคลื่อนไหวทางร่างกาย ช่วยลดความเครียดของเด็ก วิธีการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางจึงเป็นวิธีการสอนภาษาที่เหมาะสมกับเด็กในระดับอนุบาลที่เพิ่งเริ่มเรียนภาษาที่สอง เพราะสอดคล้องกับพัฒนาการและการเรียนรู้ของเด็ก เป็นวิธีการเรียนรู้ภาษาตามธรรมชาติและเน้นให้เด็กได้ลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง เป็นการเรียนรู้ภาษาที่สองที่เริ่มจากการฝึกฟังและทำความเข้าใจ มีลักษณะของการเรียนรู้ที่เหมือนกับการเรียนรู้ภาษาแม่ของเด็ก ผู้สอนควรเตรียมสื่อเพื่อให้เด็กได้เห็นคำศัพท์ซึ่งจะทำให้เกิดความเข้าใจ ประสานสัมพันธ์ระหว่างคำพูดและการกระทำที่ชัดเจน และสอนโดยผ่านการแสดงออกกับกิจกรรมต่าง ๆ เช่น การฟังคำสั่งและปฏิบัติตามด้วยการออกท่าทาง

หลักการแนวคิดการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางเป็นการสอนที่มีจุดมุ่งหมาย เพื่อส่งเสริมการสื่อสารของเด็ก อนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ โดยผู้วิจัยอ้างอิงจากงานของ Asher (1979) ที่กล่าวถึง หลักการสอนภาษาโดยวิธีการตอบสนองด้วยท่าทาง 3 ประการ ได้แก่ 1) สร้างความเข้าใจในภาษาพูดให้เด็กก่อนพัฒนาการพูด การพูดภาษาที่สองด้วยความมั่นใจนั้น เด็กต้องได้รับการพัฒนาและสร้างความเข้าใจในภาษาพูดก่อน โดยต้องเริ่มจากการฟังภาษาเป้าหมายด้วยความเข้าใจอย่างถูกต้อง ชัดเจน และแม่นยำ ก่อนที่เด็กพร้อมที่จะพูดด้วยตนเอง 2) ความเข้าใจในภาษาที่สองของเด็กนั้น ควรได้รับการพัฒนาด้วยการให้เด็กได้ฟังคำสั่งหรือคำศัพท์ต่าง ๆ และปฏิบัติตามโดยผ่านการแสดงท่าทางต่าง ๆ การใช้ประโยคคำสั่งเป็นกลไกที่สำคัญที่ผู้สอนสามารถควบคุมพฤติกรรมของเด็กได้ และ 3) อย่าพยายามบังคับให้เด็กพูดภาษาที่สองในขณะที่เด็กยังไม่พร้อม ขณะที่เด็กกำลังทำความเข้าใจสิ่งต่าง ๆ ผ่านการฟัง และเมื่อเด็กทำความเข้าใจสิ่งที่ฟังแล้ว เด็กจะเริ่มพูดและสามารถพูดได้ด้วยตนเองตามธรรมชาติเมื่อมีความพร้อม

ผู้วิจัยนำหลักการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานและหลักการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง มาสังเคราะห์เป็นหลักการหลักการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานร่วมกับหลักการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง ซึ่งสามารถนำเสนอเป็นหลักการแนวคิดของกระบวนการฯ ดังภาพ 1



ภาพ 1 ผลการสังเคราะห์หลักการแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน
และหลักการของแนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง

1.4 การสื่อสารของเด็กอนุบาล

จากการศึกษาหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) พบว่า การสื่อสารของเด็กอนุบาลระบุอยู่ในลักษณะของสภาพที่พึงประสงค์ตามวัย (อายุ 4 - 5 ปี) โดยแบ่งด้านการสื่อสาร มี 2 ประการ ดังนี้ 1) การฟังผู้อื่นพูดจนจบ และสนทนาโต้ตอบสอดคล้องกับเรื่องที่ฟัง และ 2) การเล่าเรื่องเป็นประโยคอย่างต่อเนื่อง ส่วนประสบการณ์สำคัญทางภาษา มี 22 ประการ ได้แก่ (1) การฟังเสียงต่าง ๆ ในสิ่งแวดล้อม (2) การฟังและปฏิบัติตามคำแนะนำ (3) การฟังเพลง นิทาน คำคล้องจอง บทร้อยกรอง หรือเรื่องราวต่าง ๆ (4) การพูดการแสดงความคิด ความรู้สึก และความต้องการ (5) การพูดกับผู้อื่นเกี่ยวกับประสบการณ์ของตนเอง หรือการพูดเล่าเรื่องเกี่ยวกับตนเอง (6) การพูดอธิบายเกี่ยวกับสิ่งของ เหตุการณ์ และความสัมพันธ์ของสิ่งต่าง ๆ (7) การพูดอย่างสร้างสรรค์ในการเล่นและการกระทำสิ่งต่าง ๆ (8) การรจกหะที่เหมะสมในการพูด (9) การพูดเรียงลำดับคำเพื่อใช้ในการสื่อสาร (10) การอ่านหนังสือภาพ นิทาน หลากหลายประเภท/รูปแบบ (11) การอ่านอย่างอิสระตามลำพัง การอ่านร่วมกัน การอ่านโดยมีผู้ชี้แนะ (12) การเห็นแบบอย่างของการอ่านที่ถูกต้อง (13) การสังเกตทิศทางการอ่านตัวอักษร คำและข้อความ (14) การอ่านและชี้ข้อความโดยกวาดสายตาตามบรรทัดจากซ้ายไปขวา จากบนลงล่าง (15) การสังเกตตัวอักษรในชื่อของตนหรือคำคุ้นเคย (16) การสังเกตตัวอักษรที่ประกอบเป็นคำผ่านการอ่านหรือเขียนของผู้ใหญ่ (17) การคาดเดาคำวลี หรือประโยคที่มีโครงสร้างซ้ำ ๆ กันจากนิทาน เพลง คำคล้องจอง (18) การเล่นเกมทางภาษา (19) การเห็นแบบอย่างของการเขียนที่ถูกต้อง (20) การเขียนร่วมกันตามโอกาสและการเขียนอิสระ (21) การเขียนคำที่มีความหมายกับตัวเด็ก/คำคุ้นเคย และ (22) การคิดสะกดคำและเขียนเพื่อสื่อความหมายด้วยตนเองอย่างอิสระ

อีกทั้งสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2561) ยังได้กล่าวถึง สมรรถนะทางภาษาของเด็กปฐมวัยอายุ 4-5 ปี ไว้ดังนี้ สมรรถนะที่ 1 ด้านการเข้าใจและการใช้ภาษาของเด็ก อายุ 4 - 5 ปี ประกอบด้วยสมรรถนะย่อย ได้แก่ (1.1) เด็กสามารถรับรู้ เข้าใจ และใช้คำศัพท์ได้ (1.2) เด็กแสดงพัฒนาการการใช้ภาษา ไวยากรณ์ และการเรียงคำให้เป็นประโยค และ (1.3) เด็กสามารถแสดงพฤติกรรม เข้าใจความหมาย และจับใจความจากการฟังภาษาพูดได้ และสมรรถนะที่ 2 การสื่อความหมายของเด็ก อายุ 4 - 5 ปี ประกอบด้วยสมรรถนะย่อย ได้แก่ (2.1) เด็กสามารถรับรู้และใช้ภาษาพูดสื่อความหมายได้โดยตรงตามความต้องการของตน (2.2) เด็กสามารถสื่อความหมายอย่างมีประสิทธิภาพด้วยสีหน้า ท่าทางและสัญลักษณ์

นอกจากนี้กิตติยา โสภณพนิช (2562) ยังกล่าวถึงสมรรถนะในการฟัง พูด เขียน จินตนาการและคิดสร้างสรรค์ ไว้ว่า สมรรถนะด้านการสื่อสารด้วยภาษาพูดคือ เด็กสามารถรับรู้และใช้ภาษาพูดสื่อความหมายได้ตรงตามความต้องการของตนเอง สามารถฟังผู้อื่นพูดจนจบและพูดโต้ตอบเกี่ยวกับเรื่องที่ฟัง และเล่าเรื่องด้วยประโยคสั้น ๆ สมรรถนะด้านการสื่อสารด้วยท่าทางและสัญลักษณ์คือ เด็กสามารถสื่อความหมายอย่างมีประสิทธิภาพด้วยสีหน้า ท่าทาง และสัญลักษณ์

ตารางที่ 1 ตารางแสดงการสังเคราะห์การสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์

สภาพที่ฟังประสงค์ของเด็ก อายุ 4-5 ปี หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช (2560)	สมรรถนะด้านภาษา ของ เด็กอายุ 4-5 ปี สำนักงานเลขาธิการสภา การศึกษา (2561)	สมรรถนะในการฟัง พูด เขียน จินตนาการและคิด สร้างสรรค์ กิตติยา โสภณพนิช (2562)	การสังเคราะห์การสื่อสาร
การเล่าเรื่องเป็นประโยค อย่างต่อเนื่อง	การรับรู้ เข้าใจ และใช้ คำศัพท์ได้ การใช้ภาษา ไวยากรณ์ และ การเรียงคำให้เป็นประโยค	เล่าเรื่องด้วยประโยคสั้น ๆ	1) การรับรู้ เข้าใจ และใช้ คำศัพท์ได้ 1) การใช้ภาษา ไวยากรณ์ 2) การเรียงคำให้เป็น ประโยค 3) การเล่าเรื่องเป็น ประโยคสั้น ๆ อย่าง ต่อเนื่อง
การฟังผู้อื่นพูดจนจบ และ สนทนาโต้ตอบสอดคล้องกับ เรื่องที่ฟัง	การเข้าใจความหมาย และ จับใจความจากการฟังภาษา พูดได้	ฟังผู้อื่นพูดจนจบและพูด โต้ตอบเกี่ยวกับเรื่องที่ฟัง	1) การฟังผู้อื่นพูดจนจบ โดยเข้าใจความหมาย 2) การจับใจความจากการ ฟัง 3) การสนทนาโต้ตอบ สอดคล้องกับเรื่องที่ฟัง
	การรับรู้และใช้ภาษาพูดสื่อ ความหมายได้โดยตรงตาม ความต้องการของตน	รับรู้และใช้ภาษาพูดสื่อ ความหมายได้ตรงตามความ ต้องการของตนเอง	1) การรับรู้และใช้ภาษา พูดสื่อความหมายได้ตรง ตามความต้องการของ ตนเอง
	การสื่อความหมายอย่างมี ประสิทธิภาพด้วยสีหน้า ท่าทางและสัญลักษณ์	สื่อความหมายอย่างมี ประสิทธิภาพด้วยสีหน้า ท่าทาง และสัญลักษณ์	1) การสื่อความหมาย อย่างมีประสิทธิภาพด้วยสี หน้า ท่าทาง และ สัญลักษณ์

ผลจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสื่อสารของเด็กอนุบาลในทัศนะของนักการศึกษาและองค์กรต่าง ๆ ที่ได้นำเสนอข้างต้น ผู้วิจัยสังเคราะห์การสื่อสารสำหรับเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง พบว่าการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ครอบคลุม 3 ด้าน ได้แก่ 1) การแสดงท่าทางเพื่อสื่อความหมาย 2) การสนทนาโต้ตอบเพื่อสื่อความคิดความรู้สึก และ 3) การขีดเขียน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยทำให้ผลการวิจัยนี้ได้กรอบแนวคิดของกระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองตามแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานและแนวคิดการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางเพื่อส่งเสริมการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ ที่ผ่านการตรวจสอบคุณภาพด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาโดยกรอบแนวคิดกระบวนการที่พัฒนาขึ้นนี้ ประกอบด้วย

1. หลักการของกระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองตามแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน
ร่วมกับการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางสำหรับเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ 5 ประการ ดังนี้

หลักการที่ 1 กิจกรรมหรืองานต้องเน้นที่การฟังเพื่อสร้างความเข้าใจในภาษาไทยให้กับเด็ก เนื่องจากเด็กเรียนรู้ได้ดีผ่านการฟัง เนื้อหาที่ใช้ควรมีความหมายและสอดคล้องกับชีวิตประจำวัน คำนึงถึงความแตกต่างทางวัฒนธรรม และมีความสัมพันธ์กับประสบการณ์เดิมของเด็ก เพื่อให้เด็กสามารถปฏิบัติได้ด้วยตนเอง

หลักการที่ 2 การใช้ท่าทางที่เชื่อมโยงกับการใช้ภาษาไทย และการพูดจาให้ชัดเจน ค่อยเป็นค่อยไป ใช้คำสั่งหรือประโยคสั้น ๆ เพื่อให้เด็กเข้าใจได้



ภาพ 2 กรอบแนวคิดของกระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองตามแนวคิดการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานและแนวคิดการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางเพื่อส่งเสริมการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์

อภิปรายผล

การวิจัยนี้เกิดจากความตระหนักถึงความสำคัญของการลดความเหลื่อมล้ำในการใช้ภาษาไทยของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง ซึ่งผลการศึกษานี้ชี้ให้เห็นถึงประสิทธิภาพของการผสมผสานแนวคิดการสอนที่มีลักษณะเฉพาะ ทั้งแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานและแนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง โดยแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานมีจุดเด่นในเรื่องของการเน้นการสื่อสารและการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียน ซึ่งสอดคล้องกับหลักการสำคัญในการสอนภาษาที่สอง อีกทั้งการออกแบบกิจกรรมที่เน้นการใช้ภาษาจริงในสถานการณ์จริง จะช่วยให้เด็กมีส่วนร่วมในการทำงานที่มีความหมายและเป็นธรรมชาติ ตามที่ Willis and Willis (2007) ได้ยืนยันว่าการใช้ภาษาเป้าหมายในห้องเรียนเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพมากที่สุดในการสอนภาษาที่สอง เพราะช่วยส่งเสริมให้เด็กใช้ภาษาในบริบทที่เหมาะสม อีกทั้งจุดเด่นของแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานนี้ คือ ช่วยลดความวิตกกังวลของเด็กและเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ภาษาที่สอง เนื่องจากเป็นแนวคิดที่ให้เด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ได้ใช้ภาษาไทยในกิจกรรมที่มีความหมาย เช่น การเล่นเกม การกิจกรรมสร้างสรรค์ การเล่นเกมบทบาทสมมติ หรือการอภิปรายกลุ่ม นันทิยา แสงสิน (2543) กล่าวว่า การจัดกิจกรรมที่เหมาะสมและการมอบหมายงานที่ใช้ภาษาเป้าหมายเป็นสิ่งสำคัญในการพัฒนาความสามารถในการสื่อสาร โดยเฉพาะงานที่ส่งเสริมให้เด็กอนุบาลได้ใช้ภาษาเป้าหมายอย่างเต็มที่ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของทิพย์สุดา ทวีสิทธิ์ (2561) คัทลียา วิเลปะนะ (2562) และ Albino (2017) ที่ชี้ให้เห็นว่า เด็กที่ได้รับการจัดประสบการณ์ตามแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานมีความสามารถในการสื่อสารภาษาไทยสูงขึ้น นอกจากนี้ความคิดเห็นของเด็กเกี่ยวกับการสอนด้วยวิธีการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานที่ระบุว่าเด็กรู้สึกได้รับการกระตุ้นให้พูด เกิดความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนในการใช้ภาษาเป้าหมาย และได้รับการขยายคำศัพท์เพิ่มมากขึ้น และพึงพอใจต่อวิธีการสอนภาษาแบบมุ่งปฏิบัติงาน

สำหรับแนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางเป็นแนวทางการสอนที่ช่วยเติมเต็มในส่วนที่แนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานอาจยังไม่ครอบคลุม โดยเฉพาะกับเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ที่ยังไม่พร้อมที่จะพูดหรือเข้าใจภาษาเป้าหมายได้อย่างชัดเจน ซึ่งแนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางนี้จะเข้ามาช่วยให้เด็กเกิดความเข้าใจ สนุกสนาน และจดจำบทเรียนได้ดี เนื่องจากสอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กอนุบาลที่ใช้การแสดงออกทางร่างกายและท่าทางเป็นสำคัญ อีกทั้งการใช้ท่าทางประกอบการสอนของครูยังช่วยในการทบทวนและส่งเสริมความจำเกี่ยวกับคำศัพท์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ จากผลการวิจัยของ ธนพร ธนสีลังกูร (2553) ปุณยวีร์ จิโรภาสวรพงศ์ (2559) และชัยรัตน์ ถาวรงามยิ่งสกุล และคณะ (2556) ที่พบว่า เด็กที่ได้รับการจัดประสบการณ์โดยใช้วิธีการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางมีความสามารถทางภาษาและการสื่อสารสูงขึ้น นอกจากนี้การบูรณาการแนวคิดทั้งสองยังช่วยสร้างบรรยากาศที่เป็นมิตรและมีความสอดคล้องกับธรรมชาติการเรียนรู้ของเด็ก อีกทั้งการเลือกเนื้อหาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันของเด็ก จะยิ่งเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนรู้และการมีส่วนร่วมในกิจกรรม เพราะการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางช่วยให้เด็กเข้าใจงานที่ต้องปฏิบัติได้ชัดเจนยิ่งขึ้น แม้ในขณะที่ยังไม่พร้อมที่จะพูดภาษาเป้าหมาย และการผสมผสานแนวทางการสอนทั้งสองนี้เมื่อนำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนภาษาที่สองร่วมกัน จะสามารถเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ภาษาไทยของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

ดังนั้น ผลการสังเคราะห์หลักการของแนวทางการสอนทั้งสองแนวทางนี้ ซึ่งเป็นการศึกษาวิจัยเชิงเอกสารที่มีระบบสามารถนำไปสร้างกรอบแนวคิดในการจัดการเรียนการสอนเพื่อแก้ปัญหาการสื่อสารภาษาไทยของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ได้อย่างเป็นรูปธรรม ผู้วิจัยจะนำผลการวิจัยนี้ไปพัฒนาต่อยอดเป็นกระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองตามแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานร่วมกับแนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางเพื่อส่งเสริมการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ในระยะต่อไป

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

ครูและผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์ควรศึกษาแนวทางการสอนภาษาที่สอง แนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงาน แนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง การสื่อสาร และกรอบแนวคิดของกระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองให้เกิดความเข้าใจควบคู่กับการศึกษาพัฒนาการทางภาษา โดยเฉพาะภาษาที่สองของเด็กอนุบาล เพื่อจะได้จัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่สอดคล้องและเหมาะสมกับความสามารถที่แท้จริงของเด็ก

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

- 1) ควรศึกษาและพัฒนากระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองโดยต่อยอดแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานด้วยการบูรณาการกับศาสตร์อื่น ๆ เช่น การเรียนรู้โดยการเล่น (Play-Based Learning) และการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential Learning) เพื่อส่งเสริมการสื่อสารของเด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์
- 2) ควรศึกษาและพัฒนากระบวนการสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สองโดยต่อยอดแนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางด้วยการบูรณาการกับศาสตร์อื่น ๆ เช่น การใช้ละครหรือการแสดง เพื่อช่วยให้เด็กอนุบาลกลุ่มชาติพันธุ์เข้าใจและจำภาษาที่สองได้ดีขึ้น
- 3) ควรศึกษาผลของการนำกระบวนการสอนตามแนวทางการสอนแบบมุ่งปฏิบัติงานร่วมกับแนวทางการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางไปทดลองใช้ เพื่อประเมินประสิทธิผลของกระบวนการสอนที่พัฒนาขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กิตติยา โสภณพนิช. (2562). *คู่มือการใช้หนังสือ ชุด ฝึกอ่านตามระดับ-Thai reading tree "อ่าน อาน อ้าน" ระดับที่ 1*. Sook Publishing.
- คัทลียา วิเลปะนะ. (2562). *ผลของการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ภาษาไทยออนไลน์โดยใช้ภาระงานเป็นฐานเพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารด้วยวาจาสำหรับผู้เรียนที่ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง [วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต]*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชัยรัตน์ ธารารามยิ่งสกุล, ชนม์ชกรณ์ วรอินทร์ และธีรยุทธ ภูเข (2558). การพัฒนาความสามารถทางด้านการฟังภาษาไทย สำหรับนักเรียนชาวเขาที่ได้รับการเรียนรู้ด้วยชุดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทาง. *Journal of Community Development Research (Humanities and Social Sciences)* 2015, 8(2).
- ทิพย์สุดา ทวีสิทธิ์. (2561). *การพัฒนาชุดกิจกรรมการสื่อสารภาษาไทยเป็นภาษาต่างประเทศตามแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบเน้นภาระงานและทฤษฎีภาษาศาสตร์สังคมสำหรับนักเรียนประถมศึกษา*. [วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธนพร ธนสีลังกูร. (2553). *การพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาไทยของนักเรียนชาวเขาเผ่าม้งโดยวิธีการจัดการเรียนรู้แบบทีฟิอาร์*. [วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- นันทิยา แสงสิน. (2543). *การเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองหรือภาษาต่างประเทศ*. ภาควิชามัธยมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ปณณวีร์ จิโรภาสวรพงศ์. (2559). *การพัฒนารูปแบบการจัดประสบการณ์โดยบูรณาการวิธีการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางและเทคนิคการสลับภาษาเพื่อส่งเสริมความสามารถทางภาษาอังกฤษของเด็กอนุบาล*. [ปริญาญครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต สาขาการศึกษาปฐมวัย]. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วรวรรณ เหมชะญาติ และคณะ. (2565). *แนวทางการจัดประสบการณ์การเรียนรู้แบบทวิ-พหุภาษา โดยใช้ภาษาแม่เป็นฐานในสถานพัฒนาเด็กปฐมวัยตามบริบทสังคมที่หลากหลาย*. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ.
- ศศิภา อุดมพรเทพสกุล, ชลาทิป สมานิติ และปิยะนันท์ หิรัณย์ชโลธร. (2562). *การจัดประสบการณ์ภาษาที่สองโดยเทคนิคการตอบสนองด้วยท่าทางในเด็กปฐมวัย*. *วารสารศึกษาศาสตร์ มสธ*, 12(1), 31-39.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2556). *ทฤษฎีการทดสอบแบบดั้งเดิม พิมพ์ครั้งที่ 7 (ฉบับปรับปรุงเพิ่มเติม)*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ศิริเพ็ญ อังสิทธิพูนพร. (2552). การสอนแบบทีพีอาร์ (TPR) คืออะไร. *จดหมายข่าวสถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเพื่อพัฒนาชนบท*, 30(1), 2-3.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2561). *แนวแนะวิธีการเลี้ยงดู ดูแล และพัฒนาเด็กปฐมวัย ตามสมรรถนะเพื่อเพิ่มคุณภาพเด็กตามวัย 0-5 ปี*. พรักหวานกราฟฟิค.
- อภิรดี ไชยกาล, วรพรรณ เหมชะญาติ และสร้อยสน สกลรักษ์. (2561). การสอนภาษาไทยเป็นภาษาที่สอง สำหรับเด็กชาติพันธุ์เขมรถิ่นไทย. *วารสารสังคมลุ่มน้ำโขง*, 14(1), 109-132.
- Albino, G. (2017). Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga. *SAGE Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017691077>.
- Asher, J. (1979). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Farran, D. C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.025>
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. MA: Newbury House Publishers.
- Krashen, S. D. (1983). *Language Acquisition in the Classroom*. Persimmon.
- Krashen, S.D. and Terrel. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Scott, J. (2006). *Social Research and Documentary Sources*. Sage Benchmarks in Social Research Methods, Documentary Research Volume 1. SAGE Publication, 2006.
- Stevick, E. W. (1982). *Teaching and Learning Language*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., and Rodgers, T. S. (2004). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Waldfoegel, J. (2002). Child care, women's employment, and child outcomes. *Journal of Population Economics*, 15, 527-548. <https://doi.org/10.1007/s001480100072>
- Widodo, H. P. (2009). *Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking*. <http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/Teaching-Children-Using-a-Total-Physical-Response-TPR-Method-Rethinking-Handoyo-Puji-Widodo.pdf>
- Willis, D., and Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. e-book edition 2012. http://www.intrinsicbooks.co.uk/title_by_title/framework.html

รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู:
ศึกษารณีนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น

A MODEL FOR ENHANCING ENGLISH LANGUAGE COMPETENCY AS MEDIUM INSTRUCTION
FOR STUDENT TEACHERS: A CASE STUDY OF STUDENTS MAJORING
IN DIFFERENT DISCIPLINES

ภาวิณี เดชเทศ¹
Pawinee Dechedt

พัชราราลัย มีทรัพย์²
Phutcharawalai Meesup

ปณณวิชญ์ ไบกุลลาบ³
Punnawit Baikularb

Received Date: 2 March 2024

Revised Date: 1 May 2024

Accepted Date: 3 May 2024

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อ 1) เพื่อสร้างและพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น 2) เพื่อทดลองใช้รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น แบ่งออกเป็น 2 ระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 การสร้างและพัฒนารูปแบบและระยะที่ 2 การทดลองใช้รูปแบบ กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักศึกษาครูคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม สถิติที่ใช้ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์เนื้อหาและการทดสอบค่าที (t-test dependent)

ผลการวิจัย พบว่า 1. รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น ประกอบไปด้วย 5 ส่วน ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) เนื้อหาของรูปแบบ 4) กระบวนการเรียนรู้ และ 5) การวัดและประเมินผล ผลการประเมินคุณภาพของรูปแบบอยู่ในระดับมากทั้ง 4 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านอรรถประโยชน์ 2) ด้านความเป็นไปได้ 3) ด้านความเหมาะสมและ 4) ด้านความถูกต้อง ในภาพรวมมีคุณภาพอยู่ในระดับมาก โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.31 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ .193 และ 2. ผลการทดลองใช้รูปแบบ ตามองค์ประกอบของสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ในด้านความรู้ มีค่าเฉลี่ยหลังการอบรมอยู่ที่ 14.05 มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.05 ในด้านทักษะ ในขั้นการทดลองสอน ในภาพรวมในทุก ๆ องค์ประกอบ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.10 และการประเมินในขั้นตอนการสร้างและพัฒนาเครื่องมือ ในภาพรวมในทุก ๆ องค์ประกอบ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.83 การประเมินสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ในขั้นตอนการนิเทศติดตาม จำนวน 2 ครั้ง โดยครั้งที่ 1 การนิเทศการสอนโดยประเมินจากคลิปวิดีโอการสอน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.04 ครั้งที่ 2 เป็นการนิเทศการสอนที่สถานศึกษา มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.33 ในด้านคุณลักษณะของการวัดระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษาครูกลุ่มตัวอย่างก่อนการอบรมและหลังการอบรม มีค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานสูงขึ้นกว่าก่อนการอบรมในทุกองค์ประกอบและการศึกษาผลการทบทวนหลังการปฏิบัติการ (AAR) ในทุกขั้นตอนของการใช้รูปแบบ

คำสำคัญ: รูปแบบ, สมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน, การรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน

¹ อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาอังกฤษ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Lecturer of English, Education Faculty, Pibulsongkram Rajabhat University.
E-mail: pawineeb8@gmail.com

² อาจารย์ประจำสาขาวิชาการวิจัยและประเมินทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Lecturer of Educational Research and Evaluation, Education Faculty, Pibulsongkram Rajabhat University.

³ อาจารย์ประจำสาขาวิชาการวิจัยและประเมินทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Lecturer of Educational Research and Evaluation, Education Faculty, Pibulsongkram Rajabhat University.

Abstract

This study aimed to 1) design and develop a model to enhance the competence of student teachers of non-English majors in using English for instruction, and 2) test the effectiveness of the model. The research was conducted in two phases. The first involved the creation and development of the competence enhancement model, and the second tested its effectiveness with student teachers of non-English subjects. The pilot study involved a sample group of student teachers from the Faculty of Education at Pibulsongkram Rajabhat University. Statistics used include mean, standard deviation, content analysis, and t-test dependent.

The findings revealed that: 1. The developed model comprised five components: 1) the model's principles, 2) the model's objectives, 3) the model's content, 4) the learning process, and 5) assessment and evaluation. The quality evaluation of the model indicated high effectiveness across four aspects: 1) utility, 2) feasibility, 3) appropriateness, and 4) accuracy. Overall, the model was rated at a high-quality level, with mean scores of 4.31 and a standard deviation of .193.

2. The model implementation led to significant improvements in participants' competence in using English for instruction. Post-training knowledge score averaged 14.05, showing a statistically significant difference at the 0.05 level. During the teaching practicum stage, the overall mean score across all subcomponents was 2.10, and in the instrument development stage, the overall mean score across all subcomponents was 1.83. The English language competency for instruction was evaluated twice in the supervision stage. In the first supervision, based on video-recorded teaching, the mean score was 2.04; in the second supervision, conducted at the school site, the mean score increased to 2.33. Regarding the participant's self-perceived competence in using English for instruction, the mean scores and standard deviation after training were higher than those before training across all components. Furthermore, the study of the After-Action Review (AAR) showed improvement at every step of implementing the model.

Keywords: model, competence in using English for instruction,
self-perceived competence in using English for instruction

บทนำ

ภาษาอังกฤษเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้สำคัญในยุคปัจจุบัน ถูกกำหนดให้เป็นวิชาหลักในการเรียนของผู้เรียนในทุกระดับการศึกษา รวมถึงในระดับอุดมศึกษา การนำภาษาอังกฤษไปใช้ในกิจกรรมการเรียนการสอนจะทำให้ผู้เรียนสามารถนำไปพัฒนาต่อยอดต่อการศึกษาขั้นสูงได้ในอนาคต ไม่ว่าจะเป็นเพื่อการพัฒนาตนเองหรือการใช้สายอาชีพของตน เพราะในการดำรงชีวิตทุกวันนี้ มีการใช้ภาษาอังกฤษในทุก ๆ อย่างรอบตัว จึงเป็นเรื่องที่จำเป็นที่ผู้เรียนควรมีความรู้ความเข้าใจในการนำความรู้ทางภาษาอังกฤษไปใช้ในชีวิตและการทำงานของตน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม เป็นคณะที่ผลิตบัณฑิตครูสู่การพัฒนาท้องถิ่นเพื่อความเป็นครูมืออาชีพ มีสาขาวิชาต่าง ๆ ที่มีการจัดการเรียนการสอนตามศาสตร์ของแต่ละสาขาวิชาและมีวิชาที่เกี่ยวข้องกับภาษาอังกฤษอยู่ไม่มากนัก เมื่อมีการทดสอบทางภาษาตามโครงการพัฒนาทางภาษาของคณะครุศาสตร์ ปรากฏว่านักศึกษาส่วนมากทำคะแนนได้ค่อนข้างต่ำและนักศึกษาไม่สามารถนำภาษาอังกฤษไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนของตนได้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ ภาวินิ เดชเทศ (2566) ที่ศึกษาระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษาครู คณะครุศาสตร์ ในการแสดงถึงความสัมพันธ์ของระดับของการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนระหว่างองค์ประกอบของนักศึกษา ของสาขาวิชาทั้ง 8 สาขาวิชา ปรากฏว่านักศึกษาสาขาวิชาภาษาอังกฤษมีระดับการรับรู้ความสามารถของตนในระดับที่สูงกว่านักศึกษาสาขาวิชาอื่น ๆ ทุกองค์ประกอบและแตกต่างจากสาขาวิชาอื่น ๆ อย่างชัดเจน สะท้อนให้เห็นว่าการเสริมสร้างทักษะทางภาษาให้กับนักศึกษาในปัจจุบัน ยังไม่สามารถช่วยเสริมสร้างความสามารถทางการใช้ภาษาให้กับนักศึกษาได้ เนื่องจากสมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษต้องอาศัยหลายองค์ประกอบ เพื่อให้นักศึกษาเกิดความสามารถที่แท้จริง ผ่านออกมาจากการฝึกปฏิบัติและการใช้ในบริบทต่างๆ เช่น องค์ประกอบด้านการฟัง พูด อ่าน เขียนภาษาอังกฤษ สะท้อนออกมาในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนของตนด้วยภาษาอังกฤษได้ ซึ่งถ้านักศึกษาสามารถนำภาษาไปใช้ในการปฏิบัติหน้าที่การสอนได้ ก็จะทำให้ยกระดับคุณภาพของบัณฑิตครู ให้เพิ่มมากขึ้นกว่าเดิมและก้าวสู่ความเป็นสากลมากขึ้น สอดคล้องกับความเปลี่ยนแปลงของการศึกษาในศตวรรษที่ 21

ผู้วิจัยซึ่งปฏิบัติหน้าที่อยู่ที่คณะครุศาสตร์ เล็งเห็นถึงปัญหาที่เกิดขึ้นและต้องการหาแนวทางเพื่อช่วยพัฒนาในการนำภาษาอังกฤษไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน จึงได้ศึกษาและพัฒนารูปแบบเพื่อการเสริมสร้างสมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนให้กับนักศึกษาครู ได้นำแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบ T-PACK (Technological pedagogical content knowledge) ที่นักศึกษาในทุกสาขาวิชาสามารถประยุกต์การจัดการเรียนรู้ตามศาสตร์ของตนกับเทคโนโลยีและวิธีการสอนรูปแบบต่าง ๆ โดยแนวคิดนี้จะช่วยในการปรับปรุง พัฒนา และยกระดับมาตรฐานการศึกษาให้มีคุณภาพและวิธีการจัดการเรียนรู้ที่จะช่วยพัฒนาการนำภาษาไปสู่การสอนได้ คือ การใช้ภาษาอังกฤษในการสอนหรือการสอดแทรกภาษาอังกฤษไปในการสอนในรายวิชาที่ไม่ใช่ภาษาอังกฤษ เป็นลักษณะการบูรณาการความรู้ระหว่างศาสตร์เพื่อปฏิบัติการสอน ที่เน้นเนื้อหาวิชาหลักและการใช้ภาษาเพื่อการสอดแทรกลงไปตามระบบขั้นตอนของการสอนของครู สมโภชน์ พนาวาส (2558) โดยมีการแบ่งองค์ประกอบออกเป็น 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การสอดแทรกภาษาอังกฤษลงไปในการใช้สื่อการสอน การจัดการเรียนการสอนและการวัดและประเมินผลและวิธีการจัดการเรียนรู้แบบ CLIL ของ Coyle, Hood and March (2010) ที่ได้เสนอแนวคิดในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของรายวิชาอื่น ๆ ได้แก่ วิธีสอนแบบ CLIL (Content Language Integrated Learning) การบูรณาการเนื้อหาและภาษาเป็นแนวการสอนที่มุ่งเน้นความรู้ทางภาษาและความรู้ทางเนื้อหาวิชา เป็นการสอนภาษาควบคู่กับการสอนเนื้อหาโดยมุ่งเน้นในเรื่องการสื่อความหมาย โดยในการนำภาษาอังกฤษไปใช้ในการสอนแต่ละครั้ง เพื่อให้เกิดสมรรถนะที่พึงประสงค์ต้องประกอบไปด้วยหลายส่วนด้วยกัน ไม่ว่าจะเป็นพื้นฐานความรู้ของผู้สอน ทักษะในการนำไปประยุกต์ใช้ การสื่อสารถ่ายทอดไปยังผู้เรียน รวมไปถึงคุณลักษณะของผู้สอน ได้แก่ การรับรู้ความสามารถของตน เป็นต้น สอดคล้องกับการศึกษาของพรพิมล ประสงค์พร (2557) ที่สร้างและพัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างสมรรถนะของครูในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษตามแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการเนื้อหาและภาษา (CLIL) พบว่าเป็นการจัดการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพทุกระดับการศึกษา ผู้เรียนได้รับความรู้ใหม่จากการที่เรียนรู้และใช้ภาษาเป้าหมาย พัฒนาสมรรถนะทางภาษาและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีช่องทางในการติดต่อสื่อสารด้วยภาษาเป้าหมาย ในขณะเดียวกันเป็นการเพิ่มพูนแรงจูงใจและความมั่นใจให้กับผู้เรียนในการเรียนรู้ภาษาและเนื้อหามากขึ้น ซึ่งในรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นนี้ โดยการนำแนวคิดของ T-PACK และ CLIL มาเพื่อพัฒนาสมรรถนะทางการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษา จะทำให้นักศึกษาสามารถ

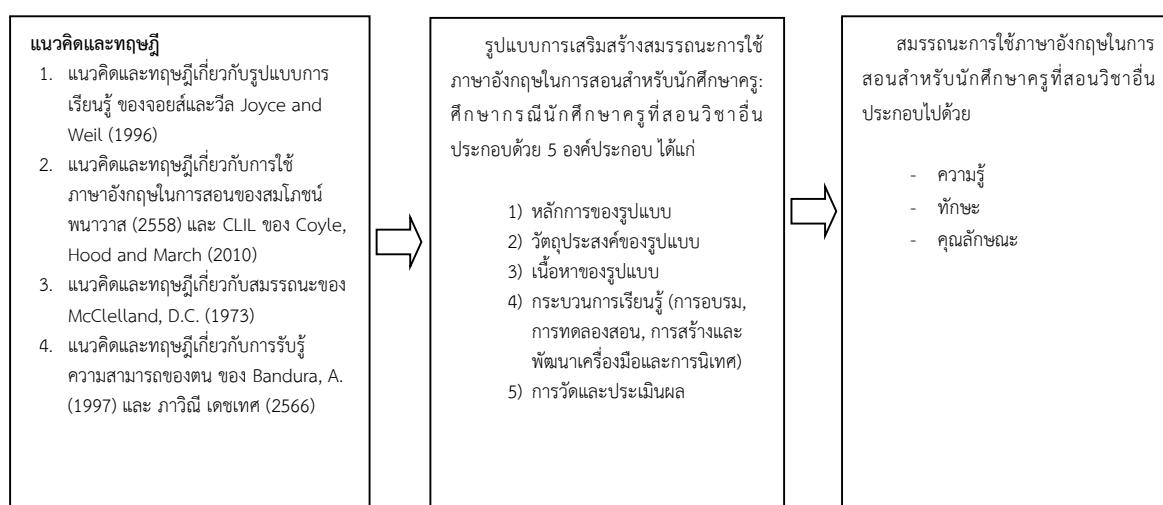
ประยุกต์ใช้ความรู้ทางภาษาไปสู่การวางแผนการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาของตน การสื่อสารในชั้นเรียนได้อย่างเป็นธรรมชาติ และมั่นใจ รวมถึงการเลือกใช้สื่อการสอนและเครื่องมือการประเมินผลการเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น สอดคล้องกับ งานวิจัยของสุพิชญา ไชยรัตน์ และมณีนรัตน์ เอกโยคยะ (2564) ที่ศึกษาผลของการสอนแบบสราเสวนาในวิชาวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการบูรณาการเนื้อหาและภาษาต่อความสามารถในการสื่อสารด้วยวาจาเป็นภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาในหลักสูตรภาษาอังกฤษ พบว่าความสามารถในการสื่อสารด้วยวาจาเป็นภาษาอังกฤษของนักเรียนหลัง การทดลองเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญหลังจากการใช้การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการเนื้อหาและภาษา (CLIL)

จากแนวทางในการพัฒนาที่ได้กล่าวไปข้างต้น ผู้วิจัยเล็งเห็นถึงความสำคัญของสมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษที่ พังเกิดกับนักศึกษาครู จึงสร้างและพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู ที่สอนวิชาอื่น เพื่อให้นักศึกษาเกิดความรู้ความเข้าใจในการนำภาษาอังกฤษไปใช้ในการสอนในรายวิชาของตนได้ ตลอดจน เพิ่มขีดความสามารถในการประยุกต์สมรรถนะทางภาษาสู่วิชาชีพครู เพื่อให้เป็นกำลังสำคัญในการพัฒนาผู้เรียน ให้มีความรู้ ความสามารถต่อไปในอนาคต

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อสร้างและพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น
2. เพื่อทดลองใช้รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยเรื่อง รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู: ศึกษากรณี นักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น ใช้ระเบียบวิธีวิจัยและพัฒนา (Research and Development : R&D) ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การสร้างและพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู ที่สอนวิชาอื่น

การสร้างและพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น ในการศึกษาและวิเคราะห์เกี่ยวกับแนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ตลอดจนออกแบบและตรวจสอบรูปแบบ

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน จากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection) โดยกำหนดคุณสมบัติของผู้เชี่ยวชาญที่มีความรู้และประสบการณ์ที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรและการสอน การวัดและประเมินผลทางการศึกษาและด้านภาษาอังกฤษ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบประเมินคุณภาพรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น 4 ด้าน คือ 1) ด้านอรรถประโยชน์ (Utility Standards) 2) ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) 3) ด้านความเหมาะสม (Propriety Standards) 4) ความถูกต้อง (Accuracy Standards) ลักษณะของแบบประเมิน เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ

การวิเคราะห์ข้อมูล วิเคราะห์แบบประเมินคุณภาพรูปแบบ โดยใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน แล้วแปลผลค่าเฉลี่ยตามเกณฑ์

การเก็บรวบรวมข้อมูล แบ่งออกเป็น 2 ขั้นตอน ดังนี้

1. การยกร่างรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น โดยมีการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องและการวิเคราะห์กลุ่มตัวอย่างและองค์ประกอบที่ต้องการพัฒนา ได้แก่ แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้ของ Joyce and Weil (1996) ในการสร้างและพัฒนารูปแบบ, แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการใช้ภาษาอังกฤษ ในการสอนของสมโภชน์ พนาवास (2558) ในการสอดแทรกการใช้ภาษาอังกฤษในการจัดการเรียนการสอน การสอดแทรกในการใช้สื่อและการสอดแทรกในการวัดและประเมินผลและแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบ T-PACK และวิธีการจัดการจัดการเรียนรู้แบบ CLIL ของ Coyle, Hood and March (2010) ตามกระบวนการเรียนรู้ 4CS, แนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับสมรรถนะของ McClelland, D. C. (1973) และแนวคิดและทฤษฎีเกี่ยวกับการรับรู้ความสามารถของตนของ Bandura, A. (1997) และภาวิณี เดชเทศ (2566) มายกร่างรูปแบบและดำเนินการออกแบบรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู

2. การตรวจสอบคุณภาพมาตรฐานของรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น โดยการประเมินมาตรฐานของ 4 ด้าน 1) ด้านอรรถประโยชน์ (Utility Standards) 2) ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) 3) ด้านความเหมาะสม (Propriety Standards) 4) ความถูกต้อง (Accuracy Standards) ประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญ เพื่อรับฟังความคิดเห็นและข้อเสนอแนะในการปรับปรุงรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู ประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญทั้ง 5 ท่าน

ระยะที่ 2 การทดลองใช้รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น

ขั้นตอนนี้เป็นการนำรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น ไปทดลองใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่าง โดยแบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 การอบรมให้ความรู้ ขั้นที่ 2 การทดลองปฏิบัติการสอน ขั้นที่ 3 การสร้างและพัฒนาเครื่องมือในการจัดการเรียนการสอนและขั้นที่ 4 การนิเทศติดตาม พร้อมทั้งมีการประเมินกระบวนการทบทวนหลังการปฏิบัติการ (AAR) ในทุกขั้นของกระบวนการเรียนรู้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร ได้แก่ นักศึกษาสาขาวิชาอื่น ๆ ได้แก่ การประถมศึกษา การศึกษาปฐมวัย การศึกษาพิเศษ คณิตศาสตร์ จิตวิทยาและการแนะแนว ดนตรีศึกษา พลศึกษา ภาษาไทย วิทยาศาสตร์ทั่วไปและสังคมศึกษา ที่ศึกษาอยู่ในคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ชั้นปีที่ 4 รหัส 63 จำนวน 522 คนและอาจารย์นิเทศก์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม จำนวน 60 ท่าน

กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักศึกษาคณะครุศาสตร์ โดยแบ่งตามกระบวนการเรียนรู้ ได้แก่ 1. ขั้นการอบรมให้ความรู้ มีกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักศึกษาสาขาวิชาอื่น ๆ ได้แก่ การประถมศึกษา คณิตศาสตร์ ภาษาไทยและ วิทยาศาสตร์ทั่วไป ที่ศึกษาอยู่ในคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ชั้นปีที่ 4 รหัส 63 จำนวน 20 คน เลือกโดยวิธีการคัดเลือกแบบอาสาสมัคร (Voluntary Selection) และ 2. ขั้นการทดลองปฏิบัติการสอน มีกลุ่มตัวอย่างจากนักศึกษาคณะครุศาสตร์ จำนวน 10 คน เลือกโดยวิธีการคัดเลือกแบบอาสาสมัคร (Voluntary Selection) และ 3. ขั้นการสร้างและพัฒนาเครื่องมือ และ 4. ขั้นการนิเทศติดตาม มีกลุ่มตัวอย่างจากนักศึกษาคณะครุศาสตร์ จำนวน 8 คน เลือกโดยวิธีการคัดเลือกแบบอาสาสมัคร (Voluntary Selection) ได้มาโดยการสมัครเข้าร่วมการวิจัยด้วยความเต็มใจ และมีจำนวน 2 คน

ที่ขอถอนตัวจากการวิจัยเนื่องจากเหตุผลเรื่องความพร้อมในการดำเนินการและระยะทางในการร่วมกระบวนการวิจัยตามหลักจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์ ที่อาสาสมัครสามารถขอถอนตัวจากการวิจัยได้ ถ้าไม่ประสงค์จะเข้าร่วมในกระบวนการวิจัยต่อไปและอาจารย์นิเทศก์คณะครุศาสตร์ จำนวน 5 ท่าน ได้มาโดยวิธีการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Selection)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบทดสอบความรู้ก่อนและหลังการอบรมรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู เป็นแบบทดสอบแบบปรนัย จำนวน 20 ข้อ ในด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน 7 องค์ประกอบ ได้แก่ การฟัง การพูด การอ่าน การเขียน การใช้สื่อ การจัดการเรียนรู้และการวัดและประเมินผล โดยมีค่า IOC อยู่ระหว่าง .80-1.00 ค่าความยาก (Difficulty) อยู่ระหว่าง 0.40-0.50 และการหาค่าอำนาจจำแนก (Discrimination) ของแบบทดสอบความรู้ อยู่ระหว่าง 0.50-0.90

2. แบบประเมินทักษะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ประกอบไปด้วย 2 ชุดการประเมินชุดที่ 1 คือ การประเมินทักษะในขั้นการทดลองปฏิบัติการสอน มีลักษณะเป็นแบบ Scoring Rubrics 3 ระดับ ประกอบไปด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ การใช้สื่อ การจัดการเรียนการสอน การจัดทำแผนการสอน และการวัดและประเมินผลและชุดที่ 2 คือ การประเมินทักษะในขั้นการสร้างและพัฒนาเครื่องมือ มีลักษณะเป็นแบบ Scoring Rubrics 3 ระดับประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การใช้สื่อ การจัดทำแผนการสอน และการวัดและประเมินผล มีค่า IOC อยู่ระหว่าง .80-1.00

3. แบบประเมินสมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน เป็นการประเมินในขั้นนิเทศติดตามครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2 มีลักษณะเป็นแบบ Scoring Rubrics 3 ระดับ ประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ การใช้สื่อ การจัดการเรียนการสอนและการวัดและประเมินผล มีค่า IOC เท่ากับ 1.00 และการหาความสอดคล้องความน่าเชื่อถือภายในผู้ประเมิน (Inter-rater Reliability) ความเชื่อมั่นระหว่างผู้สังเกต มีช่วงความเชื่อมั่นในการประเมินเฉลี่ยเท่ากับ .910

4. แบบสอบถามระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ จำนวน 25 ข้อ มีการทดสอบสัมประสิทธิ์อัลฟา (Cronbach's alpha coefficient) มีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ .983 และค่า IOC อยู่ระหว่าง .60-1.00

5. แบบบันทึกการทบทวนหลังการปฏิบัติงาน (AAR) ครั้งที่ 1-4 จำนวน 4 ฉบับ ตามกระบวนการเรียนรู้ ได้แก่ ขั้นที่ 1 การอบรม ขั้นที่ 2 การทดลองปฏิบัติการสอน ขั้นที่ 3 การสร้างและพัฒนาเครื่องมือและขั้นที่ 4 การนิเทศติดตาม ทุกฉบับมีค่า IOC อยู่ระหว่าง .80-1.00

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์แบบสอบถามระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู โดยใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน แล้วแปลผลค่าเฉลี่ยตามเกณฑ์

2. วิเคราะห์ผลคะแนนก่อนและหลังการอบรม จากแบบทดสอบความรู้แบบปรนัย โดยใช้วิธี t-test dependent เพื่อเปรียบเทียบคะแนนก่อนและหลังการอบรม

3. วิเคราะห์ผลคะแนนประเมินทักษะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษา มีลักษณะเป็นแบบ Scoring Rubrics 3 ระดับ โดยใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน แล้วแปลผลค่าเฉลี่ยตามเกณฑ์

4. การวิเคราะห์สมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน มีลักษณะเป็นแบบ Scoring Rubrics 3 ระดับ โดยใช้วิธีหาค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน แล้วแปลผลค่าเฉลี่ยตามเกณฑ์

5. วิเคราะห์ข้อคำถามในแบบบันทึกการทบทวนหลังการปฏิบัติงาน (AAR) ครั้งที่ 1-4 โดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. นักศึกษาทำแบบสอบถามการวัดระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษ ในการสอนก่อนการอบรม 25 ข้อ และแบบทดสอบความรู้ก่อนการอบรม เป็นแบบทดสอบแบบปรนัย จำนวน 20 ข้อ เป็นเวลา 20 นาที

2. ดำเนินการอบรมการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู จำนวน 2 วัน ให้นักศึกษากลุ่มตัวอย่าง จำนวน 20 คน โดยการอบรมจะนำแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบ T-PACK ได้แก่ ความรู้ด้านเทคโนโลยี ความรู้ด้านวิธีการสอน และความรู้ด้านเนื้อหาและวิธีการสอนตามแนวทฤษฎีการบูรณาการเนื้อหาและภาษา

(CLIL) ตามกรอบแนวคิด 4Cs ซึ่งมีขั้นตอนอยู่ 4 ขั้นตอน มาประยุกต์ใช้ ดังต่อไปนี้ ขั้นที่ 1 นำเสนอเนื้อหา (Content) ขั้นที่ 2 กระตุ้นความรู้ (Cognition) ขั้นที่ 3 ปฏิสัมพันธ์ (Communication) และขั้นที่ 4 นำไปใช้ (Culture) หลังการอบรม มีการทำแบบทดสอบหลังการอบรมและทำแบบสอบถามการวัดระดับการรับรู้ความสามารถและให้นักศึกษาตอบแบบบันทึกการทบทวนหลังการปฏิบัติงาน (AAR) ครั้งที่ 1 ทั้งหมดจำนวน 2 วัน

3. การนำเสนอผลการทดลองสอน ของนักศึกษาในกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 10 คน โดยมีอาจารย์นิเทศก์และผู้วิจัย รวมทั้ง 5 ท่าน วิทยากรทดลองสอนและให้นักศึกษาตอบแบบบันทึกการทบทวน หลังการปฏิบัติงาน (AAR) ครั้งที่ 2 จำนวน 1 วัน

4. การสร้างและพัฒนาเครื่องมือของนักศึกษาในกลุ่มตัวอย่างจำนวน 8 คน โดยอาจารย์นิเทศก์และนักศึกษาร่วมกัน พิจารณาเลือกหน่วยการเรียนรู้ที่จะนำมาทดลองปฏิบัติการสอน นักศึกษานำเสนอแผนการจัดการเรียนรู้และเครื่องมือที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนของตนต่ออาจารย์นิเทศก์ เพื่อให้อาจารย์นิเทศก์ ให้ข้อเสนอแนะ และให้นักศึกษาตอบแบบบันทึกการทบทวนหลังการปฏิบัติงาน (AAR) ครั้งที่ 3 จำนวน 1 วัน

5. การนิเทศติดตาม โดยอาจารย์นิเทศก์และผู้วิจัยดำเนินการนิเทศตามกำหนด ทั้งหมด 2 ครั้งโดยอาจารย์นิเทศก์ ให้ข้อเสนอแนะ เมื่อสิ้นสุดกระบวนการนิเทศ ให้นักศึกษาทำแบบสอบถามการวัดระดับฯ และให้นักศึกษาตอบแบบบันทึกการทบทวนหลังการปฏิบัติงาน (AAR) ครั้งที่ 4 เป็นเวลา 10 นาที

ผลการวิจัย

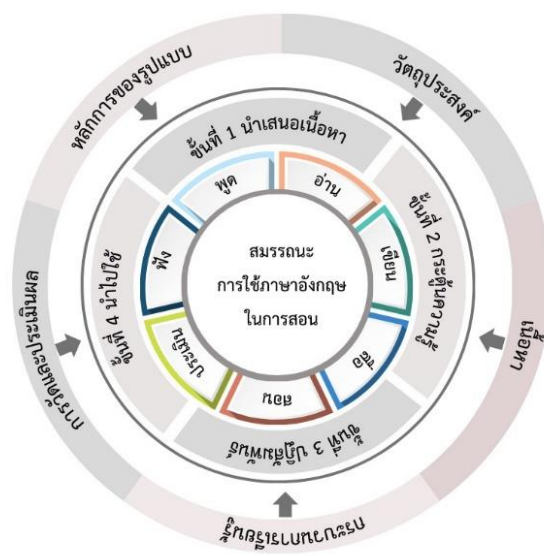
การวิจัยเรื่อง รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น ใช้วิธีดำเนินการวิจัยลักษณะการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) โดยมีวัตถุประสงค์ของการวิจัย เพื่อ 1) เพื่อสร้างและพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น และ 2) เพื่อทดลองใช้รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น มีรายละเอียด ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการสร้างและพัฒนารูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น

ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน เพื่อศึกษาแนวทางการกำหนด องค์ประกอบที่จะนำมาใช้ในรูปแบบ และจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องมาใช้ในการพัฒนารูปแบบ การเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น โดยได้ดำเนินการ 2 ขั้น คือ ขั้นที่ 1 การยกร่างรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูสาขาวิชาอื่น และขั้นที่ 2 การตรวจสอบคุณภาพมาตรฐานของรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู สาขาวิชาอื่น โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน มีการดำเนินการ ดังนี้

1. ผลการยกร่างรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น

การสร้างรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น โดยร่าง รูปแบบประกอบไปด้วย 5 ส่วน ได้แก่ หลักการของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ เนื้อหาของรูปแบบ กระบวนการเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล โดยมีรายละเอียดตามรูปภาพ ดังนี้



ภาพ 2 รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น

2. ผลการตรวจสอบคุณภาพมาตรฐานของรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น

การตรวจสอบร่างรูปแบบด้วยการประเมินคุณภาพของรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น โดยประเมินคุณภาพของรูปแบบทั้งหมด 4 ด้าน 1) ด้านอรรถประโยชน์ (Utility Standards) 2) ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) 3) ด้านความเหมาะสม (Propriety Standards) 4) ความถูกต้อง (Accuracy Standards) มีผลดังนี้

ตารางที่ 1 ตารางแสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและระดับคุณภาพของรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น

ที่	มาตรฐานคุณภาพของรูปแบบ	M	S	ระดับคุณภาพ
1	ด้านอรรถประโยชน์	4.30	.671	มาก
2	ด้านความเป็นไปได้	4.25	.559	มาก
3	ด้านความเหมาะสม	4.40	.454	มาก
4	ด้านความถูกต้อง	4.30	.570	มาก
เฉลี่ยรวม		4.31	.193	มาก

จากตารางที่ 1 พบว่า ผลการประเมินคุณภาพของรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น โดยผู้เชี่ยวชาญ ในภาพรวมมีคุณภาพอยู่ในระดับมาก มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.31 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ .193 เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ด้านความเหมาะสม (Propriety Standards) มีคุณภาพในระดับสูงที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.40 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ .454 รองลงมาได้แก่ ด้านอรรถประโยชน์ (Utility Standards) มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.30 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ .671 และด้านความถูกต้อง (Accuracy Standards) มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.25 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ .570 และด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) มีคุณภาพในระดับต่ำที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.25 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ .559

ตอนที่ 2 ผลการทดลองใช้รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น

หลังจากการปรับปรุงรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่นตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ ผู้วิจัยได้นำรูปแบบไปทดลองใช้ในสถานการณ์จริงกับกลุ่มตัวอย่าง ซึ่งเป็นนักศึกษาครูสาขาวิชาต่าง ๆ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม จำนวน 20 คน โดยแบ่งออกเป็นทั้งหมด 4 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 การอบรมให้ความรู้ ขั้นที่ 2 การทดลองปฏิบัติการสอน ขั้นที่ 3 การสร้างและพัฒนาเครื่องมือและขั้นที่ 4 การนิเทศติดตาม จำนวน 2 ครั้ง พร้อมทั้งมีการประเมินการทบทวนหลังการปฏิบัติการ (AAR) ในทุกขั้นของกระบวนการเรียนรู้ โดยนำเสนอผลการทดลองตามองค์ประกอบของสมรรถนะ ดังนี้

ด้านความรู้

1. การเปรียบเทียบผลคะแนนความรู้ก่อนและหลังการอบรมตามรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู

การเปรียบเทียบผลคะแนนความรู้ก่อนและหลังการอบรมตามรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู

ตารางที่ 2 ตารางแสดงการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความรู้ก่อนและหลังการอบรม

	n	M	S	t	Sig.
ก่อนอบรม	20	11.60	2.303	-5.122*	.000
หลังอบรม	20	14.05	1.191		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

จากตารางที่ 2 พบว่า ความรู้หลังการอบรมสูงกว่าก่อนการอบรม โดยมีค่าเฉลี่ยก่อนเรียน เท่ากับ 11.60 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.303 และค่าเฉลี่ยของความรู้หลังการอบรมตามรูปแบบ เท่ากับ 14.05 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.191 มีนัยสำคัญทางสถิติอยู่ระดับ 0.05

2. การประเมินทักษะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ในขั้นการทดลองปฏิบัติการสอน

ตารางที่ 3 ตารางแสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของการประเมินทักษะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน

องค์ประกอบ	n	M	S	ระดับคุณภาพ
การใช้สื่อ	10	2.20	.632	ปานกลาง
การจัดการเรียนรู้	10	2.30	.483	ปานกลาง
การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้	10	2.10	.316	ปานกลาง
การวัดและประเมินผล	10	1.80	.421	ปานกลาง
รวม		2.10	.316	ปานกลาง

จากตารางที่ 3 พบว่า ทักษะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ในขั้นการทดลองปฏิบัติการสอน ในภาพรวมของการประเมิน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.10 มีคุณภาพอยู่ในระดับ ปานกลาง เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด ได้แก่ ด้านการจัดการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.30 รองลงมา ได้แก่ ด้านการใช้สื่อ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.20 และด้านการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.10 และในด้านการวัดและประเมินผล มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.80 ตามลำดับ

3. การประเมินทักษะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนในขั้นตอนการสร้างและพัฒนาเครื่องมือ

ตารางที่ 4 ตารางแสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของทักษะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน

องค์ประกอบ	n	M	S	ระดับคุณภาพ
การใช้สื่อ	8	2.13	.641	ปานกลาง
การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้	8	2.25	.463	ปานกลาง
การวัดและประเมินผล	8	1.75	.707	ปานกลาง
รวม		1.83	.463	ปานกลาง

จากตารางที่ 4 พบว่า การประเมินทักษะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ในขั้นตอนการสร้างและพัฒนาเครื่องมือในภาพรวมของการประเมิน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.83 มีคุณภาพอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ได้แก่ ด้านการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.25 และรองลงมา ได้แก่ ด้านการใช้สื่อ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.13 และด้านการวัดและประเมินผล มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด เท่ากับ 1.75 ตามลำดับ

4. การประเมินสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนในขั้นตอนการนิเทศติดตาม จำนวน 2 ครั้ง

ตารางที่ 5 ตารางแสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนในขั้นตอนการนิเทศติดตาม ครั้งที่ 1 และครั้งที่ 2

องค์ประกอบ	n	ครั้งที่ 1		ระดับคุณภาพ	ครั้งที่ 2		ระดับคุณภาพ
		M	S		M	S	
การใช้สื่อ	8	2.25	.436	ปานกลาง	2.38	.518	สูง
การจัดการเรียนรู้	8	2.00	.535	ปานกลาง	2.63	.518	สูง
การวัดและประเมินผล	8	1.88	.641	ปานกลาง	2.00	.535	ปานกลาง
รวม		2.04	.452	ปานกลาง	2.33	.436	ปานกลาง

จากตารางที่ 5 พบว่า การประเมินในการนิเทศติดตามการปฏิบัติการสอนของนักศึกษากลุ่มตัวอย่างในสถานศึกษาจำนวน 8 คน พบว่า ค่าเฉลี่ยในทุกด้านสูงขึ้นกว่าการนิเทศครั้งที่ 1 โดยค่าเฉลี่ยครั้งที่ 1 ในภาพรวม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.04 เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ได้แก่ ด้านการใช้สื่อมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.25 รองลงมา ได้แก่ ด้านการจัดการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.00 และในด้านการวัดและประเมินผล มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด เท่ากับ 1.88 และในภาพรวมของการนิเทศติดตาม ครั้งที่ 2 มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.33 เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ได้แก่ ด้านการจัดการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.63 รองลงมา ได้แก่ ด้านการใช้สื่อ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.38 และในด้านการวัดและประเมินผลมีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด เท่ากับ 2.00 ตามลำดับ

ด้านคุณลักษณะ

การเปรียบเทียบผลการวัดระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษาครู ก่อนและหลังการอบรมตามรูปแบบ

ตารางที่ 6 ตารางแสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน

องค์ประกอบ	n	ก่อนอบรม		หลังอบรม	
		M	S	M	S
การฟัง	20	2.98	.653	4.05	.633
การพูด	20	2.66	.629	3.76	.732
การอ่าน	20	2.71	.624	3.86	.604
การเขียน	20	2.47	.600	3.83	.778
การใช้สื่อ	20	2.91	.699	4.28	.564
การจัดการเรียนรู้	20	2.77	.492	4.05	.641
การวัดและประเมินผล	20	2.68	.625	4.05	.651
รวมเฉลี่ยทุกองค์ประกอบ	20	2.74	.491	3.98	.563

จากตารางที่ 6 พบว่า ค่าเฉลี่ยของระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษาครู หลังการอบรมตามรูปแบบสูงขึ้นกว่าก่อนการอบรมในทุกองค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบด้านการฟัง มีค่าเฉลี่ยครั้งที่ 1 และ 2 ตามลำดับ เท่ากับ 2.98 และ 4.05 ด้านการพูด มีค่าเฉลี่ย 2.66 และ 3.76 ด้านการอ่าน มีค่าเฉลี่ย 2.71 และ 3.86 ด้านการเขียนมีค่าเฉลี่ย 2.47 และ 3.83 ด้านการใช้สื่อมีค่าเฉลี่ย 2.91 และ 4.28 ด้านการจัดการเรียนการสอน

มีค่าเฉลี่ย 2.77 และ 4.05 และการวัดและประเมินผลมีค่าเฉลี่ย 2.68 และ 4.05 มีค่าเฉลี่ยรวมในทุกองค์ประกอบ 7 องค์ประกอบของครั้งที่ 1 เท่ากับ 2.74 และครั้งที่ 2 เท่ากับ 3.98

การประเมินกระบวนการทบทวนหลังการปฏิบัติการ (AAR)

การวิเคราะห์เนื้อหาจากการตอบคำถามในแบบบันทึกการทบทวนหลังการปฏิบัติการ (AAR) โดยผู้วิจัยวิเคราะห์เนื้อหา content analysis จำนวน 4 ครั้ง สรุปได้ว่า

กระบวนการทบทวนหลังการปฏิบัติการ ครั้งที่ 1 โดยข้อคำถามจะเกี่ยวข้องกับกระบวนการเรียนรู้ในขั้นตอนของการอบรมให้ความรู้ในด้านต่าง ๆ จากการตอบคำถามของกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 20 คน

“เหมาะสม เพราะเป็นกิจกรรมที่ได้นำองค์ความรู้ที่ได้มาประยุกต์ใช้และสามารถนำไปใช้กับการจัดการเรียนการสอนได้ ทำให้การเรียนในวิชาต่าง ๆ มีภาษาอังกฤษสอดแทรก ทำให้การเรียนไม่เกิดความน่าเบื่อและได้ความรู้เพิ่มขึ้นอีกด้วย

กระบวนการทบทวนหลังการปฏิบัติการ ครั้งที่ 2 โดยข้อคำถามจะเกี่ยวข้องกับการทดลองปฏิบัติการสอนจากการตอบคำถามของกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 10 คน

“หลังจากทดลองสอนได้รับคำติชม คำแนะนำจากอาจารย์ สามารถนำไปปรับปรุงในการใช้ได้จริง”

“ได้พัฒนาทักษะการบูรณาการภาษาอังกฤษกับวิชาที่สอนมีทักษะการสื่อสารด้านการสอนที่ดีขึ้นตรงตามวัตถุประสงค์ โดยได้ประยุกต์ใช้แนวการจัดการเรียนรู้แบบ t-pack และ CLIL”

กระบวนการทบทวนหลังการปฏิบัติการ ครั้งที่ 3 โดยข้อคำถามจะเกี่ยวข้องกับการสร้างและพัฒนาเครื่องมือจากการตอบคำถามของกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 8 คน

“จัดกิจกรรมการเรียนรู้ในการใช้ภาษาอังกฤษให้มากขึ้น การทำใบงานหรือการวัดและประเมินผลที่เกี่ยวข้องกับภาษาอังกฤษให้มากขึ้น”

“ได้รับการพัฒนาทักษะต่าง ๆ เช่น การนำภาษาอังกฤษไปใช้ในการฟัง พูด อ่าน เขียน สร้างสื่อ ใบงาน แผนการสอน ตรงตามวัตถุประสงค์”

กระบวนการทบทวนหลังการปฏิบัติการ ครั้งที่ 4 โดยข้อคำถามจะเกี่ยวข้องกับการนิเทศติดตาม จากการตอบคำถามของกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 8 คน

“เหมาะสมตามจุดประสงค์ที่ตั้งไว้ ในการให้คำแนะนำและข้อเสนอแนะที่เกี่ยวกับวิธีสอน ที่สามารถพัฒนาให้ดียิ่งขึ้นได้ในอนาคต”

สรุปได้ว่า จากกระบวนการทบทวนหลังการปฏิบัติการ (AAR) ทั้ง 4 ครั้ง กิจกรรมและสื่อประกอบการจัดกิจกรรมมีความเหมาะสมในทุกขั้นตอน ได้รับคำแนะนำและข้อเสนอแนะที่เกี่ยวกับวิธีสอนที่สามารถพัฒนาให้ดียิ่งขึ้นได้ในอนาคต ในส่วนขั้นตอน ระยะเวลาในกระบวนการต่าง ๆ มีความเหมาะสมและตรงตามวัตถุประสงค์ หลังการนิเทศติดตาม ได้รับการพัฒนาสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ได้ปรับปรุงการสอดแทรกสื่อในกิจกรรม การวัดประเมินผล การพัฒนาทักษะการสอนได้ตรงตามวัตถุประสงค์

อภิปรายผล

1. จากการสร้างและพัฒนาแบบการเสริมสร้างสมรรถนะการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูที่สอนวิชาอื่น มีผลการประเมินคุณภาพมาตรฐานของรูปแบบอยู่ในระดับมากในทุกด้านและในภาพรวมของทั้ง 4 ด้าน มีคุณภาพอยู่ในระดับมาก การสร้างแบบการเสริมสร้างสมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครู ประกอบไปด้วย 5 ส่วน ได้แก่ หลักการของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ เนื้อหาของรูปแบบ กระบวนการเรียนรู้และการวัดและประเมินผล โดยกระบวนการเรียนรู้ประกอบไปด้วย 4 ขั้นตอน คือ 1) การอบรมให้ความรู้ 2) การทดลองปฏิบัติการสอน 3) การสร้างและพัฒนาเครื่องมือและ 4) การนิเทศติดตาม โดยมีกระบวนการทบทวนหลังการปฏิบัติการ (AAR) ในทุกขั้นตอนของกระบวนการเรียนรู้ ทั้งนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Joyce and Weil (1996) ได้สรุปองค์ประกอบของรูปแบบ ประกอบไปด้วย หลักการของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ จุดประสงค์ของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ เนื้อหา กิจกรรมและขั้นตอนการดำเนินการและการวัดและประเมินผล และงานวิจัยมีการตรวจสอบคุณภาพมาตรฐานของรูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะ

การใช้ภาษาอังกฤษในการสอนสำหรับนักศึกษาครูสาขาวิชาอื่น โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน ประเมินคุณภาพมาตรฐานของรูปแบบ 4 ด้าน 1) ด้านอรรถประโยชน์ (Utility Standards) 2) ด้านความเป็นไปได้ (Feasibility Standards) 3) ด้านความเหมาะสม (Propriety Standards) 4) ความถูกต้อง (Accuracy Standards) โดยสอดคล้องกับการทดสอบรูปแบบด้วยการประเมินตามมาตรฐานที่กำหนด การประเมินที่พัฒนาโดย Stufflebeam (2000) ได้นำเสนอหลักการประเมินเพื่อเป็นบรรทัดฐานของกิจกรรมการตรวจสอบรูปแบบประกอบด้วยมาตรฐาน 4 ด้าน เป็นการประเมินความน่าเชื่อถือและได้สาระครอบคลุมครบถ้วนตามความต้องการอย่างแท้จริง

2. จากการทดลองใช้รูปแบบ ผู้วิจัยขอเสนอตามองค์ประกอบของสมรรถนะ โดยเริ่มจากองค์ประกอบด้านความรู้ เป็นการอบรมให้ความรู้เกี่ยวกับการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน มีการเปรียบเทียบความรู้ก่อนและหลังการอบรมตามรูปแบบ มีค่าเฉลี่ยก่อนการอบรมอยู่ที่ 11.60 และหลังการอบรม อยู่ที่ 14.05 มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.05 แสดงให้เห็นว่านักศึกษาได้รับความรู้ความเข้าใจในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนมากขึ้นกว่าเดิม เนื่องจากในระหว่างการจัดอบรม มีการฝึกปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ เพื่อให้นักศึกษาได้เรียนรู้จากการปฏิบัติจริง จึงทำให้คะแนนหลังการอบรมสูงขึ้นกว่าเดิมในองค์ประกอบด้านทักษะ ในขั้นตอนที่ 2 หรือขั้นการทดลองปฏิบัติการสอน ในภาพรวมของการประเมินทักษะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน มีค่าเฉลี่ยรวมเท่ากับ 2.10 ในขั้นการทดลองปฏิบัติการสอนนี้เป็นการเสริมสร้างให้นักศึกษาเกิดทักษะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ในขั้นตอนนี้ นักศึกษาได้นำความรู้จากการอบรมเพื่อการฝึกปฏิบัติกิจกรรม ในขั้นตอนที่ 3 ขั้นตอนการสร้างและพัฒนาเครื่องมือ ในการตรวจสอบการจัดทำเครื่องมือของนักศึกษา โดยในภาพรวมของการประเมินทักษะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนในทุก ๆ องค์ประกอบ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.83 โดยในแผนการจัดการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.25 เป็นค่าเฉลี่ยที่มากที่สุดจาก 3 องค์ประกอบ โดยการบูรณาการแนวการจัดการเรียนรู้รูปแบบ T-Pack และวิธีการจัดการเรียนรู้แบบ CLIL มาใช้ในกิจกรรมการเรียนการสอน ซึ่งแนวคิดดังกล่าวเป็นแนวคิดในการจัดการเรียนรู้ที่นักศึกษาทุกสาขาวิชา สามารถนำไปเป็นแนวคิดหลักในการวางแผนการเรียนรู้ในรายวิชาของตนได้

โดยในขั้นตอนที่ 4 ขั้นตอนการนิเทศติดตาม จากค่าเฉลี่ยที่พบในการปฏิบัติการสอนของนักศึกษา ทั้งหมดจำนวน 2 ครั้ง พบว่าในครั้งที่ 2 มีค่าเฉลี่ยสูงขึ้นกว่าครั้งที่ 1 แสดงให้เห็นว่านักศึกษากลุ่มตัวอย่างมีสมรรถนะในด้านการนำภาษาอังกฤษไปประยุกต์ใช้ในการสอนรายวิชาของตนได้ดีขึ้น เพราะมีการจัดการเรียนรู้ตามวิธีการจัดการเรียนรู้แบบ CLIL โดยแนวคิดของ Coyle, Hood and Marsh (2010) โดยแบ่งองค์ประกอบ 4 องค์ประกอบ ได้แก่ เนื้อหาสาระ การรู้คิด การสื่อสารด้านภาษาและวัฒนธรรม ซึ่งนักศึกษากลุ่มตัวอย่างมีสมรรถนะในด้านการนำภาษาอังกฤษไปประยุกต์ใช้ในการใช้สื่อการสอนในรายวิชาของตนเพิ่มมากขึ้น สามารถนำภาษาอังกฤษไปสอดแทรกในใบงาน แบบฝึกหัด บัตรคำศัพท์หรือสื่ออุปกรณ์อื่น ๆ ในรายวิชาของตนได้อย่างเหมาะสม สอดคล้องกับ สมโภชน์ พนาवास (2558) ได้กล่าวว่า สื่อการสอนจะช่วยให้เกิดความเข้าใจและเห็นภาพชัดเจนขึ้น ควรทำสื่อที่มีภาษาอังกฤษเข้าไปเกี่ยวข้องด้วยโดยสามารถทำได้และในด้านการวัดและประเมินผล นักศึกษาสามารถประยุกต์ใช้ภาษาอังกฤษในการสร้างข้อสอบ การสร้างเกณฑ์หรือแบบทดสอบผ่านกระบวนการสังเกต การประเมินทักษะหรือความรู้ในรายวิชาของตนเพื่อวัดและประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียน สอดคล้องกับ จันทร์ฉาย มีสวนทอง (2561) ที่กล่าวว่า เครื่องมือที่นำมาใช้ตรวจสอบสอดคล้อง เหมาะสมกับกระบวนการสอนของครูผู้สอนและกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน ส่วนลักษณะภาษาที่นำมาประเมิน ควรเป็นภาษาที่ใช้ในสถานการณ์การสื่อสารตามสภาพจริง เป็นข้อความสมบูรณ์ในตนเอง

ในด้านคุณลักษณะ มีการวัดระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ของนักศึกษากลุ่มตัวอย่าง โดยมีค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของระดับการรับรู้ความสามารถของตนสูงขึ้นกว่าก่อนการอบรมในทุกองค์ประกอบ อภิปรายผลได้ว่า ระดับการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษาครูเพิ่มมากขึ้นเนื่องจากนักศึกษาได้รับความรู้จากการอบรมและผ่านการฝึกทักษะการใช้ภาษาอังกฤษ ทำให้นักศึกษาเกิดความมั่นใจในตนเองมากขึ้น สอดคล้องกับทฤษฎีการรับรู้ความสามารถของตนของ Bandura (1997) ที่กล่าวว่า ระดับการรับรู้ความสามารถของตนจะสะท้อนความสามารถที่แท้จริงของผู้ที่ตอบแบบสอบถาม ตามแนวคิดของ Bandura สอดคล้องกับวิธีที่ 1 คือ ประสบการณ์ที่ประสบความสำเร็จ (Mastery Experiences) เนื่องจากความสำเร็จทำให้เพิ่มความสามารถของตนเอง และกระบวนการทบทวนหลังการปฏิบัติงานเป็นส่วนหนึ่งที่ทำให้รูปแบบการเสริมสร้างสมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษาครู มีความสมบูรณ์มากยิ่งขึ้น จากกระบวนการในการทบทวนสิ่งที่ได้ดำเนินการไปของแต่ละขั้นตอนและกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อนำไปสู่การพัฒนาให้ดียิ่งขึ้นกว่าเดิม ได้สะท้อนถึงสิ่งที่น่าดี ข้อควรปรับปรุงของการจัดกิจกรรม

การเรียนรู้ รวมไปถึงปัญหาและอุปสรรคที่พบเจอในระหว่างการทำงาน เพื่อการป้องกันปัญหาที่อาจเกิดขึ้นในการจัดกิจกรรมในครั้งต่อไปและข้อเสนอแนะที่ช่วยแนะนำเพื่อการจัดการที่ดีขึ้นจากผู้เข้าร่วมกิจกรรม เป็นข้อมูลที่มีประโยชน์ต่อการไปพัฒนาต่อไปในอนาคต เพื่อให้รูปแบบมีความสมบูรณ์ ความถูกต้องและนำไปใช้ได้จริงในการเสริมสร้างสมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษาครู

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้
 - 1.1 ในกระบวนการเรียนรู้ อาจเพิ่มระยะเวลาในการจัดอบรมให้เพิ่มมากขึ้น เพื่อให้เวลานักศึกษาทำความเข้าใจและเรียนรู้ในแต่ละองค์ประกอบ
 - 1.2 การประเมินจากคลิปวิดีโอ อาจจะทำให้การประเมินมีความคลาดเคลื่อน เนื่องจากมุมกล้องที่ถ่ายทำ อาจจะทำให้มองไม่ได้ครบถ้วน เสียงที่ใช้ในการสอนอาจไม่ค่อยชัดเจน แต่ข้อดีคือจะทำให้เห็นธรรมชาติที่แท้จริงของการควบคุมชั้นเรียนของนักศึกษา ดังนั้นอาจปรับการนิเทศเป็นการนิเทศที่สถานศึกษาทั้ง 2 ครั้ง แทนการประเมินจากคลิปวิดีโอ
2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป
 - 2.1 ควรมีการศึกษาเกี่ยวกับปัจจัยความสำเร็จในการเสริมสร้างสมรรถนะในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอนของนักศึกษาครู
 - 2.2 จากการประเมินสมรรถนะในการนำภาษาอังกฤษไปประยุกต์ใช้ในการวัดและประเมินผล ที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับที่ต่ำ ควรมีการศึกษาในเชิงคุณภาพ เพื่อเพิ่มสารสนเทศในการปรับปรุงผลการวิจัยให้ดีขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- จันทร์ฉาย มีสวนทอง. (2561). การศึกษาความตรงเชิงโครงสร้างของแบบวัดการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา. [วิทยานิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต สาขาวิชาการวิจัยและพัฒนาทางการศึกษา]. มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม.
- พรพิมล ประสงค์พร. (2557). การเสริมสร้างสมรรถนะของครูในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษตามแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการเนื้อหาและภาษา (CLIL). *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 37(3), 81-88.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/EDKKUJ/article/view/49971/41368>
- ภาวิณี เดชเทศ. (2566). การศึกษาการรับรู้ความสามารถของตนในการใช้ภาษาอังกฤษในการสอน ของนักศึกษาครู คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม. *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์*, 17(3), 123-139.
<https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JournalGradVRU/article/view/255839/178163>
- สมโภชน์ พนาवास. (2558). การสอดแทรกภาษาอังกฤษในรายวิชาที่ไม่ใช่วิชาภาษาอังกฤษ. *วารสารวิจัย มสศ สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ (SDU research journal humanities and social science)*, 11(3), 177-186.
<https://so03.tci-thaijo.org/index.php/sduhs/article/view/99385/77243>
- สุพิชญา ไชยรัตน์ และมณีนรัตน์ เอกโยคยะ. (2564). ผลของการสอนแบบสารเสวนาในวิชาวิทยาศาสตร์ตามแนวคิดการบูรณาการเนื้อหาและภาษาต่อความสามารถในการสื่อสารด้วยวาจาเป็นภาษาอังกฤษของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาในหลักสูตรภาษาอังกฤษ. *วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา (OJED) จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 17(1), https://doi.nrct.go.th/admin/doc/doc_622399.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). Frontmatter. In *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. (pp. I-iv). frontmatter, Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce B. R. and Weil M. (1996). *Models of teaching* (5th ed). Allyn and Bacon.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In: Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Kellaghan, T. (eds), *Evaluation models: Viewpoints on educational and Human services evaluation*, vol 49. Springer, Dordrecht. (pp. 279-317). https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16

การพัฒนากระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดย
ใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู

DEVELOPING A PROCESS FOR ENHANCING THE ART OF TEACHING AMONG PRE-SERVICE
TEACHERS THROUGH COLLABORATIVE LESSON STUDY

ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์¹
Chaiwat Sutthiratt

ณัชภิตา ชาวนาแชนชัน²
Natphisa Chaowanachaemchun

ภัทรพร สุทธิรัตน์³
Pattaraporn Sutthiratt

นรากรณ์ สโรดม⁴
Naraporn Sarodom

Received Date: 6 April 2025

Revised Date: 31 May 2025

Accepted Date: 9 July 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาครู ชั้นปีที่ 4 ในมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง ที่อยู่ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู 148 คน ได้มาจากการเปิดตาราง Krejcie and Morgan (1970) จากประชากร 240 คน เครื่องมือวิจัยคือ แบบวัดศิลปะการสอนของนักศึกษาครู มีค่าความเที่ยง 0.82 เก็บรวบรวมข้อมูล โดยให้ครูพี่เลี้ยงแต่ละคนสังเกตศิลปะการสอนของนักศึกษาครู และวิเคราะห์ข้อมูลด้วย ค่าคะแนนเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) แล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู 4 ระดับ 2) พัฒนาระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน แหล่งข้อมูลในการตรวจสอบคุณภาพกระบวนการ คือ ผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ในแต่ละด้านไม่น้อยกว่า 10 ปี จำนวน 5 คน เครื่องมือวิจัย คือ แบบประเมินกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอน มีค่าความเที่ยง 0.86 ดำเนินการตรวจสอบคุณภาพกระบวนการโดยผู้เชี่ยวชาญ 5 คน และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าคะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน แล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ระดับความเหมาะสม 4 ระดับ 3) เปรียบเทียบระดับศิลปะการสอนก่อนและหลังการพัฒนา กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาครู ชั้นปีที่ 4 ในมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง ที่อยู่ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู จำนวน 7 คน ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากนักศึกษาครูที่ผู้วิจัยเป็นผู้นิเทศก์ เครื่องมือวิจัย คือ แบบวัดศิลปะการสอนของนักศึกษาครู ดำเนินการทดลองโดยวัดศิลปะการสอนก่อนการพัฒนา 2 สัปดาห์ ดำเนินการจัดกิจกรรมพัฒนา 12 สัปดาห์ และวัดศิลปะการสอนหลังการพัฒนา 2 สัปดาห์ วิเคราะห์ข้อมูลระดับของศิลปะการสอนด้วยค่าคะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานแล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู 4 ระดับ และ 4) ศึกษาความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนของกลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาครู 7 คนจากการทดลองในข้อ 3) เครื่องมือวิจัย คือ แบบวัดความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนของนักศึกษาครู มีค่าความเที่ยง 0.92 เก็บรวบรวมข้อมูล โดยให้นักศึกษาครูตอบ

¹ รองศาสตราจารย์ ดร., ข้าราชการบำนาญคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Assoc. Prof. Ph.D., retired civil servant from the Faculty of Education, Naresuan University.

E-mail: advisor91@gmail.com

² อาจารย์ ดร., นักวิชาการอิสระ, Lecturer Dr., independent scholar.

³ อาจารย์ ดร., คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Lecturer Dr., Faculty of Education, Naresuan University.

⁴ ศึกษาพิเศษ สพป. พิษณุโลก เขต 3, Educational Supervisor, Phitsanulok Primary Educational Service Area Office 3.

แบบวัดความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการเป็นรายบุคคล และวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าคะแนนเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานแล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ระดับความพึงพอใจ 4 ระดับ

ผลการวิจัยพบว่า 1) นักศึกษาครูมีระดับศิลปะการสอนจากการสำรวจโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 1.593$) 2) กระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันประกอบด้วย 1) หลักการ 2) แนวคิดพื้นฐาน 3) วัตถุประสงค์ 4) การจัดกิจกรรม มี 7 ขั้นตอน คือ (1) ขั้นศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้ (2) ขั้นวางแผนพัฒนาการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (3) ขั้นพัฒนาการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (4) ขั้นจัดการเรียนรู้กับนักเรียน (5) ขั้นสังเกตและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (6) ขั้นปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (7) ขั้นประยุกต์ใช้กับผู้เรียนกลุ่มอื่น และ 5) การวัดและประเมินผล โดยกระบวนการมีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด ($M = 3.564$) 3) นักศึกษาครูมีระดับศิลปะการสอนโดยรวมก่อนการพัฒนาอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 1.528$) และมีระดับศิลปะการสอนโดยรวมหลังการพัฒนาอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 3.639$) โดยมีคะแนนเฉลี่ยหลังการพัฒนาเพิ่มขึ้นจากก่อนการพัฒนา ($M = 2.111$) และ 4) นักศึกษาครูมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอน โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 3.625$)

คำสำคัญ: การพัฒนากระบวนการ, ศิลปะการสอน, การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน

Abstract

This research aimed to 1) study the initial level of the art of teaching among pre-service teachers. The sample consisted of 148 fourth-year pre-service teachers, undertaking teaching internships, from a public university. The sample size was determined using the Krejcie and Morgan (1970) table from a population of 240. The research instrument was the Art of Teaching Assessment Scale with a reliability coefficient of 0.82. Data were collected through observations conducted by mentor teachers and analyzed using mean (M) and standard deviation (S), which then compared against the four-level art of teaching criterion. 2) To develop the process of enhancing the art of teaching through collaborative lesson study, five experts with more than ten years of professional experience in relevant fields were the data sources for process quality inspection. The research instrument was the Teaching Enhancement Process Evaluation Form with a reliability coefficient of 0.86. The inspection was conducted by five experts. Data were analyzed using mean and standard deviation and compared against a four-level suitability criterion. 3) This research also aimed to compare the art of teaching levels before and after development. This comparison was conducted with a purposive sample of seven fourth-year pre-service teachers from the same public university who were under the researcher's supervision. The instrument used was the Art of Teaching Assessment Scale. The experimental procedure included a two-week pre-assessment, a twelve-week development phase, and a two-week post-assessment. Data were analyzed using mean and standard deviation and compared against the four-level art of teaching criterion. 4) To investigate the satisfaction of pre-service teachers toward the activities within the enhancement process, the teaching enhancement process was assessed among the same seven pre-service teachers. The instrument used was the Teaching Enhancement Process Satisfaction Scale with a reliability coefficient of 0.92. Data were collected through individual responses and analyzed using mean and standard deviation and compared against a four-level satisfaction criterion.

The results revealed that 1) overall, pre-service teachers exhibited a moderate initial level of the art of teaching ($M = 1.593$). 2) The art of teaching enhancement process through collaborative lesson study consisted of five main components: 1) principles, 2) fundamental concepts, 3) objectives, 4) a seven-step activity framework- (1) identifying problems in learning management, (2) planning collaborative learning activities, (3) developing the activities, (4) implementing them with students, (5) observing and reflecting on results collaboratively, (6) improving the learning management collaboratively, and (7) applying the process to other groups of learners- and 5) measurement and evaluation. The overall suitability of the process was rated at the highest level ($M = 3.564$). 3) The overall art of teaching level before development was moderate ($M = 1.528$), and increased to the highest level after development ($M = 3.639$), with a mean increase of 2.111. 4) Pre-service teachers' overall satisfaction toward the activities within the enhancement process was at the highest level ($M = 3.625$).

Keywords: process development, art of teaching, lesson study

บทนำ

การจัดการเรียนรู้ของครูไทยส่วนใหญ่ยังเน้นการป้อนความรู้สู่ผู้เรียนโดยใช้วิธีการสอนแบบบรรยายเป็นหลักโดยถ่ายทอดผ่านสื่อ Power point การทำงานจากใบงาน ใบความรู้ การชม วิดีทัศน์ การอ่านหรือทำการบ้านจากหนังสือเรียน เอกสารประกอบการเรียนการสอน และสื่ออื่น ๆ ที่ครูจัดเตรียมไว้เพื่อถ่ายทอดความรู้ให้ผู้เรียน ดังผลงานวิจัยของ ฉัตรชัย หวังมีจิง และองอาจ นัยพัฒน์ (2560) ที่สรุปว่า ครูยังคงใช้รูปแบบการสอนแบบดั้งเดิม ด้วยความคิดที่ว่า ครูจะต้องมีความรู้มากกว่านักเรียน จึงทำให้รูปแบบการเรียนการสอนเป็นลักษณะที่ครูถ่ายทอดความรู้ให้นักเรียนโดยการเล่า บอกสอนตามหนังสือ โดยหนังสือมีเนื้อหาเช่นไรก็สอนให้กับนักเรียนไปอย่างนั้น ซึ่งเป็นการจัดการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ต่ำ ผลการเรียนรู้ไม่คงทน (Retention) และผู้เรียนไม่สามารถนำองค์ความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการดำเนินชีวิตจริงได้ ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับผลงานวิจัยเมื่อหลายปีก่อนของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2552) ที่ได้วิจัยเกี่ยวกับสภาพและปัญหาการจัดการเรียนการสอนแล้วพบว่า การจัดการเรียนการสอนของครูส่วนใหญ่เน้นการบรรยาย และยังใช้สื่อนวัตกรรมการสอนน้อย ครูส่วนใหญ่จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้แต่ไม่ได้จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่เขียนไว้ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ไม่ได้ฝึกฝนให้ผู้เรียนได้ศึกษาค้นคว้าจากแหล่งข้อมูลที่หลากหลาย เนื้อหาและ กิจกรรมการเรียนการสอนไม่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง ส่งผลให้การเรียนการสอนไม่มีประสิทธิภาพ

ปัญหาที่กล่าวมานี้เป็นสิ่งสำคัญที่ผู้เกี่ยวข้องต้องมีการเตรียมกระบวนการที่ดีในการพัฒนานักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูให้มีความพร้อมสูงในการลงไปปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา เพื่อสร้างทักษะการสอนที่ดีให้แก่เขา ก่อนไปเป็นครูประจำการดังเช่น ผลงานวิจัยที่สำรวจสภาพการใช้ศิลปะการสอนของครูประจำการจากความคิดเห็นของผู้เรียนทั้งในระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษาและระดับปริญญาตรี จำนวน 249 คน พบว่า ศิลปะการสอนของครูอยู่ในระดับปานกลาง (ร้อยละ 55.00-61.00) โดยในชั้นก่อนสอน พบว่า รายการที่มีค่าร้อยละของศิลปะการสอนต่ำสุด คือ การเริ่มสอนจากสิ่งที่ผู้เรียนสนใจ (ร้อยละ 55.56) ส่วนในระหว่างสอน พบว่า รายการที่มีค่าร้อยละของศิลปะการสอนต่ำสุด คือ การให้ผู้เรียนถามเพื่อน ๆ ก่อนที่จะถามผู้สอน (ร้อยละ 55.00) รองลงมา คือ การตั้งใจฟังผู้เรียนโดยไม่ขึ้นคำตอบ (ร้อยละ 57.58) และการให้ออกาสผู้เรียนซักถามมากกว่าผู้สอนจะถามผู้เรียน (ร้อยละ 59.19) ตามลำดับ (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ และวศินี รุ่งเรือง, 2560) ซึ่งสภาพการใช้ศิลปะการสอนของครูประจำการนี้ น่าจะเป็นผลที่เกิดต่อเนื่องมาจากกระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ดังที่ผลงานวิจัยของชนิษฐา หินอ่อน และ สุรพันธ์ ดันศรีวงศ์ (2558) ได้วิจัยปัญหาจากการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู จากการสังเกตของอาจารย์นิเทศก์และการประเมินตนเองของนักศึกษาฝึกสอนระหว่างปฏิบัติการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู พบว่า นักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูยังขาดความตั้งใจ และขาดความรู้ความเข้าใจในการวิเคราะห์ผลการสอน มีปัญหาด้านสื่ออุปกรณ์ที่ใช้ประกอบการเรียนการสอนมาก ซึ่งสอดคล้องกับความคิดเห็นของนักศึกษาฝึกสอนที่ประเมินตนเองว่ายังขาดทักษะการสอน ซึ่งงานวิจัยนี้ได้เสนอแนวทางในการแก้ปัญหาว่าควรมีการเตรียมความพร้อมให้กับนักศึกษาฝึกสอนในทุกภาคการศึกษา ก่อนเข้าสู่กระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู โดยการจัดประชุมสัมมนาเพื่อให้มีความเข้าใจในกระบวนการฝึกสอนที่ชัดเจน ซึ่งผลการวิจัยดังกล่าวสะท้อนเชื่อมโยงกับการสอนของครูประจำการดังกล่าวข้างต้น และต่อมาเมธาวี ศรีสิงห์ และศราวุธ อินทรเทศ (2562) ได้วิจัยปัญหาด้านการดำเนินการสอนของนักศึกษาฝึกประสบการณ์ จากนักศึกษาฝึกสอน ครูพี่เลี้ยง และอาจารย์นิเทศก์ แล้วพบว่า มีปัญหามากที่สุดในการเตรียมการสอนและสื่อการสอน โดยที่นักศึกษาฝึกสอนมีระยะเวลาในการเตรียมการสอน สื่อการสอนน้อยและไม่มีความพร้อม สำหรับปัญหาด้านการดำเนินการสอน พบว่านักศึกษามีปัญหาคือ การขาดประสบการณ์ในการดำเนินการสอนและขาดความแม่นยำในความรู้รอบตัว ซึ่งผลการสำรวจนี้แสดงให้เห็นว่านักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูและครูประจำการมีปัญหาในการใช้ศิลปะการสอนไปในทิศทางเดียวกัน ซึ่งสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ ธิธาร์ตน์ สมานพันธ์, วดาภรณ์ พูลผลอำนวย และ นวภัทร สมานพันธ์ (2566) ที่วิจัยพบว่า นักศึกษามีปัญหาเกี่ยวกับทักษะปฏิบัติการสอนในภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด โดยนักศึกษามีความวิตกกังวลกับภาระงาน กลัวจะทำได้ไม่ดี ทำให้ไม่ทันเนื่องจากมีภาระงานค่อนข้างมาก และมีปัญหาในการควบคุมชั้นเรียนเพราะนักเรียนจะไม่กล้วนักศึกษาฝึกปฏิบัติการสอน โดยที่นักศึกษามีความต้องการพัฒนาทักษะปฏิบัติการสอนเพิ่มเติมในด้าน การจัดการเรียนการสอน การพัฒนาผู้เรียน ด้านการปฏิบัติงานและร่วมงานกับผู้อื่น และด้านสิ่งสนับสนุนการจัดการเรียนการสอน

จากปัญหาและผลการสำรวจดังกล่าว จึงมีความจำเป็นเร่งด่วนที่ต้องค้นหากระบวนการพัฒนานักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูที่มีคุณภาพเพื่อสร้างทักษะการสอนหรือ ศิลปะการสอน ให้แก่นักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ดังนั้นการพัฒนา

ศิลปะการสอนจึงมีความสำคัญต่อการเตรียมนักศึกษาคูก่อนออกไปเป็นครูประจำการอย่างมาก เพื่อพัฒนาให้เขาสามารถนำองค์ความรู้ในเชิง “ศาสตร์การสอน” ที่ได้รับการพัฒนามาแล้วระยะเวลาหนึ่งในมหาวิทยาลัยไปใช้จริงในการพัฒนาผู้เรียนในเชิง “ศิลปะการสอน” หรืออีกนัยหนึ่งคือ การแปลงความรู้ในศาสตร์การสอนให้ไปสู่การพัฒนาผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2558) ได้เสนอแนะว่า “ครูต้องมีทั้งศาสตร์และศิลป์ในการสอนตลอดเวลา แต่ถ้าครูคนใดมีแต่องค์ความรู้ด้านศาสตร์การสอน แต่กลับไม่มีศิลปะการสอน ก็จะทำให้เป็นการเรียนที่น่าเบื่อหน่าย ผู้เรียนไม่อยากจะเรียน เรียนแล้วไม่รู้เรื่องและมีความทุกข์ตลอดการเรียน” ผู้วิจัยจึงได้พัฒนาระบบการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาคูขึ้น เพื่อใช้เป็นแนวทางสำหรับหน่วยงานผลิตครูที่จะนำกระบวนการนี้ไปพัฒนาให้นักศึกษาคูมีระดับในการใช้ศิลปะการสอนที่สูงขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาคู
2. เพื่อพัฒนาระบบการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาคู
3. เพื่อเปรียบเทียบระดับศิลปะการสอนก่อนการพัฒนาและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันของนักศึกษาคู
4. เพื่อศึกษาความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันของนักศึกษาคู

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยการพัฒนาระบบการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาคู มีขอบเขตการวิจัยดังนี้

1. ขอบเขตการศึกษาข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาคู
ประชากร คือนักศึกษาคู ชั้นปีที่ 4 ในมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง ที่อยู่ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ในปีการศึกษา 2565 จำนวน 240 คน
เนื้อหา คือ ศิลปะการสอนของนักศึกษาคู 3 ด้านประกอบด้วย ศิลปะการจัดการชั้นเรียน ศิลปะการจัดการเรียนรู้ และศิลปะการวัดและประเมินผลการเรียน
ตัวแปรวิจัย คือ ระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาคู
ระยะเวลาดำเนินการวิจัย ดำเนินการวิจัยในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2565
2. ขอบเขตการพัฒนาระบบการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาคู
แหล่งข้อมูล ประกอบด้วย 2 แหล่ง คือ
2.1 แหล่งข้อมูลในการพัฒนาระบบการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกัน คือ ข้อมูลจากการศึกษาแนวคิดการศึกษาคู่เรียน (Lesson Study) แนวคิดการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative Learning) และผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาคูในการวิจัยของตอนที่ 1
2.2 แหล่งข้อมูลในการตรวจสอบคุณภาพกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกัน ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ในแต่ละด้านไม่น้อยกว่า 10 ปี 5 คน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาระบบการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้ศิลปะการสอนและการนิเทศศึกษาคู 2 คน และด้านการวัดและประเมินผล 1 คน
เนื้อหา คือ องค์ประกอบของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกัน
ตัวแปรวิจัย คือ คุณภาพของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกัน
ระยะเวลาดำเนินการวิจัย ดำเนินการวิจัยในภาคเรียนที่ 1-2 ปีการศึกษา 2565
3. ขอบเขตการเปรียบเทียบระดับศิลปะการสอนก่อนและหลังการพัฒนาโดยใช้กระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอน
กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาคู ชั้นปีที่ 4 ในมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง ที่อยู่ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู จำนวน 7 คน
เนื้อหา เนื้อหาในการพัฒนานักศึกษาคู มี 3 ด้าน 6 รายการ ดังนี้
ด้านที่ 1 ศิลปะการจัดการชั้นเรียน ประกอบด้วย การใช้จิตวิทยาการเรียนรู้ และการจัดการด้านกายภาพ

ด้านที่ 2 ศิลปะการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย การใช้วิธีการจัดการเรียนรู้ และ การใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้
ด้านที่ 3 ศิลปะการวัดและประเมินผลการเรียน ประกอบด้วย การใช้วิธีการวัดผลการเรียน และการใช้เกณฑ์
ประเมินผลการเรียน

ตัวแปรวิจัย ประกอบด้วย ตัวแปรต้น คือ กระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน
และตัวแปรตาม คือ ศิลปะการสอนของนักศึกษาครู

ระยะเวลาดำเนินการวิจัย ดำเนินการวิจัยในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2566

4. ขอบเขตการศึกษาความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันของนักศึกษาครู

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาครูในกลุ่มตัวอย่างที่ทดลองในตอนต้น 3 จำนวน 7 คน

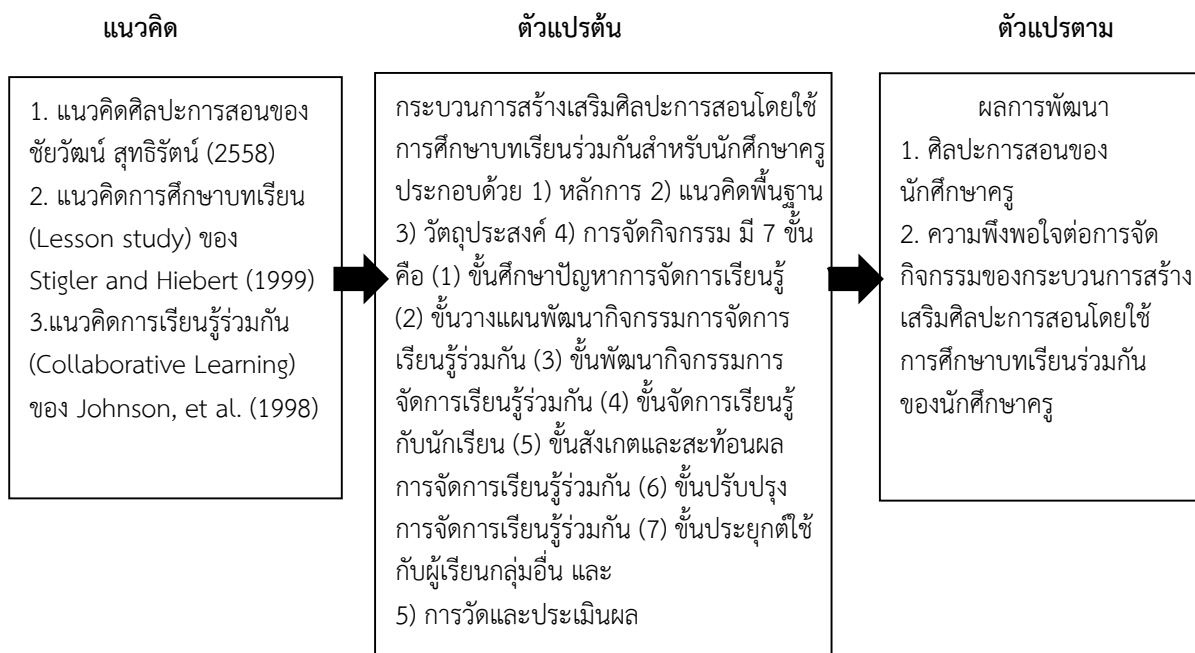
เนื้อหา คือ การจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอน 7 ขั้นตอน คือ ขั้นศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้
ขั้นวางแผนพัฒนา กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน ขั้นพัฒนา กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน ขั้นจัดการเรียนรู้ให้กับ
นักเรียน ขั้นสังเกตและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน ขั้นปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน และขั้นประยุกต์ใช้กับผู้เรียน
กลุ่มอื่น

ตัวแปรวิจัยคือ ความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้า
ร่วมกันของนักศึกษาครู

ระยะเวลาดำเนินการวิจัย ดำเนินการวิจัยในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2566

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้แนวคิดเกี่ยวกับศิลปะการสอนของ ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2558) เป็นแนวทางในการพัฒนานักศึกษาครู
ร่วมกับแนวคิดการศึกษาค้นคว้า (Lesson study) ของ Stigler and Hiebert (1999) และแนวคิดการเรียนรู้ร่วมกัน
(Collaborative Learning) ของ Johnson, et al. (1998) มาสังเคราะห์เป็นกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้
การศึกษาค้นคว้าร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู ดังกรอบแนวคิดในการวิจัยต่อไปนี้



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การดำเนินการวิจัยพัฒนากระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู
นี้เป็นการศึกษาวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ดำเนินการเป็น 4 ตอนดังนี้

ตอนที่ 1 ศึกษาข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือนักศึกษาครู ชั้นปีที่ 4 ในมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง ที่อยู่ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู
ในปีการศึกษา 2565 จำนวน 240 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาครู ชั้นปีที่ 4 ในมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง ที่อยู่ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู
จำนวน 148 คน ซึ่งได้มาจากการเปิดตาราง Krejcie and Morgan (1970) จากประชากรจำนวน 240 คน

ตัวแปรวิจัย คือ ศิลปะการสอนของนักศึกษาครู

เครื่องมือวิจัย คือ แบบวัดศิลปะการสอนของนักศึกษาครูที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า
(Rating scale) 4 ระดับ แบ่งออกเป็น 3 ด้านคือ ด้านศิลปะการจัดการชั้นเรียน ด้านศิลปะการจัดการเรียนรู้ และด้านศิลปะ
การวัดและประเมินผลการเรียน ด้านละ 2 ข้อ รวม 6 ข้อ โดยนำเครื่องมือไปตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา

(Content validity) โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 คน ได้ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ระหว่าง 0.80-1.00 และมีค่าความเที่ยง
(Reliability) โดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient) ได้ค่าเท่ากับ 0.82

การเก็บรวบรวมข้อมูล เก็บรวบรวมข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู โดยให้ครูพี่เลี้ยงของ
นักศึกษาแต่ละคนสังเกตศิลปะการสอนของนักศึกษาครูในกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้แบบวัดศิลปะการสอนของนักศึกษาครูที่
พัฒนาขึ้น ใช้เวลาเก็บรวบรวมข้อมูล 2 สัปดาห์

การวิเคราะห์ข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูลโดยนำข้อมูลที่ได้จากการสังเกตศิลปะการสอนของนักศึกษาครูมาตรวจ
ความสมบูรณ์ซึ่งใช้ได้ทุกฉบับ ตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ แล้ววิเคราะห์ค่าคะแนนเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S)
แล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู 4 ระดับคือ 3.51-4.00 หมายถึง มีศิลปะการสอนระดับมากที่สุด
2.51-3.50 หมายถึง มีศิลปะการสอนระดับมาก 1.51-2.50 หมายถึง มีศิลปะการสอนระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง
มีศิลปะการสอนระดับน้อย โดยปรับใช้เกณฑ์ของ บุญชม ศรีสะอาด (2554) แล้วนำเสนอข้อมูลในตารางประกอบ
การบรรยาย

ตอนที่ 2 พัฒนาระบบการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู

แหล่งข้อมูล ประกอบด้วย 2 แหล่ง คือ

1. แหล่งข้อมูลในการพัฒนาระบบการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน คือ ข้อมูลจาก
การศึกษาแนวคิดการศึกษาค้นคว้า (Lesson Study) แนวคิดการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative Learning) และ
ผลการวิเคราะห์ระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครูในการวิจัยของตอนที่ 1

2. แหล่งข้อมูลในการตรวจสอบคุณภาพกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน
ซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญที่มีประสบการณ์ในแต่ละด้านไม่น้อยกว่า 10 ปี 5 คน ประกอบด้วย ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาระบบการ
เรียนการสอนโดยใช้ศิลปะการสอนและการนิเทศการศึกษา 2 คน และด้านการวัดและประเมินผล 1 คน

ตัวแปรวิจัย คือ คุณภาพของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน

เครื่องมือวิจัย คือ แบบประเมินกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน มีลักษณะ
เป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating scale) 4 ระดับ ประกอบด้วยรายการประเมิน 5 ด้าน คือ หลักการ แนวคิดพื้นฐาน
วัตถุประสงค์ กระบวนการจัดกิจกรรม และการวัดและประเมินผล รวม 5 ข้อ โดยนำเครื่องมือไปตรวจสอบความตรง
เชิงเนื้อหา (Content validity) โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 คน ได้ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ระหว่าง 0.80 - 1.00 และ
มีค่าความเที่ยง (Reliability) โดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient)
ได้ค่าเท่ากับ 0.86

2.1 การดำเนินการพัฒนากระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน โดยผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์ระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครูในการวิจัยตอนที่ 1 รวมทั้งแนวคิดการศึกษาค้นคว้า (Lesson Study) และแนวคิดการเรียนรู้ร่วมกัน (Collaborative Learning) มาวิเคราะห์และออกแบบรายละเอียดของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู ทำให้ได้กระบวนการประกอบด้วย 1) หลักการ 2) แนวคิดพื้นฐาน 3) วัตถุประสงค์ 4) การจัดกิจกรรม 7 ขั้นตอน คือ (1) ขั้นศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้ (2) ขั้นวางแผนพัฒนาการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (3) ขั้นพัฒนาการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (4) ขั้นจัดการเรียนรู้กับนักเรียน (5) ขั้นสังเกตและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (6) ขั้นปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (7) ขั้นประยุกต์ใช้กับผู้เรียนกลุ่มอื่น และ 5) การวัดและประเมินผล

2.2 การตรวจสอบคุณภาพกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน โดยผู้เชี่ยวชาญ โดยนำกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 คน ตรวจสอบความเหมาะสม โดยใช้แบบประเมินกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น

การวิเคราะห์ข้อมูล โดยนำข้อมูลที่ได้จากการประเมินกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันของผู้เชี่ยวชาญ มาวิเคราะห์ค่าคะแนนเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) แล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ระดับความเหมาะสมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกัน 4 ระดับ คือ 3.51-4.00 หมายถึง เหมาะสมมากที่สุด 2.51-3.50 หมายถึง เหมาะสมมาก 1.51-2.50 หมายถึง เหมาะสมปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง เหมาะสมน้อย โดยปรับใช้เกณฑ์ของ บุญชม ศรีสะอาด (2554) แล้วนำเสนอข้อมูลในตารางประกอบการบรรยาย

ตอนที่ 3 เปรียบเทียบระดับศิลปะการสอนก่อนการพัฒนาและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันของนักศึกษาครู

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาครู ชั้นปีที่ 4 ในมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง ที่อยู่ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ในปีการศึกษา 2566 จำนวน 7 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จากนักศึกษาครูที่ผู้วิจัยเป็นผู้นิเทศก์เพื่อสามารถสังเกตศิลปะการสอนได้อย่างต่อเนื่องตลอดกระบวนการพัฒนา

ตัวแปรวิจัย คือ ศิลปะการสอนของนักศึกษาครู

เครื่องมือวิจัย คือ แบบวัดศิลปะการสอนของนักศึกษาครู ซึ่งผู้วิจัยได้พัฒนาไว้แล้วในการวิจัยตอนที่ 1

การดำเนินการทดลอง ดำเนินการโดยใช้แบบแผนการทดลอง แบบ One - Group Pretest-Posttest Design ดังนี้

1. วัดศิลปะการสอนของนักศึกษาครู 7 คนก่อนการพัฒนา (Pretest) โดยผู้วิจัยและครูพี่เลี้ยงร่วมกันสังเกตด้วยแบบวัดศิลปะการสอนของนักศึกษาครู ใช้เวลา 2 สัปดาห์

2. ดำเนินการใช้กระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันพัฒนานักศึกษาครู โดยมีการชี้แจงกระบวนการทั้งหลักการ แนวคิดพื้นฐาน วัตถุประสงค์ของกระบวนการ การจัดกิจกรรม การวัดประเมินผล แนวทางการปฏิบัติตน และเวลาในการพัฒนา แล้วจึงดำเนินการพัฒนานักศึกษาครูตามขั้นตอนการจัดกิจกรรม 7 ขั้นตอน คือ (1) ขั้นศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้ (2) ขั้นวางแผนพัฒนาการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (3) ขั้นพัฒนาการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (4) ขั้นจัดการเรียนรู้กับนักเรียน (5) ขั้นสังเกตและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (6) ขั้นปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน และ (7) ขั้นประยุกต์ใช้กับผู้เรียนกลุ่มอื่น ดำเนินการพัฒนาแต่ละคนตามขั้นตอนอย่างต่อเนื่อง 3 รอบ โดยมีการนำผลการสังเกตศิลปะการสอนมาปรับปรุงหลังการสอนร่วมกันทุกครั้ง ใช้เวลาพัฒนา 12 สัปดาห์

3. วัดศิลปะการสอนของนักศึกษาครู 7 คนหลังการพัฒนา (Posttest) โดยผู้วิจัยและครูพี่เลี้ยงร่วมกันสังเกตด้วยแบบวัดศิลปะการสอนของนักศึกษาครู (ฉบับเดิม) ใช้เวลา 2 สัปดาห์

การวิเคราะห์ข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูลโดยนำข้อมูลที่ได้จากการวัดผลก่อนการพัฒนาและหลังพัฒนามาตรวจให้คะแนนแล้ววิเคราะห์เปรียบเทียบพัฒนาการของศิลปะการสอน และระดับของศิลปะการสอนด้วยค่าคะแนนเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) แล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู 4 ระดับ คือ 3.51-4.00 หมายถึง มีศิลปะการสอนระดับมากที่สุด 2.51-3.50 หมายถึง มีศิลปะการสอนระดับมาก 1.51-2.50 หมายถึง มีศิลปะการสอนระดับปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง มีศิลปะการสอนระดับน้อย โดยปรับใช้เกณฑ์ของ บุญชม ศรีสะอาด (2554) แล้วนำเสนอข้อมูลในตารางประกอบการบรรยาย

ตอนที่ 4 ศึกษาความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาบทเรียนร่วมกันของนักศึกษาครู

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาครู ชั้นปีที่ 4 ในมหาวิทยาลัยของรัฐแห่งหนึ่ง ที่อยู่ระหว่างฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ในปีการศึกษา 2566 ซึ่งเป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยตอนที่ 3 จำนวน 7 คน

ตัวแปรวิจัย คือ ความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาบทเรียนร่วมกันของนักศึกษาครู

เครื่องมือวิจัย คือ แบบวัดความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนของนักศึกษาครู มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating scale) 4 ระดับ จำนวน 7 ข้อ ตามขั้นตอนการจัดกิจกรรม 7 ขั้นตอนของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาบทเรียนร่วมกัน โดยนำเครื่องมือไปตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (Content validity) โดยผู้เชี่ยวชาญ 5 คน ได้ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ระหว่าง 0.80 - 1.00 และมีค่าความเที่ยง (Reliability) โดยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient) เท่ากับ 0.92

การเก็บรวบรวมข้อมูล ดำเนินการศึกษาคความพึงพอใจของนักศึกษาครูหลังการใช้กระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอน โดยให้นักศึกษาครูตอบแบบวัดความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนเป็นรายบุคคล

การวิเคราะห์ข้อมูล นำผลการตอบของนักศึกษาครูมาวิเคราะห์ค่าคะแนนเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S) แล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ระดับความพึงพอใจของนักศึกษาครู 4 ระดับ คือ 3.51-4.00 หมายถึง มีความพึงพอใจมากที่สุด 2.51-3.50 หมายถึง มีความพึงพอใจมาก 1.51-2.50 หมายถึง มีความพึงพอใจปานกลาง และ 1.00-1.50 หมายถึง มีความพึงพอใจน้อย โดยปรับใช้เกณฑ์ของ บุญชม ศรีสะอาด (2554) แล้วนำเสนอข้อมูลในตารางประกอบการบรรยาย

สรุปผลการวิจัย

ผลการวิจัยเรื่อง การพัฒนากระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาบทเรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู นำเสนอตามวัตถุประสงค์ของการวิจัยดังนี้

1. ผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู

ผลจากการสำรวจข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู เพื่อนำไปใช้เป็นข้อมูลในการพัฒนากระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาบทเรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู นำเสนอผลดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ตารางแสดงผลการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู จากการสำรวจ

ลำดับ	รายการประเมิน	M	S	ระดับศิลปะการสอน
1.	ด้านศิลปะการจัดการชั้นเรียน			
	1.1 การใช้จิตวิทยาการเรียนรู้	1.586	0.479	ปานกลาง
	1.2 การจัดการทางกายภาพ	1.457	0.475	น้อย
	รวม	1.583	0.500	ปานกลาง
2.	ด้านศิลปะการจัดการเรียนรู้			
	2.1 การใช้วิธีการจัดการเรียนรู้	1.729	0.462	ปานกลาง
	2.2 การใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้	1.743	0.475	ปานกลาง
	รวม	1.736	0.486	ปานกลาง
3.	ด้านศิลปะการวัดและประเมินผลการเรียน			
	3.1 การใช้วิธีการวัดผลการเรียน	1.443	0.759	น้อย
	3.2 การใช้เกณฑ์ประเมินผลการเรียน	1.600	0.786	ปานกลาง
	รวม	1.521	0.806	ปานกลาง
	รวมทั้งหมด	1.593	0.507	ปานกลาง

จากตารางที่ 1 ผลการศึกษา พบว่า นักศึกษาคูมีระดับศิลปะการสอนโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 1.593$) โดยศิลปะการสอนทุกด้านอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 1.521-1.736$) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า มีศิลปะการสอนอยู่ในระดับปานกลาง 4 รายการ คือรายการที่ 1.1, 2.1, 2.2, 3.2 ($M = 1.586-1.743$) และระดับน้อย 2 รายการ คือ การใช้วิธีการวัดผลการเรียน ($M = 1.443$) และการจัดการทางกายภาพ ($M = 1.457$) ซึ่งเป็นประเด็นสำคัญที่นำไปใช้ในการพัฒนากระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู

2. ผลการพัฒนาระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู

ผลการพัฒนาทำให้ได้กระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู ประกอบด้วย 1) หลักการ 2) แนวคิดพื้นฐาน 3) วัตถุประสงค์ 4) การจัดกิจกรรม 7 ขั้นตอน คือ (1) ขั้นศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้ (2) ขั้นวางแผนพัฒนากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (3) ขั้นพัฒนากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (4) ขั้นจัดการเรียนรู้กับนักเรียน (5) ขั้นสังเกตและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (6) ขั้นปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (7) ขั้นประยุกต์ใช้กับผู้เรียนกลุ่มอื่น และ 5) การวัดและประเมินผล แล้วนำไปตรวจสอบคุณภาพของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู โดยผู้เชี่ยวชาญ นำเสนอผลดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แสดงผลการประเมินคุณภาพของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู

ลำดับ	รายการประเมิน	M	S	ระดับความเหมาะสม
1.	หลักการ	3.400	0.548	มาก
2.	แนวคิดพื้นฐาน	3.600	0.548	มากที่สุด
3.	วัตถุประสงค์	3.600	0.548	มากที่สุด
4.	การจัดกิจกรรม			
	ขั้นที่ 1 ศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้	3.400	0.894	มาก
	ขั้นที่ 2 วางแผนพัฒนากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน	3.600	0.548	มากที่สุด
	ขั้นที่ 3 พัฒนากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน	3.800	0.447	มากที่สุด
	ขั้นที่ 4 จัดการเรียนรู้กับนักเรียน	3.600	0.894	มากที่สุด
	ขั้นที่ 5 สังเกตและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน	3.600	0.548	มากที่สุด
	ขั้นที่ 6 ปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน	3.400	0.894	มาก
	ขั้นที่ 7 ประยุกต์ใช้กับผู้เรียนกลุ่มอื่น	3.800	0.447	มากที่สุด
5.	การวัดและประเมินผล	3.400	0.548	มาก
	รวม	3.564	0.601	มากที่สุด

จากตารางที่ 2 พบว่า กระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาคู่เรียนร่วมกัน มีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 3.564$) โดยรายการที่มีความเหมาะสม อยู่ในระดับมากที่สุด 3 รายการคือรายการที่ 2-3 ($M = 3.600$) โดยในรายการการจัดกิจกรรม 7 ขั้นตอน มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด 5 ขั้นตอน คือขั้นที่ 2-5 และขั้นที่ 7 และมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก 2 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 และ ขั้นที่ 6 ($M = 3.400$)

3. ผลการเปรียบเทียบระดับศิลปะการสอนก่อนการพัฒนาและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการสร้างเสริมศิลปะ การสอนโดยใช้การศึกษาบทเรียนร่วมกันของนักศึกษาครู นำเสนอผลดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบระดับศิลปะการสอนก่อนการพัฒนาและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอน

ลำดับ	รายการประเมิน	ก่อนการพัฒนา			หลังการพัฒนา			ความแตกต่าง (M)	สรุป
		M	S	ระดับศิลปะการสอน	M	S	ระดับศิลปะการสอน		
1.	ด้านศิลปะการจัดการชั้นเรียน								
	1.1 การใช้จิตวิทยาการเรียนรู้	1.833	0.432	ปานกลาง	3.667	1.007	มากที่สุด	1.834	เพิ่มขึ้น
	1.2 การจัดการทางกายภาพ	1.667	0.467	ปานกลาง	3.833	0.993	มากที่สุด	2.166	เพิ่มขึ้น
	รวม	1.750	0.452	ปานกลาง	3.750	0.452	มากที่สุด	2.000	เพิ่มขึ้น
2.	ด้านศิลปะการจัดการเรียนรู้								
	2.1 การใช้วิธีการจัดการเรียนรู้	1.333	0.471	น้อย	3.667	0.705	มากที่สุด	2.334	เพิ่มขึ้น
	2.2 การใช้เทคนิคการจัดการเรียนรู้	1.333	0.471	น้อย	3.500	0.652	มาก	2.167	เพิ่มขึ้น
	รวม	1.333	0.492	น้อย	3.583	0.515	มากที่สุด	2.250	เพิ่มขึ้น
3.	ด้านศิลปะการวัดและประเมินผลการเรียน								
	3.1 การใช้วิธีการวัดผลการเรียน	1.333	0.471	น้อย	3.500	0.484	มาก	2.167	เพิ่มขึ้น
	3.2 การใช้เกณฑ์ประเมินผลการเรียน	1.667	0.471	ปานกลาง	3.667	0.467	มากที่สุด	2.000	เพิ่มขึ้น
	รวม	1.500	0.522	น้อย	3.583	0.515	มากที่สุด	2.083	เพิ่มขึ้น
	รวมทั้งหมด	1.528	0.506	ปานกลาง	3.639	0.487	มากที่สุด	2.111	เพิ่มขึ้น

จากตารางที่ 3 พบว่า นักศึกษาครูมีระดับศิลปะการสอนโดยรวมก่อนการพัฒนาอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 1.528$) และมีระดับศิลปะการสอนโดยรวมหลังการพัฒนาอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 3.639$) โดยมีคะแนนเฉลี่ยเพิ่มขึ้น ($M = 2.111$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า นักศึกษาครูมีระดับศิลปะการสอนเพิ่มขึ้นทุกด้าน ($M = 2.000-2.250$) และเมื่อพิจารณาเป็นรายข้อพบว่า นักศึกษาครูมีระดับศิลปะการสอนเพิ่มขึ้นทุกรายการ ($M = 1.834-2.334$)

4. ผลการศึกษาคความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาบทเรียนร่วมกัน ของนักศึกษาครู ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 แสดงผลการศึกษาคความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการจัดสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาบทเรียนร่วมกันของนักศึกษาครู

ลำดับ	รายการประเมิน	M	S	ระดับความพึงพอใจ
1	ขั้นศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้	3.500	0.527	มาก
2	ขั้นวางแผนพัฒนากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน	3.800	0.422	มากที่สุด
3	ขั้นพัฒนากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน	3.500	0.527	มาก
4	ขั้นจัดการเรียนรู้ให้กับนักเรียน	3.800	0.422	มากที่สุด
5	ขั้นสังเกตและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน	3.400	0.516	มาก
6	ขั้นปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน	3.600	0.516	มากที่สุด
7	ขั้นประยุกต์ใช้กับผู้เรียนกลุ่มอื่น	3.900	0.316	มากที่สุด
	รวม	3.625	0.483	มากที่สุด

จากตารางที่ 4 พบว่า นักศึกษาครูมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาบทเรียนร่วมกัน โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 3.625$) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า นักศึกษาครูมีความพึงพอใจในระดับมากถึงมากที่สุด ($M = 3.400-3.900$) โดยรายการที่มีความพึงพอใจสูงสุด 3 อันดับคือ ขั้นประยุกต์ใช้กับผู้เรียนกลุ่มอื่น ($M = 3.900$) รองลงมา ขั้นวางแผนพัฒนากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน ($M = 3.800$) และขั้นจัดการเรียนรู้ให้กับนักเรียน ($M = 3.800$) ตามลำดับ

อภิปรายผล

1. ผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู พบว่า นักศึกษาครูมีศิลปะการสอนจากการสำรวจโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 1.593$) ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก นักศึกษาครูส่วนใหญ่ยังมีประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้โดยตรงกับผู้เรียนในสถานการณ์จริงไม่มากนัก ซึ่งยังต้องพัฒนาตนเองในเรื่องการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายเรื่อง โดยเฉพาะด้านการใช้จิตวิทยาในการจัดการเรียนรู้ การจัดชั้นเรียน การใช้วิธีการและเทคนิคการจัดการเรียนรู้ และการใช้วิธีการวัดและประเมินผลการเรียน ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ ขนิษฐา หินอ่อน และ สุรพันธ์ ตันศรีวงษ์ (2558) ที่วิจัยสำรวจจากอาจารย์นิเทศก์แล้วพบว่า นักศึกษาฝึกสอนมีทักษะการสอนอยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งตรงกับความคิดเห็นของนักศึกษาฝึกสอนที่ได้ประเมินตนเองว่ายังขาดทักษะการสอน ($M=3.520$) และสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, และวศินี รุ่งเรือง (2560) ที่สำรวจความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อสภาพการใช้ศิลปะการสอนครู ตั้งแต่ระดับประถมศึกษา ระดับมัธยมศึกษา และระดับปริญญาตรี แล้วพบว่าศิลปะการสอนของครู อยู่ในระดับปานกลาง จำนวน 8 รายการ (ร้อยละ 55.00-61.00) โดยรายการที่มีค่าร้อยละของศิลปะการสอนต่ำสุด คือการเริ่มสอนจากสิ่งที่ผู้เรียนสนใจ (ร้อยละ 55.56) ในระหว่างสอนพบรายการที่มีค่าร้อยละของศิลปะการสอนต่ำสุดคือ การให้ผู้เรียนถามเพื่อน ๆ ก่อนที่จะถามผู้สอน (ร้อยละ 55.00) รายการที่มีค่าร้อยละของศิลปะการสอนต่ำสุดคือ การเริ่มสอนจากสิ่งที่ผู้เรียนสนใจ (ร้อยละ 55.56)

2. ผลการพัฒนากระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู พบว่า กระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันสำหรับนักศึกษาครู ประกอบด้วย 1) หลักการ 2) แนวคิดพื้นฐาน 3) วัตถุประสงค์ 4) การจัดกิจกรรม 7 ขั้นตอน คือ (1) ขั้นศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้ (2) ขั้นวางแผนพัฒนา กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (3) ขั้นพัฒนากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (4) ขั้นจัดการเรียนรู้กับนักเรียน (5) ขั้นสังเกตและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (6) ขั้นปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (7) ขั้นประยุกต์ใช้กับผู้เรียน กลุ่มอื่น และ 5) การวัดและประเมินผล โดยมีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด ($M = 3.560$) ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากกระบวนการได้ผ่านการดำเนินการวิจัยและพัฒนาที่เป็นระบบ โดยเริ่มตั้งแต่การศึกษาสำรวจระดับศิลปะการสอนของนักศึกษาครู ศึกษาเอกสารงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง สำรวจข้อมูลพื้นฐาน แล้วจึงนำมาใช้เป็นข้อมูลในการพัฒนากระบวนการและให้ผู้เชี่ยวชาญพิจารณาความเหมาะสมตามลำดับ ซึ่งเป็นการพัฒนานวัตกรรมที่ถูกต้อง จึงทำให้ได้กระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนที่มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Joyce, and Well (2000) ที่ได้สรุปแนวคิดสำคัญของการพัฒนานวัตกรรมไว้ว่า ต้องมีการวิเคราะห์และระบุปัญหาและความต้องการจำเป็นในการเรียนการสอนจากการศึกษาข้อมูลพื้นฐาน หลักการ/ทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง แล้วนำไปออกแบบและพัฒนาโดยกำหนดวัตถุประสงค์ให้ชัดเจนและสัมพันธ์กันอย่างเป็นระบบ กำหนดแนวทางการนำไปใช้ การนำไปทดลองใช้ การใช้จริง และการประเมินและปรับปรุงรูปแบบให้ดียิ่งขึ้นเพื่อให้สามารถนำไปสู่การปฏิบัติได้จริงซึ่งสอดคล้องกับผลงานวิจัยของวศินี รุ่งเรือง (2562) ที่พัฒนากระบวนการในรูปแบบการพัฒนาครูโดยใช้การพัฒนาบทเรียนร่วมกันผ่านชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่ส่งเสริมศิลปะการสอนของครูแล้วพบว่ามีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

3. ผลการเปรียบเทียบระดับศิลปะการสอนก่อนการพัฒนาและหลังการพัฒนาด้วยกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันของนักศึกษาครู พบว่า นักศึกษาครูมีระดับศิลปะการสอนโดยรวมก่อนการพัฒนายู่ในระดับปานกลาง ($M = 1.528$) และมีระดับศิลปะการสอนโดยรวมหลังการพัฒนาอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 3.639$) โดยมีคะแนนเฉลี่ยเพิ่มขึ้น ($M= 2.111$) ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากการจัดกิจกรรมของกระบวนการพัฒนาศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันของนักศึกษาครูอย่างต่อเนื่องทั้ง 7 ขั้นตอน เริ่มตั้งแต่ (1) ขั้นศึกษาปัญหาการจัดการเรียนรู้ (2) ขั้นวางแผนพัฒนา กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (3) ขั้นพัฒนากิจกรรมการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (4) ขั้นจัดการเรียนรู้กับนักเรียน (5) ขั้นสังเกตและสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน (6) ขั้นปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน และ (7) ขั้นประยุกต์ใช้กับผู้เรียนกลุ่มอื่น ซึ่งการฝึกซ้ำ ๆ ร่วมกันของนักศึกษาครูหลาย ๆ คนตามขั้นตอนการจัดกิจกรรมของกระบวนการดังกล่าวอย่างต่อเนื่องถึง 3 วนรอบ ใช้เวลา 12 สัปดาห์ ผ่านการสังเกต การสะท้อน การอภิปรายร่วมกันอย่างต่อเนื่องตลอดภาคเรียน จึงทำให้นักศึกษาครูมีการใช้มุมมองการสอนไปช่วยพัฒนาศิลปะการสอนของตนเองและเพื่อนนักศึกษาเพิ่มขึ้นในทุกด้าน ซึ่งผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ Johnson, et al. (1998) ที่ได้สรุปการเรียนรู้ร่วมกันว่าการทำงานที่จะประสบความสำเร็จได้ ผู้เรียนต้องมีการช่วยเหลือกันภายในกลุ่มตามเป้าหมาย ซึ่งความสำเร็จของรายบุคคลถือว่าเป็นความสำเร็จภายในกลุ่ม การเรียนรู้จึงต้องมีโครงสร้างที่พึ่งพาอาศัยกันและสัมพันธ์กันในเชิงบวก (Positive Interdependence) และ

สอดคล้องกับแนวคิดของ Stigler and Heibert (1999) ที่เสนอว่า การพัฒนาบทเรียนร่วมกันจะเกิดประโยชน์ในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้และช่วยผลักดันให้ครูมีการปรับปรุงบทเรียน โดยผ่านการวิจัยในชั้นเรียนของตนเองอย่างรอบคอบ และสอดคล้องกับแนวคิดของซาริณี ตรีวิญญู (2560) ที่ว่ากระบวนการพัฒนาครูโดยใช้บริบทชั้นเรียนที่ผ่านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้เป็นการพัฒนาครูสร้างการเปลี่ยนแปลงการเรียนการสอนได้ รวมทั้งสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ Van and Sherin, (2010) ที่ได้วิจัยโดยใช้กระบวนการพัฒนาบทเรียนร่วมกันแล้วให้ผู้สอนสังเกตการสอนจริงและผ่านวิดีโอทัศน์ก่อนสอนและหลังสอนสามครั้งแล้วมีการอภิปรายร่วมกันเป็นกลุ่มเล็กแล้วพบว่าครูมีความรู้และทักษะการสอนหลังสอนเพิ่มขึ้นจากก่อนสอน และสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ วคินี รุ่งเรือง (2562) ที่วิจัยพบว่า ครูมีศิลปะการสอนโดยรวมอยู่ในระดับมาก โดยมีศิลปะในการเสริมแรงทางบวก การสร้างปฏิสัมพันธ์กับผู้เรียน การเรียนรู้แบบร่วมมือ การสืบเสาะและการใช้สื่อที่ทันสมัย

4. นักศึกษามีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 3.625$) น่าจะเนื่องมาจากนักศึกษามีโอกาสในการได้พบทวน สะท้อน สิ่งของตนเอง จัดการเรียนรู้โดยมีเพื่อน ๆ อาจารย์นิเทศและครูพี่เลี้ยงได้ร่วมอภิปราย ให้ข้อเสนอแนะในการพัฒนาศิลปะการสอนเชิงบวก ได้ออกแบบการเรียนรู้และเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ร่วมกัน ร่วมคิดค้นหาวิธีการจัดการเรียนรู้และเทคนิคการจัดการเรียนรู้ที่น่าสนใจมาใช้ร่วมกัน นักศึกษาจึงนำไปใช้ในการจัดการชั้นเรียนได้อย่างดีและใช้จิตวิทยาในการจัดการชั้นเรียนที่เหมาะสม รวมทั้งได้ใช้เทคนิคการวัดและประเมินผลตามสภาพจริงกับนักเรียนอย่างหลากหลายผ่านการสังเกต ตรวจสอบ ทดสอบ ภาคปฏิบัติ สอบถาม จึงทำให้นักศึกษามีความพึงพอใจต่อกิจกรรมของกระบวนการสร้างเสริมศิลปะการสอนโดยใช้การศึกษาค้นคว้าร่วมกันในระดับมากที่สุด ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Isoda (2010) ที่ให้มุมมองว่าการศึกษาค้นคว้าเป็นกิจกรรมที่เป็นระบบที่ครูพยายามพัฒนาการสอนและเกิดการแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติที่ดี จึงทำให้ผู้ร่วมกิจกรรมพึงพอใจและเห็นคุณค่าของการศึกษาค้นคว้าอย่างไม่จำกัด และสอดคล้องกับผลงานวิจัยของวคินี รุ่งเรือง (2562) ที่วิจัยพบว่ากระบวนการในรูปแบบที่พัฒนาขึ้นช่วยพัฒนาศิลปะการสอนของครูที่สูงขึ้นส่งผลให้ผู้เรียนมีคุณภาพที่ดีขึ้นและมีความพึงพอใจในการเรียนสูง

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ จากกระบวนการพัฒนานักศึกษาค้นคว้าว่า การดำเนินการในแต่ละขั้นต้องใช้เวลาในการพัฒนาอย่างช้า ๆ ต่อเนื่อง และวนกลับไปมาในหลายรอบ ดังนั้นการนำไปใช้ในสถานการณ์จริงอื่น ๆ ผู้นำไปใช้จึงต้องใช้ความอดทนในการดำเนินการตามขั้นตอนอย่างครบถ้วนในแต่ละขั้นแล้วดำเนินการต่อไปอย่างต่อเนื่องและหลายรอบ จนเกิดผลดีที่สุด

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป จากผลการวิจัยจะเห็นว่านักศึกษามีพัฒนาการของศิลปะการสอนที่ดีขึ้นอย่างต่อเนื่อง ดังนั้นหากมีการฝึกประสบการณ์ให้กับนักศึกษาค้นคว้าในรุ่นอื่น ๆ จึงควรมีการนำนักศึกษาค้นคว้าที่ผ่านกระบวนการนี้ไปช่วยถ่ายทอดกระบวนการนี้กับนักศึกษาค้นคว้ารุ่นต่อไปเพื่อช่วยเตรียมความพร้อมให้นักศึกษาค้นคว้าก่อนออกฝึกประสบการณ์และควรมีการติดตามผลของการใช้ศิลปะการสอนในสถานการณ์จริงอย่างต่อเนื่อง โดยอาจวิจัยในตัวแปรอื่น ๆ เช่น การทำงานร่วมกัน ความสามารถในการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายและการใช้วิธีการวัดและประเมินผลที่ทันสมัย เป็นต้น

เอกสารอ้างอิง

- ชนิษฐา หินอ่อน และ สุรพันธ์ ต้นศรีวงศ์. (2558). ปัญหาและแนวทางในการพัฒนากระบวนการฝึกประสบการณ์วิชาชีพด้านการสอน คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ. *วารสารวิชาการครุศาสตร์อุตสาหกรรม พระจอมเกล้าพระนครเหนือ*, 6(1), 159-167.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2558). *ศิลปะการสอน เพื่อผู้เรียนในศตวรรษที่ 21* (พิมพ์ครั้งที่ 2). วีพริ้นท์.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ และวคินี รุ่งเรือง. (2560). การสำรวจความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อสภาพการใช้ศิลปะการสอนครู. *คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*.
- ฉัตรชัย หวังมีจ และองอาจ นัยพัฒน์. (2560). สมรรถนะของครูไทยในศตวรรษที่ 21 : ปรับการเรียนรู้ เปลี่ยนสมรรถนะ. *Journal of Intelligence*, 12(2), 47-63.
- ซาริณี ตรีวิญญู. (2560). การสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพด้วยการพัฒนาบทเรียนร่วมกัน: แนวคิดและแนวทางสู่ความสำเร็จ. *วารสารครุศาสตร์*, 45(1), 299-319.

- ธิดารัตน์ สมานพันธ์, วดาภรณ์ พูลผลอานวย และนวกัทร สมานพันธ์. (2566). ปัญหา ความต้องการ และแนวคิดในการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาของนักศึกษาฝึกประสบการณ์วิชาชีพ หลักสูตรศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการเรียนการสอน วิทยาลัยนครราชสีมา. *วารสารวิทยาลัยนครราชสีมา*, 17(2), 213-224.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2554). *การวิจัยเบื้องต้น* (พิมพ์ครั้งที่ 9). บริษัทสุวีรียาสาน จำกัด.
- เมธาวี ศรีสิงห์ และศราวุธ อินทรเทศ. (2562). ปัญหาและแนวทางการแก้ปัญหาการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาเกษตรศาสตร์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร. *วารสารครุศาสตร์อุตสาหกรรม*, 18(3), 215-223.
- วศินี รุ่งเรือง. (2562). รูปแบบการพัฒนาครูโดยใช้การพัฒนาบทเรียนร่วมกันผ่านชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่ส่งเสริมศิลปะการสอนของครู. [วิทยานิพนธ์หลักสูตรปริญญาการศึกษาดุขบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2552). *สภาพปัญหาและแนวทางแก้ปัญหาการจัดการเรียนการสอนที่ส่งผลกระทบต่อการพัฒนาคุณภาพผู้เรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. วี.ที.ซี.คอมมิวนิเคชั่น.
- Isoda, M. (2010). Lesson Study: Problem Solving Approaches in Mathematics Education as a Japanese Experience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 17-27.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.003>.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns To College What Evidence Is There That It Works?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.
<https://doi.org/10.1080/00091389809602629>.
- Joyce, B., and Weil, M. (2000). *Models of teaching* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Krejcie, R. V., and Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Stigler, J. W., and Hiebert, J. (1999). *The Teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press.
- Van Es, E.A., and Sherin, M.G. (2010). The Influence of Video Clubs on Teachers' Thinking and Practice. *J Math Teacher Educ*, 13, 155–176. doi 10.1007/s10857-009-9130-3.

การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริม
การศึกษาเอกชนอำเภอเมืองจังหวัดพิษณุโลก โดยใช้รูปแบบซีโป (CPO)
THE EVALUATION OF STUDENTS ASSISTANT PROJECT AT SAINT NICHOLAS SCHOOL,
UNDER THE OFFICE OF THE PRIVATE EDUCATION COMMISSION,
PHITSANULOK BY USING FORM “CPO”

ชนิสรา วิทยาธรมย์¹

Chanisara Vittayarom¹

สุชแก้ว คำสอน²

Sukkaew Comesorn²

ปณณวิชญ์ ไบกุลาลบ³

Punnawit Baikularb³

สวณีย์ เสริมสุข⁴

Savaneer Sermsuk⁴

Received Date: 10 September 2024

Revised Date: 21 January 2025

Accepted Date: 24 December 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก โดยใช้รูปแบบการประเมินซีโป (CPO) มีจุดมุ่งหมายเพื่อ 1) ประเมินด้านปัจจัยพื้นฐานสภาวะแวดล้อมของโครงการ 2) ประเมินด้านกระบวนการของโครงการ และ 3) ประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 409 คน ได้แก่ ผู้อำนวยการโรงเรียน 1 คน รองผู้อำนวยการโรงเรียน 1 คน ผู้ช่วยผู้อำนวยการ 2 คน ครู 48 คน นักเรียน จำนวน 171 คน ผู้ปกครองนักเรียน จำนวน 186 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบถาม สถิติที่ใช้ในการวิจัยคือ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัย พบว่า

1. ผลการประเมินด้านปัจจัยพื้นฐานสภาวะแวดล้อมของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณารายข้อ อยู่ในระดับมากทุกข้อ ข้อที่มีความคิดเห็นที่สูงที่สุด คือ ครูที่ปรึกษามีความพร้อม มีศักยภาพ และสมรรถภาพในการเป็นครูที่ปรึกษา รองลงมา คือ ครูที่ปรึกษา มีการประชุมแลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจ และดำเนินการดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง และและด้านที่มีความคิดเห็นต่ำสุด คือ ผู้บริหารเป็นผู้นำในการอำนวยการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และ ความเพียงพอของงบประมาณในการดำเนินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

2. ผลการประเมินด้านกระบวนการของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณารายข้อ อยู่ในระดับมากทุกข้อ ข้อที่มีความคิดเห็นที่สูงที่สุด คือ ครูมีการประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ) รองลงมา คือ มีการรายงานผลการศึกษานักเรียนเป็นรายบุคคล และข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นต่ำสุด คือครูที่ปรึกษาเยี่ยมบ้านนักเรียน

¹ นักศึกษาปริญญาโท คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม, Master's degree student, Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University. Email Address: chanisara8257@gmail.com

² รองศาสตราจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University.

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Asst. Prof. Dr., Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University.

⁴ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Asst. Prof. Dr., Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University.

3. ผลการประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากเมื่อพิจารณารายข้อ อยู่ในระดับมากทุกข้อ ข้อที่มีความคิดเห็นที่สูงที่สุด คือ นักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพติด รongลงมา คือ นักเรียนมีสุขภาพร่างกายแข็งแรงและข้อที่มีระดับความคิดเห็นต่ำสุด คือ นักเรียนมีนิสัย ประหยัด อดออม นักเรียนมีทักษะและนิสัยรักการทำงาน และนักเรียนมีระเบียบวินัย

คำสำคัญ: การประเมินโครงการ, รูปแบบการประเมินซีโป, โครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

Abstract

This study evaluated the Student Support System at Saint Nicholas School under the Office of the Private Education Commission in Phitsanulok using the CPO (Context-Process-Output) evaluation model. The objectives of this study were to (1) assess the contextual factors and environmental conditions of the project, (2) evaluate the project processes, and (3) examine the project outputs. The sample consisted of 409 participants, including one school director, one deputy director, two assistant directors, 48 teachers, 171 students, and 186 parents. The sample was selected through cluster random sampling. The research instrument was a questionnaire, and the data were analyzed using frequency, percentage, mean, and standard deviation. The results revealed as follows.

1. The overall level of contextual factors and environmental conditions was rated high. All individual items were also rated at a high level. The highest-rated aspects were the readiness, capability, and competence of homeroom teachers in fulfilling their advisory roles, followed by the opportunities for homeroom teachers to exchange knowledge and understanding and to provide systematic and continuous student support. The lowest-rated aspects were the leadership role of school administrators in directing the student support system and the adequacy of the budget allocated for implementing the project.

2. The overall project process was rated high, with all individual indicators also rated high. The highest-rated item was the teachers' conduct of strengths and difficulties questionnaire (SDQ) for the students. The second highest was the reporting of individual student study results. The lowest-rated item was the practice of homeroom teachers conducting home visits.

3. The overall project outputs were rated high, with all individual aspects also rated high. The highest-rated outcome was students' avoidance of substance abuse, followed by students' good physical health. The lowest-rated outcomes were students' habits of saving, students' work-related skills and attitudes, and students' discipline.

Keywords: project evaluation, CPO's evaluation model, student support system project

บทนำ

ในปัจจุบันการศึกษานับเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาคนให้มีความเจริญงอกงาม ก้าวหน้าทั้งทางร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม วัฒนธรรมและสติปัญญา โรงเรียนหรือสถานศึกษาจึงมีส่วนร่วมในบทบาทหน้าที่และความรับผิดชอบในการดูแลช่วยเหลืออบรมสั่งสอนฝึกฝนจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสมเพื่อให้เด็กได้เจริญเติบโตเป็นบุคคลที่สมบูรณ์แบบสามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีคุณภาพ จึงต้องมีระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างใกล้ชิด กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข (2554) ได้กำหนด หลักการดำเนินงานของระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนไว้ 5 ขั้นตอน ประกอบด้วย ขั้นตอนที่ 1 การรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลด้วยความแตกต่างของนักเรียนแต่ละคนที่มีพื้นฐานความเป็นมาที่ไม่เหมือนกันหล่อหลอมให้เกิดพฤติกรรมหลากหลายรูปแบบ ทางด้านบวก และด้านลบ การรู้จักข้อมูลเกี่ยวกับตัวนักเรียนจึงเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้ครูที่ปรึกษา มีความเข้าใจนักเรียนมากขึ้นสามารถนำข้อมูล มาวิเคราะห์ เพื่อนำไปสู่ขั้นตอนที่ 2 การคัดกรองนักเรียน ซึ่งเป็นประโยชน์ในการส่งเสริม อำนวยความสะดวก และ แก้ไขปัญหานักเรียนได้อย่างถูกต้อง เมื่อรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลแล้ว จะต้องมีการคัดกรองนักเรียน เพื่อ จัดกลุ่มนักเรียนออกเป็นสามกลุ่มได้แก่กลุ่มปกติคือนักเรียนที่ได้รับการวิเคราะห์ข้อมูลต่าง ๆ ตามเกณฑ์การคัดกรองของโรงเรียนแล้วอยู่ในเกณฑ์ของกลุ่มปกติ อีกกลุ่มคือกลุ่มเสี่ยงเป็นนักเรียนที่จัดอยู่ในกลุ่มเสี่ยงตามเกณฑ์การคัดกรองของโรงเรียนและกลุ่มที่มีปัญหาคือนักเรียนที่จัดอยู่ในกลุ่มมีปัญหาตามเกณฑ์การคัดกรองของโรงเรียน ขั้นตอนที่ 3 การส่งเสริมและพัฒนาให้นักเรียนเป็นการสนับสนุนให้นักเรียนทุกคนที่อยู่ในความดูแลของครูที่ปรึกษาให้มีคุณภาพมากขึ้นและมีความภูมิใจในทุกด้านเมื่อมีการส่งเสริมและพัฒนาให้นักเรียนก็จะนำไปสู่ขั้นตอนที่ 4 การป้องกันและช่วยเหลือนักเรียนโดยมีการดูแลนักเรียนอย่างใกล้ชิดและหาวิธีการป้องกันแก้ไขอย่างจริงจัง ขั้นตอนที่ 5 การส่งต่อนักเรียนให้ผู้เชี่ยวชาญ โดยมีการส่งต่อ 2 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบแรก คือ การส่งต่อภายใน ครูที่ปรึกษาส่งต่อไปยังครูที่สามารถให้การช่วยเหลือนักเรียนได้ แต่ก้ขึ้นอยู่กับลักษณะปัญหาเช่น ครูแนะแนว ครูพยาบาล ครูประจำชั้นหรือ ครูฝ่ายปกครอง เป็นต้น และรูปแบบที่สองคือการส่งต่อภายนอก เช่น ครูแนะแนว หรือครูฝ่ายปกครองเป็นผู้ดำเนินการส่งต่อไปยังผู้เชี่ยวชาญภายนอก การส่งต่อภายในหากส่งต่อไปยังครูแนะแนวหรือครูฝ่ายปกครองควรจะเป็นการแก้ไขปัญหายุ่งยากต่อการช่วยเหลือของครูที่ปรึกษา เช่นปัญหาเกี่ยวกับจิตใจความรู้สึกลึกซึ้งพฤติกรรมที่ซับซ้อนหรือรุนแรง เป็นต้น ครูที่รับต่อต้องมีการช่วยเหลืออย่างเป็นระบบและประสานการทำงานกับผู้เกี่ยวข้องเพื่อการช่วยเหลือที่มีประสิทธิภาพ แต่หากเกิดกรณีที่ยากต่อการช่วยเหลืออีกก็ต้องส่งต่อผู้เชี่ยวชาญภายนอก

โรงเรียนเซนต์นิโกลาสในสภาพปัจจุบันประชากรอาศัยอยู่หนาแน่นมาก สภาพเป็นแบบเมืองพื้นฐานดั้งเดิมประกอบอาชีพรับจ้าง ปัจจุบันประกอบอาชีพรับราชการและรับจ้าง โรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่ที่มีข้อจำกัดในการพัฒนา เนื่องจากปัญหาด้านการคมนาคมและด้านเศรษฐกิจของชุมชน ชุมชนรอบโรงเรียนมีร้านค้า เซเว่น ร้านชาบู คาเฟ่ และร้านค้าอื่นอีกหลายร้านค่อนข้างเสี่ยงต่อยาเสพติด เด็กมาจากครอบครัวหย่าร้าง จึงเด็กใช้เวลาอยู่บ้านเพื่อนเป็นประจำและเด็กบางคนอยู่บ้านคนเดียวหลังเลิกเรียนเป็นประจำอย่างน้อยประมาณวันละ 2.5-3 ชั่วโมง เด็กจึงใช้เวลากับสื่อมากขึ้น ใช้โทรศัพท์มือถือส่งข้อความหรือโหลดภาพ/เพลง/ เกมส์ เป็นประจำทุกวัน นักเรียนส่วนใหญ่มาจากครอบครัวที่มีปัญหาทางเศรษฐกิจทำให้ไม่มีเวลาในการอบรมเลี้ยงดูนักเรียน บางส่วนมีปัญหาทางการเรียน ผู้ปกครองบางรายส่งลูกมาอยู่หอพักนักเรียน บางส่วนมีสภาพครอบครัวแตกแยก ทำให้เด็กขาดความอบอุ่น ไม่มีผู้ให้คำปรึกษาการเรียนดีพอจึงมักแสดงพฤติกรรมในทางลบ เด็กขาดการดูแลเอาใจใส่ เนื่องจากผู้ปกครองหรือบิดามารดาต้องออกไปประกอบอาชีพ เด็กจึงมีโอกาสประพฤติหรือปฏิบัติในทางที่ไม่พึงประสงค์ปัญหาดังกล่าว หากระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนดำเนินงานอย่างเป็นระบบมีการประสานความร่วมมือของทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องทั้งในและนอกโรงเรียนมีกิจกรรมและเครื่องมือต่าง ๆ ที่มีคุณภาพในการดูแลช่วยเหลือนักเรียนจะช่วยเสริมสร้างคุณภาพชีวิตที่ดี ให้แก่เด็กนักเรียนได้

โครงการนี้มีการดำเนินโครงการทุกปีเมื่อสิ้นสุดโครงการมีการประเมินผลโครงการโดยใช้แบบสอบถามความพึงพอใจในประเด็นเกี่ยวกับการปฏิบัติหน้าที่ของครูที่ปรึกษา และครูคู่ที่ปรึกษา เกี่ยวกับความรู้ความเข้าใจในบทบาทหน้าที่ในการดูแลช่วยเหลือนักเรียน ผลผลิตจากการประเมินโครงการ จากทั้งคณะกรรมการและผู้เข้าร่วมโครงการ คือ ครูนักเรียน ซึ่งผลที่ได้จากการประเมินส่วนใหญ่จะเป็นการประเมินความคิดเห็นเกี่ยวกับกระบวนการดำเนินโครงการซึ่งยังไม่ครอบคลุมทุกด้านที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินโครงการเช่นด้านปัจจัยนำเข้า ด้านผลผลิต และกระบวนการประเมินยังไม่ค่อยเป็นระบบ

ด้วยเหตุนี้ การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนโรงเรียนเซนต์นิโกลาสสังกัดสำนักงานศึกษาธิการจังหวัดพิษณุโลก โดยใช้รูปแบบซีโป (CPO) คือ

1. การประเมินปัจจัยพื้นฐานด้านสภาวะแวดล้อม (Context) ปัจจัยพื้นฐานด้านสภาวะแวดล้อม
2. การประเมินกระบวนการปฏิบัติระหว่างดำเนินโครงการ (Process) การพิจารณากระบวนการปฏิบัติระหว่างดำเนินโครงการ พิจารณาในความหมายของกระบวนการ ที่หมายถึง ขั้นตอนหรือกรรมวิธีที่จะต้องปฏิบัติตามลำดับก่อนหลังอย่างเป็นระบบและครบวงจรในระหว่างดำเนินโครงการ
3. การประเมินผลผลิตของโครงการ (Outcome) ผลผลิตของโครงการ หมายถึง ผลงานหรือผลที่ได้รับจากการกระทำกิจกรรมใด ๆ ของแต่ละโครงการ

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อประเมินด้านปัจจัยพื้นฐานด้านสภาวะแวดล้อมของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนในโรงเรียนเซนต์นิโกลาสสังกัดสำนักงานศึกษาธิการจังหวัดพิษณุโลก
2. เพื่อประเมินด้านกระบวนการของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนในโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานศึกษาธิการจังหวัดพิษณุโลก
3. เพื่อประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนในโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานศึกษาธิการจังหวัดพิษณุโลก

วิธีดำเนินการวิจัย

การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานศึกษาธิการจังหวัดพิษณุโลก ใช้รูปแบบการประเมินซีโป (CPO)

1. การประเมินปัจจัยพื้นฐานด้านสภาวะแวดล้อม (Context) ปัจจัยพื้นฐานด้านสภาวะแวดล้อม
2. การประเมินกระบวนการปฏิบัติระหว่างดำเนินโครงการ (Process) การพิจารณากระบวนการปฏิบัติระหว่างดำเนินโครงการพิจารณาในความหมายของกระบวนการ ที่หมายถึง ขั้นตอนหรือกรรมวิธีที่จะต้องปฏิบัติตามลำดับก่อนหลังอย่างเป็นระบบและครบวงจรในระหว่างดำเนินโครงการ
3. การประเมินผลผลิตของโครงการ (Outcome) ผลผลิตของโครงการ หมายถึง ผลงานหรือผลที่ได้รับจากการกระทำกิจกรรมใด ๆ ของแต่ละโครงการ

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องกับการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ประกอบด้วย ผู้รับผิดชอบโครงการ นักเรียน และผู้ปกครองนักเรียน ปีการศึกษา 2565 รวมทั้งหมด 4,857 คน ดังนี้

1.1 ผู้รับผิดชอบโครงการ ได้แก่ ผู้อำนวยการโรงเรียน 1 คน รองผู้อำนวยการโรงเรียน 1 คน ผู้ช่วยผู้อำนวยการ 5 คน และครู 150 คน รวม 157 คน

1.2 นักเรียน จำนวน 2,350 คน

1.3 ผู้ปกครองนักเรียน จำนวน 2,350 คน

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับโครงการระบบดูแลช่วยเหลือ นักเรียน ประกอบด้วย ผู้รับผิดชอบโครงการ นักเรียน และผู้ปกครองนักเรียน ปีการศึกษา 2565 ดังนี้

2.1 ผู้รับผิดชอบโครงการ ใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจงเฉพาะผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงกับโครงการระบบดูแลช่วยเหลือ ได้แก่ ผู้อำนวยการโรงเรียน 1 คน รองผู้อำนวยการโรงเรียน 1 คน และผู้ช่วยผู้อำนวยการ 2 คน และครู 48 คน รวม 52 คน

2.2 นักเรียน จำนวน 171 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling)

2.3 ผู้ปกครองนักเรียน จำนวน 186 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือแบบสอบถามแบบมีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จัดทำต้นฉบับของแบบสอบถามที่สมบูรณ์จำนวน 3 ฉบับ ได้แก่ ฉบับที่ 1 แบบสอบถามสำหรับผู้บริหาร และครู ฉบับที่ 2 แบบสอบถามสำหรับนักเรียน และฉบับที่ 3 แบบสอบถามสำหรับผู้ปกครอง

โดยแต่ละแบบสอบถามจะสอบถามความคิดเห็นที่มีต่อโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน มีลักษณะเป็นแบบ มาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คือ มากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด เกี่ยวกับ ด้านสภาวะแวดล้อม ด้านกระบวนการดำเนินโครงการ และด้านผลผลิต ซึ่งมีส่วนประกอบ คือ มีชื่อแบบสอบถาม มีคำชี้แจง มีคำถามเกี่ยวกับข้อมูลส่วนตัวของผู้ตอบและมีข้อความเกี่ยวกับข้อมูลหลักที่ต้องการทั้งหมด ตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยให้ผู้เชี่ยวชาญด้านเนื้อหาตรวจสอบข้อความคำถาม แต่ละข้อว่าสอดคล้องหรือตรงและครอบคลุมตามหรือไม่ โดยวางรูปแบบให้ถูกต้องเหมาะสม สะดวกในการตอบและสะดวกในการจัดกระทำข้อมูลหลังจากเก็บแบบสอบถามกลับคืนมาแล้ว ตรวจสอบและปรับปรุงข้อบกพร่องก่อนที่จะพิมพ์ฉบับจริงไปใช้ เพื่อให้เกิดความเชื่อมั่นในคุณภาพของแบบสอบถาม

การเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยนำหนังสือจากคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม จังหวัดพิษณุโลก เพื่อขอความอนุเคราะห์ไปยังผู้บริหารโรงเรียนเซนต์นิโกลาส จังหวัดพิษณุโลก เพื่อกำหนดเวลาในการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่าง

2. ผู้วิจัยได้จัดส่งแบบสอบถามโดยผ่านระบบ Google Forms ไปให้กลุ่มเป้าหมายจำนวน 409 คน ได้รับคำตอบจากการตอบแบบสอบถามครบร้อยละ 100

3. นำข้อมูลที่ได้ทั้งหมดมาตรวจสอบความถูกต้องสมบูรณ์และนำไปบันทึกวิเคราะห์และสรุปผลการกำหนดวิธีการเก็บข้อมูลได้ศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการประเมินโครงการเพื่อกำหนด วิธีการในการรวบรวมข้อมูลในแต่ละประเด็นที่เหมาะสมกับลักษณะที่จะประเมินตำแหน่งข้อมูลรวมถึงเครื่องมือเก็บ รวบรวมข้อมูลที่เหมาะสม

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

1. ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถามเกี่ยวกับ เพศ อายุราชการ กลุ่มสาระที่สอน ระดับชั้น สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลคือ ความถี่ และร้อยละ

2. ความคิดเห็นที่มีต่อโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ทั้งด้านสภาวะแวดล้อม ด้านกระบวนการและด้านผลผลิต สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยมีเกณฑ์การแปลความหมายผลการวิเคราะห์ข้อมูลมีดังนี้ (บุญชม ศรีสะอาด, 2554)

4.51 - 5.00 หมายถึง มีความคิดเห็นอยู่ในระดับมากที่สุด

3.51 - 4.50 หมายถึง มีความคิดเห็นอยู่ในระดับมาก

2.51 - 3.50 หมายถึง มีความคิดเห็นอยู่ในระดับปานกลาง

1.51 - 2.50 หมายถึง มีความคิดเห็นอยู่ในระดับน้อย

1.00 - 1.50 หมายถึง มีความคิดเห็นอยู่ในระดับน้อยที่สุด

กรอบแนวทางการประเมินโครงการ

การวิจัยเรื่องการประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนในโรงเรียนเซนต์นิโกลาส จังหวัดพิษณุโลก ครั้งนี้มีกรอบแนวทางในการประเมิน ดังนี้

จุดมุ่งหมายการประเมิน	ตัวแปรที่มุ่งประเมิน	แหล่งข้อมูล	เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล	สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล	เกณฑ์การประเมิน
1. เพื่อประเมินด้านปัจจัย (Context)	- บุคลากร - งบประมาณ - วัสดุอุปกรณ์สิ่งอำนวยความสะดวก - การบริหารจัดการ	1. ผู้อำนวยการ 2. รองผู้อำนวยการ 3. ผู้ช่วยผู้อำนวยการ 4. ครู	แบบสอบถาม	1. ค่าเฉลี่ย 2. ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 3. ร้อยละ	ค่าเฉลี่ยมีค่าตั้งแต่ 3.50 ขึ้นไป
2. เพื่อประเมินกระบวนการดำเนินการ (Process)	1. กิจกรรมรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล 2. กิจกรรมคัดกรองนักเรียน 3. กิจกรรมส่งเสริมนักเรียน 4. กิจกรรมป้องกันและช่วยเหลือ 5. กิจกรรมส่งต่อนักเรียน	1. ผู้อำนวยการ 2. รองผู้อำนวยการ 3. ผู้ช่วยผู้อำนวยการ 4. ครู 5. นักเรียน	แบบสอบถาม	1. ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 2. ร้อยละ	ค่าเฉลี่ยมีค่าตั้งแต่ 3.50 ขึ้นไป
3. เพื่อประเมินผลผลิตของโครงการ (Outcome)	คุณลักษณะของนักเรียน	1. ผู้อำนวยการ 2. รองผู้อำนวยการ 3. ผู้ช่วยผู้อำนวยการ 4. ครู 5. นักเรียน 6. ผู้ปกครอง	แบบสอบถาม	1. ค่าเฉลี่ย 2. ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 3. ร้อยละ	ค่าเฉลี่ยมีค่ามากตั้งแต่ 3.50 ขึ้นไป

ผลการวิจัย

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับความคิดเห็นที่มีต่อการดำเนินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ด้านปัจจัยพื้นฐานสภาวะแวดล้อมของผู้บริหารและครู

ด้านปัจจัยพื้นฐานสภาวะแวดล้อมของโครงการ	M	S	ระดับความคิดเห็น
1. ผู้บริหารเป็นผู้นำในการอำนวยการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน	4.21	0.89	มาก
2. ผู้บริหารสามารถนิเทศ ติดตามประเมินผลเพื่อทบทวนคุณภาพ ระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน	4.23	0.90	มาก
3. ครูที่ปรึกษามีความรู้ ความเข้าใจในงานการดูแลช่วยเหลือนักเรียน	4.44	1.00	มาก
4. ครูที่ปรึกษามีความพร้อม มีศักยภาพ และสมรรถภาพในการเป็นครูที่ปรึกษา	4.48	1.02	มาก
5. ครูที่ปรึกษา มีการประชุมแลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจ และดำเนินการดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง	4.46	1.01	มาก
6. ผู้ปกครองให้ความร่วมมือกับโรงเรียนในการเอาใจใส่ดูแลช่วยเหลือบุตรหลานของตน	4.42	0.99	มาก
7. ข้อมูล เอกสารและเครื่องมือต่าง ๆ สำหรับครูที่ปรึกษา ครูแนะแนว และบุคลากร มีเพียงพอสำหรับการดูแลช่วยเหลือนักเรียน	4.28	0.93	มาก
8. ความพร้อมของระบบในการจัดทำข้อมูลนักเรียนเป็นรายบุคคล	4.32	0.94	มาก
9. ข้อมูลสารสนเทศที่สามารถนำมาใช้ประโยชน์ ในการดูแลช่วยเหลือนักเรียน	4.38	0.97	มาก
10. ความเพียงพอของงบประมาณในการดำเนินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน	4.21	0.90	มาก
รวมเฉลี่ย	4.34	0.95	มาก

จากตารางที่ 1 พบว่า ผลการประเมินด้านปัจจัยพื้นฐานสภาวะแวดล้อมของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ตามความเห็นของผู้บริหารและครูในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.34$) เมื่อพิจารณารายด้าน อยู่ในระดับมากทุกด้าน ด้านที่มีความคิดเห็นที่สูงที่สุด คือ ข้อที่ 4. ครูที่ปรึกษามีความพร้อม มีศักยภาพ และสมรรถภาพในการเป็นครูที่ปรึกษา อยู่ในระดับมาก ($M = 4.48$) รองลงมา คือ ข้อที่ 5. ครูที่ปรึกษา มีการประชุมแลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจ และดำเนินการดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง อยู่ในระดับมาก ($M = 4.46$) และด้านที่มีความคิดเห็นต่ำสุด คือ ข้อที่ 1. ผู้บริหารเป็นผู้นำในการอำนวยการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และ ข้อที่ 10. ความเพียงพอของงบประมาณในการดำเนินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน อยู่ในระดับมาก ($M = 4.21$)

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับความคิดเห็นที่มีต่อด้านกระบวนการของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิกอลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ในภาพรวมด้านกระบวนการ ของผู้บริหาร ครู และ นักเรียน

ด้านกระบวนการดำเนินโครงการ	ผู้บริหารและครู		นักเรียน		สรุปรวม		ระดับ ความคิดเห็น
	M	S	M	S	M	S	
กิจกรรมการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล							
1. ครูมีการประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ)	4.57	1.06	4.35	0.37	4.46	0.72	มาก
2. ครูที่ปรึกษาเยี่ยมบ้านนักเรียน	4.26	0.93	4.00	0.33	4.13	0.63	มาก
3. มีการรายงานผลการศึกษานักเรียนเป็นรายบุคคลกิจกรรมคัดกรองนักเรียน	4.51	1.04	4.39	0.38	4.45	0.71	มาก
4. มีการวางแผนการคัดกรองนักเรียน	4.28	0.93	4.33	0.37	4.30	0.65	มาก
5. มีการคัดกรองนักเรียนเป็นกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง/มีปัญหา	4.38	0.97	4.26	0.35	4.32	0.66	มาก
6. มีการรายงานผลการวิเคราะห์ข้อมูลนักเรียนเป็นภาพรวมของโรงเรียน	4.38	0.97	4.39	0.38	4.39	0.50	มาก
กิจกรรมส่งเสริมนักเรียน							
7. มีการจัดกิจกรรมแนะแนว การประชุมผู้ปกครองนักเรียน และผู้ปกครองเครือข่าย	4.38	0.97	4.41	0.38	4.39	0.68	มาก
8. มีการจัดกิจกรรมส่งเสริมนักเรียนโดยให้นักเรียนและผู้ปกครองมีส่วนร่วม	4.34	0.95	4.33	0.36	4.34	0.66	มาก
9. มีการรายงานผลการจัดกิจกรรมแนะแนว การจัดกิจกรรมส่งเสริมนักเรียน และการจัดประชุมผู้ปกครองนักเรียน	4.36	0.96	4.35	0.37	4.36	0.67	มาก
กิจกรรมป้องกันและช่วยเหลือ							
10. ครูที่ปรึกษาให้คำปรึกษานักเรียนในด้านต่าง ๆ	4.46	1.01	4.43	0.38	4.45	0.70	มาก
11. มีการจัดกิจกรรมป้องกันและแก้ไขปัญหา นักเรียนทั้งกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง และกลุ่มมีปัญหา	4.32	0.95	4.34	0.37	4.33	0.66	มาก
12. มีการติดตามผลหลังดำเนินการป้องกันและแก้ไขปัญหานักเรียน	4.32	0.95	4.33	0.37	4.33	0.66	มาก
กิจกรรมส่งต่อนักเรียน							
13. มีการส่งต่อนักเรียนให้ผู้เกี่ยวข้องในโรงเรียน เพื่อร่วมมือกับผู้ปกครองในการช่วยเหลือ	4.40	0.98	4.32	0.36	4.36	0.67	มาก
14. มีการรายงานผลการช่วยเหลือ และ/หรือ รายงานการส่งนักเรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญภายนอก	4.13	0.87	4.30	0.36	4.22	0.66	มาก
รวมเฉลี่ย	4.36 (มาก)	0.96	4.32 (มาก)	0.36	4.34	0.66	มาก

จากตารางที่ 2 พบว่า ผลการประเมินด้านกระบวนการดำเนินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก สรุปในภาพรวมด้านกระบวนการของผู้บริหาร ครู และ นักเรียน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.34$) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 1 ครูมีการประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ) อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.46$) รองลงมา คือ ข้อ 3 มีการรายงานผลการศึกษานักเรียนเป็นรายบุคคล อยู่ในระดับมากที่สุด กับข้อ 10 ครูที่ปรึกษาให้คำปรึกษานักเรียนในด้านต่าง ๆ ($M = 4.45$) และข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นต่ำสุด คือ ข้อที่ 2 ครูที่ปรึกษาเยี่ยมบ้านนักเรียน อยู่ในระดับมาก ($M = 4.13$)

กิจกรรมการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล พบว่า ข้อที่มีระดับค่าความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อที่ 1 ครูมีการประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ) อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.46$) รองลงมา คือ ข้อที่ 3 มีการรายงานผลการศึกษานักเรียนเป็นรายบุคคล อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.45$) ข้อที่ต่ำสุด คือ ข้อที่ 2 ครูที่ปรึกษาเยี่ยมบ้านนักเรียน อยู่ในระดับมาก ($M = 4.13$)

กิจกรรมคัดกรองนักเรียน พบว่า ข้อที่มีระดับค่าความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 5 มีการคัดกรองนักเรียนเป็นกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง/มีปัญหาอยู่ในระดับมาก ($M = 4.32$) รองลงมา คือข้อ 4 มีการวางแผนการคัดกรองนักเรียน อยู่ในระดับมาก ($M = 4.30$) และข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นต่ำสุด คือ ข้อ 6 มีการรายงานผลการวิเคราะห์ข้อมูลนักเรียนเป็นภาพรวมของโรงเรียนอยู่ในระดับมาก ($M = 4.39$)

กิจกรรมส่งเสริมนักเรียน พบว่า ข้อที่มีระดับค่าความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 7 มีการจัดกิจกรรมแนะแนว การประชุมผู้ปกครองนักเรียน และผู้ปกครองเครือข่าย อยู่ในระดับมาก ($M = 4.39$) รองลงมา คือ ข้อ 9 มีการรายงานผลการจัดกิจกรรมแนะแนว การจัดกิจกรรมส่งเสริมนักเรียน และการจัดประชุมผู้ปกครองนักเรียน อยู่ในระดับมาก ($M = 4.36$) และข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นต่ำสุด คือ ข้อ 8 มีการจัดกิจกรรมส่งเสริมนักเรียนโดยให้นักเรียนและผู้ปกครองมีส่วนร่วม อยู่ในระดับมาก ($M = 4.34$)

กิจกรรมป้องกันและช่วยเหลือ พบว่า ข้อที่มีระดับค่าความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 10 ครูที่ปรึกษาให้คำปรึกษานักเรียนในด้านต่าง ๆ อยู่ในระดับมาก ($M = 4.46$) รองลงมา คือ ข้อ 11 มีการจัดกิจกรรมป้องกันและแก้ไขปัญหาให้นักเรียนทั้งกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง และกลุ่มมีปัญหา และ ข้อ 12 มีการติดตามผลหลังดำเนินการป้องกันและแก้ไขปัญหาให้นักเรียน อยู่ในระดับมาก ($M = 4.32$)

กิจกรรมส่งต่อนักเรียน พบว่า ข้อที่มีระดับค่าความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 13 มีการส่งต่อนักเรียนให้ผู้เกี่ยวข้องในโรงเรียนเพื่อร่วมมือกับผู้ปกครองในการช่วยเหลือ อยู่ในระดับมาก ($M = 4.40$) รองลงมาคือข้อ 14 มีการรายงานผลการช่วยเหลือ และ/หรือรายงานการส่งนักเรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญภายนอก อยู่ในระดับมาก ($M = 4.13$)

ตารางที่ 3 ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับความคิดเห็นที่มีต่อการดำเนินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก สรุปภาพรวมด้านผลผลิต ของผู้บริหาร ครู นักเรียน และผู้ปกครอง

ด้านกระบวนการ ดำเนินโครงการ	ผู้บริหาร และครู		นักเรียน		ผู้ปกครอง		สรุปรวม		ระดับความ คิดเห็น
	M	S	M	S	M	S	M	S	
ด้านผลผลิตของโครงการ									
1. นักเรียนสามารถพัฒนา ตนเอง ให้สอดคล้องกับสิ่งที่ ตนเองมีความถนัด	4.26	0.92	4.36	0.37	4.11	0.32	4.24	0.54	มาก
2. นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียนผ่านเกณฑ์การ ประเมินตามหลักสูตร	4.30	0.94	4.40	0.38	4.16	0.33	4.29	0.55	มาก

ด้านกระบวนการ ดำเนินโครงการ	ผู้บริหาร และครู		นักเรียน		ผู้ปกครอง		สรุปรวม		ระดับความ คิดเห็น
	M	S	M	S	M	S	M	S	
3. นักเรียนมีพัฒนาการด้าน น้ำหนักและส่วนสูงตาม เกณฑ์ มาตรฐานของเด็กไทย	4.26	0.92	4.32	0.36	4.13	0.32	4.23	0.53	มาก
4. นักเรียนมีความมั่นคงทาง อารมณ์และมีสัมพันธภาพที่ ดีกับผู้อื่น	4.34	0.95	4.35	0.37	4.16	0.33	4.28	0.55	มาก
5. นักเรียนมีความเข้าใจ เพียงพอในการศึกษาเล่า เรียน	4.23	0.90	4.43	0.38	4.02	0.31	4.22	0.53	มาก
6. นักเรียนสามารถหลีกเลี่ยง และป้องกันตนเองให้พ้นภัย	4.32	0.94	4.43	0.38	4.02	0.31	4.25	0.54	มาก
7. นักเรียนได้รับการดูแล ช่วยเหลือจากครูอย่างทั่วถึง และตรงตามสภาพปัญหา	4.40	0.94	4.34	0.36	4.19	0.33	4.31	0.54	มาก
8. นักเรียนมีสุขภาพจิตที่ดี สามารถปรับตัวเข้ากับสังคม และสิ่งแวดล้อมได้อย่าง เหมาะสม	4.40	0.98	4.42	0.37	4.29	0.34	4.37	0.56	มาก
9. นักเรียนมีความฉลาดทาง อารมณ์	4.28	0.93	4.30	0.36	4.13	0.32	4.23	0.53	มาก
10. นักเรียนหลีกเลี่ยงจาก การเสพติดสิ่งเสพติด	4.42	0.99	4.67	0.41	4.55	0.37	4.54	0.59	มาก
11. นักเรียนมีนิสัย ประหยัด อดออม	4.23	0.90	4.23	0.37	4.01	0.30	4.15	0.52	มาก
12. นักเรียนมีความเป็นอยู่ ด้านเศรษฐกิจและการ ดำเนินชีวิตที่เหมาะสม	4.32	0.94	4.36	0.38	4.08	0.31	4.25	0.54	มาก
13. นักเรียน มีเป้าหมายใน การดำเนินชีวิต	4.26	0.92	4.44	0.39	4.04	0.31	4.24	0.54	มาก
14. นักเรียนมีผลการเรียนดี ขึ้น	4.32	0.94	4.36	0.38	4.11	0.32	4.26	0.54	มาก
15. นักเรียน มีสุขภาพ ร่างกายแข็งแรง	4.42	0.99	4.45	0.39	4.36	0.35	4.41	0.57	มาก
16. นักเรียนมีบุคลิกภาพที่ดี	4.36	0.96	4.39	0.38	4.20	0.33	4.31	0.55	มาก
17. นักเรียนอยู่ในสังคมได้ อย่างมีความสุข	4.42	0.99	4.39	0.38	4.32	0.35	4.37	0.57	มาก
18. นักเรียนเป็นผู้ใฝ่รู้ใฝ่ เรียน	4.23	0.90	4.33	0.38	4.19	0.33	4.25	0.53	มาก

ด้านกระบวนการ ดำเนินโครงการ	ผู้บริหาร และครู		นักเรียน		ผู้ปกครอง		สรุปรวม		ระดับความ คิดเห็น
	M	S	M	S	M	S	M	S	
19. นักเรียนมีทักษะในการ คิดวิเคราะห์ สังเคราะห์การ จัดการ และการแก้ปัญหา	4.15	0.87	4.40	0.38	4.07	0.31	4.20	0.52	มาก
20. นักเรียนมีทักษะและ นิสัยรักการทำงาน	4.15	0.87	4.31	0.38	4.01	0.31	4.15	0.52	มาก
21. นักเรียนมีระเบียบวินัย	4.11	0.86	4.35	0.38	3.99	0.31	4.15	0.52	มาก
22. นักเรียนปฏิบัติตาม หลักธรรมของศาสนา	4.30	0.94	4.35	0.38	4.18	0.33	4.27	0.55	มาก
23. นักเรียนมีความสามารถ ในการ เลือก ตัดสินใจ แก้ปัญหาส่วนตัว	4.23	0.90	4.47	0.39	4.03	0.31	4.24	0.53	มาก
รวมเฉลี่ย	4.29 (มาก)	0.93	4.38 (มาก)	0.39	4.14 (มาก)	0.32	4.27 (มาก)	0.54	มาก

จากตารางที่ 3 พบว่า ผลการประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก สรุปในภาพรวมด้านผลผลิต ตามความคิดเห็นของ**ผู้บริหาร ครู นักเรียน และผู้ปกครอง** โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.27$) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่าข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 10 นักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพติด อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.54$) รองลงมา คือ ข้อ 15 นักเรียนมีสุขภาพร่างกายแข็งแรง อยู่ในระดับมาก ($M = 4.41$) และข้อที่มีระดับความคิดเห็นต่ำสุด คือ ข้อ 11 นักเรียนมีนิสัย ประหยัด อดออม ข้อ 20 นักเรียนมีทักษะและนิสัยรักการทำงาน และ ข้อ 21 นักเรียนมีระเบียบวินัย อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.15$)

ผลการประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก สรุปในภาพรวมด้านผลผลิต ตามความคิดเห็นของ**ผู้บริหารและครู** โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.29$) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่าข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 10 นักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพติด ข้อ 15 นักเรียนมีสุขภาพร่างกายแข็งแรง และข้อ 17 นักเรียนอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข ซึ่งมีค่าเฉลี่ยเท่ากันและอยู่ในระดับมาก ($M = 4.42$) รองลงมา คือ ข้อ 7 นักเรียนได้รับการดูแลช่วยเหลือจากครู อย่างทั่วถึงและตรงตามสภาพปัญหา และข้อ 8 นักเรียนมีสุขภาพจิตที่ดีสามารถปรับตัวเข้ากับสังคมและสิ่งแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม ซึ่งมีค่าเฉลี่ยเท่ากันและอยู่ในระดับมาก ($M = 4.40$) และข้อที่มีระดับความคิดเห็นต่ำสุด คือ ข้อ 21 นักเรียนมีระเบียบวินัย อยู่ในระดับมาก ($M = 4.11$)

ผลการประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก สรุปในภาพรวมด้านผลผลิต ตามความคิดเห็นของ**นักเรียน** โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.38$) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่าข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 10 นักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพติด อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.54$) รองลงมา คือ ข้อ 23 นักเรียนมีความสามารถในการเลือกตัดสินใจแก้ปัญหาส่วนตัว อยู่ในระดับมาก ($M = 4.47$) และข้อที่มีระดับความคิดเห็นต่ำสุด คือ ข้อ 11 นักเรียนมีนิสัย ประหยัด อดออม อยู่ในระดับมาก ($M = 4.23$)

ผลการประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก สรุปในภาพรวมด้านผลผลิต ตามความคิดเห็นของ**ผู้ปกครอง** โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.27$) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่าข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 10 นักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพติด อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.54$) รองลงมา คือ ข้อ 15 นักเรียนมีสุขภาพร่างกาย

แข็งแรง อยู่ในระดับมาก ($M = 4.41$) และข้อที่มีระดับความคิดเห็นต่ำสุด คือ ข้อ 11 นักเรียนมีนิสัย ประหยัด อดออม ข้อ 20 นักเรียนมีทักษะและนิสัยรักการทำงาน และ ข้อ 21 นักเรียนมีระเบียบวินัย อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.15$)

สรุปผล

1. ผลการประเมินด้านปัจจัยพื้นฐานสภาวะแวดล้อมของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณารายข้อ อยู่ในระดับมากทุกข้อ ข้อที่มีความคิดเห็นที่สูงที่สุด คือ ครูที่ปรึกษามีความพร้อม มีศักยภาพ และสมรรถภาพในการเป็นครูที่ปรึกษา รองลงมา คือ ครูที่ปรึกษา มีการประชุมแลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจ และดำเนินการดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง และและด้านที่มีความคิดเห็นต่ำสุด คือ ผู้บริหารเป็นผู้นำในการอำนวยความสะดวกระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และ ความเพียงพอของงบประมาณในการดำเนินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน
2. ผลการประเมินด้านกระบวนการของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณารายข้อ อยู่ในระดับมากทุกข้อ ข้อที่มีความคิดเห็นที่สูงที่สุด คือ ครูมีการประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ) รองลงมา คือ มีการรายงานผลการศึกษานักเรียนเป็นรายบุคคล และข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นต่ำสุด คือครูที่ปรึกษาเยี่ยมบ้านนักเรียน
3. ผลการประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากเมื่อพิจารณารายข้อ อยู่ในระดับมากทุกข้อ ข้อที่มีความคิดเห็นที่สูงที่สุด คือ นักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพยาเสพติด รองลงมา คือ นักเรียนมีสุขภาพร่างกายแข็งแรง และข้อที่มีระดับความคิดเห็นต่ำสุด คือ นักเรียนมีนิสัย ประหยัด อดออม นักเรียนมีทักษะและนิสัยรักการทำงาน และนักเรียนมีระเบียบวินัย

อภิปรายผล

1. ผลการประเมินด้านปัจจัยพื้นฐานสภาวะแวดล้อมของโครงการ อันประกอบไปด้วยความพร้อมของทรัพยากร หรือปัจจัยนำเข้าของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ผลการประเมินโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณารายด้าน อยู่ในระดับมากทุกด้าน ด้านที่มีความคิดเห็นที่สูงที่สุด คือ ข้อที่ 4. ครูที่ปรึกษามีความพร้อม มีศักยภาพ และสมรรถภาพในการเป็นครูที่ปรึกษา อยู่ในระดับมาก ($M = 4.48$) รองลงมา คือ ข้อ 5. ครูที่ปรึกษา มีการประชุมแลกเปลี่ยนความรู้ความเข้าใจ และดำเนินการดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง อยู่ในระดับมาก ($M = 4.46$) ทั้งนี้เนื่องจากโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ในการดำเนินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนได้มีการกำหนดวัตถุประสงค์ของโครงการไว้ชัดเจนและมีความพร้อมด้านทรัพยากร ที่เป็นปัจจัยทางด้านสภาวะแวดล้อม อันประกอบด้วย อัตรากำลังคนที่เพียงพอและมีศักยภาพ เวลา งบประมาณ วัสดุอุปกรณ์ที่เพียงพอ สอดคล้องกับสฤษฎี วิวาสุ (2564) ได้ทำการศึกษาเรื่อง การประเมินโครงการพัฒนาระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนโรงเรียนจอมพระประชาสรรค์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 33 พบว่า ด้านปัจจัยเบื้องต้นของโครงการ โดยรวมมีระดับความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก ผ่านเกณฑ์การประเมินที่กำหนดไว้ ได้แก่ ด้านภาคีเครือข่าย ด้านบุคลากร ด้านการบริหารจัดการ ด้านงบประมาณ และด้านวัสดุอุปกรณ์ และสื่อการเรียนรู้ ตามลำดับ และสอดคล้องกับ ปิยะวุฒิ ศรีชนะ (2559) ได้ศึกษาเรื่องโครงการประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนโพธารามพิทยาคาร จังหวัดยโสธร สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 28 พบว่า การประเมินปัจจัยหรือทรัพยากร พบว่าผลการประเมินอยู่ในระดับมาก ($M = 3.81$, $S = 0.75$) นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ นันทรัตน์ เกื้อหนุน (2566) ได้ศึกษาเรื่องโครงการพัฒนาระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนบ้านทองมงคล สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจวบคีรีขันธ์ เขต 1 ครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินด้านบริบท ด้านปัจจัยนำเข้า ด้านกระบวนการ และด้านผลผลิต ของโครงการด้านบริบทของโครงการ โดยรวมมีระดับความสอดคล้องอยู่ในระดับมากที่สุด ผ่านเกณฑ์การประเมินที่กำหนดไว้ โดยโครงการมีความสอดคล้องกับแนวทางการดำเนินงานระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียนของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีระดับความสอดคล้องอยู่ในระดับมากที่สุด และยังสอดคล้องกับ วีรวิภา อุบลจันทร์, นิลรัตน์ นวกิจไพฑูรย์ และบุรินทร์ภัก

พรหมมาศ (2565) ได้ศึกษาเรื่อง การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนในเขตเทศบาล สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาตราง กระบี่ การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ประเมินบริบท 2) ประเมินปัจจัยนำเข้า 3) ประเมินกระบวนการ และ 4) ประเมินผลผลิต ผลการวิจัยพบว่า ด้านบริบท พบว่า ข้อที่มีค่าเฉลี่ยระดับมาก คือ โครงการเหมาะสมและจำเป็นในการแก้ปัญหา และค่าเฉลี่ยน้อยที่สุดคือ กิจกรรมของโครงการสามารถนำไปปฏิบัติจริงได้ และด้านปัจจัยนำเข้า พบว่า ข้อที่มีค่าเฉลี่ยระดับมาก คือ วัสดุ อุปกรณ์และเครื่องมือ ที่ใช้ในโครงการอย่างเพียงพอ และค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด คือ ผู้บริหารและครูผู้รับผิดชอบมีความพร้อมในการดำเนินโครงการ

2. ผลการประเมินด้านกระบวนการดำเนินการโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก สรุปในภาพรวมด้านกระบวนการ ของของ ผู้บริหาร ครู และ นักเรียน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก (M = 4.34) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 1. ครูมีการประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ) อยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.46) รองลงมา คือ ข้อ 3. มีการรายงานผลการศึกษานักเรียนเป็นรายบุคคล อยู่ในระดับมากที่สุด ซึ่งทั้ง 2 ข้อ เป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล กับข้อ 10 ครูที่ปรึกษาให้คำปรึกษานักเรียนในด้านต่าง ๆ (M = 4.45) ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของกิจกรรมการป้องกันและช่วยเหลือนักเรียน ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจาก โรงเรียนเซนต์นิโกลาส ได้ดำเนินการโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนโดยมีการวางแผนการดำเนินงานอย่างมีระบบตามหลักการทำงานเชิงระบบของเดมมิ่งคือ PDCA ญัฎฐ์ณพัชร อ่อนตาม (2562) เทคนิคการบริหารงานแบบ PDCA (Deming Cycle) และคณะกรรมการดำเนินงานเป็นทีมงานที่มีคุณภาพทำงานมานาน มีประสบการณ์มาก โดยคณะกรรมการมีการประชุมกลุ่มย่อยร่วมปรึกษาแก้ไข้ปัญหาที่เกิดขึ้นสำหรับความคิดเห็นของผู้บริหาร และครู พบว่า ผลการประเมินด้านกระบวนการดำเนินการโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ซึ่งสอดคล้องกับ นันทรรัตน์ เกื้อหนุน (2566) ได้ศึกษาเรื่องการประเมินโครงการพัฒนาระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนบ้านทองมงคล สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจวบคีรีขันธ์ เขต 1 ครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินด้านบริบท ด้านปัจจัยนำเข้า ด้านกระบวนการ และด้านผลผลิตของโครงการ ด้านบริบทของโครงการ โดยรวมมีระดับความสอดคล้องอยู่ในระดับมากที่สุด นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ สฤชดี วิวาสุ (2564) ได้ศึกษาเรื่องการประเมินโครงการพัฒนาระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนจอมพระประชาสรรค์ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 33 ด้านกระบวนการของโครงการ โดยรวมมีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด ผ่านเกณฑ์การประเมินที่กำหนดไว้ โดยกิจกรรมการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคล กิจกรรมการคัดกรองนักเรียน และกิจกรรมการส่งเสริมและพัฒนา มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมากที่สุด ส่วนกิจกรรมการป้องกันและแก้ไข และกิจกรรมการส่งต่อนักเรียน มีระดับการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก ตามลำดับ เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อที่ 1. ครูมีการประเมินพฤติกรรมเด็ก (SDQ) อยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.57) รองลงมา คือข้อที่ 3. มีการรายงานผลการศึกษานักเรียนเป็นรายบุคคล อยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.51) และข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นต่ำสุด คือ ข้อที่ 14. มีการรายงานผลการช่วยเหลือ และ/หรือรายงานการส่งนักเรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญภายนอก อยู่ในระดับมาก (M = 4.13)

3. ผลการประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ตามความคิดเห็นของผู้บริหาร ครู นักเรียน และผู้ปกครอง โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก (M = 4.29) ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจากโรงเรียนเซนต์นิโกลาสได้ดำเนินการโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนมาเป็นเวลานานและปรับปรุงแก้ไขผลการดำเนินงานมาตลอดโดยได้นำข้อเสนอแนะจากผู้ปกครอง คณะกรรมการดำเนินโครงการ ผู้บริหาร และคณะกรรมการสถานศึกษา พร้อมตัวแทนนักเรียน มาปรับปรุงแก้ไข สำหรับความคิดเห็นของ ผู้บริหารและครู เกี่ยวกับผลผลิตของโครงการ โดยภาพรวมก็อยู่ในระดับมาก เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่าข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 10. นักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพติด และข้อ 15. นักเรียนมีสุขภาพร่างกายแข็งแรง และข้อ 17. นักเรียนอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข อยู่ในระดับมาก (M = 4.42) รองลงมา คือ ข้อ 7. นักเรียนได้รับการดูแลช่วยเหลือจากครูอย่างทั่วถึงและตรงตามสภาพปัญหา และข้อที่ 8 นักเรียนมีสุขภาพจิตที่ดีสามารถปรับตัวเข้ากับสังคมและสิ่งแวดล้อมได้อย่างเหมาะสม อยู่ในระดับมาก (M = 4.40) และข้อที่ต่ำสุด คือ ข้อ 21. นักเรียนมีระเบียบวินัย อยู่ในระดับมาก (M = 4.11) และความคิดเห็นของนักเรียนเกี่ยวกับด้านผลผลิตของโครงการ ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก (M = 4.38) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่าข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 10. นักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพติด

สิ่งเสพติด อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.67$) รองลงมา คือ ข้อ 23. นักเรียนมีความสามารถในการเลือกตัดสินใจแก้ปัญหาส่วนตัว อยู่ในระดับมาก ($M = 4.47$) และข้อที่ต่ำสุด คือ ข้อ 11. นักเรียนมีนิสัย ประหยัด อดออม อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.23$) และสำหรับตามความคิดเห็นของผู้ปกครอง พบว่า ผลการประเมินด้านผลผลิตของโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M = 4.14$) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่าข้อที่มีการแสดงความคิดเห็นสูงสุด คือ ข้อ 10. นักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพสิ่งเสพติด อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 4.55$) รองลงมา คือ ข้อ 15. นักเรียนมีสุขภาพร่างกายแข็งแรง อยู่ในระดับมาก ($M = 4.36$) และข้อที่ต่ำสุด คือ ข้อ 21. นักเรียนมีระเบียบวินัย อยู่ในระดับมากที่สุด ($M = 3.99$) โดยทุกกลุ่มมีความคิดเห็นไปในทิศทางเดียวกันเกี่ยวกับผลผลิตของโครงการซึ่งอยู่ในระดับมากและมีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือนักเรียนหลีกเลี่ยงจากการเสพสิ่งเสพติด ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจากทางโรงเรียนได้จัดดำเนินโครงการโรงเรียนสีขาวเพิ่มเติมเข้ามาอยู่ภายใต้โครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนอีกโครงการหนึ่งที่สอดคล้องสัมพันธ์กันซึ่งเป็นการดำเนินงานเชิงรุก ซึ่งสอดคล้องกับ สฤณีดี วิวาสุข (2564) ได้ศึกษาเรื่องการประเมินโครงการพัฒนาระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนจอมพระประชาสรรค์ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 33 ด้านผลผลิตของโครงการ โดยรวมมีผลการประเมินอยู่ในระดับมากที่สุด ผ่านเกณฑ์การประเมินที่กำหนดไว้ โดยนักเรียนได้รับการพัฒนาในด้านเสริมสร้างทักษะชีวิตและการคุ้มครองนักเรียนด้านความสามารถในการเรียนรู้ ด้านคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียน และด้านการป้องกันและแก้ไขด้านการเรียนและสอดคล้องกับ ปิยะวุฒิ ศรีชนะ (2559) ได้ศึกษาเรื่อง การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนโพ้นงามพิทยาคาร จังหวัดยโสธร สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 28 จากการสอบถามผู้บริหารสถานศึกษา ครู คณะกรรมการสถานศึกษาและผู้ปกครองนักเรียน ในด้านผลผลิต พบว่า ด้านผลผลิตของโครงการ โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการประเมินไปใช้ประโยชน์

1.1 ผลการประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ด้านปัจจัยของโครงการโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก สำหรับ ด้านที่มีความคิดเห็นต่ำสุด คือ ผู้บริหารเป็นผู้นำในการอำนวยการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน และ ความเพียงพอของงบประมาณในการดำเนินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ดังนั้นผู้บริหารและคณะกรรมการดำเนินโครงการควรสนับสนุนด้านการอำนวยการให้ความสะดวกในการดำเนินโครงการ และควรสนับสนุนงบประมาณให้เพียงพอในการดำเนินโครงการ

1.2 ผลการประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ด้านกระบวนการของโครงการโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ด้านที่มีความคิดเห็นต่ำสุด คือ ควรมีการรายงานผลการช่วยเหลือ และ/หรือรายงานการส่งนักเรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญภายนอก กิจกรรมการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลครูที่ปรึกษาควรเยี่ยมบ้านนักเรียนที่รับผิดชอบ กิจกรรมคัดกรองนักเรียนควรมีการคัดกรองนักเรียนเป็นกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง/มีปัญหา กิจกรรมการส่งเสริมนักเรียนควรมีการจัดกิจกรรมส่งเสริมนักเรียนโดยให้นักเรียนและผู้ปกครองมีส่วนร่วมกิจกรรมป้องกันและแก้ไขปัญหาคควรมีการติดตามผลหลังดำเนินการป้องกันและแก้ไขปัญหานักเรียน กิจกรรมส่งต่อนักเรียนควรมีการรายงานผลการช่วยเหลือ และ/หรือรายงานการส่งนักเรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญภายนอก ดังนั้นครูที่ปรึกษาควรมีความรับผิดชอบในการดำเนินการกิจกรรมระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนทั้ง 5 กิจกรรม ให้ครบถ้วนและเกิดประสิทธิภาพสูงสุด พร้อมกันนี้คณะบริหารและคณะกรรมการดำเนินโครงการควรมีการกำกับติดตามการดำเนินงานของครูที่ปรึกษาอย่างต่อเนื่อง

1.3 ผลการประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ด้านผลผลิตของโครงการโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ด้านที่มีความคิดเห็นต่ำสุด คือ ควรปลูกฝังให้นักเรียนให้มีระเบียบวินัย และฝึกนิสัยนักเรียนมีนิสัย ประหยัด อดออม ควรเน้นการมีส่วนร่วมของกลุ่มบุคคลทุกฝ่ายในการดำเนินโครงการ ดังนั้นคณะบริหารและคณะกรรมการดำเนินโครงการ ครูที่ปรึกษา และผู้ปกครองควรปลูกฝังนักเรียนให้เกิดความตระหนักในด้านดังกล่าวอย่างต่อเนื่อง อันจะส่งผลให้นักเรียนเป็นไปตามวัตถุประสงค์ของโครงการ

2. ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ผลการประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชนจังหวัดพิษณุโลก ด้านกระบวนการผลการประเมินโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ด้านที่มึ่ความคิดเห็นต่ำสุด คือ ควรมีการรายงานผลการช่วยเหลือ และ/หรือรายงานการส่งนักเรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญภายนอก กิจกรรมการรู้จักนักเรียนเป็นรายบุคคลครูที่ปรึกษาควรเยี่ยมบ้านนักเรียนที่รับผิดชอบ กิจกรรมคัดกรองนักเรียนควรมีการคัดกรองนักเรียนเป็นกลุ่มปกติ กลุ่มเสี่ยง/มีปัญหา กิจกรรมการส่งเสริมนักเรียนควรมีการจัดกิจกรรมส่งเสริมนักเรียนโดยให้นักเรียนและผู้ปกครองมีส่วนร่วมกิจกรรมป้องกันและแก้ไขปัญหาคควรมีการติดตามผลหลังดำเนินการป้องกันและแก้ไขปัญหานักเรียน กิจกรรมส่งต่อนักเรียนควรมีการรายงานผลการช่วยเหลือ และ/หรือรายงานการส่งนักเรียนไปยังผู้เชี่ยวชาญภายนอก ดังนั้นควรมีการศึกษาวิจัยเรื่องบทบาทหน้าที่ของครูที่ปรึกษาในโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน ของโรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก

2.2 ผลการประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนเซนต์นิโกลาส สังกัดสำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดพิษณุโลก ด้านผลผลิตผลของโครงการโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ด้านที่มึ่ความคิดเห็นต่ำสุด คือ ควรปลูกฝังให้นักเรียนให้มีระเบียบวินัย และฝึกนิสัยนักเรียนมีนิสัย ประหยัด อวดอ้อม ควรเน้นการมีส่วนร่วมของกลุ่มบุคคลทุกฝ่ายในการดำเนินโครงการ ดังนั้น ควรมีการศึกษาวิจัยเกี่ยวกับแนวทางการแก้ปัญหาพฤติกรรมด้าน ระเบียบวินัย ประหยัด อวดอ้อม ของนักเรียนโรงเรียนเซนต์นิโกลาส

เอกสารอ้างอิง

- กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข. (2554). *คู่มือครูที่ปรึกษาระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน*. ยูเรนส์อิมเมจกรุ๊ป.
บุญชม ศรีสะอาด. (2554). *การวิจัยเบื้องต้น*. สุวีริยาสาส์น.
ณัฏฐ์ณพัชร อ่อนตาม. (2562). เทคนิคการบริหารงานแบบ PDCA (Deming Cycle). *วารสารสมาคมพัฒนาวิชาชีพการบริหารการศึกษาแห่งประเทศไทย (สพบท.)*, 1(3), 39-46.
<https://so04.tcithaijo.org/index.php/JAPDEAT/article/view/250846>
นันท์รัตน์ เกื้อหนุน. (2566). การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนบ้านทองมงคล สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ เขต 1. *วารสารบริหารการศึกษา มศว*, 20(38), 1-7.
ปิยะวุฒิ ศรีชนะ. (2559). *การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนโพ้นงามพิทยาคาร จังหวัดยโสธร สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 28*. รายงานประเมินโครงการโรงเรียนโพ้นงามพิทยาคาร, สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 28. https://www.kroobannok.com/news_file/p21949401321.pdf
วีรวิภา อุบลจันทร์, นิลรัตน์ นวกิจไพฑูรย์ และบุรินทร์ภักดิ์ พรหมมาศ. (2565). การประเมินโครงการระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนโรงเรียนในเตาพิทยาคม สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาตราด ะยะปี. *วารสารพุทธสังคมิวิทยาปริทรรศน์*, 7(4), 101-116.
สฤณี วิวาสุข. (2564). การประเมินโครงการพัฒนาระบบการดูแลช่วยเหลือนักเรียน โรงเรียนจอมพระประชาสรรค์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษา เขต 33. *วารสารมหาจุฬานาครทรรศน์*, 8(8), 296-310.

การพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร
DEVELOPMENT OF DESIRED CHARACTERISTICS OF TEACHERS
IN BASIC SCHOOLS ON HIGH AREAS AND WILDERNESS

ณชานันท์ ประเสริฐสุข¹
Nachanan Prasertsuk

ทัศนะ ศรีปิตตา²
Tussana Siputta

Received Date: 29 March 2024

Revised Date: 21 July 2024

Accepted Date: 24 July 2024

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อ 1) ศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์และแนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร โดยการสังเคราะห์เอกสาร สัมภาษณ์ผู้ที่มีแนวปฏิบัติที่ดี จำนวน 5 คน และสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน โดยการเลือกแบบเจาะจง วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา 2) สร้างและตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร โดยผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 9 คน โดยการเลือกแบบเจาะจง วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา 3) ประเมินความเป็นไปได้และเป็นประโยชน์ของรูปแบบ กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร จำนวน 297 คน กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างโดยใช้ตารางของเครจซ์และมอร์แกน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ สถิติร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

ผลการวิจัย พบว่า

1. รูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ดังนี้ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู 4) วิธีการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู 5) คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู
2. ผลประเมินความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบอยู่ในระดับมากที่สุด

คำสำคัญ: คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู, สถานศึกษาขั้นพื้นฐาน, พื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

¹ นักศึกษาหลักสูตรการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาภาษาไทย คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร,
Student in Master of Education Program in Thai Language, Faculty of Education, Naresuan University.
Email: wasitas66@nu.ac.th

² รองศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Assoc. Prof. Ph.D., Faculty of Education, Naresuan University.

Abstract

This research aimed to (1) study the desirable characteristics and the guidelines for developing the desirable characteristics of teachers in basic education schools located in remote highland areas; (2) develop and validate a model for enhancing these desirable characteristics; and (3) evaluate the model's feasibility and usefulness. For the first objective, data were obtained through document synthesis, semi-structure interviews with five best practitioners, and five experts selected via purposive sampling. These data were analyzed through content analysis. For the second objective, nine experts were purposively selected to validate the proposed model. Content analysis was used to analyze the data. For the third objective, a total of 297 school administrators from highland basic education schools were sampled based on Krejcie and Morgan's sample size determination table. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, including percentage, mean, and standard deviation.

The findings revealed that the developed model for enhancing desirable teacher characteristics in remote highland basic education institutions comprised five key components: (1) model principles, (2) model objectives, (3) development processes, (4) development methods, and (5) desirable teacher characteristics. The overall evaluation indicated that the model's feasibility and usefulness were rated at the highest level.

Keywords: desirable characteristics of teachers, basic education schools, remote highland areas

บทนำ

การศึกษามุ่งพัฒนาคนให้เกิดความสมดุลทั้งด้านจิตใจ อารมณ์และสังคม ทั้งในระดับความคิด ค่านิยม พฤติกรรมให้สอดคล้องกับความมุ่งหมาย ดังระบุในมาตรา 6 แห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ คือ การพัฒนาคนไทยให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้และคุณธรรม โดยมีโรงเรียน เป็นสถาบันที่ให้การศึกษาและเป็นส่วนหนึ่งของสังคม ซึ่งเกิดขึ้นกับความต้องการของสังคม รับใช้สังคมและบริการสังคมชุมชน

ครูเป็นผู้มีภารกิจสำคัญในการพัฒนาเด็กให้มีคุณภาพเพื่อเป็นกำลังหลักในการพัฒนาประเทศ ในอนาคต สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2565) ได้กล่าวถึงวิชาชีพครูว่า “วิชาชีพครูถือเป็นวิชาชีพชั้นสูง เป็นวิชาชีพที่ใช้วิธีการแห่งปัญญา และมีลักษณะเฉพาะด้านการให้บริการแก่สังคมที่ต่างจากวิชาชีพอื่น ต้องผ่านการศึกษอบรมในสถาบันการศึกษามาอย่างดี และมีการกำหนดมาตรฐานจรรยาบรรณแห่งวิชาชีพเพื่อควบคุมความประพฤติมาตรฐาน และคุณภาพในการประกอบวิชาชีพ มีเอกลักษณ์และเสรีภาพทางวิชาชีพที่จะแสดงความคิดเห็นอันเป็น คุณประโยชน์ต่อสังคมและประเทศชาติ “ครู” นับเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษาเป็นด้านหน้าในการพัฒนาคุณภาพประชากรของชาติให้มีศักยภาพมีความสามารถในการแข่งขันในเวทีนานาชาติ” จึงส่งผลให้การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา จึงเป็นกิจกรรมหนึ่งที่สำคัญต่อการพัฒนาการศึกษาเป็นอย่างยิ่ง

การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาได้กำหนดไว้ในกฎหมายการจัดทำแผนและยุทธศาสตร์ การพัฒนาทางการศึกษาต่าง ๆ ดังจะเห็นได้จากการดำเนินงานด้านพัฒนาครูในปัจจุบันที่มีหลายหน่วยงานที่ดำเนินการ ทั้งการพัฒนาโดยหน่วยงานต้นสังกัด หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาและควบคุมมาตรฐานวิชาชีพครู สถาบันอุดมศึกษา และหน่วยงานภาคเอกชนซึ่งเนื้อหาสาระของการฝึกอบรมจะแตกต่างกันไปตามภารกิจของหน่วยงานจัดฝึกอบรม อาทิ การอบรมเพื่อให้ความรู้ครูในด้านการพัฒนาการเรียนการสอน การจัดทำผลงานเพื่อเลื่อนวิทยฐานะและความก้าวหน้าในวิชาชีพ ซึ่งหากมองในภาพรวมจะพบว่า การมีหน่วยงานที่ดำเนินการพัฒนาครูในหลายภาคส่วนและแต่ละภาคส่วนก็ดำเนินการพัฒนาครูไปตามภารกิจของหน่วยงานนั้น ๆ ซึ่งการพัฒนาครูดังกล่าวยังไม่ตอบสนองต่อความต้องการและความแตกต่างของผู้เรียนในพื้นที่อย่างแท้จริง

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในฐานะหน่วยงานหลักในการขับเคลื่อนการจัด การศึกษาขั้นพื้นฐานได้กำหนดวิสัยทัศน์ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2566 ได้แก่ “สร้างคุณภาพผู้เรียนสู่สังคมอนาคตอย่างยั่งยืน” โดยมีพันธกิจที่สำคัญสอดคล้องกับการพัฒนาผู้เรียนและโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่ลักษณะพิเศษ คือ จัดการศึกษาเพื่อเสริมสร้างความมั่นคงของมนุษย์ พัฒนาสถานศึกษาให้มีความปลอดภัยกับผู้เรียนและสร้างโอกาส ความเสมอภาค ลดความเหลื่อมล้ำให้ผู้เรียนทุกคนได้รับบริการทางการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม การจัดการศึกษาสำหรับเด็กด้อยโอกาสในพื้นที่ลักษณะพิเศษ (พื้นที่ภูเขาสูง ในถิ่นทุรกันดารและพื้นที่เกาะ) เป็นการสร้างโอกาส ความเสมอภาค และลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาให้ประชากรวัยเรียนในพื้นที่ที่ได้รับการศึกษาในรูปแบบที่หลากหลาย เหมาะสมกับบริบท ซึ่งเป็นตามบทบัญญัติในรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติและยังสอดคล้อง กับปฏิญญาสากลขององค์การสหประชาชาติว่าด้วยสิทธิเด็กที่ให้ความสำคัญกับการพัฒนาคน โดยเฉพาะ ในกลุ่มเด็กด้อยโอกาสอีกด้วย แต่เนื่องจากการจัดการศึกษาที่ผ่านมา เด็กด้อยโอกาสในพื้นที่ลักษณะพิเศษ (พื้นที่ภูเขาสูงในถิ่นทุรกันดารและพื้นที่เกาะ) มีความยุ่งยาก เนื่องจากประสบปัญหาการคมนาคม ที่ยากลำบาก นักเรียนจำนวนหนึ่งมีภูมิลำเนาตั้งอยู่ห่างไกลจากโรงเรียนไม่สามารถเดินทางไป – กลับ ในวันเดียว ได้การเข้าถึงบริการทางการศึกษาเป็นไปได้ยาก ส่วนใหญ่จะอยู่ในพื้นที่ภูเขาสูงในถิ่นทุรกันดาร พื้นที่เกาะ พื้นที่ห่างไกล หรือตามแนวตะเข็บชายแดนมีความแตกต่างทั้งด้านภาษา ขนบธรรมเนียมประเพณี และความหลากหลายทางวัฒนธรรม ครอบครัวย มีฐานะยากจน จำเป็นต้องดิ้นรนกับการหาเลี้ยงชีพมากกว่าการส่งเสริมให้บุตรหลานได้รับการศึกษา จึงส่งผลให้โรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่ลักษณะพิเศษประสบปัญหา ที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพการจัดการศึกษาในด้านต่าง ๆ โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านบุคลากรที่เป็นปัจจัยสำคัญในการขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษา (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2566)

สภาพปัญหาด้านบุคลากรในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่ลักษณะพิเศษนั้นมีหลายประการ อาทิขาดบุคลากรสายผู้สอนที่มีความรู้เฉพาะด้าน ครูไม่มีความรู้ภาษาถิ่น ขาดทักษะการสอนภาษาถิ่น รวมทั้งมีปัญหากลือสารกับนักเรียนจากประเทศเพื่อนบ้าน เนื่องจากครูส่วนใหญ่ไม่ใช่คนในพื้นที่ จึงขาดรูปแบบและวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับเด็กในชุมชน นอกจากนี้ยังขาดแคลนบุคลากรสนับสนุนด้านการสอนและเจ้าหน้าที่อื่น ๆ ซึ่งหลักเกณฑ์ของคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (ก.ค.ศ.) ในการกำหนดจำนวนครูไม่เหมาะสมกับสภาพการดำเนินงานจริงและครูสอนไม่ตรงตามวุฒิ

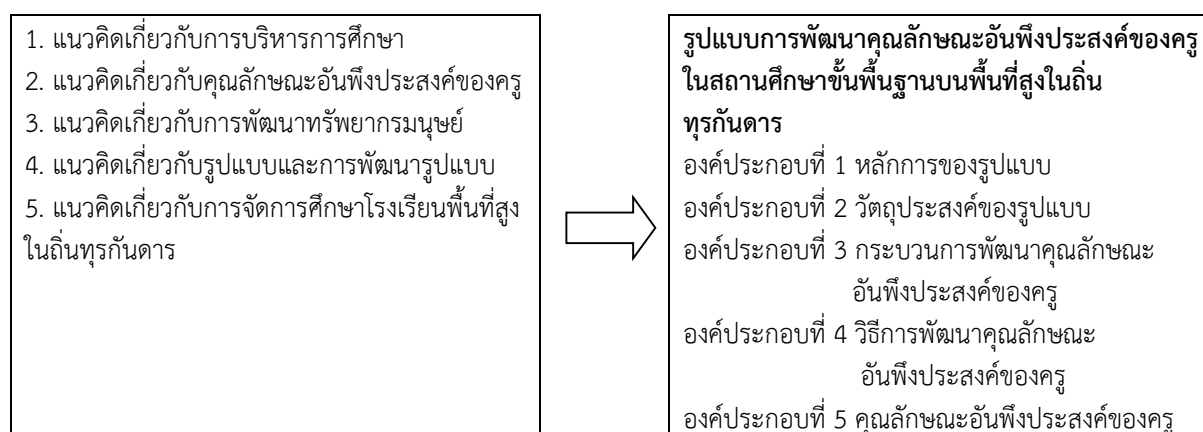
การศึกษาและความถนัด รวมทั้งครูไม่มีประสบการณ์ เพราะส่วนใหญ่เป็นครูบรรจุใหม่ส่งผลให้เด็กนักเรียนต้องเจอครูใหม่ตลอดเวลา ทำให้ไม่เกิดความต่อเนื่องในการเรียนรู้ (วิทยา จันทรศิลา, 2561)

จากปัญหาที่ได้กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงสนใจพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารเพื่อใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาและส่งเสริมให้ครูมีคุณลักษณะสำคัญจำเป็นต่อการปฏิบัติงานเพื่อให้เกิดการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ มีประสิทธิผลการปฏิบัติงานและสร้างผลลัพธ์การจัดการศึกษาได้ตามเป้าหมายของชาติอย่างเป็นรูปธรรมต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์และแนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร
2. เพื่อสร้างและตรวจสอบรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร
3. เพื่อประเมินความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัย เรื่อง การพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research Development) ผู้วิจัยดำเนินการวิจัย แบ่งเป็น 3 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์และแนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ผู้วิจัยแบ่งเป็น 3 ขั้นตอนย่อย ดังนี้

ขั้นที่ 1.1 การศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร โดยการสังเคราะห์เอกสาร

แหล่งข้อมูล

แหล่งข้อมูล ได้แก่ การบริหารสถานศึกษา การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูและการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร โดยการศึกษา หลักการ แนวคิดและสาระสำคัญที่เกี่ยวข้องเพื่อกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย

เครื่องมือใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

ลักษณะของเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล เป็นแบบบันทึกข้อมูลตามประเด็นของกรอบการวิจัย

การเก็บรวบรวมข้อมูล

เก็บรวบรวมข้อมูล โดยการวิเคราะห์เอกสารรวบรวมข้อมูลโดยทำการศึกษาจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง แล้วทำการบันทึกข้อมูลลงตารางการวิเคราะห์เนื้อหา

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

ขั้นที่ 1.2 การศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร โดยการสัมภาษณ์ผู้ที่มีแนวปฏิบัติที่ดี

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาและครูในสถานศึกษาบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารและได้รับรางวัลจากมูลนิธิรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี จำนวน 5 คน ได้มาด้วยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection)

เครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล

แบบสัมภาษณ์คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร โดยมีลักษณะเป็นแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-Structure Interview) แบ่งออกเป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์ และตอนที่ 2 คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

การเก็บรวบรวมข้อมูล

สัมภาษณ์ผู้ที่มีแนวปฏิบัติที่ดีพร้อมบันทึกภาพและเสียงการสัมภาษณ์

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

ขั้นที่ 1.3 การศึกษาแนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารโดยการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ผู้บริหารการศึกษาและผู้บริหารสถานศึกษาที่รับผิดชอบระดับนโยบายมีความรู้และประสบการณ์เกี่ยวกับการจัดการศึกษาในสถานศึกษาบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร จำนวน 5 คน ได้มาด้วยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection)

เครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล

แบบสัมภาษณ์แนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร โดยมีลักษณะเป็นแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi-Structure Interview) แบ่งออกเป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ให้สัมภาษณ์ และตอนที่ 2 แนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

การเก็บรวบรวมข้อมูล

สัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิพร้อมบันทึกภาพและเสียงการสัมภาษณ์ตามวัน เวลา และสถานที่ที่นัดหมาย

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

ขั้นตอนที่ 2 การสร้างและตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะของครูในสถานศึกษา
ขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ผู้วิจัยแบ่งเป็น 2 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 2.1 การยกร่างรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่น
ทุรกันดาร

ผู้วิจัยนำผลการศึกษาที่ได้จากการศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์และแนวทางการพัฒนาคุณลักษณะ
อันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารในขั้นตอนที่ 1 มายกร่างรูปแบบการพัฒนา
คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารเสนออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อพิจารณาและ
ปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของอาจารย์ที่ปรึกษา

ขั้นที่ 2.2 การตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูใน
สถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความรู้และประสบการณ์เกี่ยวกับการจัดการศึกษา ในสถานศึกษาบนพื้นที่
สูงในถิ่นทุรกันดาร จำนวน 9 คน ได้มาด้วยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection) ประกอบด้วย อาจารย์ผู้สอนใน
สถาบันอุดมศึกษา จำนวน 3 คน ผู้บริหารการศึกษา จำนวน 3 คน
และผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 3 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ ประเด็นการสนทนากลุ่มเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบ
แบ่งออกเป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 ประเด็นการสนทนากลุ่มเพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะ
ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารและตอนที่ 2 ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม

การเก็บรวบรวมข้อมูล

จัดสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) ผ่านระบบออนไลน์ (Microsoft Teams)

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) โดยปรับปรุงแก้ไขตามฉันทามติของผู้ทรงคุณวุฒิ

ขั้นตอนที่ 3 การประเมินความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะของครูใน
สถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ผู้วิจัยดำเนินการดังนี้

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร จำนวน 1,343 คน

กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร จำนวน 302 คน กำหนดกลุ่มตัวอย่างโดยใช้
ตารางเครซีและมอร์แกน (Krejcie, & Morgan) สุ่มกลุ่มตัวอย่างด้วยวิธีสุ่มแบบหลายขั้นตอน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถามการประเมินความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์
ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร แบ่งออกเป็น 3 ตอน คือ ตอนที่ 1 ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพของ
ผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบตรวจรายการ (Check list) ตอนที่ 2 ถามการประเมินความเป็นไปได้และความเป็น
ประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร
มีลักษณะเป็นแบบมาตราประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ และตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะ มีลักษณะเป็นปลายเปิด

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเองและบางส่วนเก็บรวบรวมข้อมูลผ่านระบบสื่ออิเล็กทรอนิกส์โดย Google forms
ได้รับข้อมูลคืน 297 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 98.34

การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลเกี่ยวกับสถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถามวิเคราะห์ข้อมูลด้วยคำร้อยละ ข้อมูลเกี่ยวกับการประเมินความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร วิเคราะห์ด้วยค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และข้อมูลเกี่ยวกับข้อเสนอแนะ วิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์และแนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร โดยการสังเคราะห์เอกสาร สัมภาษณ์ผู้ที่มีแนวปฏิบัติที่ดี และสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิพบว่า คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารจากการสังเคราะห์เอกสารและสัมภาษณ์ผู้ที่มีแนวปฏิบัติที่ดี ประกอบด้วย 5 ด้าน ดังนี้ ด้านที่ 1. ด้านวุฒิภาวะความเป็นครู ประกอบด้วย 6 คุณลักษณะ ได้แก่ 1) มีจิตวิญญาณความเป็นครู 2) มีทัศนคติที่ดีต่อวิชาชีพครู 3) รัก เมตตาผู้เรียนอย่างจริงใจ 4) เข้าใจ ยอมรับและเคารพความแตกต่างระหว่างบุคคล 5) ปฏิบัติหน้าที่อย่างเป็นธรรม 6) อุทิศตนในการปฏิบัติหน้าที่ครู ด้านที่ 2. ด้านบุคลิกภาพ ประกอบด้วย 6 คุณลักษณะ ได้แก่ 1) เป็นบุคคลแห่งการเรียนรู้ 2) มีความรับผิดชอบ 3) มีรอบความคิดแบบเติบโต 4) มีความเป็นกัลยาณมิตร 5) มองโลกในแง่ดี 6) มีความซื่อสัตย์สุจริต ด้านที่ 3. ด้านความรู้ ประกอบด้วย 3 คุณลักษณะ ได้แก่ 1) มีความรู้ในวิชาที่สอน 2) มีความรู้เกี่ยวกับท้องถิ่น (ความเชื่อ ภาษา ประเพณี) 3) สามารถสื่อสารด้วยภาษาราชการและภาษาท้องถิ่นได้ ด้านที่ 4. ด้านการจัดการเรียนการสอน ประกอบด้วย 5 คุณลักษณะ ได้แก่ 1) เตรียมการสอน 2) จัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ 3) สอนทั้งในด้านความรู้และทักษะชีวิต 4) วัดและประเมินผลตามสภาพจริง 5) ใช้สื่อการเรียนการสอนที่ใกล้ตัวผู้เรียน 6) มีปฏิสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้เรียน และด้านที่ 5. ด้านการใช้ชีวิต ประกอบด้วย 6 คุณลักษณะ ได้แก่ 1) เป็นแบบอย่างที่ดีของผู้เรียนและชุมชน 2) มีความพอเพียง 3) มีทักษะชีวิต 4) ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี 5) มีภาวะผู้นำ 6) มีทักษะนักพัฒนาสังคม จากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ พบว่า แนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 หลักการของรูปแบบ องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู องค์ประกอบที่ 4 วิธีการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู และองค์ประกอบที่ 5 คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู

2. ผลการสร้างและตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารโดยการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) ผู้ทรงคุณวุฒิ ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) จำนวน 9 คน พบว่า รูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารมีความเหมาะสมและปรับปรุงแก้ไขรายละเอียดตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิได้ รูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 หลักการของรูปแบบ องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู องค์ประกอบที่ 4 วิธีการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู และองค์ประกอบที่ 5 คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู แสดงได้ดังภาพ 2



ภาพ 2 รูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน
บนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

3. ผลการประเมินความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะของครูในสถานศึกษา
ขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

**ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความเป็นไปได้ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะ
อันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร**

รายการประเมิน	M	S	ระดับ
องค์ประกอบที่ 1 หลักการของรูปแบบ	4.86	0.20	มากที่สุด
องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ	4.78	0.30	มากที่สุด
องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะ อันพึงประสงค์ของครู	4.62	0.35	มากที่สุด
องค์ประกอบที่ 4 วิธีการพัฒนาคุณลักษณะ อันพึงประสงค์ของครู	4.75	0.22	มากที่สุด
องค์ประกอบที่ 5 คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู	4.79	0.22	มากที่สุด
รวม	4.78	0.20	มากที่สุด

จากตารางที่ 1 พบว่า ผลการประเมินความเป็นไปได้ในภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ค่าเฉลี่ย 4.78 องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด คือ องค์ประกอบที่ 5 คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู ค่าเฉลี่ย 4.79 รองลงมาได้แก่ องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ ค่าเฉลี่ย 4.78 และองค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู ค่าเฉลี่ย 4.62

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

รายการประเมิน	M	S	ระดับ
องค์ประกอบที่ 1 หลักการของรูปแบบ	4.87	0.19	มากที่สุด
องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ	4.79	0.30	มากที่สุด
องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู	4.63	0.35	มากที่สุด
องค์ประกอบที่ 4 วิธีการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู	4.76	0.22	มากที่สุด
องค์ประกอบที่ 5 คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู	4.80	0.21	มากที่สุด
รวม	4.77	0.19	มากที่สุด

จากตารางที่ 2 พบว่า ผลการประเมินความมีความเป็นประโยชน์ในภาพรวม อยู่ในระดับมากที่สุด ค่าเฉลี่ย 4.77 องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด คือ องค์ประกอบที่ 1 หลักการของรูปแบบ ค่าเฉลี่ย 4.87 รองลงมาได้แก่ องค์ประกอบที่ 5 คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู ค่าเฉลี่ย 4.80 องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ย ต่ำที่สุด คือ องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู ค่าเฉลี่ย 4.63

อภิปรายผลการวิจัย

จากการสรุปผลการวิจัยมีประเด็นสำคัญที่ผู้วิจัยนำมาอภิปรายผลเพิ่มเติม ดังนี้

1. ผลการสร้างและการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร พบว่า รูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 หลักการของรูปแบบ องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู องค์ประกอบที่ 4 วิธีการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู และองค์ประกอบที่ 5 คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู และผลการตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูง ในถิ่นทุรกันดาร จากผู้ทรงคุณวุฒิในภาพรวม พบว่า มีความเหมาะสม ทั้งนี้เนื่องมาจากองค์ประกอบดังกล่าวมีความสัมพันธ์เชื่อมโยงกันเป็นระบบอย่างต่อเนื่อง ดังนี้

1.1 องค์ประกอบที่ 1 หลักการของรูปแบบ เป็นแนวคิดพื้นฐานในการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ประกอบด้วย 5 หลักการ ได้แก่ 1. หลักการมีส่วนร่วม 2. หลักการความเสมอภาค 3. หลักการพัฒนาศักยภาพ 4. หลักการ เชิงระบบ และ 5. หลักการพัฒนาคุณลักษณะครูที่ตอบสนองในระดับนโยบายและบริบทพื้นที่ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากผู้วิจัยได้ศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับแนวคิดเกี่ยวกับการสร้างและพัฒนารูปแบบซึ่งพบว่า หลักการของรูปแบบนั้นเป็นส่วนสำคัญที่จะทำให้การดำเนินงานของรูปแบบเป็นไปตามวัตถุประสงค์ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของสมาน อัครภูมิ (2550) ,ธีระ รุญเจริญ (2550) และชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2561) ที่ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของรูปแบบไว้ว่า รูปแบบที่ดีนั้นควรมีหลักการของรูปแบบเป็นองค์ประกอบสำคัญของรูปแบบซึ่งอาศัยทฤษฎี หลักการ ปรัชญาหรือแนวคิดพื้นฐาน เพื่อให้การดำเนินงานของรูปแบบเป็นไป

ตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ โดยหลักการในการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารทั้ง 5 หลักการนี้ใช้หลักการการบริหารการศึกษาและการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งหลักการมีส่วนร่วม ซึ่งการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์นั้นมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องอาศัยการมีส่วนร่วมของทุกคน ทุกฝ่ายร่วมกัน กำหนดแนวทางในการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู นอกจากนี้หลักการความเสมอภาคยังช่วยให้การพัฒนาครูเป็นไปอย่างเท่าเทียมสร้างเสริมความไว้วางใจและทัศนคติที่ดีในการพัฒนาตนเองของครูผู้ได้รับการพัฒนาอีกด้วย สำหรับหลักการพัฒนาบุคคลถึงสมรรถนะนั้น เป็นกลยุทธ์หนึ่งของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่สำคัญเป็นอย่างมากเพราะมีส่วนช่วยให้สามารถคัดเลือกหรือจำแนกบุคคลได้อย่างชัดเจนจากการกำหนดสมรรถนะหรือคุณลักษณะที่ต้องการโดยการวิเคราะห์จากงานในหน้าที่ที่สอดคล้องกับตำแหน่งและจะนำไปสู่การกำหนดหลักสูตรการพัฒนา กระบวนการพัฒนา วิธีการพัฒนาและการวัดประเมินผลที่ชัดเจน ครอบคลุมตามคุณลักษณะอันพึงประสงค์ที่กำหนดไว้ หลักการเชิงระบบ เป็นหลักการที่ช่วยให้การดำเนินการเป็นไปอย่างต่อเนื่องเชื่อมโยงกันสอดคล้องกัน นอกจากนี้หลักการพัฒนาคุณลักษณะครูที่ตอบสนองในระดับนโยบายและบริบทพื้นที่ซึ่งถือว่าเป็นหลักการที่มุ่งพัฒนาคุณลักษณะของครูที่คำนึงถึงนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการที่กำหนด การพัฒนาครูสำหรับปี 2565-2566 ประเมินวิทยฐานะแนวใหม่ Performance Appraisal (PA) และบริบทของพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารที่มีความซับซ้อน แตกต่างจากพื้นที่ปกติทั่วไป ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของกาญจนา ฮวดศรี (2566) ได้วิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูศูนย์การศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ พบว่า ประกอบด้วยรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูศูนย์การศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการของรูปแบบ 2) วัตถุประสงค์ของรูปแบบ 3) ปัจจัยสนับสนุน 4) กระบวนการพัฒนาสมรรถนะครู 5) วิธีการพัฒนาสมรรถนะครู

1.2 องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของรูปแบบ เป็นความคาดหวังคุณลักษณะ คุณสมบัติที่ต้องการให้เกิดขึ้นกับครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร เพื่อให้บรรลุเป้าหมายการจัดการศึกษา ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ประกอบด้วย 1) เพื่อพัฒนาครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารมีคุณลักษณะตามมาตรฐานวิชาชีพครูที่คุรุสภากำหนด 2) เพื่อพัฒนาครู ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารให้มีคุณลักษณะสอดคล้องความต้องการของบริบทของพื้นที่ และ 3) เพื่อพัฒนาครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารให้มีศักยภาพสูง ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากสภาพปัญหาด้านบุคลากรในโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่ลักษณะพิเศษ ที่ครูผู้สอนไม่เพียงพอ ครูไม่ครบชั้น ขาดบุคลากรสายผู้สอนที่มีความรู้เฉพาะด้าน ครูและผู้บริหารสถานศึกษาย้ายบ่อย ครูไม่มีความรู้ภาษาถิ่น ขาดทักษะการสอนภาษาถิ่น รวมทั้งมีปัญหาการสื่อสารกับนักเรียนจากประเทศเพื่อนบ้าน ดังนั้น เมื่อครูส่วนใหญ่ได้เป็นคนในพื้นที่ ส่งผลทำให้ครูขาดรูปแบบและวิธีการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับเด็กในชุมชน ครูไม่มั่นใจในวิธีการปรับหลักสูตรให้เหมาะสมและการนำหลักสูตรไปใช้ ขาดแคลนบุคลากรสนับสนุนด้านการสอนและเจ้าหน้าที่อื่น ๆ หลักเกณฑ์ของคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (ก.ค.ศ.) ในการกำหนดจำนวนครูไม่เหมาะสมกับสภาพการดำเนินงานจริง และครูสอนไม่ตรงตามวุฒิการศึกษาและความถนัด รวมทั้งครูไม่มีประสบการณ์ เพราะส่วนใหญ่เป็นครูบรรจุใหม่ (วิทยา จันทรศิลา, 2561) ซึ่งสอดคล้องกับศุภโชค ปิยะสันต์ (กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา, 2566) ที่กล่าวถึงผลกระทบของการที่ครูและผู้บริหารสถานศึกษาย้ายบ่อย ไม่ใช้คนในพื้นที่ ส่งผลให้เด็กนักเรียนต้องเจอครูใหม่ตลอดเวลาทำให้เกิดความต่อเนื่องในการเรียนรู้ จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่ต้องพัฒนาคุณลักษณะของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารให้คุณลักษณะตามมาตรฐานวิชาชีพครูที่คุรุสภากำหนดสอดคล้องความต้องการของบริบทของพื้นที่และมีศักยภาพสูงในการจัดการศึกษา

1.3 องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู เป็นขั้นตอนการทำงานหรือแนวปฏิบัติ เพื่อพัฒนาคุณลักษณะของครูให้บรรลุตามแผนงานที่วางไว้ ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การวิเคราะห์ความต้องการในการพัฒนา ขั้นตอนที่ 2 การวางแผนการพัฒนา ขั้นตอนที่ 3 การดำเนินการพัฒนา และขั้นตอนที่ 4 การติดตามและประเมินผล ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากกระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูมีการดำเนินการอย่างเป็นขั้นตอนและมีระบบตามกระบวนการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ตามแนวคิดของฉัตรธรรมศักดิ์ สุธรรมดี และจินตกานต์ สุธรรมดี (2560) ได้กล่าวถึง กระบวนการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การประเมินความต้องการ 2) การออกแบบแผนปฏิบัติการ 3) การดำเนินโครงการ 4) การประเมินผลโครงการ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับแนวคิดของศิริภัสสรค์ วงศ์ทองดี (2561) ได้กล่าวถึงกระบวนการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ วัฏจักรกระบวนการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในภาคปฏิบัติ ผู้นำ นักบริหารและนักพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ รวมทั้งผู้ที่เกี่ยวข้องทุกกลุ่มจำเป็นต้องมีพื้นฐานความรู้ ความเข้าใจ

และมองเห็นถึงสิ่งที่ต้องดำเนินการไปในทิศทางเดียวกัน เช่น เข้าใจ ถึงความจำเป็นหรือความต้องการในการนำไปสู่ การวิเคราะห์และออกแบบกิจกรรมและกลยุทธ์ในการเรียนรู้ การกำหนดเป้าหมาย การระบุถึงผลลัพธ์ การนำไปใช้ประโยชน์ กฎเกณฑ์และวิธีการที่ใช้ในการประเมินและติดตามผล ซึ่งนราธิป ธีรนาธร (2565) ได้กล่าวถึง กระบวนการพัฒนาทรัพยากร มนุษย์ว่าเป็นกระบวนการที่เป็นระบบ สามารถดำเนินงานได้ 3 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การวิเคราะห์หาความต้องการ 2) การออกแบบและดำเนินการ และ 3) การประเมินผล ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของอนุตรา อุดทะ (2562) ได้วิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูปฐมวัย สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น พบว่า องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนา สมรรถนะของครูปฐมวัย ประกอบด้วย 5 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การวิเคราะห์ความต้องการ 2) การออกแบบหลักสูตร 3) การดำเนินการพัฒนา 4) การนิเทศติดตามผล 5) การประเมินผล นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ สุบัน พรเวียง (2562) ได้วิจัยเรื่อง แนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานใน เขตพื้นที่สูง สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ พบว่า ขั้นตอนการพัฒนาคุณลักษณะ อันพึงประสงค์ของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานในพื้นที่สูง มี 3 ขั้น คือ ขั้นที่ 1 ดำเนินการก่อนการพัฒนา ได้แก่ การสร้างเครือข่ายในการพัฒนา การวิเคราะห์ความต้องการ การกำหนดแนวทางในการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของ ผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐานในพื้นที่สูง ขั้นที่ 2 การดำเนินการพัฒนา ได้แก่ การให้ความรู้และสร้างความตระหนัก โดยการศึกษาด้วยตนเอง และ การประชุมเชิงปฏิบัติการ การศึกษาพื้นที่จริง โดยการใช้สถานศึกษาที่มีวิธีการปฏิบัติที่ดี การฝึกงาน การสรุป นำเสนอองค์ความรู้ และประเมินผล การพัฒนาของผู้เข้ารับการพัฒนา และขั้นที่ 3 การดำเนินการหลัง การพัฒนา ได้แก่ การประยุกต์ใช้ความรู้ การติดตาม ส่งเสริมและสนับสนุน การสรุปและรายงานผลการดำเนินงาน และ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ถอดบทเรียนและการขยายผล นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของธวัช สอนง่ายดี (2565) ได้วิจัย เรื่อง รูปแบบการพัฒนาครูที่ปรึกษาในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา พบว่า องค์ประกอบที่ 3 กระบวนการพัฒนาครูที่ปรึกษา ประกอบด้วย 5 ด้าน ได้แก่ การกำหนดเป้าหมาย การวางแผนการปฏิบัติตามแผน การสะท้อนผลพัฒนาและการหาแนวทางปรับปรุง และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของกาญจนา ฮวดศรี (2566) ได้วิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูศูนย์การศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ พบว่า องค์ประกอบที่ 4 กระบวนการพัฒนาสมรรถนะครู ประกอบด้วย 1) การวิเคราะห์ความต้องการในการพัฒนา 2) การวางแผนการพัฒนา 3) การดำเนินการพัฒนา 4) การติดตามและประเมินผล

1.4 องค์ประกอบที่ 4 วิธีการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู เป็นเทคนิค แนวปฏิบัติในการพัฒนาคุณลักษณะ อันพึงประสงค์ของครูให้ปรับเปลี่ยนพฤติกรรมไปในทางที่ดีขึ้น ประกอบด้วย 9 วิธี ได้แก่ 1. การศึกษาจากคู่มือการปฏิบัติงาน 2. การประชุมเชิงปฏิบัติการ 3. การเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง 4. การมีพี่เลี้ยงสอนงาน 5. การเรียนรู้จากสถานการณ์จำลอง 6. กิจกรรมเสริมทักษะประสบการณ์ 7. การจัดการความรู้ 8. การศึกษาดูงาน และ 9. การเรียนรู้ด้วยตนเอง ทั้งนี้อาจ เนื่องมาจากผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารที่เกี่ยวกับเทคนิคและวิธีการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ จอมพงศ์ มงคลวนิช (2556) ได้เสนอวิธีการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ไว้ 5 วิธี ได้แก่ 1) การฝึกอบรม 2) การสัมมนา 3) การประชุมปฏิบัติการ 4) การศึกษาดูงาน 5) การศึกษาต่อและการศึกษาทางไกล ดังที่ศิริภัสสร วงศ์ทองดี (2561) ได้กล่าวว่า วิธีการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์มีหลายรูปแบบ ได้แก่ 1) การฝึกอบรม 2) การศึกษา 3) การสอนงาน 4) ระบบพี่เลี้ยง 5) การหมุนเวียนงาน 6) การศึกษาดูงาน 7) การเรียนรู้จากการปฏิบัติ นอกจากนี้นราธิป ธีรนาธร (2565) ได้ เสนอเทคนิคการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ไว้ดังนี้ 1) การสอนงาน 2) เกมธุรกิจ 3) กรณีศึกษา 4) การสัมมนา 5) การจำลอง แบบพฤติกรรมจริง 6) แบบฝึกหัดการตัดสินใจ 7) การฝึกงาน 8) การแสดงบทบาทสมมติ 9) การหมุนเวียนงาน 10) การสอน โดยชุดการสอน 11) การฝึกอบรมโดยใช้คอมพิวเตอร์ 12) การบรรยาย 13) การฝึกอบรมในงาน 14) การฝึกวิชาชีพ 15) การจำลองสถานการณ์ 16) การฝึกอบรมโดยใช้เครื่องมือและอุปกรณ์จริง นอกจากนี้สิริภาพรณ ลีภัยเจริญ (2565) กล่าวว่า การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ มีทั้งการเรียนรู้แบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการ ซึ่งได้เสนอวิธีการพัฒนาทรัพยากร มนุษย์ไว้ดังนี้ 1) การปฐมนิเทศ 2) การฝึกอบรม แบ่งออกเป็นวิธีการฝึกอบรม แบบดั้งเดิมและวิธีการฝึกอบรมโดยอาศัย เทคโนโลยี ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของกาญจนา ฮวดศรี (2566) ได้วิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูศูนย์การศึกษา พิเศษ สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ พบว่า องค์ประกอบที่ 5 วิธีการพัฒนาสมรรถนะครู ประกอบด้วย การฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ การเรียนรู้ด้วยตนเอง การใช้พี่เลี้ยงสอนงาน กระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ และการศึกษาดูงาน

1.5 องค์ประกอบที่ 5 คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู เป็นพฤติกรรมของครูที่ส่งเสริมสนับสนุนให้การจัดการศึกษา ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารบรรลุตามเป้าหมายอย่างมีประสิทธิภาพ มี 5 ด้าน ได้แก่ 1. ด้านวุฒิภาวะ ความเป็นครู 2. ด้านบุคลิกภาพ 3. ด้านความรู้ 4. ด้านการจัดการเรียนการสอนบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร และ 5. ด้านการใช้ชีวิตบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากถึงแม้ว่าสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานจะ มีการกำหนดคุณลักษณะของครูตามมาตรฐานวิชาชีพครูไว้ก็ตาม แต่ก็ยังขาดคุณลักษณะบางประการที่เป็นคุณลักษณะสำคัญ ในอันจะช่วยให้ครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารนั้นสามารถปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ เช่น มีทักษะนักพัฒนาสังคม การแก้ปัญหาที่ซับซ้อน โดยเฉพาะด้านการจัดการเรียนการสอนบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารที่ ครูผู้ปฏิบัติหน้าที่จำเป็นต้อง เตรียมการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ สอนทั้งในด้านความรู้และทักษะชีวิต มีปฏิสัมพันธ์ เชิงบวกกับผู้เรียน ใช้สื่อการเรียนการสอนที่ใกล้ตัวผู้เรียน มีการวัดและประเมินผลตามสภาพจริงเนื่องจากหลักสูตรไม่ สอดคล้องกับสภาพบริบทและความต้องการกำลังคนในพื้นที่ ตลาดแรงงาน และ สถานประกอบการ นอกจากนี้ สถานศึกษา บนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารหลายแห่งจัดการเรียนการสอนไม่ครบกลุ่มสาระการเรียนรู้ อีกทั้งการวัดและประเมินผลที่กำหนด เกณฑ์และมาตรฐานเดียวกันทั้งประเทศจึงไม่สอดคล้องกับสภาพผู้เรียนและบริบทของพื้นที่ที่มีความยากลำบากในการจัด การเรียนการสอน เนื่องจากผู้เรียนมีความหลากหลายทางชาติพันธุ์ ส่งผลให้มีทักษะการฟัง พูด อ่าน เขียนภาษาไทยไม่คล่อง และมีปัญหาการสื่อสารระหว่างผู้เรียนและผู้สอน นอกจากนี้ คุณลักษณะด้านการใช้ชีวิตบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารนั้นก็ เป็น ส่วนสำคัญที่ช่วยให้ครูสามารถปฏิบัติหน้าที่ในพื้นที่ที่มีความยากลำบากในหลาย ๆ ด้านได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งครูจำเป็นต้องมีคุณลักษณะสำคัญ ประกอบด้วย เป็นแบบอย่างที่ดีของผู้เรียนและชุมชน มีความพอเพียง มีทักษะชีวิต ทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ดี มีภาวะผู้นำ มีทักษะนักพัฒนาสังคม ความสามารถในการปรับตัว การแก้ปัญหาที่มีความซับซ้อน ความคิดสร้างสรรค์และการบริหารจัดการการเงินส่วนบุคคล เพื่อให้การใช้ชีวิตบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารเป็นไปด้วย ความราบรื่นและมีความสุข ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของวันดี ปานทอง (2556) ที่ได้ศึกษารูปแบบการพัฒนาครูเพื่อศิษย์ใน สถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา พบว่า คุณลักษณะครูเพื่อศิษย์ มี 3 ด้าน ได้แก่ ด้านที่ 1 ด้านการปฏิบัติตน ด้านที่ 2 ด้านความรู้และทักษะ ด้านที่ 3 ด้านการปฏิบัติงาน นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ จักขณา อธิรัตน์ปัญญา (2558) ได้วิจัยเรื่อง วิเคราะห์องค์ประกอบของคุณลักษณะครูดีในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า คุณลักษณะครูดี มี 5 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 ด้านความเป็นครู องค์ประกอบที่ 2 ด้านบุคคลแห่งการเรียนรู้ องค์ประกอบที่ 3 ด้านคุณธรรม องค์ประกอบที่ 4 ด้านวิธีแห่งปัญญา สร้างสรรค์ความรู้ องค์ประกอบที่ 5 ความรักในวิชาชีพ ครู และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของจุฑามาศ จันทรศรี (2563) ที่ได้วิจัยเรื่อง วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจคุณลักษณะ ของครู 4.0 สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า องค์ประกอบคุณลักษณะของครู 4.0 สังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มี 5 องค์ประกอบ ได้แก่ องค์ประกอบที่ 1 ด้านบุคลิกภาพของครูที่ส่งเสริมทักษะการคิด และนวัตกรรม องค์ประกอบที่ 2 ด้านความรู้ที่ส่งเสริมทักษะการคิดและนวัตกรรม องค์ประกอบที่ 3 ด้านการจัดกิจกรรม ที่ส่งเสริมทักษะการคิดและนวัตกรรม องค์ประกอบที่ 4 ด้านทักษะการวัดและประเมินผลผู้เรียนศตวรรษที่ 21 องค์ประกอบ ที่ 5 ด้านทักษะการผลิตและพัฒนาสื่อเทคโนโลยี

2. ผลการประเมินความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะของครู ในสถานศึกษา ขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร พบว่า ความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ ของรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะของ ครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร มีผลการประเมินความเป็นไปได้ในภาพรวม อยู่ในระดับมากที่สุด และ ผ่านเกณฑ์การประเมินความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ทุกข้อ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะของ ครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารมีการสร้างและพัฒนารูปแบบอย่างเป็นระบบตามหลักการพัฒนารูปแบบ โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยและพัฒนา โดยการศึกษาค้นคว้าเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการบริหารสถานศึกษา การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูและการจัดการศึกษาในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่น ทุรกันดาร สัมภาษณ์ผู้ที่มีแนวปฏิบัติที่ดีและผู้ทรงคุณวุฒิในด้านหลักการของรูปแบบ วัตถุประสงค์ของรูปแบบ กระบวนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู วิธีการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครู และคุณลักษณะ อันพึงประสงค์ของครู และนำองค์ความรู้ที่ได้มาวางรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่ สูงในถิ่นทุรกันดารและ ได้ผ่านการตรวจสอบความเหมาะสมจากผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความเชี่ยวชาญเกี่ยวกับการพัฒนา คุณลักษณะของครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารด้วยวิธีการสนทนากลุ่มและนำผลที่ได้มาพัฒนา ปรับปรุง ทำให้ได้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเพื่อนำไปปรับปรุงองค์ประกอบของรูปแบบทั้ง 5 องค์ประกอบให้มีความสมบูรณ์มาก

ยิ่งขึ้นแล้วนำไปสอบถามผู้บริหารสถานศึกษาชั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร จำนวน 297 คนให้ประเมินความเป็นไปได้ และความเป็นประโยชน์ ซึ่งสามารถนำไปใช้พัฒนาคุณลักษณะของครูในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารได้จริง สอดคล้องกับรัตนะ บัวสนธ์ (2565) ได้กล่าวถึงการตรวจสอบรูปแบบไว้ว่า หลังจากการยกร่างรูปแบบการบริหารแล้วนำไปประเมินหรือตรวจสอบความสอดคล้องและ ความเหมาะสมของรูปแบบการบริหาร โดยการใช้ผู้เชี่ยวชาญและผู้เกี่ยวข้องกับการบริหารจัดการศึกษาแสดงความคิดเห็น วิพากษ์ วิวิจารณ์ ให้ข้อเสนอแนะเพื่อการปรับปรุง ซึ่งอาจใช้วิธีการสร้างเป็นแบบประเมินรูปแบบการบริหารให้ผู้เชี่ยวชาญทำแบบประเมิน หรือใช้วิธีการจัดสัมมนาอิงผู้เชี่ยวชาญ ผลที่ได้จากการประเมินผู้วิจัยก็นำไปปรับปรุงรูปแบบการบริหารจัดการศึกษาตามภารกิจดังกล่าวต่อไป สอดคล้องกับงานวิจัยของธนกฤต อึ้งน้อย (2563) ได้ศึกษารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูใหม่ในศตวรรษที่ 21 ตามแนวคิดโรงเรียนเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ พบว่า ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูใหม่ในศตวรรษที่ 21 ตามแนวคิดโรงเรียนเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของผู้อำนวยการโรงเรียน สังกัดสำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีความเห็นว่า ในการนำรูปแบบไปใช้มีความเป็นไปได้และมีความเป็นประโยชน์อยู่ในระดับมากที่สุด และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของกาญจนา ฮวดศรี (2566) ได้วิจัยเรื่องรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูศูนย์การศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ พบว่า ผลการประเมินความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูศูนย์การศึกษาพิเศษ สังกัดสำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ โดยภาพรวม พบว่า มีความเป็นไปได้อยู่ในระดับมากที่สุด มีความเป็นประโยชน์อยู่ในระดับมากที่สุด และผ่านเกณฑ์การประเมินความเป็นไปได้ ความเป็นประโยชน์ทุกข้อ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ผู้บริหารสถานศึกษาชั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารที่จะนำรูปแบบการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารไปใช้ในการคัดเลือก ประเมินและวางแผนการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดารควรศึกษารูปแบบอย่างละเอียดและนำไปใช้ครอบคลุมทุกองค์ประกอบเพื่อพัฒนาครูให้มีคุณลักษณะตามมาตรฐานวิชาชีพครูที่คุรุสากำหนด สอดคล้องความต้องการของบริบทของพื้นที่และมีศักยภาพสูง
2. ผู้บริหารการศึกษาคควรนำแนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูไปกำหนดนโยบายที่ชัดเจนและสนับสนุนงบประมาณ ทรัพยากรการบริหารให้เพียงพอสำหรับการส่งเสริมและพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร
3. หน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (ก.ค.ศ.) ควรนำแนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูไปกำหนดนโยบายที่ชัดเจนในการคัดเลือก ประเมินวางแผนและสนับสนุนงบประมาณ ทรัพยากรการบริหารให้เพียงพอสำหรับการส่งเสริมและพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรศึกษาวิจัยหลักสูตรการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร
2. ควรศึกษาวิจัยการพัฒนานิสิตครูให้มีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของครูในสถานศึกษาชั้นพื้นฐานบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร

เอกสารอ้างอิง

- กาญจนา ฮวดศรี. (2566). รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูศูนย์การศึกษาพิเศษสังกัดสำนักงานการศึกษาพิเศษ. [วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- กิตติชัย สุชาติโนบล. (2564). *เครื่องมืออาชีพ จิตวิญญาณแห่งศาสตร์และศิลป์ของความเป็นครู*. คอมเมียร์เชียล เวิร์ล มีเดีย.
- กองทุนเพื่อความเสมอภาคทางการศึกษา. (2566, 18 กรกฎาคม). *ศุภโชค ปิยะสันต์ : จากใจครูทนายทรรุ่น 1 ถึงโรงเรียนในพื้นที่ห่างไกล ปัญหาความเหลื่อมล้ำที่ต้องแก้ด้วยความเข้าใจ*.
<https://www.eef.or.th/>. <https://www.eef.or.th/article-interview-supachoke-piyasant/>
- จอมพงศ์ มงคลวนิช. (2556). *การบริหารองค์การและบุคลากรทางการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จักขณา อธิรัตน์ปัญญา. (2558). การวิเคราะห์องค์ประกอบของคุณลักษณะครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน. *วารสารวิจัยและพัฒนาหลักสูตร*, 5(2), 30-48.
- จิตตินันท์ บุญสถิรกุล. (2564). *พัฒนาการของชีวิตด้านอาชีพ*. ไบเบอร์พรีนซ์กรุ๊ป.
- จุฑามาศ จันทร์สร. (2563). วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงสำรวจคุณลักษณะของครู 4.0 สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ*, 20(2), 112-121.
- ฉัตรณรงค์ศักดิ์ สุธรรมดี และจินตกานต์ สุธรรมดี. (2560). *กรอบแนวคิดการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ขององค์กรในศตวรรษที่ 21*. มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2561). *การพัฒนาหลักสูตร ทฤษฎีสู่การปฏิบัติ* (พิมพ์ครั้งที่ 7). วิพริ้นท์.
- ธนภุต อึ้งน้อย. (2562). *รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะครูใหม่ในศตวรรษที่ 21 ตามแนวคิดโรงเรียนเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- ธราญา จิตรชญาวนิช. (2560). *การศึกษาและความเป็นครูไทย*. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ธวัช สอนง่ายดี. (2565). *รูปแบบการพัฒนาครูที่ปรึกษาในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- ธีระ รุญเจริญ. (2550). *ความเป็นมืออาชีพในการจัดและบริหารการศึกษายุคปฏิรูปการศึกษา*. ข้าวฟ่าง.
- นราธิป ธีรนาธร. (2565). *การบริหารทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Management)*. โอ.เอส. พรีนติ้ง เฮาส์.
- พรรณอร อุภูผา. (2561). *การศึกษาและวิชาชีพครู*. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์. (2560). *ทักษะ 7C ของครู 4.0*. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รัตน์ บัวสนธิ์. (2565). *การวิจัยและพัฒนานวัตกรรมการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 7). สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วสันต์ ปานทอง. (2556). *รูปแบบการพัฒนาครูเพื่อศิษย์ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาดุษฎีบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- วิทยา จันทร์ศิลา. (2561). *การบริหารสถานศึกษาบนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร*. รัตนสุวรรณการพิมพ์ 3.
- ศิริกาสกร วงศ์ทองดี. (2561). *ผู้นำ นักบริหาร กับการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์*. สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมาน อัสวภูมิ. (2550). *การใช้วิจัยพัฒนารูปแบบในวิทยานิพนธ์ระดับปริญญาเอก*. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี*, 2(2), 83-84.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2565). *แนวทางการดำเนินการตามหลักเกณฑ์และวิธีการประเมินตำแหน่งและวิทยฐานะข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ตำแหน่งครู (ตามหนังสือ สำนักงาน ก.ค.ศ. ที่ ศธ 0206.3/ว9 ลงวันที่ 20 พฤษภาคม 2564)*. สำนักพัฒนาระบบบริหารงานบุคคลและนิติการ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2566). *คู่มือเกณฑ์การคัดกรองโรงเรียนที่ตั้งในพื้นที่ลักษณะพิเศษ (โรงเรียนพื้นที่สูงในถิ่นทุรกันดาร)*. สำนักนโยบายและแผนการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.

- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2561). *การพัฒนาหลักสูตรแกนกลางสู่ระบบการผลิตและพัฒนาครู สมรรถนะสูงสำหรับประเทศไทย 4.0*. พริกหวานกราฟฟิค.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2565). *รายงานการศึกษาไทย พ.ศ.2565*. พริกหวานกราฟฟิค.
- สิริภาพรพรณ ถีภัยเจริญ. (2565). *การบริหารทรัพยากรมนุษย์ (Human Resource Management)* (พิมพ์ครั้งที่ 2). วิทยาการพิมพ์.
- สุบัน พรเวียง (2562). แนวทางการพัฒนาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้บริหารสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ในเขตพื้นที่สูง สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 21(1), 319-331.
- อนุศรา อุดทะ. (2562). *รูปแบบการพัฒนาสมรรถนะของครูปฐมวัย สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น*. [วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษาดุสิตบัณฑิต สาขาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.

ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร
FACTORS AFFECTING CURRICULUM ADMINISTRATION IN SCHOOL – BASE CURRICULUM
UNDER THE SECONDARY EDUCATIONAL SERVICE AREA OFFICE PHICHIT

ภาณุพงศ์ พรหมมินทร์¹
Panupong Prommin

สธิรพร ชาวนชัย²
Sathiraporn Chaowachai

Received Date: 1 February 2025

Revised Date: 27 May 2025

Accepted Date: 9 July 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษากระบวนการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา 2) ศึกษาระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา 3) ศึกษาความสัมพันธ์ของปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา 4) สร้างสมการพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาและครู จำนวน 285 คน กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างจากตารางสำเร็จรูปของเครซี่และมอร์แกน โดยผู้บริหารสถานศึกษา ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง จำนวน 60 คน และครูได้มาโดยทำการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้นตามสัดส่วนของครูแต่ละสถานศึกษา จำนวน 225 คน เก็บรวบรวมข้อมูลด้วยแบบสอบถามปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson's Correlation Coefficient) และการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบปกติ (Enter Multiple Regression Analysis) ผลการวิจัยพบว่า 1) ระดับการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร โดยภาพรวม อยู่ในระดับมาก 2) ระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร โดยภาพรวม อยู่ในระดับมาก 3) ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรพยากรณ์ที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร พบว่า มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.74 – 0.89 4) ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์ถดถอยพหุคูณแบบปกติของปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวน 3 ตัวแปร ได้แก่ ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา (X1) ปัจจัยด้านครูผู้สอน (X2) และปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ (X4) โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ (R) เท่ากับ 0.92 มีอำนาจพยากรณ์ (R^2) ได้ร้อยละ 85.10 มีความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.22 เขียนสมการได้ ดังนี้

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$\hat{Y}$

$$Y = 0.37 + 0.24 (X1) + 0.20 (X2) + 0.43 (X4)$$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน

$\hat{Z}_y$

$$Z_y = 0.26 (X1) + 0.15 (X2) + 0.54 (X4)$$

คำสำคัญ: ปัจจัยที่ส่งผล, การบริหารหลักสูตร, หลักสูตรสถานศึกษา

¹ นิสิตปริญญาโท คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Master Student, Faculty of Education, Naresuan University.
E-mail Address panupongpr66@nu.ac.th

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร, Asst. Prof. Ph.D., Faculty of Education, Naresuan University.

Abstract

The research aimed to 1) study the level of the school curriculum administration, 2) study the level of the factors affecting the school curriculum administration, 3) study the relationships among these factors, and 4) develop an predictive equation for the factors affecting the school curriculum administration under the Secondary Educational Service Area Office Phichit. The sample comprised 285 participants, including school administrators and teachers under the Secondary Educational Service Area Office Phichit. The sample size was determined using Krejcie & Morgan table. Sixty school administrators were selected through purposive sampling while 225 teachers were selected through stratified random sampling according to the proportion of teachers in each school. Data were collected using a questionnaire on factors affecting the school curriculum administration and analyzed using Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis (Enter method). The findings revealed that 1) the overall level of the school curriculum administration was high, and 2) so was the level of factors affecting it. 3) The correlation coefficient among the predictive variables affecting the school curriculum administration ranged from 0.74 - 0.89. 4) The multiple regression analysis identified three statistically significant predictors at the 0.05 level: administrative factors (X1), teacher factors (X2) and factors related to building collaborative networks in learning management (X4). The multiple correlation coefficient (R) was 0.92, with a coefficient of determination (R²) of 85.10, and a standard error of 0.22. The predictive equations were as follows:

Predictive equation of raw scores:

$$= 0.37 + 0.24 (X1) + 0.20 (X2) + 0.43 (X4)$$

Predictive equation of standard scores:

$$= 0.26 (X1) + 0.15 (X2) + 0.54 (X4)$$

Keywords: affecting factors, curriculum administration, school curriculum

บทนำ

เมื่อโลกก้าวสู่ศตวรรษที่ 21 เป็นศตวรรษแห่งการเปลี่ยนแปลงไปสู่ความเป็นสังคมแห่งโลกยุคดิจิทัล ที่เต็มไปด้วยพลวัตแห่งการเปลี่ยนแปลงทั้งในด้านสภาพแวดล้อม เศรษฐกิจ สังคม การเมือง และกระแสโลกาภิวัตน์นี้ยังส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์ทางการเรียนการสอน ที่ได้ปรับเปลี่ยนไปจากเดิมอย่างรวดเร็วจากอิทธิพลของเทคโนโลยีสารสนเทศ และเทคโนโลยีเครือข่ายคอมพิวเตอร์ จึงทำให้ประเทศกำลังพัฒนาทั้งหลายต้องมีการพัฒนาคุณภาพการศึกษา เพื่อพัฒนาศักยภาพมนุษย์ของตนเพื่อก้าวทันการเปลี่ยนแปลงของโลก กระทรวงศึกษาธิการได้กำหนดนโยบายและจุดเน้นประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567 ซึ่งมุ่งเน้นไปที่การจัดการศึกษาเพื่อการยกระดับคุณภาพการศึกษา ส่งเสริมสนับสนุนให้สถานศึกษาจัดการเรียนรู้สู่สมรรถนะตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ไปสู่การปฏิบัติอย่างเต็มรูปแบบ เพื่อสร้างสมรรถนะที่จำเป็นในโลกยุคใหม่ให้กับผู้เรียน สถานศึกษาจึงจำเป็นต้องมีหลักสูตรที่ส่งเสริมลักษณะจำเป็นของผู้เรียนที่สอดคล้องกับบริบทการเปลี่ยนแปลงในสังคม เพื่อใช้เป็นแนวทางในการปฏิบัติและการพัฒนาการออกแบบการจัดการเรียนรู้ เพื่อเสริมสร้างให้เกิดความเท่าเทียมกับความสามารถในการเปลี่ยนแปลงในสังคมแห่งโลกยุคดิจิทัล (กระทรวงศึกษาธิการ, 2567)

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 เป็นหลักสูตรที่เน้นการจัดการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาเด็กและเยาวชนไทยทุกคนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ให้มีคุณภาพด้านความรู้และทักษะที่จำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตในสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลง รวมทั้งแสวงหาความรู้เพื่อพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องตลอดชีวิต โดยหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดสมรรถนะและคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียนเมื่อจบการศึกษาไว้อย่างชัดเจนว่านักเรียนจะต้องมีสมรรถนะ 5 ด้าน คือมีความสามารถในการสื่อสาร มีความสามารถในการคิด มีความสามารถในการแก้ปัญหา มีความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต และมีความสามารถในการใช้เทคโนโลยี และได้ระบุคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียนเมื่อเรียนจบการศึกษาขั้นพื้นฐานไว้อีก 8 ประการ คือ มีความรักชาติ ศาสน์ กษัตริย์ มีความซื่อสัตย์สุจริต มีวินัย ใฝ่เรียนรู้ อยู่อย่างพอเพียง มีความมุ่งมั่นในการทำงาน รักความเป็นไทย และมีจิตสาธารณะ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

หลักสูตรสถานศึกษาเป็นแผนการหรือแนวทางการจัดการศึกษาของสถานศึกษาแต่ละแห่งที่ผู้เกี่ยวข้องต้องจัดทำหลักสูตรให้ครอบคลุมส่วนที่เป็นหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานที่กระทรวงศึกษาได้ประกาศใช้และให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการของชุมชนท้องถิ่น สถานศึกษาจะต้องมีการบริหารจัดการหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพ โดยมีผู้บริหารสถานศึกษาและคณะกรรมการสถานศึกษาร่วมกันศึกษา และวางแผนการใช้หลักสูตรสถานศึกษาเตรียมความพร้อมในการเริ่มใช้หลักสูตรสถานศึกษา มีการติดตามดูแลคุณภาพการจัดทำหลักสูตรอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้การใช้หลักสูตรสถานศึกษามีประสิทธิภาพและบรรลุผลตามที่ได้ตั้งเป้าหมายไว้ (สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา, 2553)

การบริหารหลักสูตรสถานศึกษาเป็นภารกิจที่มีความสำคัญแก่ผู้บริหารสถานศึกษา ในการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาให้มีความสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนและบริบทของสถานศึกษา ช่วยให้ผู้สอนเห็นประโยชน์ถึงการนำหลักสูตรไปสู่การจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน สามารถออกแบบการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับความถนัดและความสามารถของผู้เรียน ทำให้ผู้ปกครอง ชุมชน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องมีความเข้าใจในเป้าหมายการจัดการศึกษาที่เป็นไปตามหลักสูตรสถานศึกษา (สกริพร เชาวน์ชัย, 2567) โดยผู้วิจัยได้สังเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา ของสกริพร เชาวน์ชัย (2567), จิตติมา วรรณศรี (2566), พลวัฒน์ กัลยาประสิทธิ์ (2566), กษมา ชนวงค์ (2564), เรณู บุญเศรษฐ (2561), มนสิข สิริสมบุญ (2560), Elsa Sabrina, M.Giatman, Ernawati (2022) เพื่อกำหนดขอบเขตเนื้อหาการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา พบว่ามีจำนวน 7 องค์ประกอบ ผู้วิจัยได้เลือกตัวแปรที่มีความที่ 3 ขึ้นไป มาใช้ในการวิจัย สรุปได้ว่า การบริหารหลักสูตรสถานศึกษา ประกอบด้วย การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร การจัดทำหลักสูตร การวางแผนการใช้หลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ การนิเทศการใช้หลักสูตร การประเมินผลหลักสูตร

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร มีเป้าประสงค์ที่จะพัฒนาผู้เรียนให้เป็นบุคคลแห่งการเรียนรู้ มีทักษะและคุณลักษณะในศตวรรษที่ 21 นำไปพัฒนาศักยภาพในการแข่งขันสู่สากล โดยมีการขับเคลื่อนการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษาที่บูรณาการหลายด้าน ไม่ว่าจะเป็นการบูรณาการแหล่งเรียนรู้ประวัติศาสตร์ “โอชะบุรี เพ็ญนคร” ตามโครงการพัฒนากรอบหลักสูตรท้องถิ่นภายใต้กรอบหลักสูตรสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน การบูรณาการขับเคลื่อนหลักสูตรด้านทฤษฎีศึกษา

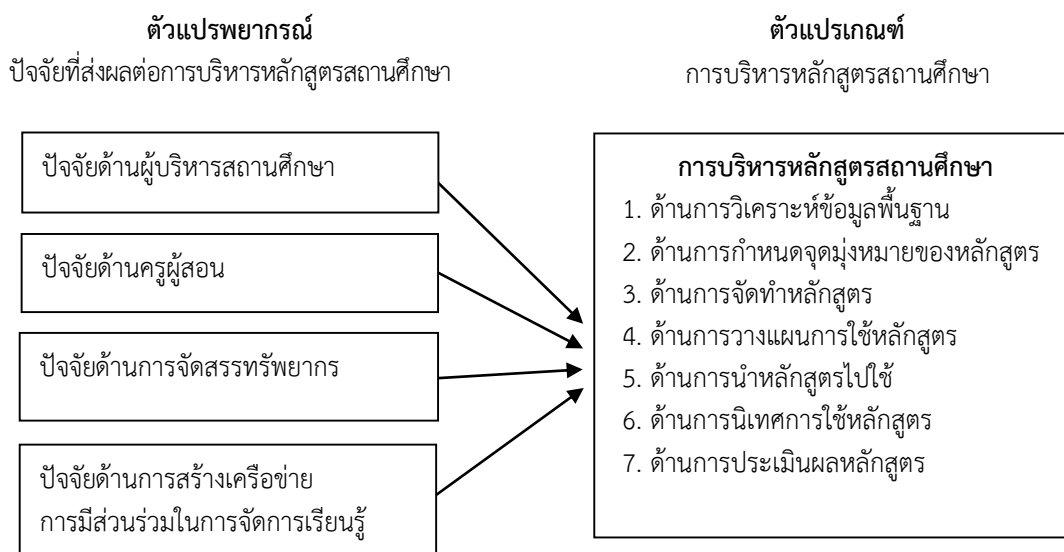
ดังนั้นสถานศึกษาจึงต้องให้ความสำคัญในการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา เพื่อให้สถานศึกษามีกระบวนการดำเนินการบริหารหลักสูตรที่มีประสิทธิภาพ สามารถนำหลักสูตรไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมายที่กำหนดไว้ (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร, 2567) ดังนั้นสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตรจะต้องเห็นถึงความสำคัญในการดำเนินการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา จากการศึกษาของ ปันดดา ทองปานดี (2557) ได้ทำการศึกษาการจัดการปัจจัยที่เอื้อต่อการบริหารหลักสูตรการศึกษาปฐมวัยของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 3 พบว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา ได้แก่ ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา ปัจจัยด้านครูผู้สอน ปัจจัยด้านการจัดสรรทรัพยากร และปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายความร่วมมือในการจัดการเรียนรู้ เพื่อให้กระบวนการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษาสอดคล้องตามเจตนารมณ์การจัดการศึกษาตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยจากการศึกษาของ ศิริวัฒน์ บุญโตนด และสฤพร เขาวนชัย (2564) ที่ได้ทำการศึกษาวิจัยเรื่องความต้องการจำเป็นและแนวทางการส่งเสริมการบริหารงานวิชาการสู่ความเป็นเลิศของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร พบว่า การบริหารงานวิชาการของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ยังคงเกิดช่องว่างระหว่างสภาพปัจจุบันกับสภาพที่พึงประสงค์ โดยเฉพาะด้านการบริหารหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา ซึ่งมีดัชนีความต้องการจำเป็นสูงสุด สะท้อนให้เห็นถึงความจำเป็นเร่งด่วนในการพัฒนาหลักสูตรให้มีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับมาตรฐานทางการศึกษา ตลอดจนความต้องการของผู้เรียน

จากสภาพปัญหาของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตรที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยตระหนักและเห็นความสำคัญจึงทำวิจัยเรื่องปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร เพื่อให้ทราบถึงปัจจัยการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา เพื่อเป็นประโยชน์ต่อผู้บริหารและหน่วยงานต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้อง ใช้เป็นข้อมูลสารสนเทศประกอบการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา ของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร
2. เพื่อศึกษาระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ของปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร
4. เพื่อสร้างสมการพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากร ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาและครูในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ปีการศึกษา 2567 จำนวน 30 โรงเรียน ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษา 69 คน ครู 935 คน รวมทั้งสิ้น 1,004 คน

2. กลุ่มตัวอย่าง ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ผู้บริหารสถานศึกษาและครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ปีการศึกษา 2567 จำนวน 285 คน กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างจากตารางสำเร็จรูปของเครจซีและมอร์แกน (Krejcie & Morgan, 1970 อ้างถึง สติพร เขาวนชัย, 2561) และเลือกกลุ่มตัวอย่างโดยวิธีเจาะจง (Purposive sampling) เป็นผู้บริหารสถานศึกษาโรงเรียนละ 2 คน คือ ผู้อำนวยการสถานศึกษา 1 คน และรองผู้อำนวยการสถานศึกษา กลุ่มบริหารวิชาการ 1 คน รวม 60 คน และเลือกครูผู้สอนโดยทำการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) ตามสัดส่วนของครูแต่ละสถานศึกษา จากทั้งหมด 30 โรงเรียน จำนวน 225 คน

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรพยากรณ์ ได้แก่ ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ประกอบด้วย 4 ตัวแปร ดังนี้

- 1.1 ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา
- 1.2 ปัจจัยด้านครูผู้สอน
- 1.3 ปัจจัยด้านการจัดสรรทรัพยากร
- 1.4 ปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้

2. ตัวแปรเกณฑ์ ได้แก่ การบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ประกอบด้วย 7 ด้าน ดังนี้

- 2.1 การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน
- 2.2 การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร
- 2.3 การจัดทำหลักสูตร
- 2.4 การวางแผนการใช้หลักสูตร
- 2.5 การนำหลักสูตรไปใช้
- 2.6 การนิเทศการใช้หลักสูตร
- 2.7 การประเมินผลหลักสูตร

ในการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ร่วมตัวแปรเกณฑ์ของการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา ทั้ง 7 ตัวแปร ให้เป็นตัวแปรการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาเพียง 1 ตัวแปร

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยข้อมูลเพื่อการศึกษาในครั้งนี้ เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร แบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร มีลักษณะเป็นแบบสอบถามมาตราประมาณค่า (Rating Scale) ตามแนวคิดของลิเคิร์ต (Likert, 1967) ผู้วิจัยได้ใช้การสังเคราะห์องค์ประกอบของการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา ของสกริพร เขาวนชัย (2567), จิตติมา วรรณศรี (2566), พลวัฒน์ กัลยาประสิทธิ์ (2566), กษมา ชนวงษ์ (2564), เรณู บุญเสรรฐ (2561), มนสิข สิริสมบุญ (2560), Elsa Sabrina, M.Giatman, Ernawati (2022) และได้องค์ประกอบเพื่อกำหนดเป็นกรอบแนวคิดได้ 7 ด้าน ประกอบด้วย

- | | |
|-----------------------------------|-------------|
| 1. การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน | จำนวน 5 ข้อ |
| 2. การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร | จำนวน 4 ข้อ |
| 3. การจัดทำหลักสูตร | จำนวน 5 ข้อ |
| 4. การวางแผนการใช้หลักสูตร | จำนวน 6 ข้อ |
| 5. การนำหลักสูตรไปใช้ | จำนวน 3 ข้อ |
| 6. การนิเทศการใช้หลักสูตร | จำนวน 7 ข้อ |
| 7. การประเมินผลหลักสูตร | จำนวน 3 ข้อ |

ผลที่ได้จากการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของผู้เชี่ยวชาญไปหาค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบสอบถาม (Index of Item Objective Congruence : IOC) พบว่ามีค่า IOC รายข้ออยู่ระหว่าง 0.60 - 1.00

ตอนที่ 3 เป็นแบบสอบถามปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร มีลักษณะเป็นแบบสอบถามมาตราประมาณค่า (Rating Scale) ตามแนวคิดของลิเคิร์ต (Likert, 1967) ผู้วิจัยได้ใช้การสังเคราะห์องค์ประกอบปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา ของสกริพร เขาวนชัย (2567), มนสิข สิริสมบุญ (2560), ปราณี อนุอัน (2559), ปันดดา ทองปานดี (2557), พนัส ภิรมย์รักษ์ (2556), นิตยา กาญจนารักษ์ (2553), กุลธร เหลืองสุใจขึ้น (2549) และได้องค์ประกอบเพื่อกำหนดเป็นกรอบแนวคิดได้ 4 ด้าน ประกอบด้วย

- | | |
|--|-------------|
| 1. ผู้บริหารสถานศึกษา | จำนวน 4 ข้อ |
| 2. ครูผู้สอน | จำนวน 4 ข้อ |
| 3. การจัดสรรทรัพยากร | จำนวน 4 ข้อ |
| 4. การสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ | จำนวน 3 ข้อ |

ผลที่ได้จากการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาของผู้เชี่ยวชาญไปหาค่าดัชนีความสอดคล้องของแบบสอบถาม (Index of Item Objective Congruence : IOC) พบว่ามีค่า IOC รายข้ออยู่ระหว่าง 0.60 - 1.00

นำแบบสอบถามไปทดลอง (try-out) กับผู้บริหารสถานศึกษาและครูในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จำนวน 30 คน แล้วหาค่าอำนาจจำแนก และค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบสอบถามโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient Method) ปรากฏว่าค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม แสดงได้ดังตาราง 1

ตารางที่ 1 แสดงค่าอำนาจจำแนกและค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม

ที่	ด้าน	ค่าอำนาจจำแนก	ค่าความเชื่อมั่น
1	ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา	0.83	0.69
2	ปัจจัยด้านครูผู้สอน	0.74	0.61
3	ปัจจัยด้านการจัดสรรทรัพยากร	0.84	0.85
4	ปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้	0.88	0.94
5	การบริหารหลักสูตรสถานศึกษา	0.91	0.97

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบสอบถามและนำแบบสอบถามฉบับสมบูรณ์ มาวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จ โดยดำเนินการ ดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม โดยใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ยและร้อยละ
2. วิเคราะห์ข้อมูลระดับการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ใช้การโดยใช้การวิเคราะห์หาค่าร้อยละ วิเคราะห์ค่าเฉลี่ย (M) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S)
3. วิเคราะห์ข้อมูลระดับปัจจัยที่ส่งต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ใช้การโดยใช้การวิเคราะห์หาค่าร้อยละ วิเคราะห์ค่าเฉลี่ย (M) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S)
4. วิเคราะห์ความสัมพันธ์โดยใช้สถิติทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรที่เป็นปัจจัยกับ การบริหารงานหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตรโดยใช้วิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson' Product Moment Correlation Coefficient)
5. วิเคราะห์ความเป็นอิสระของตัวแปรพยากรณ์ ค่าสถิติ Tolerance และ Variance Inflation Factor : VIF ด้วยเกณฑ์ค่า Tolerance ต้องมากกว่า 1.0 และค่า VIF ต้องไม่เกิน 10
6. วิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (Multiple regression analysis) เพื่อใช้ในการสร้างสมการพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ระหว่างตัวแปรพยากรณ์กับตัวแปรเกณฑ์ โดยวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบปกติ (Enter multiple regression analysis)

ผลการวิจัย

การวิจัยเรื่องปัจจัยที่ส่งต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ผู้วิจัยนำเสนอผลการวิจัยตามลำดับดังนี้ ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลและนำเสนอผลการวิจัยโดยใช้ตารางประกอบ ดังนี้

1. ผลการศึกษาระดับการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร พบว่าการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร โดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.39$, $S = 0.58$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่าอยู่ในระดับมากทุกด้าน และด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ด้านการนำหลักสูตรไปใช้ ($M = 4.45$, $S = 0.60$) รองลงมา คือ ด้านการกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ($M = 4.44$, $S = 0.64$) ตามด้วยด้านการจัดทำหลักสูตร ($M = 4.42$, $S = 0.58$) ด้านการประเมินผลหลักสูตร ($M = 4.39$, $S = 0.64$) ด้านการวางแผนการใช้หลักสูตร ($M = 4.37$, $S = 0.61$) ด้านการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ($M = 4.34$, $S = 0.65$) และด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด คือ ด้านการนิเทศการใช้หลักสูตร ($M = 4.33$, $S = 0.65$) นำเสนอในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ระดับการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร

ลำดับ	การบริหารหลักสูตรสถานศึกษา	M	S	ระดับ
1	การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน	4.34	0.65	มาก
2	การกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร	4.44	0.64	มาก
3	การจัดทำหลักสูตร	4.42	0.58	มาก
4	การวางแผนการใช้หลักสูตร	4.37	0.61	มาก
5	การนำหลักสูตรไปใช้	4.45	0.60	มาก
6	การนิเทศการใช้หลักสูตร	4.33	0.65	มาก
7	การประเมินผลหลักสูตร	4.39	0.64	มาก
รวม		4.39	0.58	มาก

2. ผลการศึกษาระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร พบว่า โดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 4.37$, $S = 0.55$) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่าด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดได้แก่ ด้านครูผู้สอน ($M = 4.47$, $S = 0.44$) รองลงมา คือผู้บริหารสถานศึกษา ($M = 4.42$, $S = 0.62$) ด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ ($M = 4.30$, $S = 0.73$) และด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด คือด้านการจัดสรรทรัพยากร ($M = 4.28$, $S = 0.68$) นำเสนอในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร

ลำดับ	การบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา	M	S	ระดับ
1	ผู้บริหารสถานศึกษา	4.42	0.62	มาก
2	ครูผู้สอน	4.47	0.44	มาก
3	การจัดสรรทรัพยากร	4.28	0.68	มาก
4	การสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้	4.30	0.73	มาก
รวม		4.37	0.55	มาก

3. ผลการศึกษาค่าความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรพยากรณ์ที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร มีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับสูงและสูงมาก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.74 – 0.89 และปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงสุด ได้แก่ ปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ ($r_{xy} = 0.89$) รองลงมา ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา ($r_{xy} = 0.82$) และปัจจัยด้านการจัดสรรทรัพยากร ($r_{xy} = 0.79$) และต่ำที่สุด ได้แก่ ปัจจัยด้านครูผู้สอน ($r_{xy} = 0.74$) ซึ่งตัวแปรพยากรณ์ปัจจัยด้านผู้บริหาร (X_1) และปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ (X_4) มีความสัมพันธ์ทางบวกต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษาระดับสูงมาก ตัวแปรพยากรณ์ปัจจัยด้านครูผู้สอน (X_2) และปัจจัยด้านการจัดสรรทรัพยากร (X_3) มีความสัมพันธ์ทางบวกต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษาระดับสูง นำเสนอในตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร

ตัวแปร	X1	X2	X3	X4	Y
X1	-				
X2	.68**	-			
X3	.75**	.68**	-		
X4	.77**	.69**	.80**	-	
Y	.82**	.74**	.79**	.89**	-

**มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรพยากรณ์แต่ละตัว มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.74 – 0.89 ซึ่งตัวแปรพยากรณ์แต่ละตัวมีความสัมพันธ์ทางบวกระดับสูงและสูงมาก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ดังนั้นผู้วิจัยจึงได้วิเคราะห์ความเป็นอิสระของตัวแปรพยากรณ์ด้วยค่าสถิติ Tolerance และ Variance inflation Factor: VIF เพื่อตรวจสอบว่าตัวแปรพยากรณ์แต่ละตัวมีความเป็นอิสระต่อกัน และไม่เกิดภาวะร่วมเส้นตรงเชิงพหุ (Multicollinearity) พบว่า ตัวแปรพยากรณ์ทั้ง 4 ตัว มีค่า Tolerance ต่ำสุด คือ 0.28 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ขั้นต่ำที่ต้องมากกว่า 0.1 และค่า VIF มีค่าระหว่าง 2.22 - 3.58 ซึ่งมีค่าไม่เกิน 10 แสดงว่าตัวแปรพยากรณ์แต่ละตัวมีความเป็นอิสระต่อกัน จึงไม่เกิดภาวะร่วมเส้นตรงเชิงพหุ (Multicollinearity) ดังนั้น ข้อมูลดังกล่าวสามารถนำไปวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณได้นำเสนอในตารางที่ 5

ตารางที่ 5 แสดงผลการวิเคราะห์ความเป็นอิสระของตัวแปรพยากรณ์ ค่าสถิติ Tolerance และ Variance inflation Factor: VIF

ที่	ตัวแปรพยากรณ์	Colinearity Statistic	
		Tolerance	VIF
1.	ผู้บริหารสถานศึกษา	0.34	2.96
2.	ครูผู้สอน	0.45	2.22
3.	การจัดสรรทรัพยากร	0.30	3.33
4.	การสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้	0.28	3.58

4. ผลการสร้างสมการพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร พบว่า ผลการวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ถดถอยพหุคูณแบบปกติ ของปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จำนวน 3 ตัว ได้แก่ ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา (X1) ปัจจัยด้านครูผู้สอน (X2) และปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ (X4) ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณ (R) เท่ากับ 0.92 มีอำนาจพยากรณ์ (R^2) ได้ร้อยละ 85.10 มีค่าความคลาดเคลื่อนมาตรฐาน เท่ากับ 0.22

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนดิบ

$$\hat{Y} = 0.37 + 0.24 (X1) + 0.20 (X2) + 0.43 (X4)$$

สมการพยากรณ์ในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$\hat{Z}_y = 0.26 (X1) + 0.15 (X2) + 0.54 (X4)$$

เมื่อเปรียบเทียบอิทธิพลระหว่างตัวแปรอิสระที่มีผลต่อตัวแปรเกณฑ์การบริหารหลักสูตรสถานศึกษา ปัจจัยที่มีอิทธิพลมากที่สุด คือ ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา (X1) รองลงมา คือ ปัจจัยด้านครูผู้สอน (X2) และปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ (X4) ตามลำดับ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยในรูปคะแนนมาตรฐาน เท่ากับ 0.26, 0.15 และ 0.54 ตามลำดับ

ตารางที่ 5 การสร้างสมการพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร

ตัวแปรพยากรณ์	b	SE _b	β	t	Sig
ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา (X1)	.24	.03	.26	6.99*	.00
ปัจจัยด้านครูผู้สอน (X2)	.20	.04	.15	4.78*	.00
ปัจจัยด้านการจัดสรรทรัพยากร (X3)	.053	.03	.06	1.61	.11
ปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ (X4)	.428	.03	.54	13.39*	.00
R	= 0.92				
R ²	= 0.85				
R ² adj	= 0.85				
SE _{est}	= 0.22				
F	= 470.39				
a	= 0.37				

อภิปรายผล

1. ผลการศึกษาระดับการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร โดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ทั้งนี้เนื่องจาก ผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร มีการกำหนดกรอบการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาที่มีความชัดเจน มีการวางแผนกระบวนการดำเนินการร่วมกันของผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ตั้งแต่ขั้นตอนการวางแผนหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ การติดตามประเมินผลการใช้หลักสูตร ส่งผลให้การบริหารหลักสูตรของสถานศึกษาบรรลุวัตถุประสงค์ตามที่กำหนดไว้ในหลักสูตร ซึ่งสอดคล้องกับ สกปร. เขาวงกต (2566) ที่กล่าวว่า ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทสำคัญในการขับเคลื่อนการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา พัฒนาความรู้ของครูผู้สอน กำกับติดตามการใช้หลักสูตรสถานศึกษา เพื่อให้ผลที่เกิดขึ้นเป็นไปตามเป้าหมายที่สถานศึกษากำหนดไว้ และเป็นไปตามเป้าหมายที่หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 กำหนดไว้อย่างแท้จริง สอดคล้องกับ ธาริตา สกลภัทรสกุล (2565) ที่กล่าวว่า การบริหารหลักสูตรสถานศึกษาในโรงเรียนขยายโอกาส สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาตาก เขต 1 โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ทั้งนี้เนื่องจาก กระบวนการศึกษาธิการได้กำหนดแนวทางการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาไว้อย่างชัดเจน โดยให้สถานศึกษามีภารกิจในการจัดการศึกษาให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาอย่างเต็มตามศักยภาพ สถานศึกษาจึงมีบทบาทหน้าที่สำคัญในการจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา และดำเนินการนำหลักสูตรสู่การปฏิบัติในการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนอย่างมีประสิทธิภาพ และยังสอดคล้องกับ ญัฐภัทร จรัสบุรณพันธ์ (2566) ได้ทำการวิจัยเรื่อง แนวทางการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียนมาตรฐานสากล สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาน่านในภาพรวม อยู่ในระดับมากเช่นกัน

2. ผลการศึกษาระดับปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาพิจิตร พบว่า ปัจจัยที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ได้แก่ ปัจจัยด้านครูผู้สอน ทั้งนี้เนื่องจาก ครูผู้สอนในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาพิจิตร ให้ความสำคัญกับคุณภาพของการจัดการศึกษา ครูผู้สอนมีความรู้ ทักษะในการจัดการเรียนรู้ มีการพัฒนาสื่อการจัดการเรียนรู้และวิธีการวัดผลและประเมินผล เพื่อให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ อย่าง มีคุณภาพและบรรลุเป้าหมายของหลักสูตร ซึ่งสอดคล้องกับ สิทธิพร เอี่ยมเสน และคณะ (2561) ที่กล่าวว่า อิทธิพลที่ มีผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา ได้แก่ ครูซึ่งเป็นผู้ที่มีความรู้และทักษะในการถ่ายทอดความรู้ ทักษะในการเลือก เนื้อหา การพัฒนาสื่อการสอนและการวัดผลและประเมินผลทางการศึกษา และยังสอดคล้องกับ บันด์ดา ทองปานดี (2557) ได้ทำการวิจัยเรื่อง การจัดการปัจจัยที่เอื้อต่อการบริหารหลักสูตรการศึกษาปฐมวัยของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษาประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 3 ในภาพรวม พบว่า ระดับปัจจัยด้านครูผู้สอน อยู่ในระดับมาก เช่นกัน

3. ผลการศึกษาความสัมพันธ์สหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรพยากรณ์ที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาพิจิตร มีความสัมพันธ์ในทางบวกระดับสูงและสูงมาก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01 มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อยู่ระหว่าง 0.739 – 0.890 และปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาพิจิตร มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์สูงที่สุด ได้แก่ ปัจจัยด้านการสร้างเครือข่าย การมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ ทั้งนี้เนื่องจาก การเปิดโอกาสให้คณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้ปกครอง ชุมชน และผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง เข้ามามีส่วนร่วมในการระดมทรัพยากรเพื่อสนับสนุนการบริหารจัดการหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ ของสถานศึกษา ทำให้สถานศึกษามีกระบวนการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาที่มีคุณภาพ สามารถนำหลักสูตรสู่การปฏิบัติ ในการจัดการเรียนรู้ เกิดผลลัพธ์การเรียนรู้ที่คาดหวังบรรลุผลสำเร็จตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ซึ่งสอดคล้องกับ พันธ์ ภิรมย์รักษ์ (2556) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยทางการบริหารที่สัมพันธ์กับการบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษา ของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 3 พบว่า ปัจจัยทางการบริหารในภาพรวม มีความสัมพันธ์กันทางบวกอยู่ในระดับสูงกับการบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยปัจจัยด้านการมีส่วนร่วมมีความสัมพันธ์กันทางบวกสูงที่สุดต่อการบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .01

4. ผลการสร้างสมการพยากรณ์ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาพิจิตร พบว่า 3 ปัจจัย ได้แก่ ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา ปัจจัยด้านครูผู้สอน และปัจจัยด้านการสร้างเครือข่าย การมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาพิจิตร สามารถสรุปและอภิปรายผลการวิจัย ได้ดังนี้

4.1 ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษา มัธยมศึกษาพิจิตร ทั้งนี้เนื่องจากผู้บริหารสถานศึกษา มีบทบาทสำคัญในการขับเคลื่อนการบริหาร หลักสูตรสถานศึกษา ตั้งแต่การจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา การสนับสนุนการจัดสรรงบประมาณในการจัดบรรยากาศ สถานศึกษาให้เอื้อต่อการจัดการเรียนรู้ พัฒนาบุคลากรทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษา ดำเนินการนิเทศ กำกับติดตาม การใช้หลักสูตรสถานศึกษาอย่างเป็นระบบ ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับ นิทยา กาญจนารักษ์ (2553) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยการบริหารที่ส่งผลต่อกระบวนการบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ปทุมธานีเขต 1 ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้านผู้บริหาร ปัจจัยด้านชุมชนและผู้ปกครอง และปัจจัยด้านวัสดุหลักสูตร ส่งผลต่อ การบริหารหลักสูตรสถานศึกษา อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การตัดสินใจเท่ากับ .074 มีค่าอำนาจการพยากรณ์ร้อยละ 7.4 และสามารถสร้างสมการพยากรณ์การบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษา และ ยังสอดคล้องกับ จันทรจิรา บุรีมาศ และ อุดล นาคะโร (2556) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตร สถานศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาพังงา ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้าน ครูผู้สอน ปัจจัยด้านผู้บริหาร ปัจจัยด้านอาคารสถานที่ ปัจจัยด้านชุมชนและผู้ปกครอง และปัจจัยด้านสื่ออุปกรณ์และวัสดุ

หลักสูตร ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา พังงา อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .76 มีค่าอำนาจการพยากรณ์ร้อยละ 76.30 และสามารถสร้างสมการพยากรณ์การบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษา

4.2 ปัจจัยด้านครูผู้สอน เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาพิจิตร ทั้งนี้เนื่องจาก ครูผู้สอนมีความเข้าใจในการนำหลักสูตรสถานศึกษาไปสู่การปฏิบัติในการจัดการเรียนรู้ สามารถวิเคราะห์หลักสูตรสถานศึกษาเพื่อวางแผนออกแบบการเรียนรู้ มีทักษะในการจัดการเรียนการสอน โดยใช้เทคนิค วิธีการสอนที่หลากหลาย ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับ อัยริน ยามา และ ณรงค์ดี รอบคอบ (2567) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อกระบวนการบริหารหลักสูตรฐานสมรรถนะในโรงเรียนนาร่องพื้นที่นวัตกรรม: กรณีศึกษาเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษายะลา เขต 2 ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้านครูผู้สอน และด้านการสนับสนุนจากชุมชนและผู้ปกครอง ส่งผล ต่อการบริหารหลักสูตรกระบวนการบริหารหลักสูตรฐานสมรรถนะในโรงเรียนนาร่องพื้นที่นวัตกรรม โดยสามารถพยากรณ์ได้ ร้อยละ 87.90 และยังสามารถสอดคล้องกับจันทร์จิรา บุรีมาศ และ อุดล นาคะโร (2556) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยที่ส่งผลต่อ การบริหารหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา พังงา ผลการวิจัย พบว่า ปัจจัยด้านครูผู้สอน ปัจจัยด้านผู้บริหาร ปัจจัยด้านอาคารสถานที่ ปัจจัยด้านชุมชนและผู้ปกครอง และปัจจัยด้านสื่อ อุปกรณ์และวัสดุหลักสูตร ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษาประถมศึกษา พังงา อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .76 มีค่าอำนาจ การพยากรณ์ร้อยละ 76.30 และสามารถสร้างสมการพยากรณ์การบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษา

4.3 ปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตร สถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ทั้งนี้เนื่องจาก สถานศึกษามีการเปิดโอกาสให้ คณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน ผู้ปกครอง ชุมชนและผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ในการระดมทรัพยากรเพื่อสนับสนุนการบริหาร จัดการหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษา สร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการตรวจสอบและประเมินผล การจัดการศึกษา เพื่อพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาของสถานศึกษาต่อไป ซึ่งผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับพิจิตร พรหมจรรย์ (2553) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยทางการบริหารที่ส่งผลต่อการบริหารจัดการหลักสูตร ของโรงเรียนประถมศึกษา สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาศรีสะเกษ ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้านบุคลากร ปัจจัยด้านการมีส่วนร่วม ปัจจัยด้านภาวะผู้นำ และปัจจัยด้านแรงจูงใจ สามารถพยากรณ์การบริหารจัดการหลักสูตรได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .79 มีค่าอำนาจการพยากรณ์ร้อยละ 63.30 และสามารถสร้างสมการพยากรณ์ การบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษา และยังสามารถสอดคล้องกับ พันัส ภิรมย์รักษ์ (2556) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัย ทางการบริหารที่สัมพันธ์กับการบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษานครศรีธรรมราช เขต 3 ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยด้านการมีส่วนร่วม ปัจจัยด้านบุคลากร ปัจจัยด้านภาวะผู้นำ และปัจจัยด้านแรงจูงใจ สามารถพยากรณ์การบริหารจัดการหลักสูตรได้อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์ สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .90 มีค่าอำนาจการพยากรณ์ร้อยละ 81.90 และสามารถสร้างสมการพยากรณ์การบริหาร จัดการหลักสูตรสถานศึกษา

และจากผลการวิเคราะห์ พบว่า ปัจจัยด้านการจัดสรรทรัพยากรไม่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาอย่าง มีนัยสำคัญทางสถิติ ทั้งนี้อาจเนื่องมาจาก ในระดับสถานศึกษา การบริหารหลักสูตรสถานศึกษามักอาศัยความสามารถของ ผู้บริหารสถานศึกษา ครูผู้สอน และการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ อีกทั้งในหลายสถานศึกษาทรัพยากร ที่ได้รับอาจอยู่ในระดับที่ใกล้เคียงกัน ทำให้ไม่มีความแตกต่างอย่างชัดเจนผลการวิจัยนี้ สอดคล้องกับ พันัส ภิรมย์รักษ์ (2556) ได้ทำการวิจัยเรื่อง ปัจจัยทางการบริหารที่สัมพันธ์กับการบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขต พื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 3 ผลการวิจัยพบว่า ปัจจัยทางการบริหารซึ่งเป็นตัวแปรพยากรณ์ 4 ตัวแปร คือ ปัจจัยด้านภาวะผู้นำ ปัจจัยด้านบุคลากร ปัจจัยด้านแรงจูงใจ และปัจจัยด้านการมีส่วนร่วม สามารถพยากรณ์การบริหาร จัดการหลักสูตรได้อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณเท่ากับ .90 มีค่าอำนาจการพยากรณ์ ร้อยละ 81.90 และสามารถสร้างสมการพยากรณ์การบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษา

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 จากการศึกษา พบว่า ปัจจัยด้านการสร้างเครือข่ายการมีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษาควรส่งเสริมและสนับสนุนการมีส่วนร่วมของคณะกรรมการสถานศึกษา ผู้ปกครอง ชุมชน และผู้มีส่วนเกี่ยวข้อง ในการมีส่วนร่วมตั้งแต่กระบวนการวางแผนหลักสูตรสถานศึกษา การใช้หลักสูตรสถานศึกษา และการประเมินผลการใช้หลักสูตรสถานศึกษา

1.2 จากการศึกษา พบว่า ปัจจัยด้านผู้บริหารสถานศึกษา เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษาจึงจำเป็นต้องพัฒนาตนเองด้านแนวคิดทางการศึกษา แลกเปลี่ยนเรียนรู้เพื่อปรับปรุงและพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาให้มีความทันสมัยสอดคล้องกับวิทยาการที่เปลี่ยนแปลงไป

1.3 จากการศึกษา พบว่า ปัจจัยด้านครูผู้สอน เป็นปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษาจึงจำเป็นต้องสร้างความตระหนักแก่ครูผู้สอนในการจัดการเรียนการสอนให้นักเรียนมีคุณภาพและบรรลุเป้าหมายของหลักสูตรสถานศึกษา เพื่อให้ครูผู้สอนสามารถวิเคราะห์หลักสูตรสถานศึกษาเพื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิควิธีการสอนที่หลากหลาย สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรศึกษารูปแบบการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร

2.2 ควรศึกษาแนวทางการพัฒนาหรือการหาโมเดลสมการโครงสร้างปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2567). นโยบายและจุดเน้นของกระทรวงศึกษาธิการประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567. กระทรวงศึกษาธิการ.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กระทรวงศึกษาธิการ.
- กษมา ชนวงษ์. (2564). รูปแบบการบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษาเพื่อส่งเสริมคุณลักษณะในศตวรรษที่ 21 ของนักเรียนโรงเรียนเอกชน. [วิทยานิพนธ์ปริญญาคุุณบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- กุลขร เหลืองสุดใจชื่น. (2549). ปัจจัยคัดสรรที่ส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพการบริหารหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานช่วงชั้นที่ 1-2 ของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐม เขต 1 และ เขต 2 [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. มหาวิทยาลัยราชภัฏนครปฐม.
- จันทร์จิรา บุรีมาศ, และอดุล นาคะโร. (2556). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาพิจิตร. วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏภูเก็ต, 9(2), 114-132.
- จิตติมา วรณศรี. (2566). การบริหารจัดการสู่คุณภาพผู้เรียนและสถานศึกษา. รัตนสุวรรณการพิมพ์ 3.
- ณัฐภัทร จรัสบูรณพันธ์. (2566). แนวทางการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียนมาตรฐานสากล สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาอำนาจ. [ค้นคว้าอิสระการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- ธาริดา สกลภัทรสกุล. (2565). สภาพและแนวทางการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาในโรงเรียนขยายโอกาส สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาตาก เขต 1. [ค้นคว้าอิสระการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.

- นิตยา กาญจนารักษ์. (2553). ปัจจัยการบริหารที่ส่งผลต่อกระบวนการบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาปทุมธานีเขต 1. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี.
- ปราณี อนุอ้น. (2559). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารหลักสูตรของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาภูเก็ต. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ปนัดดา ทองปานดี. (2557). การจัดการปัจจัยที่เอื้อต่อการบริหารหลักสูตรการศึกษาปฐมวัยของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช เขต 3. [วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช.
- พนัส ภิรมย์รักษ์. (2556). ปัจจัยที่ส่งผลต่อการบริหารที่สัมพันธ์กับการบริหารจัดการหลักสูตรสถานศึกษาของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครศรีธรรมราช. [วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา]. มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช.
- พิจิตร พรหมจรรย์. (2553). ปัจจัยทางการบริหารที่ส่งผลต่อการบริหารจัดการหลักสูตรของโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุดรธานี. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี.
- พลวัฒน์ กัลยาประสิทธิ์. (2566). รูปแบบการบริหารหลักสูตรสถานศึกษาเพื่อส่งเสริมทักษะอาชีพ สำหรับโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- มนสิข สิริสมบุญ. (2560). ศาสตร์หลักสูตร. โกลบอลพรินท์
- เรณู บุญเสริม, และจิตติมา วรณศรี. (2561). รูปแบบการบริหารหลักสูตรสู่ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดเล็ก. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*, 10(2), 315-331.
- ศิริวัฒน์ บุญโตนด, และสธิพร เขาวนชัย. (2564). ความต้องการจำเป็นและแนวทางการส่งเสริมการบริหารงานวิชาการสู่ความเป็นเลิศของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร. *Journal of Roi Keansarn Academic*, 7(3), 252-274.
- สธิพร เขาวนชัย. (2561). การวิจัยทางการบริหารการศึกษา เอกสารประกอบการสอน วิชา 354517 การวิจัยทางการบริหารการศึกษา. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- สธิพร เขาวนชัย. (2566). เอกสารคำสอน 366306 การจัดการเรียนรู้และการจัดการชั้นเรียน. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- สธิพร เขาวนชัย. (2567). การบริหารงานวิชาการในสถานศึกษาเพื่อพัฒนาคุณภาพผู้เรียน. การพิมพ์ต่อทคอม.
- สธิพร เอี่ยมแสน และคณะ. (2561). การพัฒนาหลักสูตร. โรงพิมพ์ศูนย์บริการสื่อและสิ่งพิมพ์กราฟฟิคไซท์.
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2553). ชุดฝึกอบรมการวัดและประเมินผลการเรียนรู้หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร. (2567). แผนปฏิบัติการประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567. กระทรวงศึกษาธิการ
- อัยริน ยามา, และณรงศักดิ์ รอบคอบ. (2567). ปัจจัยที่ส่งผลต่อกระบวนการบริหารหลักสูตรฐานสมรรถนะในโรงเรียนนาร่องพื้นที่นวัตกรรม: กรณีศึกษาเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษายะลา เขต 2. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*, 16(2), 317-331.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5thed.). Harper Collins Publishers.
- Elsa Sabrina, M. Giatman, Ernawati. (2022). Development of curriculum management in the world of education. *Journal Ilmiah Akuntansi dan Keuangan*, 5(1), 4691-4696.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. McGraw-Hill.

แนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนโครงการครูป่าไม้ GUIDELINE FOR CURRICULUM DEVELOPMENT OF THE FOREST TEACHER PROJECT

ดวงกมล บางชวด¹

Doungkamol Bangchuad

ปัญญา อัครพุทธิพงษ์⁴

Panya Akkaraputtapong

อุบลวรรณ หงษ์วิทยากร²

Ubonwan Hongwitayakorn

เปศล ขอบพล⁵

Peson Chobphon

บุณทริกา บูลภักดิ์³

Buntarika Bulpakdi

ภัทร ยืนยง⁶

Phathara Yuenyong

Received Date: 24 February 2025

Revised Date: 1 June 2025

Accepted Date: 9 July 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาสภาพและปัญหาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนของโครงการครูป่าไม้ ผู้ให้ข้อมูลคือครูและผู้บริหารจาก 8 โรงเรียน จาก 4 ภูมิภาค เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสัมภาษณ์ แบบสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม และการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ การวิเคราะห์เนื้อหา และ 2) นำเสนอแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนโครงการครูป่าไม้ วิธีที่ใช้ในการวิจัยคือ การสนทนากลุ่มครูป่าไม้และผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 41 คน โดยใช้แบบสนทนากลุ่มโดยใช้การวิเคราะห์เนื้อหาและตรวจสอบแบบสามเส้า

ผลการวิจัยพบว่า

1. สภาพหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนของโครงการครูป่าไม้มีโรงเรียนเข้าร่วมโครงการตั้งแต่ปี 2564 - 2566 จำนวน 105 โรงเรียน ทั้งโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดน จัดทำหลักสูตรโดยกรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช มีวัตถุประสงค์เพื่อเสริมสร้างความตระหนักรู้เรื่องการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติให้กับเด็กประถมศึกษาในโรงเรียนที่ใกล้พื้นที่ป่าไม้ ประกอบด้วย 6 บทเรียน 18 กิจกรรมสอนแบบบรรยายและทำกิจกรรมนอก ชั้นเรียน และปัญหาของโครงการคือ เริ่มสอนในช่วงสถานการณ์โรคระบาดโควิด - 19 จึงต้องปรับเป็นการสอนแบบออนไลน์ และปัญหาเรื่องความสามารถในการใช้ภาษาไทยของนักเรียนในพื้นที่ห่างไกล

¹ อาจารย์ประจำ ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
Faculty member of Policy, Management and Leadership of Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University.
Email Address : Doungkamol.B@chula.ac.th

² อาจารย์ประจำ ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
Faculty member of Policy, Management and Leadership of Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University.

³ อาจารย์ประจำ ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
Faculty member of Policy, Management and Leadership of Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University.

⁴ อาจารย์ประจำ ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
Faculty member of Policy, Management and Leadership of Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University.

⁵ อาจารย์ประจำ ภาควิชานโยบาย การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย,
Faculty member of Policy, Management and Leadership of Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University.

⁶ อาจารย์ประจำ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ,
Faculty member of Humanities and Social Sciences, Thaksin University.

2. แนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนคือ การจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูป่าไม้เป็นประจำทุกปี และการบูรณาการหลักสูตรครูป่าไม้กับหลักสูตรของโรงเรียนเพื่อพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 และเพื่อให้เกิดความต่อเนื่องในการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนเมื่อเสร็จสิ้นโครงการในแต่ละปีการศึกษา ซึ่งเกิดจากการประสานงานการทำงานร่วมกันระหว่างครูป่าไม้ โรงเรียน และชุมชนตั้งแต่ออกแบบการสอนเพื่อให้เข้าใจวัตถุประสงค์ร่วมกัน การพิจารณาวางแผนการจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับแต่ละบริบทของพื้นที่โรงเรียน ความรู้ความสามารถของผู้เรียนที่มีหลากหลายทางชาติพันธุ์

คำสำคัญ: ครูป่าไม้, การอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติ, การจัดการเรียนการสอน

Abstract

This research aimed to 1) study the conditions and challenges of the curriculum and instructional management of the Forest Teacher Project, and 2) propose guidelines for developing instructional management for the project. The key informants consisted of teachers and administrators from eight schools across four regions. Data were collected through interviews and non-participatory observations and analyzed using content analysis. For the development of instructional management guidelines, a focus group discussion was conducted with 41 forest teachers and experts. Data were analyzed using content analysis and triangulation for validation.

The findings revealed that (1) the Forest Teacher Project, implemented between 2021 to 2023 in 105 schools under the Office of the Basic Education Commission and Border Patrol Police Schools, was designed by the Department of National Parks, Wildlife and Plant Conservation to enhance environmental awareness and foster natural resource conservation among primary school students in the forest-adjacent schools. The curriculum consists of six lessons and eighteen learning activities integrating classroom instruction with outdoor experiential learning. Key challenges included the transition to online teaching during the COVID-19 pandemic and language barriers among students in remote areas. (2) The proposed guidelines for instructional development include organizing annual knowledge-sharing activities among forest teachers and integrating the Forest Teacher Project curriculum with the school curriculum to enhance student's competencies in alignment with the Basic Education Core Curriculum B.E.2551 (A.D.2008). Moreover, sustainable teaching continuity requires collaboration among forest teachers, schools, and local communities from the planning stage onward to ensure shared understanding of objectives and contextual adaptation of teaching approaches to suit diverse learners, particularly those from various ethnic backgrounds.

Keywords: forest teachers, natural resource conservation, teaching and learning management

บทนำ

หลายปีที่ผ่านมา โลกได้รับผลกระทบด้านสิ่งแวดล้อมที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตในทุกมิติ ไม่ว่าจะเป็นเรื่องเศรษฐกิจ สังคมและสุขภาพ ที่จะยิ่งรุนแรงมากขึ้นในอนาคต จึงได้มีแนวคิดที่ว่าควรริเริ่มวางแผนเพื่อป้องกันคุณภาพชีวิตของคนรุ่นหลัง ให้ได้รับสิทธิในการเข้าถึงสภาพแวดล้อมที่สะอาด ถูกสุขอนามัย และยั่งยืน ตามอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็กความเห็นทั่วไป ข้อ 26 (General Comment No. 26) ของคณะกรรมการสิทธิเด็กแห่งสหประชาชาติ (The United Nations Committee on the Rights of the Child) จากการประชุม The Global Launch of General Comment No. 26 ที่กรุงเจนีวา ประเทศ สวิตเซอร์แลนด์ เมื่อวันที่ 18 กันยายน 2465 สำหรับประเทศไทยได้ร่วมดำเนินงานตามแนวทางของอนุสัญญาภายใต้ ความร่วมมือของหน่วยงานภาครัฐและเอกชนหลายแห่ง (มูลนิธิศุภนิมิต, 2566) ที่นอกเหนือจากการมอบสิทธิให้กับเด็กได้รับ โอกาสการอยู่ในสิ่งแวดล้อมที่ดีแล้ว ยังเห็นว่า การสร้างความตระหนักรู้เรื่องการให้ความสำคัญของอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติ ในระบบการเรียนการสอนด้วยวิธีการที่เหมาะสมเป็นเรื่องจำเป็นอย่างยิ่งซึ่งได้มีการดำเนินงานไปบ้างแล้ว ดังเช่น ชลธิรา ชาวบ้านกร่าง, ศศิเทพ ปิติพรเทพิน และปราโมทย์ ชำนาญปิ่น (2561) สำนวจความตระหนักทางสิ่งแวดล้อมของ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 พบว่า นักเรียนที่อายุ 11 ปีจะมีความตระหนักถึงสิ่งแวดล้อมและสนใจศึกษาเพิ่มเติมด้วย ตนเองมากกว่านักเรียนอายุ 13 ปี ครอบครัวที่พ่อแม่อยู่ด้วยกันหรือครอบครัวที่มีความใกล้ชิดกันจะให้ความสำคัญกับ สิ่งแวดล้อม เพราะครอบครัวคือสถาบันที่จะปลูกฝังความตระหนักนี้ได้ง่ายผ่านพฤติกรรมที่แสดงให้เด็กได้เห็น และพบว่า ผู้เรียนระดับประถมศึกษาตอนปลายส่วนมาก มีความตระหนักและเจตคติต่อสิ่งแวดล้อมในระดับสูง แต่มีความตระหนัก ด้านพฤติกรรมทางสิ่งแวดล้อมในระดับปานกลาง

จากที่กล่าวมา จะเห็นได้ว่าการส่งเสริมให้เยาวชนได้ตระหนักถึงความสำคัญของสิ่งแวดล้อมยังขาดเรื่องการส่งเสริม ที่นำไปสู่การปฏิบัติ การเรียนการสอนเรื่องสิ่งแวดล้อมปรากฏอยู่ในหลายรายวิชาโดยเฉพาะรายวิชาวิทยาศาสตร์ และยังพบว่า มีหน่วยงานภาครัฐและเอกชนอีกจำนวนมากที่มีความประสงค์จะสนับสนุนเพิ่มเติม ดังเช่น โครงการครูป่าไม้ ซึ่งเป็นโครงการ สนองพระราชดำริ สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ที่ได้ดำนเนนนำแนว พระราชดำริที่ว่า “คนอยู่ร่วมกับป่าอย่างเกื้อกูล สมดุลและยั่งยืน” (กรมป่าไม้, 2563) ที่ได้รับการจัดสรรงบประมาณจาก สำนักงานคณะกรรมการพิเศษเพื่อประสานงานโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริ (สำนักงาน กปร.) ดำเนินงานโดยสำนัก สนองงานพระราชดำริ กรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่า และพันธุ์พืช กระทรวงทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม มีวัตถุประสงค์ 3 ประการคือ 1. เพื่อปลูกฝังให้เด็กและเยาวชนตระหนักถึงคุณค่า ความสำคัญของทรัพยากรป่าไม้และสัตว์ป่า เกิดความรัก ห่วงเห่น มีส่วนร่วมและมีจิตสำนึกด้านการอนุรักษ์ สนองพระราชดำริสมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพ รัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี 2. เพื่อเผยแพร่ประชาสัมพันธ์แนวพระราชดำริด้านการอนุรักษ์ทรัพยากร และผลสำเร็จ ของโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรป่าไม้และสัตว์ป่า และ 3. เพื่อแสวงหาความร่วมมือ ด้านการอนุรักษ์ โดยสร้างเครือข่ายโรงเรียนและเยาวชนด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรป่าไม้และสัตว์ป่าในท้องถิ่น (กรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช, 2566) ใช้สำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 4 - 6 ดำเนินการจัดการเรียน การสอนโดย “ครูป่าไม้” ซึ่งหมายถึงบุคลากรของกรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่า และพันธุ์พืช ที่ทำงานในอุทยานแห่งชาติ หรือ หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการอนุรักษ์ธรรมชาติอื่น เช่นศูนย์ปฏิบัติการไฟป่า หน่วยจัดการต้นน้ำ ที่อยู่ใกล้เคียงกับโรงเรียนที่ร่วม โครงการ การสร้างความตระหนักรู้เรื่องทรัพยากรธรรมชาติจึงควรดำเนินการอย่างเป็นระบบในลักษณะของหลักสูตรใน สถานศึกษา

การจัดการเรียนการสอนซึ่งหมายถึงการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การใช้สื่อการสอน การทดสอบการวัดประเมินผล ภายใต้คำแนะนำของครู ครอบครัว และชุมชนที่มีความเหมาะสมมีความสำคัญอย่างยิ่งที่จะกำหนดทิศทางการจัด การศึกษา การดำเนินงานที่ผ่านมาจะมีการพัฒนาหลักสูตรและกิจกรรมมาโดยตลอดเพื่อให้เหมาะสมกับผู้เรียน ตั้งแต่ พ.ศ. 2564 – 2566 ปรับปรุงมาแล้ว 3 ครั้ง การกำหนดแนวทางที่ก่อให้เกิดความร่วมมือกันทั้งในระดับบุคคล ชุมชนและ ประเทศชาติ ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ คือ จุดมุ่งหมายของหลักสูตร เนื้อหาสาระ แนวทางการจัดการเรียนการสอน และ การประเมินผลการเรียนรู้ที่ต้องมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน (สิทธิพล อาจอินทร์, 2563) จะเห็นได้ว่ามีความสอดคล้องกับ หลักสูตรที่ใช้ในโครงการ ครูป่าไม้ที่ออกแบบมาเป็นอย่างดี โครงการครูป่าไม้ระยะแรก ได้ดำเนินการในช่วงปีงบประมาณ 2564 - 2566 กับโรงเรียนในสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน และโรงเรียนในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ

การศึกษาขั้นพื้นฐานที่อยู่รอบบริเวณพื้นที่ป้อนูรักษทั่วประเทศรวม 105 โรงเรียน และยังคงดำเนินงานต่อไปงบประมาณ 2567 โดยสำนักงานสภานโยบายการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ สัตว์ป่า และพันธุ์พืช ได้จัดทำหลักสูตรที่มีคู่มือสำหรับครูและหนังสือแบบฝึกหัดสำหรับนักเรียน ประกอบด้วย 6 บทเรียน ได้แก่ ป่าไม้ของเรา สัตว์ป่าผู้น่ารัก ระบบนิเวศ ภัยธรรมชาติ ตามรอยพระราชดำริด้านการอนุรักษ์ และร่วม รักษา ป่า แต่ละบทเรียนประกอบด้วยกิจกรรมสำหรับนักเรียน 3 - 4 กิจกรรม นักเรียนทุกคนจะได้รับหนังสือแบบฝึกหัดที่มีภาพประกอบที่สวยงาม หนังสือแบบฝึกหัดนี้ได้ผ่านการวิเคราะห์และปรับปรุงเป็นประจำทุกปีเพื่อให้เหมาะสมกับผู้เรียนที่มีความพร้อมทางภาษาไทยไม่เท่ากันเพราะความหลากหลายทางชาติพันธุ์ของผู้เรียน แต่ละโรงเรียนจะจัดการเรียนการสอนแตกต่างกันตามแต่ตกลงกันระหว่างแต่ละโรงเรียนและครูป่าไม้วางจะสอนในวันและเวลาใด บางโรงเรียนจัดให้มีกิจกรรมทัศนศึกษาไปยังพื้นที่อนุรักษ์ต่าง ๆ ใกล้เคียงโรงเรียนด้วย

โดยทั่วไปนั้น แบบจำลองชิป (CIPP Model) เป็นรูปแบบการวิเคราะห์โครงการหรือแผนงานต่าง ๆ ซึ่งการวิจัยนี้แม้ว่าจะเป็นวิจัยเกี่ยวกับการศึกษา แต่ได้มุ่งเน้นการพัฒนาหลักสูตรการเรียนการสอนเท่านั้น แต่มุ่งพัฒนาการบริหารจัดการการศึกษาซึ่งมีประเด็นที่สำคัญตามปัจจัยของการบริหารจัดการการศึกษา คือ ด้านวิชาการ งานบุคคล งบประมาณ และการบริหารทั่วไป เพื่อเป้าหมายสำคัญในการวิเคราะห์และพัฒนากิจการการบริหารจัดการเรียนการสอน กล่าวคือ การวิเคราะห์ Context Evaluation (Goal) คือวิธีการสร้างความตระหนักรู้เรื่องการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติ ผ่านวิธีการที่มีลักษณะเฉพาะแต่ละพื้นที่ คือ Input Evaluation (Plan) โดยเริ่มจากการวิเคราะห์ข้อดี ข้อจำกัด ปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้นและแนวทางแก้ไข หรือ Process Evaluation (Action) ทั้งนี้ เมื่อดำเนินการไปแล้วจำเป็นต้องประเมินผลที่ได้รับว่าเป็นไปตามเป้าหมายหรือไม่ คือ Product Evaluation (Outcome) ที่จะนำไปสู่การพัฒนาโครงการครูป่าไม้ต่อไป

โครงการดังกล่าวได้ดำเนินการมาแล้วเป็นเวลา 3 ปี มีอุปสรรคที่สำคัญคือ การแพร่ระบาดของโรคโควิด -19 ทำให้ผู้สอนต้องปรับเปลี่ยนวิธีการสอนเป็นระบบออนไลน์ช่วงระยะเวลาหนึ่ง อีกทั้ง การจัดการเรียนการสอนโดยผู้สอนที่มีความเชี่ยวชาญเรื่องการอนุรักษ์ธรรมชาติแต่ไม่ได้มีประสบการณ์การจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน ส่งผลให้การเรียนการสอนไม่ได้ประสิทธิภาพอย่างเต็มที่ (ดวงกมล บางขวด และคณะ, 2567) ดังนั้น งานวิจัยนี้ จึงสนใจศึกษาวิเคราะห์การจัดการเรียนการสอนและการร่วมมือการของภาคส่วนต่าง ๆ ที่ได้ดำเนินการไปแล้วเพื่อสะท้อนให้เห็นปัญหาอุปสรรคและการแก้ไขปัญหาที่ดี มีเป้าหมายสำคัญเพื่อนำเสนอแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในโครงการครูป่าไม้ที่จะนำไปสู่การปรับปรุงให้ดียิ่งขึ้นในอนาคต

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพและปัญหาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนของโครงการครูป่าไม้
2. นำเสนอแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนโครงการครูป่าไม้

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ ดำเนินโครงการระหว่างเดือนมีนาคม 2566 - มกราคม 2567 เป็นการศึกษาเฉพาะโครงการครูป่าไม้ที่ดำเนินการโดยสำนักสภานโยบายการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรมแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช โดยวิเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้องกับแนวพระราชดำริของสมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี และเอกสารเรื่องอนุรักษ์ทรัพยากรจากสำนักงานคณะกรรมการพิเศษเพื่อประสานงานโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริ การสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาเกี่ยวกับทรัพยากรธรรมชาติ และผู้ให้ข้อมูลในพื้นที่ได้แก่ ครูป่าไม้ ครูของโรงเรียนและเด็กนักเรียนจาก 7 โรงเรียนจาก 4 ภูมิภาค ที่คัดเลือกโดยกรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช ตามกรอบการวิจัย ดังนี้



ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

โรงเรียนที่ได้เข้าร่วมโครงการครูป่าไม้มาแล้วทั้งหมด 105 โรงเรียน การวิจัยครั้งนี้เก็บข้อมูลใน 7 โรงเรียน จาก 4 ภูมิภาค แต่ละภูมิภาคแบ่งเป็นโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดน ยกเว้นในภาคตะวันออกเฉียงเหนือที่ไม่มีโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน เข้าร่วมโครงการ พิจารณาคัดเลือกโรงเรียนที่ดำเนินงานมาต่อเนื่องอย่างน้อย 2 ปี สามารถเดินทางถึงโรงเรียนได้โดยรถยนต์ ยินดีเข้าร่วมโครงการ และได้รับการพิจารณาว่าเป็นโรงเรียนที่เหมาะสมกับการเก็บข้อมูล โดยได้รับการคัดเลือกจากสำนักงานพระราชดำริ กรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่า และพันธุ์พืช เจ้าของโครงการครูป่าไม้ ผู้ให้ข้อมูลประกอบด้วย 2 ส่วนคือ คณะครูป่าไม้ (พื้นที่ละ 10-15 คน) จากสำนักบริหารพื้นที่อนุรักษ์ และครู/ผู้บริหารและนักเรียน (พื้นที่ละ 10-15 คน) โรงเรียนที่เก็บข้อมูล ได้แก่

ภาคเหนือ

สำนักบริหารพื้นที่อนุรักษ์ที่ 15 (เชียงใหม่) และสำนักบริหารพื้นที่อนุรักษ์ที่ 16 (เชียงใหม่)

โรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนเบ็ดเตล็ดเม่น จังหวัดพะเยา

โรงเรียนรพีปาปอร์ต จังหวัดเชียงใหม่

ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ

สำนักบริหารพื้นที่อนุรักษ์ที่ 9 (อุบลราชธานี)

โรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนบ้านแก่งศรีโคตร จังหวัดอุบลราชธานี

ไม่มีโรงเรียนจากสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานเข้าร่วมโครงการ

ภาคกลาง

สำนักบริหารพื้นที่อนุรักษ์ที่ 3 (สาขาเพชรบุรี)

โรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนอินทรีอาสา (บ้านป่าเกะฮู) จังหวัดเพชรบุรี

โรงเรียนนิคมสร้างตนเองเขื่อนเพชร (พิบูลสงครามเขต 1) จังหวัดเพชรบุรี

ภาคใต้

สำนักบริหารพื้นที่อนุรักษ์ที่ 6 (สงขลา)

โรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนบ้านประกอบออก จังหวัดสงขลา

โรงเรียนบ้านเขาปู่ จังหวัดพัทลุง

นอกจากนี้ ยังเก็บข้อมูลผ่านแบบสอบถามออนไลน์จากโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการ จำนวน 38 โรงเรียน แต่ไม่ได้เก็บข้อมูลในพื้นที่จริง และการอบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของผู้แทนครูป่าไม้จากทุกสำนักบริหารอนุรักษ์ ทั้ง 21 แห่งจากทั่วประเทศจำนวน 1 ครั้ง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ผ่านการพิจารณาจริยธรรมการวิจัยในคน (IRB) แบบเต็มขั้นตอน ลงวันที่ 6 มิถุนายน 2566 ตามระเบียบของการขอจริยธรรมการวิจัยในคน จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย เพื่อเป็นการพิทักษ์สิทธิ ป้องกันความเสี่ยง และรักษาความลับของผู้ให้ข้อมูล โดยจะทำลายภาพ เสียง และคำสัมภาษณ์ภายในระยะเวลา 1 ปีหลังจากเสร็จสิ้นการวิจัย เครื่องมือวิจัยทั้งหมด ได้รับการพิจารณาตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้ทรงคุณวุฒิ 3 คน ได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการเรียนการสอน ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการสร้างและพัฒนาหลักสูตร และผู้ทรงคุณวุฒิด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติ โดยพิจารณาจากค่าความสอดคล้อง (IOC) ประกอบด้วย 5 ประเภท คือ

1. แบบสัมภาษณ์ผู้บริหารและผู้ดำเนินงานโครงการ ในประเด็นการน้อมนำแนวพระราชดำริและหลักวิชา ด้านการศึกษามาประยุกต์ใช้ในหลักสูตรครูป่าไม้ การจัดทำหลักสูตร การบริหารบุคคล งบประมาณ การแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น

2. แบบสัมภาษณ์กลุ่มผู้บริหารโรงเรียนและครู ในประเด็นความพร้อมของโรงเรียนด้านต่าง ๆ เพื่อเข้าร่วมโครงการ ข้อดี ข้อจำกัด ปัญหาอุปสรรคในการจัดการเรียนการสอนและการเปลี่ยนแปลงในตัวนักเรียนหลังการเรียน
3. แบบสัมภาษณ์นักเรียน ในประเด็นความคิดเห็นต่อการจัดการเรียนการสอนและการนำไปใช้ประโยชน์
4. แบบสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วมของการเรียนในโครงการครูป่าไม้ (สังเกตนักเรียนและครูป่าไม้) เพื่อสังเกตการจัดการเรียนการสอน ความสนใจของผู้เรียน บรรยากาศการจัดกิจกรรมต่าง ๆ
5. แบบสนทนากลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิ ในประเด็นแนวทางการพัฒนาหลักสูตร การจัดการเรียนการสอน การเผยแพร่แนวพระราชดำริและความร่วมมือกับภาคส่วนต่าง ๆ

ขั้นตอนดำเนินการวิจัย

- ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยแบ่งตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้
- วัตถุประสงค์ข้อที่ 1. เพื่อศึกษาสภาพและปัญหาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนของโครงการครูป่าไม้
- ขั้นตอนที่ 1 การทบทวนวรรณกรรมเกี่ยวกับแนวพระราชดำริด้านการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติ ยุทธศาสตร์ด้านการส่งเสริมการอนุรักษ์ รักษา และฟื้นฟูธรรมชาติของหน่วยงานภาครัฐ และการจัดการศึกษาที่เกี่ยวข้องกับทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม
- ขั้นตอนที่ 2 การสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ 2 กลุ่มคือ 1) ผู้ทรงคุณวุฒิของหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการดำเนินงานโครงการครูป่าไม้จากสำนักงานคณะกรรมการประสานงานพิเศษเพื่อประสานงานโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริและสำนักสภานองงานพระราชดำริ กรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช และ 2) ผู้ทรงคุณวุฒิด้านการจัดการศึกษาเรื่องทรัพยากรธรรมชาติ ในประเด็นการน้อมนำแนวพระราชดำริและหลักวิชาด้านการศึกษา มาประยุกต์ใช้ในหลักสูตรครูป่าไม้ การจัดทำหลักสูตร การบริหารโครงการทั้งในเรื่องบุคลากร งบประมาณ การคัดเลือกโรงเรียน การแก้ไขปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น
- ขั้นตอนที่ 3 การสัมภาษณ์ผู้อำนวยการสำนักพื้นที่บริหารอนุรักษ์ป่าไม้ทั้ง 16 แห่งทั่วประเทศ และครูป่าไม้ที่เข้าร่วมโครงการ ทั้งก่อนลงพื้นที่ภาคสนามในระบบออนไลน์ และในพื้นที่ขณะสอน ในประเด็นเตรียมการจัดการเรียนการสอน การประสานความร่วมมือกับโรงเรียน ความคิดเห็นถึงการสนับสนุนของกรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช และการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น แนวทางการพัฒนาหลักสูตร และการสังเกตพฤติกรรมของนักเรียน
- ขั้นตอนที่ 4 การสัมภาษณ์ผู้บริหารและครูของโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการผ่านระบบออนไลน์ จำนวน 67 โรงเรียน แบ่งออกเป็นการสัมภาษณ์ 10 ครั้ง เพื่อให้ผู้เข้าร่วมการสัมภาษณ์มีโอกาสให้ความคิดเห็นทุกคน ในประเด็นความพร้อมของโรงเรียนในการสนับสนุนโครงการครูป่าไม้ และข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาต่อไป
- ขั้นตอนที่ 5 การเก็บข้อมูลภาคสนาม 7 โรงเรียน ภูมิภาคละ 2 โรงเรียนโดยเป็นโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน 1 โรงเรียน และสังกัดกองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน 1 โรงเรียน ยกเว้นภาคตะวันออกเฉียงเหนือที่ไม่มีโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานเข้าร่วมโครงการ ซึ่งมีข้อกำหนดว่าต้องเป็นโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการมาแล้วอย่างน้อย 1 ปี สามารถเดินทางเข้าออกโดยรถยนต์ได้ภายใน 1 วันจากอำเภอเมืองแต่ละจังหวัด และยินดีให้ความร่วมมือในการเก็บข้อมูล เป็นการสังเกตการณ์เรียนการสอนในชั้นเรียน กิจกรรมนอกชั้นเรียน และสอบถามการนำไปใช้ประโยชน์ต่อตนเอง โรงเรียน และครอบครัว

วัตถุประสงค์ข้อที่ 2. นำเสนอแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนโครงการครูป่าไม้

ขั้นตอนที่ 6 การจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของผู้บริหารและครูป่าไม้จาก 16 สำนักพื้นที่บริหารอนุรักษ์ป่าไม้ รวม 41 คน ในประเด็นการจัดการเรียนการสอน การควบคุมชั้นเรียน สื่อการสอน การประเมินผลและข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนาโครงการต่อไป

ขั้นตอนที่ 7 การสนทนากลุ่มผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อพิจารณาแนวทางการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนโครงการครูป่าไม้ประกอบด้วยผู้ทรงคุณวุฒิจากสำนักงานคณะกรรมการพิเศษเพื่อประสานงานโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริกรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสำนักบริหารพื้นที่

อนุรักษ์ในประเด็นแนวทางการพัฒนาหลักสูตร การบริหารจัดการศึกษา แนวทางการเผยแพร่แนวพระราชดำริ และแนวทางแสวงหาความร่วมมือจากหน่วยงานต่าง ๆ เพื่อสนับสนุนโครงการอย่างต่อเนื่อง

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ที่ 1. เพื่อศึกษาสภาพและปัญหาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนของโครงการครูป่าไม้เป็นการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ตรวจสอบแบบสามเส้า (Triangulation) จากการรวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์และสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม การตรวจสอบจากเอกสาร และการตรวจสอบโดยผู้ทรงคุณวุฒิ

สำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 คือ เพื่อนำเสนอแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนนั้น คณะวิจัยทำผลจากวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 มาวิเคราะห์ตามแบบจำลองชิป (CIPP Model) คือ Context Evaluation (Goal) เป็นการวิเคราะห์ปัจจัยภายนอกเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ของโครงการคือการสร้างความตระหนัก การเผยแพร่แนวพระราชดำริ และการสร้างความร่วมมือ Input Evaluation (Plan) เป็นการวิเคราะห์วิธีการดำเนินงานของครูป่าไม้และโรงเรียน Process Evaluation (Action) การวิเคราะห์ข้อดี ข้อจำกัด ปัญหาอุปสรรคที่เกิดขึ้นและแนวทางแก้ไขปัญหของการจัดการเรียนการสอน หลักสูตร และการดำเนินงานต่าง ๆ และ Product Evaluation (Outcome) เป็นการประเมินผลการดำเนินงานความพึงพอใจเพื่อนำไปสู่แนวทางการแก้ไขปัญหา (กาญจนา วัฒนสุนทร, 2551 และ พิชิต ฤทธิ์จรูญ, 2562) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยได้รับการตรวจสอบความเชื่อมั่นของข้อมูล (Reliability) ด้วยเทคนิคสามเส้า (Triangulation Technique) ทั้งเทคนิคสามเส้าบุคคลเพื่อยืนยันข้อมูล และเทคนิคสามเส้าของวิธีการ เวลา และสถานที่ จากนั้น วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) โดยการจัดเป็นหมวดหมู่ข้อมูลเชิงคุณภาพ (Category) ตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ และการวิเคราะห์สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) ซึ่งได้รับการยืนยันข้อมูลผ่านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของผู้อำนวยการสำนักพื้นที่บริหารอนุรักษ์ป่าไม้ ครูป่าไม้ และการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ

ผลการวิจัย

การนำเสนอผลการวิจัยในครั้งนี้แบ่งออกเป็น 2 ส่วน ตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย กล่าวคือ ผลการวิเคราะห์วัตถุประสงค์ข้อที่ 1 เพื่อศึกษาสภาพและปัญหาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนของโครงการครูป่าไม้

ประเด็นการวิเคราะห์	ผลการวิเคราะห์
สภาพการจัดการเรียนการสอน	การศึกษาการจัดการเรียนการสอน หลักสูตร ปัญหาและอุปสรรคของโครงการครูป่าไม้ โดยบริบทของโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการนั้น ส่วนมากเป็นโรงเรียนขนาดเล็กหรือขนาดกลางในพื้นที่ห่างไกล สาธารณูปโภคไม่ดีนักเช่น ไม่มีไฟฟ้า หรือต้องเดินทางจากในเมืองมากกว่า 2 ชั่วโมง โดยมากจัดการเรียนการสอนในระดับประถมศึกษาตอนปลาย มีบางโรงเรียนที่มีจำนวนนักเรียนน้อยมาก ส่งผลต่อการจัดบางกิจกรรม จึงได้นำนักเรียนระดับประถมศึกษาตอนต้นหรือมัธยมศึกษาตอนต้นร่วมด้วย นักเรียนมีความสนใจเรียนดีเพราะมีกิจกรรมหลากหลาย ผู้สอนคือครูป่าไม้จะสอนพร้อมกันเป็นคณะแต่ไม่มีประสบการณ์การสอนในโรงเรียนมาก่อน จากการสังเกตพบว่าผู้เรียนรู้สึกตื่นเต้นที่ได้เรียนกับครูป่าไม้ทุกโรงเรียน ทั้งนี้ลักษณะที่โดดเด่นของครูป่าไม้คือ เป็นผู้ที่มีประสบการณ์เกี่ยวกับทรัพยากรธรรมชาติในป่าไม้เชิงลึกจึงมีเรื่องเล่าที่สนุกสนานจากประสบการณ์จริง เป็นสิ่งใกล้ตัวของผู้เรียน นอกจากนี้ นักเรียนยังให้ความสนใจกับหนังสือแบบฝึกหัดที่มีสีสันสวยงามด้วย
ปัญหาและอุปสรรค	การจัดการเรียนการสอนในช่วงต้นของโครงการคือในปี พ.ศ. 2564 – 2565 เป็นการสอนแบบออนไลน์เพราะอยู่ในช่วงการระบาดของโควิด – 19 และบางโรงเรียนมีนักเรียนที่เป็นกลุ่มชาติพันธุ์ที่มีความสามารถภาษาไทยจำกัด นักเรียนบางคนไม่สามารถพูดภาษาไทย

ประเด็นการวิเคราะห์	ผลการวิเคราะห์
	ได้ หากแต่ในแบบฝึกหัดมีใบงานที่ให้นักเรียนอ่านและเขียนอยู่ด้วย ครูป่าไม้จึงต้องปรับจากการเขียนในแบบฝึกหัดให้เป็นการติดสติ๊กเกอร์ที่ทำโดยครูป่าไม้หรือการให้ผู้เรียนเลือกบัตรคำแทนการเขียนในหนังสือ ในด้านความพร้อมของผู้เรียนพบว่า นักเรียนในโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนมีความพร้อมด้านวิชาการน้อยกว่านักเรียนจากโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน แต่มีความสนใจเรื่องการอนุรักษ์มากกว่า อาจเป็นเพราะมีวิถีชีวิตอยู่ในสิ่งแวดล้อมตามธรรมชาติทั้งป่าไม้ การเกษตร และการประมงที่มากกว่า นอกจากนี้ ยังพบอุปสรรคในเรื่องการเดินทางของครูป่าไม้ที่จะเข้าไปโรงเรียน เพราะบางโรงเรียนอยู่ในพื้นที่ห่างไกล ใช้เวลาเดินทางเที่ยวละ 1 วัน จึงปรับให้สอนครั้งละ 2 บทเรียน รวมทั้งสิ้นใช้เวลาเรียน 3 ครั้งเท่านั้น
ผลการวิเคราะห์ตาม CIPP Model	โดยการวิเคราะห์ตาม CIPP Model พบว่า Context Evaluation ซึ่งหมายถึงปัจจัยภายนอกที่ทำให้โครงการสามารถดำเนินงานและประสบผลสำเร็จได้ งานวิจัยนี้พบว่า 1) หน่วยงานที่กำหนดแนวคิด วางแผนการดำเนินงาน และจัดสรรงบประมาณ คือสำนักงานคณะกรรมการพิเศษเพื่อประสานงานโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริ และกรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช ที่สนองพระราชดำริสมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี ในเรื่องการเสริมสร้างความตระหนักรู้เรื่องทรัพยากรธรรมชาติให้กับประชาชน อย่างไรก็ดี พบว่าโครงการครูป่าไม้ยังมีได้อยู่ในแผนงานปกติของหน่วยงาน หากแต่เป็นโครงการนำร่องที่ได้เริ่มมาตั้งแต่ปี 2564 และยังคงดำเนินการอยู่เท่านั้น 2) โรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการซึ่งอำนวยความสะดวกจัดสรรเวลา สถานที่ การจัดกิจกรรมนอกสถานที่ การให้ข้อมูลนักเรียนที่เป็นประโยชน์ต่อการวางแผนการจัดการเรียนการสอน ซึ่งจากผลการวิจัยพบว่า ยังไม่มีการวางแผนการจัดการเรียนการสอนร่วมกับครูป่าไม้อย่างเป็นระบบ และ 3) ชุมชนรอบโรงเรียนที่เปิดโอกาสให้บุตรหลานได้เรียนตามหลักสูตรครูป่าไม้ และได้นำความรู้ไปปรับใช้กับบ้านเรือนของตนเองถือเป็นการขยายผลที่ดีด้วย Input Evaluation ปัจจัยที่สำคัญที่ทำให้โครงการสำเร็จคือ 1) ด้านวิชาการ เนื้อหาของบทเรียนตามหลักสูตรครูป่าไม้มีความสอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 หากแต่ยังไม่มีกระบวนการเข้าไปในการเรียนแบบปกติ 2) ด้านบุคลากร โดยเฉพาะครูป่าไม้ที่มีความรู้เกี่ยวกับทรัพยากรธรรมชาติในเชิงลึก สามารถเสริมความรู้ให้กับนักเรียนได้ละเอียดมากกว่าครูในโรงเรียน 3) ด้านงบประมาณ โรงเรียนส่วนมากที่เข้าร่วมโครงการสามารถเบิกจ่ายได้จริงและเพียงพอตามงบประมาณ หากแต่บางโรงเรียนไม่เพียงพอเพราะมีค่าใช้จ่ายที่แตกต่างซึ่งมีความจำเป็น เช่นบางโรงเรียน นักเรียนไม่พูดภาษาไทย พูดแต่ภาษาถิ่น ดังนั้นในการเรียนการสอนจึงจำเป็นต้องมีล่าม หรือเจ้าหน้าที่ที่จ้างแบบชั่วคราวในพื้นที่ที่สามารถสื่อสารเป็นภาษาถิ่นได้มาร่วมโครงการ แต่ไม่สามารถเบิกจ่ายเบี้ยเลี้ยงได้เหมือนเจ้าหน้าที่ประจำ 4) ด้านการบริหารทั่วไป ปัญหาที่พบคือ หลายโรงเรียนให้เวลาสอนเพียง 1 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ ซึ่งไม่เพียงพอจะสอนเนื้อหาได้หมด ไม่สามารถทำแบบฝึกหัดได้ครบถ้วนตามหลักสูตร Product Evaluation ด้วยการสอนในสถานการณ์โรคระบาดโควิด – 19 จึงยังสามารถวัดผลการเรียนรู้ในระยะยาวได้อย่างชัดเจนเพราะการวัดความตระหนักรู้จำเป็นต้องใช้ระยะเวลา หากแต่ปรากฏผลที่ได้ในระยะสั้นคือ ผู้เรียนบางส่วนมีพฤติกรรมเปลี่ยนได้จากการสังเกตของครูในโรงเรียนพบว่า นักเรียนรู้จักนำประโยชน์ของต้นไม้ที่พบในโรงเรียนมาใช้มากขึ้น โดยเฉพาะสมุนไพร ไม่เหยียบย่ำต้นไม้ และนำความรู้เช่นผลจากการเผาป่าไปบอกเล่าให้ครอบครัวได้ฟังด้วย

ประเด็นการวิเคราะห์	ผลการวิเคราะห์
	Process Evaluation การจัดการเรียนการสอนที่ผ่านมา มีการกำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหาการเรียนการสอน อีกทั้งยังมีการประเมินผลผู้เรียนทั้งการทดสอบก่อนและหลังเรียนและ ใบงานแบบฝึกหัดต่าง ๆ หากแต่ด้วยเวลาการสอนที่จำกัดทั้งระยะเวลาต่อคาบที่โดยมากให้เพียง 1-2 ชั่วโมงต่อสัปดาห์ และมีระยะเวลาการสอนตลอดหลักสูตรคือเพียง 6-8 สัปดาห์ต่อปีเท่านั้น ทำให้ไม่มีโอกาสได้นำผลการประเมินความรู้มาพัฒนาหลักสูตรตามหลักวิชาการศึกษาอย่าง ครบถ้วน

ผลการวิเคราะห์วัตถุประสงค์ข้อที่ 2 เพื่อนำเสนอแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอน พบว่าการจัดการเรียนการสอนของแต่ละสำนักบริหารการอนุรักษ์แตกต่างกันตามบริบทของนักเรียนและพื้นที่ สิ่งสำคัญคือครูป่าไม้และครูของโรงเรียนต้องทำงานร่วมกัน โดยแบ่งแนวทางการพัฒนาเป็น 2 ด้านคือ แนวทางการพัฒนาหลักสูตรซึ่งหมายถึง การพัฒนากิจกรรมที่ใช้ในชั้นเรียนให้มีความเหมาะสมซึ่งได้รับความคิดเห็นจากผู้ให้หลักสูตรแล้วนำมาปรับปรุง ต่อเนื่องทุกปี และแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนซึ่งหมายรวมถึงการบริหารงานด้านบุคคล ด้านงบประมาณ และการบริหารทั่วไปคือกิจกรรมต่างๆ สำหรับนักเรียนด้วย มีรายละเอียดดังนี้

ประเด็นการวิเคราะห์	ผลการวิเคราะห์
แนวทางการพัฒนาหลักสูตร	แนวทางการพัฒนาหลักสูตรนั้น เป็นหน้าที่ของสำนักส่นองงานพระราชดำริ กรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืชเพราะเป็นส่วนงานที่ออกแบบหลักสูตรนี้ คือ 1. การสร้างความรู้ความเข้าใจให้กับครูป่าไม้ถึงเป้าหมายของโครงการในภาพรวม 2. การปรับ เนื้อหาหลักสูตรครูป่าไม้ให้บูรณาการกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 เพื่อให้โรงเรียนสามารถนำไปปรับใช้ได้ในช่วงที่ไม่มีมีการเรียนการสอนของโครงการ 3. การจัดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระหว่างครูป่าไม้และเพิ่มเติมหน่วยงานอื่นที่เกี่ยวข้อง เช่น สำนักอนุรักษ์สัตว์ป่า หน่วยควบคุมไฟป่า เป็นต้น เพื่อปรับเทคนิคการสอนร่วมกัน 4. เพิ่มวิธีการวัดประเมินผลความรู้ความเข้าใจและความตระหนักให้หลากหลายรูปแบบ เหมาะสมกับผู้เรียนที่มีความพร้อมแตกต่างกัน และ 5. จัดทำแบบฝึกหัดที่นักเรียนสามารถ เรียนรู้และทบทวนได้ด้วยตนเอง ซึ่งควรเป็นกิจกรรมมากกว่าการให้เขียนสิ่งที่ได้เรียนรู้ สำหรับ ครูป่าไม้มีหน้าที่ 1. ทำความเข้าใจวัตถุประสงค์ของโครงการเพื่อกำหนดเป้าหมายของการสอน มากกว่าเพียงสอนไปตามเนื้อหาของแบบฝึกหัดในบทเรียน 2. ก่อนสอนครูป่าไม้ควรวิเคราะห์ วัตถุประสงค์ของแต่ละบทเรียนอย่างละเอียดเพื่อวางแผนการสอนให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายตาม วัตถุประสงค์นั้น และ 3. ครูป่าไม้ทำความเข้าใจกับครูของโรงเรียนเรื่องวางแผนการเรียน การสอนที่เหมาะสมกับบริบทของผู้เรียน
แนวทางการจัดการเรียนการสอน	แนวทางการจัดการเรียนการสอนโครงการครูป่าไม้ เป็นหน้าที่ที่สำคัญของผู้รับผิดชอบ โครงการคือ สำนักงานคณะกรรมการพิเศษเพื่อประสานงานโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริ หรือสำนักงาน กปร. กล่าวคือ 1. การสร้างความเข้าใจกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ก่อนเริ่มโครงการ ไม่ว่าจะเป็นสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งในส่วนกลางและพื้นที่ กองบัญชาการตำรวจตระเวนชายแดน โรงเรียน หน่วยงานในท้องถิ่นและชุมชน เพื่อขอรับ ความร่วมมือการจัดการเรียนการสอนและติดตามผลการดำเนินงานในระยะสั้น การกำหนด โรงเรียนที่มีความพร้อมในเรื่องการจัดสรรเวลาและความสนใจ 2. การทำงานร่วมกับกรม อุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืชในการสร้างขวัญและกำลังใจให้กับครูป่าไม้เรื่องความดี ความชอบในการทำงาน เนื่องจากยังไม่ได้มีหลักเกณฑ์ว่าโครงการนี้ถือเป็นภารกิจของครูป่าไม้ ด้วยหรือไม่ 3. การเผยแพร่หลักสูตรครูป่าไม้สู่สาธารณะเพื่อให้โรงเรียนหรือผู้ที่สนใจสามารถ นำไปปรับใช้ได้ รวมถึงการวางแผนเพื่อปรับใช้กับโรงเรียนอื่นในอนาคต 4. การจัดประกวดแนว

ประเด็นการวิเคราะห์	ผลการวิเคราะห์
	ปฏิบัติที่ดีของโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการเพื่อเป็นขวัญกำลังใจให้กับโรงเรียนและครูป่าไม้ 5. ปรับวิธีการเบิกจ่ายให้เหมาะสม ด้วยภารกิจปกติของกรมอุทยานฯ มิได้มีด้านการจัดการศึกษา วัสดุอุปกรณ์บางประการที่ครูป่าไม้ต้องการ อาจจะไม่ได้อยู่ในบัญชีการจัดซื้อทั่วไปของกรมอุทยานฯ ส่งผลให้เกิดความล่าช้าในการจัดการสอน 6. การกำหนดให้แต่ละโรงเรียนต้องดำเนินการต่อเนื่องอย่างน้อย 2 ปี ซึ่งอาจจะมีหนังสือกิจกรรมที่แตกต่างกันภายใต้วัตถุประสงค์เดียวกัน หลังจากนั้น ควรเปลี่ยนโรงเรียนเพื่อการกระจายโอกาสไปยังโรงเรียนอื่น ๆ ด้วย และ 7. การอนุมัติการดำเนินงานโครงการที่สอดคล้องกับเวลาเปิดปิดของโรงเรียน ด้วยที่ผ่านมาได้รับอนุมัติให้ดำเนินโครงการกระชั้นชิดกับการเปิดเทอม ส่งผลให้เวลาประสานงานกับโรงเรียนและเตรียมการสอนมีอย่างจำกัด
บทบาทของครูป่าไม้	บทบาทหน้าที่ของครูป่าไม้ในโครงการนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง ควรเริ่มจากการประสานงานกับโรงเรียนเพื่อรับทราบข้อมูลเบื้องต้นทั้งลักษณะของผู้เรียนเช่น ชั้นเรียนใดจะเข้าร่วมโครงการ จำนวนเด็กแต่ละชั้นเรียน จำนวนเด็กที่มีความต้องการเป็นพิเศษ ความสามารถทางภาษาไทย โดยต้องประสานงานกับโรงเรียนเบื้องต้นก่อนเปิดภาคเรียน สำหรับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับสถานศึกษา ควรให้ความร่วมมือในการดำเนินงานและเผยแพร่ไปยังโรงเรียนอื่นที่ยังไม่ได้เข้าร่วมโครงการ โดยอาจจะเป็นการนำเสนอในการอบรมครู วิทยาศาสตร์ หรือการอบรมครูทายาทของตำรวจตระเวนชายแดน นอกจากนี้ ครู หรือผู้บริหารโรงเรียนที่เข้าร่วมโครงการอาจให้คำแนะนำเรื่องการวัดประเมินผลการเรียนรู้ให้กับครูป่าไม้ที่อาจจะมีได้มีเพียงการวัดเป็นรูปธรรมคือเอกสารเท่านั้น เพราะสามารถปรับให้มีการวัดประเมินผลการเรียนรู้หลากหลายรูปแบบเช่น การสังเกต การทำกิจกรรมนอกชั้นเรียนเพิ่มเติม จะส่งเสริมการเรียนรู้ได้มากขึ้น

อภิปรายผล

1. การสร้างเครือข่ายจะทำให้การจัดการเรียนการสอนมีความเข้มแข็งและยั่งยืน จากผลการวิจัยที่แสดงให้เห็นปัญหาและอุปสรรคของการจัดการเรียนการสอนนั้น คือการเข้าใจวัตถุประสงค์ของโครงการร่วมกันตั้งแต่เริ่มต้น ความร่วมมือของครูป่าไม้ และครูของโรงเรียนมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการพัฒนาโครงการนี้ ซึ่งพบว่าการดำเนินงานที่ผ่านมา ผู้ที่มีส่วนในโครงการคือครูป่าไม้และครูของโรงเรียนยังไม่ได้มีความเข้าใจอย่างลึกซึ้งถึงวัตถุประสงค์ วิธีการและการประเมินผลที่ชัดเจน ดังนั้น การสร้างเครือข่ายระหว่างกันจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2544) ได้ให้ความหมายของเครือข่าย (Network) ว่าเป็นการเชื่อมโยงระหว่างบุคคล กลุ่ม หรือเครือข่ายต่อเครือข่าย มีเป้าหมายในการทำงานร่วมกันอย่างให้เกียรติซึ่งกันและกัน มีการสั่งการ ทำงานบนฐานความสนใจและทรัพยากรที่จะส่งผลถึงการทำงานร่วมกันในอนาคต ซึ่งในงานวิจัยนี้ พบว่าในการดำเนินการสอนได้เชิญผู้เชี่ยวชาญจากส่วนงานอื่นมาร่วมวางแผนและสอนด้วย เช่น องค์การกองทุนสัตว์ป่าโลกสากล (WWF) สำนักอนุรักษ์และจัดการต้นน้ำ และส่วนควบคุมไฟฟ้า ทำให้ผู้เรียนได้ความรู้ในเชิงลึกในเรื่องนั้น ๆ มากขึ้น และยังได้ลองปฏิบัติด้วย เช่น เรียนวิธีการจัดการกระเปาะเพื่อเตรียมตัวหนีเมื่อเกิดภัยพิบัติได้อย่างถูกต้อง การสร้างฝายชะลอน้ำขนาดเล็กในโรงเรียนเพื่อนำมาทำการเกษตร และการทดลองปลูกหญ้าแฝกเพื่อกันดินรอบขอบบ่อน้ำ เป็นต้น กิจกรรมดังกล่าวซึ่งนอกจากจะได้รับความรู้แล้ว ยังสร้างสายสัมพันธ์ระหว่างนักเรียนและชุมชนให้มีความคุ้นเคยกับหน่วยราชการในพื้นที่ที่สามารถเข้าไปติดต่อกับได้เมื่อเกิดปัญหาได้มากขึ้น ส่งผลถึงการทำงานร่วมกันเพื่อพัฒนาท้องถิ่นต่อไป นอกจากนี้ เครือข่ายระหว่างโรงเรียนก็มีความสำคัญ ด้วยโรงเรียนส่วนมากที่ร่วมโครงการเป็นโรงเรียนขนาดเล็กที่มีปัญหาขาดแคลนหลายประการ การร่วมพัฒนาผู้เรียนเป็นสิ่งที่ภาครัฐได้ให้การสนับสนุน ในโครงการนี้พบว่า ครูป่าไม้บางพื้นที่ได้จัดกิจกรรมศึกษาดูงานพื้นที่อนุรักษ์ร่วมกันหลายโรงเรียน ถือเป็นการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างโรงเรียนที่จะร่วมพัฒนาด้านอื่น ๆ กันต่อไป

การมีหน่วยงานที่รับผิดชอบโดยตรงจะทำให้โครงการเกิดความยั่งยืน เพราะในปัจจุบัน โครงการครูป่าไม้ดำเนินงานภายใต้การกำกับดูแลของสำนักงานคณะกรรมการพิเศษเพื่อประสานงานโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริ หากแต่มีใช้ภารกิจหลักของสำนักงาน แต่เป็นการอนุมัติงบประมาณเป็นรายปี อย่างไรก็ตาม การสนับสนุนเรื่องการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาตินี้ ตรงกับวิสัยทัศน์และพันธกิจของ กรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช (2560) ในยุทธศาสตร์ที่ 2 ที่ว่า ต้องการอนุรักษ์และฟื้นฟูพื้นที่ป่าอนุรักษ์ให้มีสภาพป่าสมบูรณ์ มีเป้าประสงค์ส่วนหนึ่งคือ การพัฒนารูปแบบการฟื้นฟูทรัพยากรธรรมชาติด้วยกระบวนการรณวิถีที่เหมาะสมกับระบบนิเวศในพื้นที่ ดังนั้น หากบรรจุโครงการนี้เป็นโครงการประจำที่มีการดำเนินการอย่างต่อเนื่อง จะสร้างความรู้สึกเชื่อมั่นของผู้ปฏิบัติงานที่จะวางแผนการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ และแก้ปัญหาการประสานงานกับโรงเรียนที่ล่าช้าในปัจจุบันได้ ดังที่พบในการเก็บข้อมูลการวิจัยที่โรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนเบ็ตตี้ ดุเมน จังหวัดพระเยา ที่ครูป่าไม้และนักเรียนช่วยกันทำฝายชะลอน้ำเล็กๆ บริเวณโรงเรียน ที่แม้ว่าครูป่าไม้จะไม่ได้เข้ามาสอนหลายเดือน (ครูป่าไม้สอนปีละประมาณ 2 เดือน) แต่นักเรียนยังช่วยกันดูแลเพราะเห็นว่าเป็นการกักเก็บน้ำเพื่อเพาะปลูกพืชที่เป็นอาหารของโรงเรียนได้ ดังพระราชดำรัสไว้ว่า “เนื่องจากข้าพเจ้าเป็นครู และทำงานเรื่องโภชนาการเด็กอยู่แล้วจึงคิดว่า การฝากแนวคิดให้เด็กศึกษาหาความรู้จากป่าไม้ซึ่งเป็นสื่อการสอนที่ดีที่สุด” (สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี, 2557)

2. การพัฒนาหลักสูตรให้บูรณาการกับหลักสูตรของโรงเรียน จากผลการวิจัยพบว่าครูป่าไม้ทุกคนมีความรู้เรื่องทรัพยากรธรรมชาติและ การอนุรักษ์ในเชิงลึกเป็นอย่างดีและเมื่อวิเคราะห์ในเบื้องต้นประกอบกับการสัมภาษณ์ครูของโรงเรียนพบว่า เนื้อหาหลายประการในหลักสูตรครูป่าไม้ตรงกับตัวชี้วัดตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2551 และโครงการพระราชดำริของโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดน ดังนั้น หากมีกระบวนการให้ครูป่าไม้และครูของโรงเรียนดำเนินการวางแผนการจัดการเรียนการสอนร่วมกันจะส่งผลดีต่อผู้เรียนเป็นอย่างยิ่ง วิธีการวางแผนดังกล่าวประกอบด้วย 4 ประการ ดังที่กสิรา จิตระยวณิช (2566) เสนอไว้ว่า 1. มีจุดมุ่งหมายของหลักสูตรที่มุ่งให้ผู้เรียนมีประสบการณ์เรียนรู้ที่หลากหลาย รู้จักคิด ทำและแก้ไขปัญหาได้ 2. การจัดเนื้อหาที่มีลักษณะบูรณาการทั้งเนื้อหาและกิจกรรมภายใต้วัตถุประสงค์เดียวกัน 3. การจัดการเรียนรู้ที่ผู้สอนต้องจัดกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างประสบการณ์ให้กับผู้เรียน ตรงกับความต้องการและสังคมที่อาศัยอยู่ และ 4. การประเมินผลการเรียนรู้ตามวัตถุประสงค์ต่าง ๆ ที่กำหนดในหลักสูตร

อีกประเด็นสำคัญที่ครูป่าไม้ต้องได้รับการฝึกฝนเพิ่มเติมคือ การเข้าใจความแตกต่างของผู้เรียนจากโรงเรียนที่มีสังกัดแตกต่างกัน กล่าวคือ นักเรียนโรงเรียน สพฐ. จะมุ่งหวังเรียนต่อในระดับชั้นที่สูงขึ้น จึงให้ความสำคัญกับการเรียนที่ได้ความรู้เพื่อนำไปสอบแข่งขัน ในขณะที่นักเรียนจากโรงเรียน ดชด. ส่วนหนึ่งเป็นกลุ่มชาติพันธุ์ จึงสนใจเรียนเพื่อให้อ่านออกเขียนได้ และประกอบอาชีพในพื้นที่เมื่อเรียนจบไปแล้ว ดังนั้น นักเรียนโรงเรียน สพฐ. นักเรียนจะมีความพร้อมทั้งในเรื่องการอ่านออกเขียนได้ มีสมาธิในการเรียน ทำแบบฝึกหัดต่าง ๆ ได้รวดเร็ว สนใจทำกิจกรรมที่เกิดขึ้นระหว่างเรียนแต่ทำได้ในระยะเวลาสั้น เพราะต้องใช้เวลากับการเรียนเชิงวิชาการมากกว่า ในขณะที่นักเรียนจากโรงเรียน ดชด. จะให้ความสนใจเนื้อหาที่ใกล้ตัว เช่น พืชพรรณและสัตว์ป่าที่สามารถนำมาประกอบอาหารได้ สนใจผลดีของการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติว่าจะสามารถช่วยเหลือหรือแก้ไขปัญหาการทำมาหากินได้อย่างไร วิธีการป้องกันภัยธรรมชาติใกล้ตัวและการเตรียมตัวเมื่อเผชิญเหตุ เป็นต้น นอกจากนี้ การคัดเลือกโรงเรียนเข้าร่วมโครงการก็เป็นสิ่งสำคัญ เพราะควรเป็นโรงเรียนที่มีความสนใจจริง ๆ และพร้อมสนับสนุนด้านเวลา สถานที่ที่เหมาะสม และร่วมกันวางแผนการสอนด้วย

ข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัยที่พบว่าการจัดการเรียนการสอนยังมีปัญหาและอุปสรรคที่สำคัญคือการสร้างความเข้าใจเกี่ยวกับโครงการของครูป่าไม้และโรงเรียน ดังนั้น จึงมีข้อเสนอแนะจากงานวิจัย ดังนี้

1. ข้อเสนอแนะสำหรับนำการวิจัยไปใช้

1.1 การจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ของครูป่าไม้เพื่อปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน

1.2 การจัดทำสื่อการสอนออนไลน์สำหรับหลักสูตร อาทิ คลิปวิดีโอที่เหมาะสมกับเด็กประถมศึกษา

ตอนปลาย

1.3 การประชุมระหว่างโรงเรียน ชุมชนและครูป่าไม้เพื่อวางแผนการจัดการเรียนการสอนร่วมกัน รวมถึงการขยายผลไปยังนอกโรงเรียนด้วย

1.4 การสร้างเครือข่ายระหว่างโรงเรียน หน่วยงานภาครัฐและเอกชนในพื้นที่ที่เกี่ยวข้องกับการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติ เพื่อดำเนินการได้อย่างต่อเนื่องและขยายผลได้ในอนาคต

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยต่อไป

2.1 ควรทำการวิจัยและพัฒนาการบูรณาการหลักสูตรครูป่าไม้กับหลักสูตรของสถานศึกษารวมถึงการอบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อนำมาใช้ได้จริง

2.2 ควรทำการวิจัยเพื่อพัฒนาแบบประเมินผลความตระหนักเรื่องการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติของผู้เรียน

เอกสารอ้างอิง

- กรมป่าไม้, สำนักแผนงานและสารสนเทศ. (2563). นโยบายป่าไม้แห่งชาติ. สำนักงานแผนงานและสารสนเทศ กรมป่าไม้.
- กรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช. (2566). คู่มือการจัดกิจกรรมครูป่าไม้. สำนักสงวนงานพระราชดำริ กรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช.
- กรมอุทยานแห่งชาติ สัตว์ป่าและพันธุ์พืช. (2560). วิสัยทัศน์ พันธกิจ. <http://it2.dnp.go.th/th>
- กาญจนา วัฒนสุนทร. (2551). การประยุกต์ใช้รูปแบบการประเมิน CIPP ของสตัฟเฟิลบีม ในการประเมินโครงการทางการศึกษา. วารสารสังคมศาสตร์และวิทยาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารี, 2(1), 67-83. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/sjss/article/view/23975>
- กุลิสรา จิตรชญาณิช. (2566). วิธีการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (พิมพ์ครั้งที่ 4). ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ชลธิรา ชาวบ้านกร่าง, ศศิเทพ ปิติพรเทพิน และปราโมทย์ ชำนาญปิ่น. (2561). การสำรวจความตระหนักทางสิ่งแวดล้อมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสุพรรณบุรี เขต 3. การประชุมวิชาการของมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ครั้งที่ 56. มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์
- พิชิต ฤทธิ์จัญญ. (2562). การประเมินโครงการ : แนวคิดและการประยุกต์ใช้. ศูนย์หนังสือจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ดวงกมล บางขวด และคณะ. (2567). รายงานการประเมินผลโครงการครูป่าไม้ สอนของพระราชดำริสมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี. สำนักงานคณะกรรมการพิเศษเพื่อประสานงานโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริ.
- มูลนิธิศุภนิมิตแห่งประเทศไทย. (2566, 26 กันยายน). สิทธิเด็กและสิ่งแวดล้อม. www.worldvision.or.th
- สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี. (2557). การสร้างสำนึกให้เด็กและเยาวชนอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติ. สำนักงานโครงการสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี.
- สมเด็จพระกนิษฐาธิราชเจ้า กรมสมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี. (2557). การสร้างสำนึกให้เด็กและเยาวชนอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติ. บทพระราชนิพนธ์ในการประชุม “รักษ์ป่าผ่าน” ครั้งที่ 1 วันที่ 10 มีนาคม 2557. อมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง จำกัด (มหาชน).
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2544). การประชุมเรื่องวิสัยทัศน์และยุทธศาสตร์การปฏิรูปการศึกษา : วาระแห่งชาติ. (2544). รายงานการประชุมเรื่อง วิสัยทัศน์และยุทธศาสตร์การปฏิรูปการศึกษา : วาระแห่งชาติ
- สิทธิพล อาจอินทร์. (2563). การพัฒนาหลักสูตร. โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

การวิเคราะห์จำแนกกลุ่มปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา
สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

A CLASSIFICATION ANALYSIS OF FACTORS INFLUENCING BURNOUT STATUS OF
GOVERNMENT TEACHERS AND EDUCATIONAL PERSONNEL UNDER
THE OFFICE OF THE FACULTY OF BASIC EDUCATION

การุณ อุปโปค¹
Karun Ouppok

สวณีย์ เสริมสุข²
Savane Sermsuk

Received Date: 3 July 2024

Revised Date: 25 October 2024

Accepted Date: 30 October 2024

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาภาวะหมดไฟและระดับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครู และบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และ 2) เพื่อวิเคราะห์จำแนกประเภทปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่าง จากแนวคิด Hair, et al. (1998) จำนวน 240 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Sampling) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) แบบประเมินภาวะหมดไฟ มีลักษณะแบบประมาณค่า (rating scale) ที่มีคำตอบเป็นทางเลือก 7 ระดับ และ 2) แบบประเมินปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา มีลักษณะเป็นแบบประมาณค่า (rating scale) 5 ระดับ การวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้วิธีการวิเคราะห์จำแนกกลุ่ม (Discriminant Analysis) ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ย โดย Independent sample t-test

ผลการศึกษา พบว่า 1) ระดับภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาส่วนใหญ่มีภาวะหมดไฟอยู่ในระดับปานกลางและสูง โดยมีด้านความอ่อนล้าทางอารมณ์ ด้านการลดความเป็นส่วนบุคคลระดับต่ำ และด้านความสำเร็จส่วนบุคคลระดับสูง เมื่อพิจารณาผู้ที่มีภาวะหมดไฟ คิดเป็นร้อยละ 70.40 และผู้ไม่มีภาวะหมดไฟ คิดเป็นร้อยละ 29.60 2) ตัวแปรที่สามารถจำแนกประเภทปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา มี 6 ตัวแปร ประกอบด้วย ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ (x_1) การขาดอำนาจในการตัดสินใจ (x_2) รางวัลและการยอมรับ (x_3) ความยุติธรรมในองค์กร (x_4) ความขัดแย้งทางค่านิยม (x_5) และสัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม (x_6) สามารถทำนายปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาแตกต่างกันได้ถูกต้องร้อยละ 75.80 ซึ่งได้สมการจำแนกกลุ่ม (Discriminant Analysis) ในรูปคะแนนดิบและคะแนนมาตรฐาน คือ

¹ นักศึกษาระดับปริญญาโท, สาขาวิชาการวิจัยและประเมินทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม,
Master student, Degree of Master of Education Field in Education Research and Evaluation, Faculty of Education
Pibulsongkram Rajabhat University. Email Address: karunouppok1990@gmail.com

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., อาจารย์ประจำสาขาวิชาการวิจัยและประเมินทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม;
Asst. Prof. Dr., of Education Research and Evaluation, Faculty of Education Pibulsongkram Rajabhat University.

สมการจำแนกกลุ่มในรูปคะแนนดิบ

$$Y = -2.315 + .418x_6 + .635x_2 + .267x_5 + (-.718)x_4 + (-.101)x_1 + .264x_3$$

สมการจำแนกกลุ่มในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$Zy = .383Z_6 + .428Z_2 + .221x_5 + (-.334)x_4 + .221x_1 + .383x_3$$

คำสำคัญ: ภาวะหมดไฟ, ชีวิตในการทำงาน, การวิเคราะห์จำแนกประเภท

Abstract

The objectives of this research were 1) to study the levels of burnout and the factors influencing burnout among government teachers and educational personnel under the Office of the Basic Education Commission (OBEC), and 2) to analyze and classify the factors affecting burnout among government teachers and educational personnel under OBEC. The sample consisted of 240 government teachers and educational personnel under OBEC. The sample size was determined following the guideline of Hari, et al. (1998) and selected through multi-stage sampling. The research instruments included 1) a burnout assessment form using a 7-point rating scale and 2) an 5-point rating scale questionnaire for assessing factors influencing burnout among government teachers and educational personnel. Data were analyzed using discriminant analysis, mean, and standard deviation, and the mean was compared using an independent sample t-test.

The results of the study found that 1) the burnout levels of most teachers and educational personnel were at moderate and high levels. The level of emotional exhaustion and depersonalization was low, while that of personal success was high. Among the participants, 70.40% were identified as experiencing burnout, while 29.60% showed no signs of burnout. 2) Six variables were identified as significant discriminant factors influencing burnout among the government teachers and educational personnel: workload and job responsibilities(x_1), lack of decision-making authority (x_2), rewards and recognition (x_3), organizational justice (x_4), value conflict (x_5), and negative social relationships (x_6). These factors correctly predicted burnout classification with an accuracy of 75.80%. The discriminant function equations derived from the analysis are as follows:

The discriminant equation in raw scores:

$$Y = -2.315 + .418x_6 + .635x_2 + .267x_5 + (-.718)x_4 + (-.101)x_1 + .264x_3$$

The discriminant equation in standard scores:

$$Zy = .383Z_6 + .428Z_2 + .221x_5 + (-.334)x_4 + .221x_1 + .383x_3$$

Keywords: teacher burnout, work life, discriminant analysis

บทนำ

ปัจจุบันโลกมีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว ซึ่งการเปลี่ยนแปลงนี้ไม่เพียงแต่แสดงในลักษณะทางด้านวัสดุอุปกรณ์ เทคโนโลยีเท่านั้น แต่คุณลักษณะของคนในสังคมได้รับอิทธิพลจากการเปลี่ยนแปลงตามไปด้วยอันเป็นการปรับตัวเพื่อรับการเปลี่ยนแปลง ซึ่งการรับมือต่อความเปลี่ยนแปลงนี้เป็นสิ่งที่ท้าทายต่อการจัดการบริหารองค์กรให้ประสบความสำเร็จได้ อีกทั้งบุคลากรในองค์กรต้องรับมือกับการเปลี่ยนแปลงซึ่งส่งผลให้เกิดสภาวะความเครียดในการปฏิบัติงาน เมื่อเกิดความเครียดในการปฏิบัติงานที่สะสมจะนำไปสู่การเกิดภาวะหมดไฟในการทำงาน (Burnout) ซึ่งเป็นภาวะของความอ่อนล้าของอารมณ์ จิตใจและร่างกายที่มีความเครียดสะสมจากการ ทำงานเป็นเวลายาวนาน นักจิตวิทยา Maslach and Jackson (1986) ได้กล่าวถึงอาการ ภาวะหมดไฟ เป็นกลุ่มอาการที่ประกอบด้วย 3 ด้าน คือ 1) ความอ่อนล้าทางอารมณ์ 2) การลดคุณค่าความเป็นบุคคลในผู้อื่น และ 3) ความรู้สึกว่าตนเองไร้ความสามารถ ซึ่งภาวะหมดไฟเป็นความรู้สึกเชิงลบเกี่ยวข้องกับความรู้สึกสิ้นหวังและรู้สึกไร้ความสามารถในการจัดการกับงานหรือทำงานให้มีประสิทธิภาพโดยความรู้สึกเชิงลบเหล่านี้มักจะมีการค่อยเป็นค่อยไป เกิดจากปริมาณงานที่สูงมากหรือสภาพแวดล้อมในการทำงานไม่เหมาะสม ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงทางพฤติกรรม ทางร่างกาย จิตใจ อารมณ์ เมื่อมีภาวะหมดไฟถึงจุดหนึ่งแล้วอาจส่งผลเสียต่อองค์กรที่บุคคลผู้นั้นทำงานอยู่ด้วยได้

ผลกระทบที่เกิดขึ้นจากภาวะหมดไฟต่อการทำงาน เริ่มจากรู้สึกว่าไม่อยากไปทำงานเลยเกิดความรู้สึกว่าต้องบังคับตัวเองไปทำงาน ประสิทธิภาพในการทำงานลดลง ส่วนผลกระทบที่เกิดขึ้นต่อตัวบุคคล คือ ด้านสุขภาพทางร่างกาย เมื่อเกิดความเครียดสะสมมากขึ้นก็อาจก่อให้เกิดโรคหรืออาการต่าง ๆ ส่วนปัญหาทางด้านจิตใจก็เจอได้ในบางคนก็เริ่มรู้สึกเบื่อท้อกับงานที่ต้องทำหากต้องทนต่อสภาพที่ไม่พึงพอใจนาน ๆ ก็อาจนำไปสู่ภาวะของโรคซึมเศร้าได้ มีความคิดวิตกกังวล รู้สึกว่าตัวเองไม่สามารถจัดการปัญหาที่เกิดขึ้นตรงหน้าได้ สูญเสียศรัทธาในตัวเอง สูญเสียศรัทธาที่เกิดขึ้นต่อคนรอบข้าง เพื่อนร่วมงาน แยกตัวออกมา ปัจจัยที่ส่งผลต่อภาวะหมดไฟ สามารถแบ่งได้ 2 ส่วน คือ ปัจจัยส่วนบุคคล และปัจจัยที่เกิดจากการทำงาน ปทุมรัตน์ สกุลพิมลรัตน์ (2556) สำหรับปัจจัยส่วนบุคคล ประกอบด้วย อายุ ระดับการศึกษา ระยะเวลาในการทำงาน มีรายงานการวิจัยจากมหาวิทยาลัยมหิดลกล่าวว่าช่วงอายุน้อยมีโอกาสที่จะเกิดภาวะหมดไฟได้มากกว่าช่วงอายุมาก ปองกานต์ ศิริรัตน์ (2563) บางครั้งการทำงานในสภาพแวดล้อมจริงอาจแตกต่างจากความคิดหรืออุดมคติที่คิดไว้ เมื่อผู้เริ่มทำงานใหม่พบกับระบบการทำงาน หรือวัฒนธรรม องค์กรที่แตกต่างจากสิ่งที่คิดไว้ อาจก่อให้เกิดความเครียดในการทำงาน จากความรู้สึกผิดหวังหรือ ความคาดหวังมากเกินไปเริ่มรู้สึกว่างานไม่ตอบสนองต่อความต้องการของตนเอง จนเกิดความรู้สึก อึดอัดใจและเหนื่อยล้ากลายเป็นเกิดความเครียดสะสมเป็นระยะเวลานาน เมื่อบุคคลมีลักษณะอาการที่เกิดความวิตกกังวล โดยง่ายไม่สามารถจัดการกับความเครียดจากการทำงานให้หมดไปได้ ทำให้เกิดเป็นภาวะหมดไฟในที่สุดจากการศึกษาหรืองานวิจัยปัญหาเรื่องครุหมดไฟในต่างประเทศ พบว่า มีครูจำนวนมากที่ตัดสินใจออกจากอาชีพครูเพราะรู้สึกหมดไฟหรือเหนื่อยล้าทางการสอน หนังสือพิมพ์ Education Week ของประเทศสหรัฐอเมริกา รายงานว่า 43% ของจำนวนครูที่ลาออกจากการสอนหนังสือให้เหตุผลว่าเป็นเพราะความเครียดจากการทำงาน และคำตอบแทนไม่เพียงพอในการดำเนินชีวิต Will (2021) ส่วนตัวอย่างชาวครูที่ตัดสินใจออกจากอาชีพ เพราะเริ่มมีภาวะหมดไฟในการสอนในประเทศไทย คือ ครูโซ่ หรือนายยอดหทัย ธีศรีคำ ครูสอนวิชาคณิตศาสตร์ ยอดหทัย ธีศรีคำ (2562) ครูโซ่ได้ให้สัมภาษณ์ไว้ว่า “ผมต้องตัดสินใจทำอะไรต่อจะอยู่ในกรอบแล้วกลายเป็นสิ่งเดิม ๆ ที่หมดไฟ หรือจะสร้างสิ่งใหม่ ๆ เพื่อเด็กในอนาคต ผมเลือกจะไปเพื่ออุดมการณ์ ผมอยากเป็นครูที่สามารถไปสอนได้ทุกที่ อยากสร้างโรงเรียนแห่งความสุขในแบบของผมให้มันเป็นจริงได้เท่านั้นเอง” กรณีของครูโซ่คือเริ่มรู้สึกหมดไฟ และรู้สึกว่าการอยู่ในอาชีพข้าราชการครูไม่ตอบโจทย์แต่ยังรักการสอนอยู่จึงอยากออกจากอาชีพไปสร้างความสุขในแบบของตัวเอง ไทยรัฐออนไลน์ (2562) ที่กล่าวว่า สาเหตุของภาวะหมดไฟในครูมีหลายปัจจัย อาจมีที่มาจากลักษณะงาน สภาพแวดล้อม พฤติกรรม ของนักเรียน หรือแนวทางการบริหารงานของผู้บริหาร การทำงานให้บรรลุจุดมุ่งหมายองค์กรต้องอาศัยหลักการหลายอย่าง องค์กรต้องมีผู้บริหารที่ดี มีคุณลักษณะของผู้นำ สามารถชักจูงให้คนในองค์กรร่วมแรงร่วมใจกันทำงานให้สำเร็จ และมีเป้าหมายเดียวกันคือพัฒนาองค์กรให้ขับเคลื่อนต่อไปได้ ผู้บริหารมีหน้าที่วางกลยุทธ์ กำหนดนโยบาย ใช้หลักภาวะผู้นำกระตุ้นการทำงานของบุคลากรในองค์กร ดังนั้นลักษณะการบริหารงานของผู้บริหารจึงมีส่วนในการสร้างแรงจูงใจในการทำงานของบุคลากรในองค์กร ธัญญามาส โลจนานนท์ (2557)

จากการสังเคราะห์และศึกษางานวิจัยต่างๆ พบว่า ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟตามแนวคิดทฤษฎีของ Maslach and Jackson (1986) ได้แบ่งกลุ่มอาการของภาวะหมดไฟ ประกอบด้วย ความรู้สึกอ่อนล้าทางอารมณ์ ความรู้สึกด้อยสัมพันธภาพต่อบุคคล และความรู้สึกไม่ประสบความสำเร็จในการปฏิบัติงาน และผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ส่วนใหญ่พบว่า ภาวะหมดไฟของครูเกิดจากความเครียดในการทำงาน ขาดแรงจูงใจ และรู้สึกไม่ประสบความสำเร็จในการทำงาน ซึ่งเหตุผลต่างๆ เหล่านี้ ผู้วิจัยจึงได้สังเคราะห์และคัดเลือกตัวแปรที่มีความสัมพันธ์โดยตรงกับข้าราชการครูโดยพิจารณาแต่เพียงมิติของการปฏิบัติงานในองค์กรสถานศึกษา เพื่อเป็นกรอบแนวทางในการทำความเข้าใจ และสร้างความตระหนักถึงการเสริมสร้างวัฒนธรรมในองค์กรที่สามารถควบคุมและจัดการได้ด้วยกลุ่มผู้บริหารสถานศึกษา รวมจำนวน 6 ตัวแปร ประกอบด้วย 1) ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ 2) การขาดอำนาจในการตัดสินใจ 3) รางวัลและการยอมรับ 4) ความยุติธรรมในองค์กร 5) ความขัดแย้งทางสังคม และ 6) สัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม

จากที่กล่าวมาข้างต้น ปัญหาภาวะหมดไฟเป็นปัญหาสำคัญ และมีผลกระทบหลายฝ่ายทั้งต่อตัวบุคคล ผู้บริหารและองค์กร และสอดคล้องกับงานวิจัยของ Pressley and Croyle (2021) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อภาวะหมดไฟของครูในสถานการณ์โควิด (Covid-19) ผลการวิจัยพบว่า ครูมีระดับภาวะหมดไฟในช่วงสถานการณ์โควิดเพิ่มสูงขึ้น และการจัดการเรียนรู้ไม่เป็นไปตามจุดประสงค์ที่กำหนด เนื่องจากเกิดความเครียดและวิตกกังวลเกี่ยวกับความคาดหวังจากผู้ปกครองและผู้บริหาร ซึ่งภาระงานและความคาดหวังของสังคมทำให้อาชีพข้าราชการครูค่อนข้างเป็นอาชีพที่มีความเครียดสูง โดยเฉพาะข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาในโรงเรียนต่างจังหวัด นักเรียนและผู้ปกครองก็จะมีคาดหวังในตัวครูค่อนข้างสูง และปัจจุบันข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานที่อยู่ในกลุ่มจังหวัดภาคเหนือตอนล่าง ประกอบด้วย จังหวัดตาก พิจิตร โขงเจียม เพชรบูรณ์ สุโขทัย อุตรดิตถ์ กำแพงเพชร นครสวรรค์ และจังหวัดพิจิตร ซึ่งเป็นกำลังสำคัญในการพัฒนาประเทศและพัฒนาเยาวชนให้มีความรู้ความสามารถในการเอาตัวรอดในสังคม หากข้าราชการครูเหล่านี้เกิดภาวะหมดไฟขึ้น ก็จะส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพประสิทธิผลของหน่วยงานและองค์กร ทำให้ประสิทธิภาพในการเรียนการสอนลดลง ทำให้ผู้เรียนมีคุณภาพลดลง ผลสัมฤทธิ์ลดลง ซึ่งปัญหาเหล่านี้จะนำไปสู่ผลกระทบระดับโรงเรียนและระดับประเทศต่อไป ส่งผลให้ประเทศไทยขาดผู้มีความรู้ความสามารถในการสานต่อในอาชีพต่าง ๆ ทำให้ประเทศขาดการพัฒนา ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พัลพงศ์ สุวรรณวาทิน (2559) ผลการวิจัยพบว่า ความเครียดในการทำงานและการทำงานหนัก หรือยากเกินไป ส่งผลให้เกิดความเหนื่อยหน่ายในการทำงานได้ ทำให้พนักงานเกิดความเหนื่อยล้า รู้สึกกดดัน และส่งผลเสียต่อการทำงานในที่สุด ซึ่งเป็นสาเหตุที่ทำให้ผู้วิจัยสนใจศึกษาการวิเคราะห์จำแนกกลุ่มปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา เพื่อเป็นข้อมูลสารสนเทศให้กับข้าราชการครู ผู้บริหาร และผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องใน การส่งเสริมหรือหาแนวทางให้ครูทำงานอย่างเต็มที่และเป็นข้อมูลในการพัฒนาบุคลากร เพื่อประโยชน์ทางการศึกษา เนื่องจากครูเป็นบุคคลสำคัญในการจัดการเรียนการสอน เพื่อพัฒนาผู้เรียนหลาย ๆ ด้าน ทั้งทางด้าน การเรียน ทักษะชีวิต คุณธรรมจริยธรรม และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ถ้าขาดครูไปผู้เรียนก็ไม่สามารถมีความสามารถดังกล่าวได้ การศึกษาเรื่องนี้จึงเป็นประโยชน์ต่อผู้บริหาร และเป็นประโยชน์เชิงนโยบายในการพัฒนาระดับวิชาชีพครูต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาภาวะหมดไฟและระดับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
2. เพื่อวิเคราะห์จำแนกประเภทปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยกำหนดขนาดของกลุ่มตัวอย่าง จากแนวคิด Hair, et al. (1998) ได้กำหนดกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสม คือ 10-20 คนต่อตัวแปรพหุในการวิจัยหนึ่งตัวแปร ทั้งนี้งานวิจัยนี้มีตัวแปรทั้งหมด 6 ตัวแปร ดังนั้นกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมคือ 120-240 คน ผู้วิจัยจึงกำหนดกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย จำนวน 240 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Sampling) โดยพิจารณาจากขนาดสถานศึกษาและจำนวนข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มี อายุ ระดับการศึกษา และวิทยฐานะที่แตกต่างกัน เพื่อให้ได้จำนวนกลุ่มตัวอย่างตามที่กำหนด

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรจำแนก (Discriminator variable) คือ ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟ จำนวน 6 ตัวแปร

- 1) ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ
- 2) การขาดอำนาจในการตัดสินใจ
- 3) รางวัลและการยอมรับ
- 4) ความยุติธรรมในองค์กร
- 5) ความขัดแย้งทางค่านิยม
- 6) สัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม

ตัวแปรจัดกลุ่ม (Grouping variable) คือ ภาวะหมดไฟ ซึ่งแบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม ได้แก่

- 1) กลุ่มที่มีภาวะหมดไฟ
คือ กลุ่มที่มีคะแนนจากแบบสอบถามประเมินภาวะหมดไฟอยู่ในระดับปานกลาง และระดับสูง
- 2) กลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ
คือ กลุ่มที่มีคะแนนจากแบบสอบถามประเมินภาวะหมดไฟอยู่ในระดับต่ำ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลเพื่อการศึกษาครั้งนี้ใช้แบบสอบถาม (Questionnaire) ซึ่งสร้างขึ้นตามวัตถุประสงค์และกรอบแนวคิดของการศึกษาที่กำหนดขึ้น โดยแบ่งเป็น 2 ตอน คือ

ตอนที่ 1 แบบประเมินภาวะหมดไฟ ใช้แนวข้อคำถามที่จัดทำโดยงานวิจัยและได้ปรับปรุงข้อคำถามตามศูนย์สุขภาพจิตที่ 7 แบบสอบถามภาวะหมดไฟในการทำงานสำหรับเจ้าหน้าที่สาธารณสุขโครงการวิจัยพัฒนารูปแบบการสร้างเสริมภูมิคุ้มกันทางใจ ป้องกันภาวะหมดไฟดูแลใจคนทำงาน สำหรับเจ้าหน้าที่สาธารณสุข เขตสุขภาพที่ 7 ฉบับเผยแพร่ ซึ่งพัฒนาขึ้นโดย Maslach และ Jackson และแปลมาจากแบบประเมิน Maslach Burnout Inventory-Genera Survey (MBI-GS) สร้างโดย Maslach and Jackson (1986) ซึ่งผู้วิจัยได้ปรับข้อคำถามให้เหมาะสมกับกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ โดยแบ่งออกเป็น 3 ด้าน มีลักษณะแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale method) ของ Likert scale ที่มีคำตอบเป็นทางเลือก 7 ระดับ โดยมีข้อคำถามจำนวน 22 ข้อ ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยเชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน มีค่าคะแนนอยู่ระหว่าง 0.60 – 1.00 พบว่าทุกข้อคำถามมีความสอดคล้อง และค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ 0.95 ผู้วิจัยได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลในรูปแบบของแบบฟอร์มออนไลน์ผ่าน Google Forms ในการคำนวณผลในแต่ละองค์ประกอบจะแยกออกจากกันแต่การแปลความหมายหากมีเกณฑ์คะแนนที่อยู่ในช่วงระดับอาการภาวะหมดไฟสูงตั้งแต่ 2 องค์ประกอบขึ้นไปคือผู้ที่มีภาวะหมดไฟโดยผู้ที่ได้คะแนนจากแบบสอบถามวัดภาวะหมดไฟแต่ละองค์ประกอบในระดับสูงจะต้องมี

ด้านที่ 1 ความอ่อนล้าทางอารมณ์ อยู่ในเกณฑ์คะแนน 27 - 54 คะแนน

ด้านที่ 2 การลดความเป็นส่วนบุคคล อยู่ในเกณฑ์คะแนน 13 - 30 คะแนน

ด้านที่ 3 ความสำเร็จส่วนบุคคล อยู่ในเกณฑ์คะแนน 39 - 48 คะแนน

ลักษณะการตอบ	ข้อความทางลบ	ข้อความทางบวก
ไม่เคยมีความรู้สึกเช่นนั้นเลย	0 คะแนน	6 คะแนน
ปีละ 2-3 ครั้ง	1 คะแนน	5 คะแนน
เดือนละ 1 ครั้ง	2 คะแนน	4 คะแนน
เดือนละ 2-3 ครั้ง	3 คะแนน	3 คะแนน
สัปดาห์ละ 1 ครั้ง	4 คะแนน	2 คะแนน
สัปดาห์ละ 2-3 ครั้ง	5 คะแนน	1 คะแนน
ทุก ๆ วัน	6 คะแนน	0 คะแนน

ตอนที่ 2 แบบประเมินปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา จำแนกเป็น 6 ปัจจัย มีลักษณะเป็นแบบประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ โดยมีข้อคำถามจำนวน 56 ข้อ ผู้วิจัยได้ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน มีค่าคะแนน IOC อยู่ระหว่าง 0.60 – 1.00 พบว่าทุกข้อคำถามมีความสอดคล้อง และพิจารณาค่าความเชื่อมั่นแต่ละตัวแปร ดังนี้ (1) ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ 0.88 (2) การขาดอำนาจในการตัดสินใจ 0.88 (3) รางวัลและการยอมรับ 0.71 (4) ความยุติธรรมในองค์กร 0.70 (5) ความขัดแย้งทางค่านิยม 0.94 และ (6) สัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม 0.97 และในภาพรวมค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ 0.95 ผู้วิจัยได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูลในรูปแบบของแบบฟอร์มออนไลน์ผ่าน Google Forms มีหลักเกณฑ์การให้คะแนนดังนี้

4.51 - 5.00	หมายความว่า	ภาวะหมดไฟของครูอยู่ในระดับมากที่สุด
3.51 - 4.50	หมายความว่า	ภาวะหมดไฟของครูอยู่ในระดับมาก
2.51 - 3.50	หมายความว่า	ภาวะหมดไฟของครูอยู่ในระดับปานกลาง
1.51 - 2.50	หมายความว่า	ภาวะหมดไฟของครูอยู่ในระดับน้อย
1.00 - 1.50	หมายความว่า	ภาวะหมดไฟของครูอยู่ในระดับน้อยที่สุด

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่เก็บรวบรวมได้มาทำการวิเคราะห์ ข้อมูลตามระเบียบวิธีวิจัยโดยใช้โปรแกรมคอมพิวเตอร์สำเร็จรูป ซึ่งมีขั้นตอนการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. นำแบบประเมินทั้ง 2 ตอนทั้งหมดที่ได้คืนมาตรวจสอบความสมบูรณ์และกำหนดรหัสสำหรับข้อมูล และตรวจสอบแบบประเมินทั้ง 2 ตอนตามเกณฑ์ที่กำหนด และนำข้อมูลไปวิเคราะห์ตามวิธีการทางสถิติดังนี้

1.1 วิเคราะห์เพื่อหาคุณภาพของแบบประเมินทั้ง 2 ตอน

1.2 วิเคราะห์ข้อมูลการจัดกลุ่มที่มีภาวะหมดไฟและกลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปคำนวณหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อย่างง่ายระหว่างตัวแปรจำแนก

1.3 วิเคราะห์จำแนกตัวแปรที่ส่งผลต่อภาวะหมดไฟ โดยการวิเคราะห์จำแนกประเภท (Discriminant Analysis) ซึ่งพิจารณาคัดเลือกตัวแปรตามค่าวิลคิส แลมบดา (Wilks's Lambda) ซึ่งเป็นการวิเคราะห์ที่สามารถคัดเลือก ตัวแปรชุดหนึ่งที่สัมพันธ์กับสิ่งที่ต้องการศึกษาโดยจะชี้ให้เห็นว่าการเป็นสมาชิกกลุ่มใดกลุ่มหนึ่งขึ้นอยู่กับตัวแปรอะไรบ้าง สมการที่ได้จากการจำแนกจะให้ค่าน้ำหนักตัวแปรที่สามารถ นำไปใช้ในการประมาณการเป็นสมาชิกในกลุ่ม เรียกว่า สมการจำแนกประเภท (Discriminant Function) โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป SPSS (Statistical Package for the Social science)

ค่าที่ขีดเส้นใต้เป็นค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของตัวแปรที่มากกว่าหรือเท่ากับ .30 Pedhazur (1997) เป็นค่าที่บ่งบอกความสำคัญของตัวแปรจำแนกแต่ละตัวในการจำแนกกลุ่มว่าตัวแปรมีความสำคัญในการจำแนกกลุ่มมากกว่ากัน นอกจากนี้ยังบอกความสัมพันธ์ที่ตัวแปรนั้นมีต่อคะแนนจำแนก (Discriminant score) สำหรับตัวแปรที่มีความสำคัญในการจำแนกกลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟและกลุ่มที่มีภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

1.4 วิเคราะห์ระดับภาวะหมดไฟและระดับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟโดย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าเฉลี่ย และวิเคราะห์เปรียบเทียบค่าเฉลี่ย Independent sample t-test

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอน ดังนี้

1. ผู้วิจัยทำหนังสือขอความอนุเคราะห์จากสาขาวิชาการวิจัยและประเมินทางการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม ไปยังผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและผู้อำนวยการโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง เพื่อขอความร่วมมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล
2. ผู้วิจัยนำส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์เพื่อขอเก็บรวบรวมข้อมูลไปยังสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและขอความอนุเคราะห์ทางสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาจัดส่งหนังสือขอความอนุเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูลไปยังที่โรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างในการวิจัย โดยใช้การประเมินในรูปแบบออนไลน์ Google Forms ในกลุ่มจังหวัดภาคเหนือตอนล่าง ประกอบด้วย จังหวัดตาก จังหวัดพิษณุโลก จังหวัดเพชรบูรณ์ จังหวัดสุโขทัย จังหวัดอุตรดิตถ์ จังหวัดกำแพงเพชร จังหวัดนครสวรรค์ และจังหวัดพิจิตร จำนวน 240 คน

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาภาวะหมดไฟและระดับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สรุปได้ดังนี้

ตารางที่ 1 แสดงจำนวนและร้อยละของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีภาวะหมดไฟ และไม่มีภาวะหมดไฟ

กลุ่ม	จำนวน	ร้อยละ
1. มีภาวะหมดไฟ	169	71.40
2. ไม่มีภาวะหมดไฟ	71	29.60

จากตารางที่ 1 พบว่า ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีภาวะหมดไฟ ระดับสูงตั้งแต่ 2 องค์ประกอบขึ้นไป คิดเป็นร้อยละ 71.40 และที่ไม่มีภาวะหมดไฟ ระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 29.60

ตารางที่ 2 แสดงค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ของระดับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟ

ปัจจัย	มีภาวะหมดไฟ			ไม่มีภาวะหมดไฟ		
	M	S	ระดับ	M	S	ระดับ
1. ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ	3.49	0.55	ปานกลาง	3.12	0.92	ปานกลาง
2. การขาดอำนาจในการตัดสินใจ	3.36	0.55	ปานกลาง	2.69	0.84	ปานกลาง
3. รางวัลและการยอมรับ	3.40	0.45	ปานกลาง	3.43	0.68	ปานกลาง
4. ความยุติธรรมในองค์กร	3.19	0.35	ปานกลาง	3.45	0.61	ปานกลาง
5. ความขัดแย้งทางค่านิยม	3.08	0.59	ปานกลาง	2.39	1.00	น้อย
6. สัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม	3.49	0.73	ปานกลาง	2.56	1.16	ปานกลาง
รวม	3.33	0.53	ปานกลาง	2.94	0.86	ปานกลาง

จากตารางที่ 2 พบว่า ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีภาวะหมดไฟ โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 3.33, S = 0.53$) เมื่อพิจารณารายด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดเป็นอันดับแรก ได้แก่ ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ ($M=3.49, S = 0.55$) และสัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม อยู่ในระดับปานกลาง ($M=3.49, S = 0.73$) รองลงมา ได้แก่ รางวัลและการยอมรับ อยู่ในระดับปานกลาง ($M = 3.40, S = 0.45$) และลำดับที่ 3 ได้แก่ การขาดอำนาจในการตัดสินใจ อยู่ในระดับปานกลาง ($M = 3.36, S = 0.55$) และข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาที่ไม่มีภาวะหมดไฟ โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($M = 2.94, S = 0.86$) เมื่อพิจารณารายด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดเป็นอันดับแรก ได้แก่ ความยุติธรรมในองค์กร ($M = 3.45, S = 0.61$) รองลงมา ได้แก่ รางวัลและการยอมรับ ($M = 3.43, S = 0.68$) และลำดับที่ 3 ได้แก่ ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ ($M = 3.12, S = 0.92$)

2. ผลการศึกษาวิเคราะห์จำแนกประเภทปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ตารางที่ 3 แสดงค่าสัมประสิทธิ์จำแนกคาโนนิคอล ค่าสัมประสิทธิ์จำแนกคาโนนิคอลมาตรฐานและค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างของตัวแปรทั้งหมดจำนวน 6 ตัวแปร

ตัวแปร	ค่าสัมประสิทธิ์ จำแนกคาโนนิคอล	ค่าสัมประสิทธิ์ จำแนกคาโนนิ คอลมาตรฐาน	ค่าสัมประสิทธิ์ โครงสร้าง
1. สัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม (mnr)	0.418	0.383	<u>0.879</u>
2. การขาดอำนาจในการตัดสินใจ (mdc)	0.635	0.428	<u>0.865</u>
3. ความขัดแย้งทางค่านิยม (mcv)	0.287	0.221	<u>0.772</u>
4. ความยุติธรรมในองค์กร (mfo)	-0.718	-0.334	<u>-0.481</u>
5. ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ (mwl)	-0.101	0.221	<u>0.454</u>
6. รางวัลและการยอมรับ (mra)	0.264	0.383	-0.035
ค่าคงที่	-2.315		

Canonical R = 0.487, Eigenvalue = 0.311, (Wilks' Lambda = 0.763, $\chi^2 = 63.612$, df = 6, p = .000)

ค่าเฉลี่ยของกลุ่ม (Group centroids) กลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ = -0.736, กลุ่มที่มีภาวะหมดไฟ = 0.419

จากตารางที่ 3 พบว่า สัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ 0.879 เป็นตัวแปรที่ให้ค่าน้ำหนักในการจำแนกสูงสุด มีค่าสัมประสิทธิ์การจำแนกคาโนนิคอลมาตรฐานเท่ากับ 0.383 หมายความว่า เมื่อมีสัมพันธภาพเชิงลบทางสังคมสูงขึ้น 1 หน่วยมาตรฐาน จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรที่สัมพันธ์กันเพิ่มขึ้น 0.383 หน่วย โดยตัวแปรอื่นถูกควบคุมให้คงที่ ดังนั้น ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีสัมพันธภาพเชิงลบทางสังคมสูงขึ้นจะมีคะแนนจำแนกสูงจะโอกาสที่จะมีภาวะหมดไฟสูง

การขาดอำนาจในการตัดสินใจ มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ 0.865 เป็นตัวแปรที่ให้ค่าน้ำหนักในการจำแนกอันดับที่ 2 มีค่าสัมประสิทธิ์การจำแนกคาโนนิคอลมาตรฐานเท่ากับ 0.428 หมายความว่า เมื่อขาดอำนาจในการตัดสินใจสูงขึ้น 1 หน่วยมาตรฐาน จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรที่สัมพันธ์กันเพิ่มขึ้น 0.428 หน่วย โดยตัวแปรอื่นถูกควบคุมให้คงที่ ดังนั้น ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีการขาดอำนาจในการตัดสินใจสูงขึ้นจะมีคะแนนจำแนกสูง จะโอกาสที่จะมีภาวะหมดไฟสูง

ความขัดแย้งทางค่านิยม มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ 0.772 เป็นตัวแปรที่ให้ค่าน้ำหนักในการจำแนกอันดับที่ 3 มีค่าสัมประสิทธิ์การจำแนกคาโนนิคอลมาตรฐานเท่ากับ 0.221 หมายความว่า เมื่อมีความขัดแย้งทางค่านิยมสูงขึ้น 1 หน่วยมาตรฐาน จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรที่สัมพันธ์กันเพิ่มขึ้น 0.221 หน่วย โดยตัวแปรอื่นถูกควบคุมให้คงที่ ดังนั้น ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีความขัดแย้งทางค่านิยมสูงขึ้นจะมีคะแนนจำแนกสูงจะโอกาสที่จะมีภาวะหมดไฟสูง

ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ 0.454 เป็นตัวแปรที่ให้ค่าน้ำหนักในการจำแนกอันดับที่ 4 มีค่าสัมประสิทธิ์การจำแนกคาโนนิคอลมาตรฐานเท่ากับ 0.221 หมายความว่า เมื่อมีปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ สูงขึ้น 1 หน่วยมาตรฐาน จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรที่สัมพันธ์กันเพิ่มขึ้น 0.221 หน่วย โดยตัวแปรอื่นถูกควบคุมให้คงที่ ดังนั้น ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบสูงขึ้นจะมีคะแนนจำแนกสูงจะโอกาสที่จะมีภาวะหมดไฟสูง

หากมีความสัมพันธ์เชิงลบระหว่างตัวแปรอิสระ (ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการทำงานหรือชีวิตส่วนตัว) กับภาวะหมดไฟ หมายความว่า เมื่อค่าของตัวแปรอิสระเพิ่มขึ้น (เช่น ระดับของการสนับสนุนจากเพื่อนร่วมงานหรือการได้รับความไว้วางใจที่เพียงพอ) ค่าของภาวะหมดไฟจะลดลง กล่าวคือ โอกาสที่จะเกิดภาวะหมดไฟจะน้อยลง

สามารถสร้างสมการจำแนกกลุ่ม ได้ดังนี้

สมการจำแนกกลุ่มในรูปคะแนนดิบ

$$Y = -2.315 + 0.418x_6 + 0.635x_2 + 0.267x_5 + (-0.718)x_4 + (-0.101)x_1 + 0.264x_3$$

สมการจำแนกกลุ่มในรูปคะแนนมาตรฐาน

$$Zy = 0.383Z_6 + 0.428Z_2 + 0.221x_5 + (-0.334)x_4 + 0.221x_1 + 0.383x_3$$

สมการจำแนกที่ได้มีค่าไอเกน (Eigenvalue) เท่ากับ 0.311 หมายถึง สัดส่วนระหว่างความแปรปรวนระหว่างกลุ่มต่อความแปรปรวนภายในกลุ่ม ถ้ามีค่าสูงแสดงว่าสมการจำแนกที่ได้เป็นสมการที่ดี โดยใช้เกณฑ์การพิจารณาค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (Factor Loading) ต้องมีค่ามากกว่า 0.30 สมการนี้มีค่าเท่ากับ 0.311 แสดงว่า เป็นสมการจำแนกที่ดี สมการจำแนกมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์คาโนนิคอล (Canonical correlation coefficient) เท่ากับ 0.487 และสมการสามารถอธิบายความแปรปรวนได้ถึง ร้อยละ 75.80 สอดคล้องกับ Wilks' lambda ที่มีค่าต่ำ มีค่าเท่ากับ 0.763 ค่านี้ หมายถึง ความแปรปรวนที่สมการยังไม่สามารถอธิบายได้ มีค่าไค-สแควร์ เท่ากับ 63.612 (df=6, P=.000) หมายความว่าฟังก์ชันการจำแนกที่ได้มีความสามารถในการจำแนกกลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ และกลุ่มที่มีภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานออกจากกันได้อยู่ในระดับสูง

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยของกลุ่ม (Group centroids) กลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ มีค่าศูนย์กลางเท่ากับ -0.736 กลุ่มที่มีภาวะหมดไฟมีค่าศูนย์กลางเท่ากับ 0.419

ตารางที่ 4 แสดงผลการจำแนกกลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ และกลุ่มที่มีภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา

		กลุ่มทำนาย		
		ไม่มีภาวะหมดไฟ	มีภาวะหมดไฟ	รวม
กลุ่มจริง	ไม่มีภาวะหมดไฟ	52 (59.80%)	35 (40.20%)	87 (100.00%)
	มีภาวะหมดไฟ	23 (15.00%)	130 (85.00%)	153 (100.00%)
ความถูกต้องการจำแนก 75.80%				

จากตารางที่ 4 พบว่า การจำแนกกลุ่มกลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ และกลุ่มที่มีภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานถึง ร้อยละ 75.80 หรือ ถูกต้อง 182 คน จากทั้งหมด 240 คน

อภิปรายผล

ผลการศึกษาภาวะหมดไฟและระดับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีภาวะหมดไฟ ระดับสูง ตั้งแต่ 2 องค์ประกอบขึ้นไป คิดเป็นร้อยละ 71.40 และข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาที่ไม่มีภาวะหมดไฟ ระดับต่ำ คิดเป็นร้อยละ 29.60 สำหรับปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟ พบว่า ค่าเฉลี่ยกลุ่มที่มีภาวะหมดไฟ อยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณารายด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดเป็นอันดับแรก ได้แก่ ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ และสัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม อยู่ในระดับปานกลาง รองลงมา ได้แก่ รางวัลและการยอมรับ อยู่ในระดับปานกลาง และลำดับที่ 3 ได้แก่ การขาดอำนาจในการตัดสินใจ อยู่ในระดับปานกลาง และค่าเฉลี่ยกลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ อยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณา รายด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดเป็นอันดับแรก ได้แก่ ความยุติธรรมในองค์กร รองลงมา ได้แก่ รางวัลและการยอมรับ และลำดับที่ 3 ได้แก่ ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัย Skaalvik and Skaalvik (2020) ศึกษาเรื่องภาวะหมดไฟของครูและความสัมพันธ์ระหว่างการรับรู้สภาพแวดล้อมในโรงเรียน ความพึงพอใจในการทำงาน และแรงจูงใจในการสอน ผลการศึกษาพบว่า การทำงานภายใต้ระยะเวลาจำกัดเป็นตัวแปรที่สำคัญที่สุด ที่ส่งผลต่อภาวะหมดไฟของครูด้านความเหนื่อย

ล้าทางอารมณ์ ในขณะที่ปัจจัยด้านแรงจูงใจในการเรียนของนักเรียนต่ำ และด้านบริบทหน้าที่กับการทำงานจริงของครู ไม่สอดคล้องกันส่งผลให้เกิดภาวะหมดไฟของครูด้านทัศนคติเชิงลบต่อบุคคลรอบข้าง

ผลการศึกษาวิเคราะห์จำแนกประเภทปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พบว่า การจำแนกกลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟและกลุ่มที่มีภาวะหมดไฟ ของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน มีดังนี้

สัมพันธภาพเชิงลบทางสังคม มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ 0.879 เป็นตัวแปรที่ให้ค่าน้ำหนักในการจำแนก สูงสุด มีค่าสัมประสิทธิ์การจำแนกโนนิกอลมาตรฐานเท่ากับ 0.383 หมายความว่า เมื่อมีสัมพันธภาพ เชิงลบทางสังคมสูงขึ้น 1 หน่วยมาตรฐาน จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรที่สัมพันธ์กันเพิ่มขึ้น 0.383 หน่วย โดยตัวแปรอื่นถูกควบคุมให้คงที่ ดังนั้น ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีสัมพันธภาพเชิงลบทางสังคมสูงขึ้นจะมีคะแนนจำแนกสูงจะโอกาสที่จะ มีภาวะหมดไฟสูง

การขาดอำนาจในการตัดสินใจ มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ 0.865 เป็นตัวแปรที่ให้ค่าน้ำหนักในการจำแนก อันดับที่ 2 มีค่าสัมประสิทธิ์การจำแนกโนนิกอลมาตรฐานเท่ากับ 0.428 หมายความว่า เมื่อขาดอำนาจในการตัดสินใจสูงขึ้น 1 หน่วยมาตรฐาน จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรที่สัมพันธ์กันเพิ่มขึ้น 0.428 หน่วย โดยตัวแปรอื่นถูกควบคุมให้คงที่ ดังนั้น ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีการขาดอำนาจในการตัดสินใจสูงขึ้นจะมีคะแนนจำแนกสูง จะโอกาสที่จะมีภาวะหมดไฟสูง

ความขัดแย้งทางค่านิยม มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ 0.772 เป็นตัวแปรที่ให้ค่าน้ำหนักในการจำแนก อันดับที่ 3 มีค่าสัมประสิทธิ์การจำแนกโนนิกอลมาตรฐานเท่ากับ 0.221 หมายความว่า เมื่อมีความขัดแย้งทางค่านิยม สูงขึ้น 1 หน่วยมาตรฐาน จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรที่สัมพันธ์กันเพิ่มขึ้น 0.221 หน่วย โดยตัวแปรอื่นถูกควบคุมให้คงที่ ดังนั้น ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีความขัดแย้งทางค่านิยมสูงขึ้นจะมีคะแนนจำแนกสูงจะโอกาสที่จะมีภาวะหมดไฟสูง

ปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ มีค่าสัมประสิทธิ์โครงสร้างเท่ากับ 0.454 เป็นตัวแปรที่ให้ค่าน้ำหนักในการจำแนก อันดับที่ 4 มีค่าสัมประสิทธิ์การจำแนกโนนิกอลมาตรฐานเท่ากับ 0.221 หมายความว่า เมื่อมีปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ สูงขึ้น 1 หน่วยมาตรฐาน จะส่งผลให้มีการเปลี่ยนแปลงของตัวแปรที่สัมพันธ์กันเพิ่มขึ้น 0.221 หน่วย โดยตัวแปรอื่นถูกควบคุมให้คงที่ ดังนั้น ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีปริมาณงานและภาระงานที่รับผิดชอบ สูงขึ้นจะมีคะแนนจำแนกสูงจะโอกาสที่จะมีภาวะหมดไฟสูง

หากมีความสัมพันธ์เชิงลบระหว่างตัวแปรอิสระ (ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการทำงานหรือชีวิตส่วนตัว) กับภาวะหมดไฟ หมายความว่า เมื่อค่าของตัวแปรอิสระเพิ่มขึ้น (เช่น ระดับของการสนับสนุนจากเพื่อนร่วมงานหรือการได้รับความไว้วางใจ ที่เพียงพอ) ค่าของภาวะหมดไฟจะลดลง กล่าวคือ โอกาสที่จะเกิดภาวะหมดไฟจะน้อยลง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ธัญญมาส โลจนานนท์ (2557) สาเหตุของภาวะหมดไฟในครูมีหลายปัจจัย อาจมีที่มาจากลักษณะงาน สภาพแวดล้อม พฤติกรรม ของนักเรียน หรือแนวทางการบริหารงานของผู้บริหาร การทำงานให้บรรลุจุดมุ่งหมายองค์กรต้องอาศัยหลักการ หลายอย่าง องค์กรต้องมีผู้บริหารที่ดี มีคุณลักษณะของผู้นำ สามารถชักจูงให้คนใน องค์กรร่วมแรงร่วมใจกันทำงานให้สำเร็จ และมีเป้าหมายเดียวกันคือพัฒนาองค์กรให้ขับเคลื่อนต่อไปได้ ผู้บริหารมีหน้าที่วางกลยุทธ์ กำหนดนโยบาย ใช้หลักภาวะผู้นำ กระตุ้นการทำงานของบุคลากรในองค์กร ดังนั้นลักษณะการบริหารงานของผู้บริหารจึงมีส่วนในการสร้างแรงจูงใจในการ ทำงานของบุคลากรในองค์กร

เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยของกลุ่ม (Group centroids) กลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ มีค่าศูนย์กลางเท่ากับ -0.736 กลุ่มที่มีภาวะหมดไฟมีค่าศูนย์กลางเท่ากับ 0.419 โดยในการจำแนกกลุ่มของกลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ และกลุ่มที่มีภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานถึง ร้อยละ 75.80 หรือถูกต้อง 182 คน จากทั้งหมด 240 คน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัย Emmanuel (2019) ศึกษาเรื่องการทำนายผลกระทบ ของลักษณะองค์กรความเชื่อมั่นในตนเองของครูต่อภาวะหมดไฟของครูระดับชั้นมัธยมศึกษา ผลการศึกษาแสดงว่าระดับภาวะ หมดไฟของครูมีระดับสูงสภาพแวดล้อมภายในสถานศึกษา โครงสร้างการทำงาน และความสัมพันธ์ระหว่างเพื่อนร่วมงาน ส่งผลกระทบต่อความเครียดและความพึงพอใจในการทำงานของครู ซึ่งเป็นส่วนสำคัญที่ทำให้ครูเกิดภาวะหมดไฟด้วยปัจจัย ต่าง ๆ เหล่านี้ และสอดคล้องกับงานวิจัย Claude Fernet (2013) ศึกษาเรื่องการทำนายภาวะหมดไฟของครูในระดับ

ชั้นประถมศึกษาและมัธยมศึกษา ผลการศึกษาพบว่า ภาระงานที่มากเกินไป และพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ของนักเรียน ส่งผลให้แรงบันดาลใจในการทำงานของครูลดลงทำให้เกิดความเหนื่อยล้าทางอารมณ์ และภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารมีความสัมพันธ์กับความเชื่อมั่นในตนเอง ซึ่งส่งผลต่อภาวะหมดไฟของครูทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านภาวะเหนื่อยล้าทางอารมณ์ ด้านทัศนคติเชิงลบต่อบุคคลรอบข้าง และด้านลดทอนศักยภาพตนเอง

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ระดับภาวะหมดไฟของครูในสถานศึกษาด้านความสำเร็จส่วนบุคคล มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษา จึงควรหาแนวทางในการสนับสนุนครูด้านการงานเพื่อไม่ให้ครูเกิดปัญหาภาวะหมดไฟ และเปิดโอกาสให้ครูได้แสดงความคิดเห็นที่สามารถเชื่อมโยงให้เกิดเป็นแนวทางในการสนับสนุนด้านความสำเร็จส่วนบุคคลของครู
2. ผู้บริหารสถานศึกษานำผลการวิจัยที่เป็นปัจจัยสาเหตุที่ทำให้เกิดภาวะหมดไฟ โดยเฉพาะภาระงานนอกเหนืองาน สอนลดภาระงานที่ไม่จำเป็น กระจายงานไม่ให้ครูคนใดรับภาระงานนอกเหนืองานสอนที่หนักเกินไป มีการถ่ายทอดงานและวิธีการทำงานให้กับครู เพิ่มทรัพยากรให้เพียงพอกับงาน สร้างระบบงานที่เหมาะสมเพื่อให้ผู้ทำงานเข้าใจและทำงานไม่ต้องลงมือทดลองด้วยตนเอง มีการระบุขอบข่ายของแต่ละงานอย่างชัดเจน ปรับปรุงระบบบริหารงานให้คล่องตัว รวดเร็วไม่ซับซ้อน สร้างบรรยากาศในการทำงานที่ดี ค่าตอบแทนที่ได้รับที่เหมาะสมกับภาระงาน เช่น เลื่อนขั้นเงินเดือนตามสภาพจริงไม่เน้นเอกสาร มีสิ่งจูงใจอื่น เช่น รางวัล มีหน่วยงานหรือบุคลากรที่สามารถให้คำปรึกษาได้
3. ปัจจัยที่จำแนกกลุ่มที่ไม่มีภาวะหมดไฟ และกลุ่มที่มีภาวะหมดไฟของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานมีทั้งหมดไฟและไม่หมดไฟ คือ ผู้บริหารสถานศึกษาควรตระหนักใน ด้านสัมพันธ์ภาพเชิงลบทางสังคม ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญมากที่สุดที่ทำให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษามีภาวะหมดไฟ ผู้บริหารจึงควรหาแนวทางป้องกันไม่ให้ครูเกิดปัญหาภาวะหมดไฟ และเปิดโอกาสให้ครูได้มีการตัดสินใจร่วมกันในการปฏิบัติงาน มีการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน ร่วมกันแก้ปัญหาการทำงาน เพื่อให้ครูมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีต่อกันในองค์กร และทำให้องค์กรขับเคลื่อนไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการศึกษาอย่างต่อเนื่องเป็นระยะเพื่อติดตามภาวะหมดไฟในการทำงานของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาในสังกัดกระทรวงศึกษาธิการ
2. ควรมีการขยายกลุ่มประชากรที่ศึกษา เช่น สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา และกรมส่งเสริมการเรียนรู้ สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ และปรับการสุ่มตัวอย่าง/สัดส่วนที่เหมาะสมให้มีการกระจายปริมาณของกลุ่มต่างจังหวัด กรุงเทพมหานคร และปริมณฑล เพื่อนำข้อมูลที่ได้ไปใช้ให้เกิดประโยชน์และครอบคลุมในการประเมินบุคลากรขององค์กร
3. ควรมีการศึกษาโมเดลสมการโครงสร้าง (Structural Equation Modeling) เพื่อหาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ร่วมกันอธิบายภาวะหมดไฟของครูได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

เอกสารอ้างอิง

- ธัญญา มาส โจนานนท์. (2557). ภาวะผู้นำและแรงจูงใจในการทำงานที่ส่งผลต่อความคิดสร้างสรรค์ของพนักงาน กรณีศึกษา บริษัท ซิลลิค ฟาร์มา จำกัด. [วิทยานิพนธ์บริหารธุรกิจมหาบัณฑิต สาขาวิชาการประกอบการ]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ปทุมรัตน์ สกฤตพิมลรัตน์. (2556). ภาวะหมดไฟในการทำงานของพนักงานระดับปฏิบัติการ บริษัท วีรับเบอร์ คอร์ปอเรชั่น จำกัด. [วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการภาครัฐและภาคเอกชน]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ปองกานต์ ศิริรัตน์. (2563). การศึกษาเกี่ยวกับภาวะหมดไฟในการทำงาน (Job Burnout) ของพนักงานองค์กร รัฐวิสาหกิจ กลุ่มเจเนอเรชั่นเบบี้บูมเมอร์. [สารนิพนธ์ปริญญาการจัดการมหาบัณฑิต วิทยาลัยการจัดการ]. มหาวิทยาลัยมหิดล.

- พัลพงค์ สุวรรณวาทีน. (2559). การรับรู้ภาระงานและความเหนื่อยหน่ายในการทำงานของพนักงานต้อนรับบนเครื่องบิน โดยมีการสื่อสารภายในองค์กรและความเครียดในการทำงานเป็นตัวแปรกำกับ. [วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาอุตสาหกรรมและองค์การ]. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ยอดหทัย ธีรศรีคำ. (2562, 25 พฤษภาคม). ไม่อยากหมดไฟ "ครูโซ" ลาออกจากราชการ ขอทำตามฝันสร้าง ร.ร.แห่งความสุข. <https://www.thairath.co.th/news/society/1576020>
- ศูนย์สุขภาพจิตที่ 7. (2560, 14 กันยายน). แบบสอบถามภาวะหมดไฟในการทำงานสำหรับเจ้าหน้าที่สาธารณสุขโครงการวิจัย พัฒนารูปแบบการสร้างเสริมภูมิคุ้มกันทางใจ ป้องกันภาวะหมดไฟดูแลใจคนทำงาน สำหรับเจ้าหน้าที่สาธารณสุขเขตสุขภาพที่ 7 ศูนย์สุขภาพจิตที่ 7. <https://mhc7.dmh.go.th/23/09/2022/5996/>
- หนังสือไทยรัฐออนไลน์. (2562, 25 พฤษภาคม). ไม่อยากหมดไฟ "ครูโซ" ลาออกจากราชการ ขอทำตามฝันสร้าง ร.ร.แห่งความสุข. <https://www.thairath.co.th/news/society/1576020>
- Emmanuel, S. O. (2019). Predictive Effects of Perceived School Environment, Teacher Efficacy, Internal Locus of Control on Secondary Schools Teacher Burnout. *The international Journal of Indian Psychology*, 7(1), 575-583. DOI: 10.25215/0701.064
- Fernet, C. (2013). The role of work motivation in psychological health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 54(1), 72-74. <https://doi.org/10.1037/a0031058>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., and Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C., and Jackson, S. E. (1986). Burnout Research in the Social Services: A Critique. *Journal of Social Service Research*, 10(1), 95-105. http://dx.doi.org/10.1300/J079v10n01_09
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research: explanation and prediction* (3rd ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Pressley, T., and Croyle, H. (2021). A comparison of Virginia preservice teachers' efficacy and the effect of COVID-19. *The Teacher Educators' Journal*, 14(1), 149-169. <https://www.ateva.org/journal-1>
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, Perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Will, M. (2021, February 22). *Teachers are stressed out, and It's causing some to quit*. education week. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teachers-are-stressed-out-and-its-causing-some-to-quit/2021/02>

ผลของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับคำถามแบบเปิดกว้าง
ที่มีต่อการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัย
THE EFFECTS OF ANIMATED CARTOON AND OPEN-ENDED QUESTIONS
LEARNING PROVISION ON AESTHETIC THINKING OF YOUNG CHILDREN

ศศิธร ประภัสสร¹

Sasithorn Praputsorn

อรพรรณ บุตรกัตัญญ ²

Oraphan Butkatunyoo

เพ็ญศรี แสงเจริญ³

Pensri Sawangchareon

Received Date: 12 June 2024

Revised Date: 15 August 2024

Accepted Date: 28 August 2024

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อศึกษาผลของการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยผ่านการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับคำถามแบบเปิดกว้าง กลุ่มตัวอย่าง คือ เด็กปฐมวัย จำนวน 20 คน อายุ 5-6 ปี ชั้นอนุบาลปีที่ 3 ห้อง 2 ประจำปีการศึกษา 2566 โรงเรียนชุมชนวัดราษฎร์นิยม จังหวัดนนทบุรี โดยการสุ่มแบบกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ 1) แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับการใช้คำถามอย่างเปิดกว้างเพื่อส่งเสริมการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัย 2) แบบประเมินการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัย วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณโดยการหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบค่าที และการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัย พบว่า ค่าเฉลี่ยการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งโดยรวมและรายด้าน ประกอบด้วย ด้านการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัส ด้านการเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย ด้านการอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิด ด้านการนำข้อมูลและประสบการณ์ไปใช้สร้างสิ่งใหม่ แต่ด้านการเห็นคุณค่าความงามที่ค่าเฉลี่ยก่อนและหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน

คำสำคัญ: การ์ตูนแอนิเมท, คำถามแบบเปิดกว้าง, การคิดเชิงสุนทรียะ, เด็กปฐมวัย

¹ นักศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาปฐมวัยศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์,
Master student in Field of Study, Faculty of Education, Kasetsart University.
Email: sasithorn.prap@ku.th

² รองศาสตราจารย์ ดร. สาขาวิชาปฐมวัยศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์,
Assoc. Prof. Ph.D., Lecturer in Field of Study Early Childhood Education, Faculty of Education, Kasetsart University.

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร. สาขาวิชาปฐมวัยศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์,
Asst. Prof. Ph.D., Lecturer in Field of Study Early Childhood Education, Faculty of Education, Kasetsart University

Abstract

The objective of this research was to study the effects of aesthetic thinking among young children through learning experiences integrating animated cartoons and open-ended questions. The samples, selected by cluster random sampling, consisted of 20 young children aged 5-6 years, enrolled in Kindergarten Year 3, Class 2, in the 2023 academic year at Chumchon Wat Ratniyom School in Nonthaburi Province. The research instruments included 1) the lesson plans integrating animated cartoons and open-ended questions to foster aesthetic thinking of young children, and 2) the aesthetic thinking assessment form for young learners. Quantitative data were analyzed using means, standard deviation, and t-test, while qualitative data were analyzed using content analysis. The results of this research showed that the post-experimental mean scores of aesthetic thinking among the young learners were significantly higher than the pre-experimental scores at the .01 level of statistical significance, both overall and in specific aspects. These aspects included 1) perception through sensory experiences, 2) the emergence of diverse emotions, 3) the ability to articulate internal thoughts, and 4) the application of information and experiences to create new ideas. However, no significant difference was found between the pre- and post- experimental mean scores in the aspect of appreciating aesthetic values.

Keyword: animated cartoons, open-ended questions, aesthetic thinking, young children

บทนำ

การดำรงชีวิตของมนุษย์โดยส่วนใหญ่ไม่เพียงคำนึงถึงปัจจัย 4 คือ อาหาร ที่อยู่อาศัย เครื่องนุ่งห่ม และยารักษาโรค เท่านั้นแต่จะคำนึงถึง “ความสุข” ซึ่งเป็นอารมณ์เชิงบวกสิ่งที่เกิดขึ้นภายในจิตใจของคนเรา ทำให้ชีวิตของมนุษย์มีคุณค่าและความหมายมากยิ่งขึ้น (Izard, 1977) อย่างไรก็ตาม สถานการณ์วิกฤตการณ์ต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นทั่วโลก ส่งผลให้คนมีความสุขน้อยลงเกิดความเครียดเพิ่มขึ้น (Rogers, et al., 2020) ซึ่งส่งผลกระทบต่อเด็ก (Unicef, 2023) ดังที่ Fostering Well-Being (2024) ระบุว่า เด็ก ๆ เป็นเหมือน 'ฟองน้ำ' จะซึมซับสิ่งต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นรอบตัวเขา โดยที่เด็กจะสังเกตเห็นเมื่อพ่อแม่เครียดและอาจตอบสนองต่อสภาวะทางอารมณ์นั้นไม่ว่าจะเป็นอะไรก็ตาม ซึ่งความเครียดของเด็กจะส่งผลเสียต่อร่างกายและจิตใจ ดังนั้น จึงจำเป็นต้องพัฒนาความสามารถในการจัดการกับความเครียดของเด็ก โดยการสร้าง “ความสุข” ให้เกิดขึ้นกับเด็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในเด็กปฐมวัย ซึ่งความสุขนี้เกิดจากการที่เด็กได้รับรู้และสัมผัสถึง “ความงาม” และจะแตกต่างกันไปตามรสนิยมของแต่ละบุคคล ความงามนี้เป็นส่วนสำคัญของสุนทรียภาพหรือสุนทรียะ ดังเช่นที่ Chantelle (2020) กล่าวว่าวิธีที่จะทำให้เรามีความสุขมากขึ้นเพียงแค่ว่าใช้เวลาสังเกตและชื่นชมความงามรอบตัวเรา เมื่อเรามีความสุขแล้วเราจะรู้สึกพึงพอใจ โดยสุนทรียศาสตร์เป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับธรรมชาติและธรรมชาติและความงามซึ่งในความงามโดยการรับรู้ความงามผ่านประสาทสัมผัสเกิดเป็นความสุข แล้วยังกล่าวต่อไปอีกว่า การชื่นชมความงามทางสุนทรียะ สามารถช่วยสุขภาพร่างกายและจิตใจให้แข็งแรงได้ทำให้ก้าวออกจากความวิตกกังวล เกิดความสงบขึ้นภายในจิตใจ สอดคล้องกับ พร้อมพิไล บัวสุวรรณ และคณะ (2566) กล่าวว่า การสร้างชีวิตให้มีความสุขด้วยสุนทรียะจากการรับรู้และชื่นชมความงามจากธรรมชาติและศิลปกรรม โดยที่สุนทรียะจะเกี่ยวข้องกับอารมณ์ จิตใจของดนตรีรวมทั้งการใช้ชีวิตให้มีคุณค่าทั้งต่อตนเอง ผู้อื่น และสังคม ดังที่ Kant (1790, as cited in Paul, 2022) ได้กล่าวไว้ว่าสุนทรียศาสตร์เป็นทฤษฎีของความงาม โดยเป็นพื้นฐานของความรู้สึกที่เกิดจากสัญชาตญาณ สุนทรียะจึงเป็นเรื่องที่เกี่ยวข้องกับอารมณ์ความรู้สึกและความสุข นอกจากนี้ สุนทรียะมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งความคิดสร้างสรรค์เป็นความเข้าใจและการเรียนรู้ของกระบวนการคิดเพื่อสร้างความหมายโดยการเชื่อมต่อระหว่างข้อมูลใหม่กับสิ่งที่เรารู้อยู่แล้วเพื่อให้ข้อมูลใหม่ที่สมเหตุสมผล (Samuelsson and Sheridan, 2013) ดังนั้น การรับรู้ถึงความงาม เกิดอารมณ์ความรู้สึก เกิดความพึงพอใจ รวมไปถึงเกิดความคิดจินตนาการ การสร้างสรรค์ จึงทำให้เกิดการคิดเชิงสุนทรียะ

การคิดเชิงสุนทรียะสามารถเกิดได้ตั้งแต่ในวัยเด็ก โดยเฉพาะในเด็กปฐมวัยที่ถือว่าเป็นวัยทองแห่งการเรียนรู้และการพัฒนาในทุก ๆ ด้าน โดยที่การคิดเชิงสุนทรียะเป็นการพัฒนาความคิดในด้านจินตนาการ ความคิดสร้างสรรค์และความคิดอย่างเป็นเหตุผลซึ่งสามารถพัฒนาสมองได้ทั้งสองซีก ดังที่ Jorlen (2020) ที่ได้ศึกษาพบว่า การคิดเชิงสุนทรียะเป็นส่วนหนึ่งของความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งคือการสร้างสรรค์และการชื่นชมความงามทั้งจากศิลปะ ดนตรี ละครและวัฒนธรรมรูปแบบอื่น ๆ ที่มีความสวยงามและกลมกลืนกัน การคิดประเภทนี้เกี่ยวข้องกับการสร้างหรือค้นพบสิ่งต่าง ๆ ที่น่าพอใจและสวยงามผ่านประสาทสัมผัสของเราซึ่งทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ จะเห็นได้ว่า การคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัย เกิดจากการที่เด็กได้สัมผัสกับความงามทั้งตามธรรมชาติและจากวัตถุผ่านประสาทสัมผัสทั้ง 5 จนเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย ทำให้เกิดการเห็นคุณค่าจากความงามนั้น โดยที่เด็กสามารถอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิดแล้วเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมต่าง ๆ ไปใช้สร้างสรรค์สิ่งใหม่ ทำให้เด็กได้พัฒนาความชอบและความรู้สึก เกิดการพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะ ดังที่หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) ที่กำหนดให้สุนทรียภาพเป็นหนึ่งในจุดมุ่งหมายของการจัดการศึกษา โดยระบุว่า เมื่อเด็กจบการศึกษาระดับปฐมวัย เด็กจะเกิดสุขภาพจิตดี มีสุนทรียภาพ มีคุณธรรม จริยธรรมและจิตใจที่ดีงาม โดยมีมาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์และตัวบ่งชี้ที่ระบุว่า เด็กแสดงออกอย่างมีความสุขกับเรื่องราวหรือเหตุการณ์สนุกสนาน รวมถึงระบุในประสบการณ์สำคัญด้านอารมณ์และจิตใจ โดยผ่านการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมความคิดริเริ่มสร้างสรรค์และจินตนาการ ได้ถ่ายทอดอารมณ์ ความรู้สึก และการชื่นชมความสวยงามของสิ่งต่าง ๆ โดยผ่านกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์หรือการประดิษฐ์สิ่งต่าง ๆ อย่างอิสระ กิจกรรมดนตรี กิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะตามจินตนาการ

สื่อการเรียนรู้ต่าง ๆ โดยเฉพาะการ์ตูนแอนิเมทซึ่งเป็นสื่อที่ได้รับความนิยมจากทุกเพศทุกวัย โดยเฉพาะจากเด็ก (Wijethilaka, 2020) ซึ่งการ์ตูนแอนิเมทได้แทรกซึมเข้าสู่ชีวิตประจำวันของเด็ก ๆ ผ่านสื่อต่าง ๆ ทางโทรทัศน์ โทรศัพท์ คอมพิวเตอร์ หนังสือ สื่อสิ่งพิมพ์ต่าง ๆ เนื่องมาจากการ์ตูนแอนิเมทนอกจากจะให้ความบันเทิงแล้ว ยังสอดแทรกเรื่องราวและคุณธรรมไว้ในตัว มีเนื้อหาที่สนุกสนานจึงเป็นสื่อที่มีความใกล้ชิดกับเด็กเป็นอย่างมาก (รุ่งนภา อุบลี, 2565) การ์ตูนแอนิเมท

เป็นสื่อที่เด็กสามารถเข้าถึงได้ง่ายทั้งยังนำเสนอเรื่องราวที่ยุกยัก ซับซ้อนให้เข้าใจง่าย ด้วยการใช้ภาพ การบรรยายและเสียง มีความสวยงาม น่าสนใจ ดึงดูด ความสนใจของเด็ก โดยที่การ์ตูนแอนิเมทมีรูปแบบ เนื้อหา เรื่องราวรวมทั้งตัวละคร และลักษณะการสร้างสรรค์ที่กระตุ้นความเข้าใจด้านสุนทรียะ (Wikayanto, 2023) จะเห็นได้ว่าการ์ตูนแอนิเมทมีผลต่อการรับรู้ทางสุนทรียะ ผ่านภาพ เสียง เนื้อหา จินตนาการการสร้างสรรค์ ซึ่งจะช่วยส่งเสริมการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัย

การใช้คำถามเป็นวิธีการสำคัญอย่างหนึ่งในการแสวงหาความรู้ที่มีประสิทธิภาพ ทำให้เกิดการเรียนรู้ที่พัฒนาทักษะ การคิด การตีความ การไตร่ตรอง การถ่ายทอดความคิด สามารถช่วยในการจัดการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี โดยเฉพาะคำถาม แบบเปิดกว้าง (open-ended questions) ซึ่งเป็นคำถามที่มีคำตอบที่หลากหลาย มากกว่าหนึ่งหรือสองคำตอบ ซึ่งเด็กจะต้อง ใช้ความรู้จากประสบการณ์เดิมที่มีมาใช้ตอบคำถาม การถามคำถามปลายเปิดทำให้เกิดการให้ความร่วมมือและความคิดที่ ลึกซึ้งยิ่งขึ้น (DiClemente, et al., 2017) ซึ่งการใช้คำถามที่เปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงความคิดเห็น จินตนาการและ การสร้างสรรค์ โดยนำความรู้และประสบการณ์เดิมมาใช้ในการหาคำตอบ ถือเป็นการใช้คำถามระดับสูงตามแนวคิดของ Bloom (Anderson and Krathwohl, 2001) ที่ให้ความสำคัญกับการตั้งคำถาม ครูถามคำถามให้เด็กมีส่วนร่วมในการสนทนา เกี่ยวกับสิ่งที่เด็กพบในการ์ตูนแอนิเมทว่าสวยงามหรือน่าสนใจ อภิปรายเกี่ยวกับองค์ประกอบของศิลปะ เช่น สี รูปร่าง พื้นผิว และหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์ กระตุ้นให้เด็กให้เหตุผลในการแสดงความคิดเห็น สิ่งนี้ช่วยให้เด็กได้พัฒนาการคิดอย่าง สร้างสรรค์และเรียนรู้ที่จะแสดงออกถึงความพึงพอใจด้านสุนทรียะของตน ดังเช่นที่ Koster (2000) ได้กล่าวว่า การใช้คำถาม เป็นส่วนประกอบที่สำคัญในการจัดการเรียนรู้ในเรื่องสุนทรียะ โดยเฉพาะคำถามปลายเปิดที่เปิดโอกาสให้เด็กได้ใช้ความคิด ความรู้หรือการตัดสินใจเป็นคำถามที่ยกระดับความคิดของเด็กให้สูงขึ้น โดยการใช้คำถามเพื่อพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะของ เด็กปฐมวัย จะเปิดโอกาสให้เด็กได้บอกเล่า ถ่ายทอดอารมณ์ความรู้สึก ความรู้ประสบการณ์ การคิดวิเคราะห์ และการสร้างสรรค์จากประสบการณ์เดิมและผสมผสานกับประสบการณ์ใหม่ที่เด็กได้รับมา ดังนั้น การใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับคำถาม แบบเปิดกว้างเพื่อพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยเป็นการใช้คำถามปลายเปิดให้เด็กมีส่วนร่วมในการสนทนา เกี่ยวกับสิ่งที่เด็กพบจากการดูการ์ตูนแอนิเมทว่าสวยงามหรือน่าสนใจ อภิปรายเกี่ยวกับองค์ประกอบของศิลปะ เช่น สี รูปร่าง พื้นผิว และหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์ กระตุ้นให้เด็กให้เหตุผลในการแสดงความคิดเห็น ให้เด็กคิดจินตนาการและการ สร้างสรรค์สิ่งใหม่ซึ่งจะช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ที่จะแสดงออกถึงความพึงพอใจและด้านการคิดเชิงสุนทรียะของตน

ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาผลของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับคำถามแบบเปิดกว้างที่มีต่อ การคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัย ซึ่งผลการวิจัยที่ได้จะเป็นประโยชน์ต่อครูผู้สอนและผู้ที่เกี่ยวข้องกับเด็ก ที่จะนำไปเป็น แนวทางการส่งเสริมและพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะให้กับเด็กปฐมวัย

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อศึกษาผลของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับคำถามแบบเปิดกว้างที่มีต่อ การคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ เด็กอายุ 5 - 6 ปี ชั้นอนุบาลปีที่ 3 ห้อง 1 และห้อง 2 ประจำปีการศึกษา 2566 โรงเรียน ชุมชนวัดราชบุรณิคม จังหวัดนนทบุรีจำนวน 45 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ เด็กอายุ 5 - 6 ปี ชั้นอนุบาลปีที่ 3 ห้อง 2 ประจำปีการศึกษา 2566 โรงเรียนชุมชนวัด ราชบุรณิคม จังหวัดนนทบุรี จำนวน 20 คน โดยการสุ่มแบบกลุ่ม (cluster random sampling)

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรต้น คือ การดูแอนิเมทพร้อมกับการใช้คำถามแบบเปิดกว้าง

ตัวแปรตาม คือ การคิดเชิงสุนทรีย์

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การคิดเชิงสุนทรีย์เป็นการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัสทำให้เกิดอารมณ์ความรู้สึกจนเกิดการเห็นคุณค่าจากความงามแล้วอธิบายสิ่งที่ตนเองคิดโดยขยายขอบเขตด้วยการนำความรู้และประสบการณ์ไปสร้างสรรค์สิ่งใหม่ (Parsons, 2022; Jorlen, 2020; พร้อมพิไล บัวสุวรรณ และคณะ, 2566) จากความสำคัญดังกล่าว ผู้วิจัยจึงได้นำการจัดการเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมท (Sekeroglu, 2012; Wikayanto, 2023; รุ่งนภา อุบลี, 2565; สุรสิทธิ์ วิทยารัฐ, 2565; วิภากรณ์ อรุณพลอด, 2561) ร่วมกับการใช้คำถามแบบเปิดกว้างตามแนวคิดของ (Bloom cited in Anderson and Krathwohl, 2001; Çakır and Cengiz, 2016) เพื่อให้เกิดการคิดเชิงสุนทรีย์ โดยที่ครูเป็นเพียงผู้กระตุ้น สนับสนุน และอำนวยความสะดวกเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ให้กับเด็ก ดังกรอบแนวคิดต่อไปนี้

ตัวแปรต้น

การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทพร้อมคำถามแบบเปิดกว้าง ประกอบด้วย

ขั้นที่ 1 ขั้นรับรู้ถึงความงามและการเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย

ขั้นที่ 2 ขั้นการเห็นคุณค่าจากความงาม

ขั้นที่ 3 ขั้นคิดจินตนาการและสร้างสรรค์

ตัวแปรตาม

การคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย

1. รับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัส
2. เกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย
3. เห็นคุณค่าจากความงาม
4. อธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิด
5. การนำข้อมูลและประสบการณ์ไปใช้สร้างสิ่งใหม่

ภาพ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้เครื่องมือที่สร้างขึ้นจากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการใช้การ์ตูนแอนิเมทพร้อมกับการใช้คำถามแบบเปิดกว้างที่มีต่อการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย ดังนี้

1. แผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทพร้อมคำถามอย่างเปิดกว้างเพื่อส่งเสริมการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย จำนวน 24 แผน มีขั้นตอนการสร้าง ดังนี้

1.1 ศึกษา เอกสาร ตำรา และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทพร้อมกับการใช้คำถามอย่างเปิดกว้างที่มีต่อการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย

1.2 จัดทำแผนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทพร้อมคำถามอย่างเปิดกว้างเพื่อส่งเสริมการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย จำนวน 24 แผน สัปดาห์ละ 3 วัน ระยะเวลา 8 สัปดาห์ ประกอบด้วยการ์ตูนแอนิเมท 1 เรื่องต่อสัปดาห์ มีรายละเอียด ดังนี้

1.2.1 เลือกการ์ตูนแอนิเมท จำนวน 8 เรื่อง คือ Playmate, Thatching eggs, Dia de los Muertos, For the birds, Hola lamigo, The Children's tree, Bad eggs, What the fly? แหล่งที่มา; <https://www.youtube.com> ซึ่งมีเกณฑ์ในการคัดเลือก ได้แก่

- 1) มีการดำเนินเรื่องไม่เกิน 5 นาที
- 2) มีเนื้อหา ตัวละคร ฉาก เสียงประกอบ ภาพที่คมชัด สดใส สวยงาม ครบถ้วน แสดงออกถึงอารมณ์ได้ชัดเจน
- 3) มีการนำเสนอเรื่องราวตามองค์ประกอบทางศิลปะ เรื่อง สี ผิว รูปร่าง รูปทรง พื้นที่ว่าง แสงเงา หลักการจัดองค์ประกอบศิลป์ เรื่อง เอกภาพ ดุลยภาพ จุดเด่น ความกลมกลืน ความขัดแย้ง และองค์ประกอบทางดนตรี เรื่อง เสียง ระดับเสียง ทำนอง จังหวะ

1.2.2 กำหนดขั้นตอนการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับคำถามอย่างเปิดกว้างเพื่อส่งเสริมคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย และคำถามแบบเปิดกว้างที่มีลักษณะเป็นคำพูด ข้อความหรือประโยคแบบปลายเปิด ที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อรับคำตอบที่หลากหลาย ที่เป็นอิสระจากความคิด จินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ของเด็กปฐมวัย ซึ่งมีคำถามในแต่ละขั้นของการจัดการเรียนรู้ ดังนี้

ตารางที่ 1 ขั้นของการจัดการเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับการใช้คำถามอย่างเปิดกว้างเพื่อส่งเสริมการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย

การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับคำถามอย่างเปิดกว้างเพื่อส่งเสริมการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย	ตัวอย่างคำถามแบบเปิดกว้างและแนวการตอบ
วันที่ 1 ขั้นรับรู้ถึงความงามและการเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย	- เด็ก ๆ เห็นและได้ยินเสียงอะไรในการ์ตูนบ้าง? - เห็นนก ได้ยินเสียงนกมันทะเลาะกันเสียงดัง - เด็ก ๆ ดูการ์ตูนแล้วรู้สึกอย่างไร? - รู้สึกสนุก มันตลกมากเลยครับ
วันที่ 2 ขั้นการเห็นคุณค่าจากความงาม	- รูปภาพที่เห็นในการ์ตูนเป็นอย่างไร? - มีนกหลายตัว นกตัวใหญ่ นกตัวเล็ก - ในการ์ตูนมีใครบ้างแล้วเขาเกี่ยวข้องกับอย่างไร? อยู่ที่ไหนและทำอะไรบ้าง? - มีนกตัวใหญ่เขาอยากเป็นเพื่อนกับนกตัวเล็ก - เด็ก ๆ อยากเปลี่ยนหรือสร้างเพิ่มเติมอะไรในการ์ตูนเรื่องนี้บ้าง? - อยากให้นกตัวเล็กไม่เกล้งนกตัวใหญ่ ให้เป็นเพื่อนกัน - เด็ก ๆ อยากให้การ์ตูนเรื่องนี้มีชื่อว่าอะไร? - เรื่องนกร่ารัก
วันที่ 3 ขั้นความคิดจินตนาการและการสร้างสรรค์	

1.3 นำแผนการจัดการเรียนรู้เสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน เพื่อตรวจสอบคุณภาพของแผนโดยมีระดับการประเมิน 5 ระดับ ผลคะแนนการประเมินที่ 5.00 อยู่ในเกณฑ์คุณภาพเหมาะสมมากที่สุด และได้ปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ดังนี้ ได้ปรับปรุงจุดประสงค์เรื่ององค์ประกอบทางศิลปะโดยเฉลี่ยให้เท่ากันในแต่ละแผนเพื่อให้เหมาะสมกับการเรียนรู้ของเด็ก

1.4 นำแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การตูนแอนิเมท์รวมกับการใช้คำถามอย่างเปิดกว้างที่มีต่อการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัยที่ปรับปรุงแล้วไปใช้ กับเด็กอนุบาลปีที่ 3 ห้อง 2 โรงเรียนชุมชนวัดราชภูริณิคมเพื่อดูความเหมาะสม ภาษา และความเป็นไปได้ในการใช้จริง

2. แบบประเมินการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย

2.1 ศึกษาและสร้างแบบประเมินการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย มีลักษณะเป็นแบบสัมภาษณ์ โดยผู้วิจัยได้คัดเลือกการ์ตูนแอนิเมท์เรื่อง Mouse For Sale (ที่มา; <https://www.youtube.com/watch?v=UB3nKCNUBB4>) ความยาวการ์ตูนในการรับชม 03:17 นาที และกำหนดข้อคำถามในการสัมภาษณ์แบ่งออกเป็น 2 ส่วน ได้แก่ ส่วนที่ 1 ข้อมูลเบื้องต้น เป็นเรื่องของชื่อ และอายุ ของผู้ให้สัมภาษณ์ สถานที่สัมภาษณ์ วันและเวลาที่สัมภาษณ์ ชื่อผู้สัมภาษณ์ ส่วนที่ 2 คำถามเพื่อประเมินการคิดเชิงสุนทรีย์ ซึ่งเกี่ยวข้องกับการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย จำนวน 16 ข้อ แบ่งออกเป็น 5 องค์ประกอบ ดังนี้ 1) การบอกการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัส จำนวน 4 ข้อ 2) การเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย จำนวน 2 ข้อ 3) การเห็นคุณค่าจากความงาม จำนวน 5 ข้อ 4) การอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิดและขยายขอบเขตออกไปจากสิ่งที่รับรู้ จำนวน 3 ข้อ และ 5)การนำข้อมูล ประสพการณ์ไปสร้างสิ่งใหม่ จำนวน 2 ข้อ

2.2 ศึกษาวิธีสร้างเกณฑ์การประเมินการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัยแล้วออกแบบสร้างเกณฑ์การประเมินและระดับคะแนนการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย 5 องค์ประกอบ องค์ประกอบละ 3 ระดับ คือ ระดับที่ 1 คะแนนน้อย ระดับที่ 2 คะแนนปานกลาง ระดับที่ 3 คะแนนมาก โดยมีตัวอย่าง ดังนี้

- การบอกการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัส

ระดับที่ 1 เด็กบอกสิ่งที่เห็นหรือได้ยินจากการดูโดยบอกได้เพียงอย่างเดียว

ระดับที่ 2 เด็กบอกสิ่งที่เห็นและได้ยินจากการดูโดยบอกได้ทั้ง 2 อย่าง

ระดับที่ 3 เด็กบอกสิ่งที่เห็นและได้ยินจากการดูโดยบอกได้ทั้ง 2 อย่างและอธิบายรายละเอียดได้

นำคะแนนที่ได้มาสรุปผลตามระดับการพัฒนาการคิดเชิงสุนทรีย์ ดังนี้

11- 15 คะแนน หมายถึง การคิดเชิงสุนทรีย์ ระดับมาก

6 - 10 คะแนน หมายถึง การคิดเชิงสุนทรีย์ ระดับปานกลาง

1 – 5 คะแนน หมายถึง การคิดเชิงสุนทรีย์ ระดับน้อย

2.3 นำแบบประเมินความสอดคล้องระหว่างจุดประสงค์ เกณฑ์การประเมินและระดับคุณภาพคะแนนการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัยเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน เพื่อพิจารณาความเที่ยงตรงของแบบสอบถามหรือความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Index of item objective congruence; IOC) ได้ค่าความสอดคล้องอยู่ที่ 1.00 สามารถนำไปใช้ได้ โดยปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ ดังนี้ ปรับแก้คำนิยามให้ครอบคลุมกับรายการประเมินในเรื่องการบอกอารมณ์โดยไม่ระบุถึงการบอกอารมณ์ที่แสดงออกทางสีหน้า ท่าทาง แต่ระบุแค่ทางวาจาของเด็ก

2.4 นำแบบประเมิน เกณฑ์การประเมินและระดับคะแนนการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย ที่ปรับปรุงแล้วไปใช้กับเด็กอนุบาลปีที่ 3 ห้อง 2 โรงเรียนชุมชนวัดราชภูริณิคม จำนวน 20 คน เพื่อดูความเหมาะสม ภาษาและความเป็นไปได้ในการใช้จริง และหาค่าความเที่ยง (Interrater Reliability) โดยให้ผู้ประเมิน 2 คนให้คะแนนประเมินเด็กจากการสัมภาษณ์ พบว่า ให้คะแนนตรงกันคิดเป็น 80%

การวิเคราะห์ข้อมูล

เก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ทำการเก็บรวบรวมข้อมูล จากกลุ่มตัวอย่าง ดังนี้

1. ผู้วิจัยได้ดำเนินการยื่นขอและได้รับใบรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์
2. ผู้วิจัยดำเนินการตามหลักจริยธรรม 3 ประการ คือ

1) หลักความเคารพในบุคคล (Respect for person) โดยผู้วิจัยจะให้ข้อมูลอย่างครบถ้วนไม่ปิดบังและให้ผู้เข้าร่วมในการวิจัยตัดสินใจอย่างอิสระปราศจากการข่มขู่ บังคับ หรือให้สินจ้างรางวัล เคารพในศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ ความเป็นผู้อ่อนด้อย เปรียบบาง และเก็บรักษาความลับของข้อมูลส่วนตัว

2) หลักคุณประโยชน์ ไม่ก่ออันตราย (Beneficence) โดยผู้วิจัยจะทำการประเมินคุณประโยชน์และความเสี่ยง หรืออันตรายที่อาจเกิดขึ้นไม่ให้เกิดผลกระทบต่อผู้เข้าร่วมในการวิจัย ผู้วิจัยจะเก็บข้อมูลจากการสัมภาษณ์ไว้เป็นอย่างดี

3) หลักความยุติธรรม (Justice) โดยผู้วิจัยจะดำเนินการวิจัยด้วยความเป็นธรรม มีเกณฑ์การเลือกผู้เข้าร่วมในการวิจัยชัดเจน มีการสุ่มเข้ากลุ่มศึกษา (randomization) ปราศจากอคติ (bias)

3. ผู้วิจัยติดต่อส่งจดหมายขออนุญาตการเก็บข้อมูลการวิจัยจากเด็กปฐมวัยกับทางโรงเรียน และส่งจดหมายแจ้งและขออนุญาตจากผู้ปกครอง

4. ผู้วิจัยใช้แบบสัมภาษณ์ในการประเมินการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัย ก่อนการทดลอง โดยใช้เวลาทั้งหมดรวม 1 วัน โดยมีขั้นตอน คือ

1) ผู้ประเมินแนะนำการคุ้นเคยกับเรื่อง Mouse For Sale กับเด็กปฐมวัย

2) ผู้ประเมินเปิดการคุ้นเคยกับเรื่อง Mouse For Sale ให้เด็กปฐมวัย

3) หลังจากดูจบ ผู้ประเมินถามคำถามและจดบันทึกคำตอบของเด็กปฐมวัยในรูปแบบสัมภาษณ์การคิดเชิงสุนทรียะของเด็ก

4) ผู้ประเมินนำข้อมูลที่บันทึกในรูปแบบสัมภาษณ์การคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยไปวิเคราะห์ สรุปผลให้คะแนนและเทียบกับเกณฑ์

5. ผู้วิจัยเก็บข้อมูลจากการทดลองใช้การคุ้นเคยกับเรื่อง Mouse For Sale พร้อมคำถามแบบเปิดกว้าง โดยใช้การคุ้นเคยทั้งหมด 8 เรื่อง เรื่องละ 3 ครั้ง รวมเป็นทั้งหมด 24 ครั้ง

6. ผู้วิจัยใช้แบบสัมภาษณ์ในการประเมินการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัย หลังการทดลอง โดยมีการดำเนินการเช่นเดียวกับก่อนการทดลองใช้เวลาทั้งหมดรวม 1 วัน

การวิเคราะห์ข้อมูลและสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

ในการวิเคราะห์ข้อมูลผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการทดลองมาวิเคราะห์โดยมีการวิเคราะห์ในแต่ละส่วน ดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณโดยการหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที
2. วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพโดยการวิเคราะห์เนื้อหา (content analysis)

ผลการวิจัย

1. การเปรียบเทียบการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยโดยรวมก่อนและหลังการใช้การคุ้นเคยกับเรื่อง Mouse For Sale พร้อมคำถามแบบเปิดกว้างโดยรวม

ตารางที่ 2 การเปรียบเทียบการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยโดยรวมก่อนและหลังการใช้การคุ้นเคยกับเรื่อง Mouse For Sale พร้อมคำถามแบบเปิดกว้าง

การทดลอง	จำนวนเด็กทั้งหมด	M	S	t-test
ก่อนการทดลอง	20	10.63	6.17	17.02
หลังการทดลอง	20	12.57	3.44	

* $P < .01$

จากตารางที่ 2 พบว่า คะแนนการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยโดยผ่านการใช้การคุ้นเคยกับเรื่อง Mouse For Sale พร้อมคำถามแบบเปิดกว้างหลังการทดลองในภาพรวมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยหลังการทดลองมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 12.57 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 3.44 ซึ่งสูงกว่าก่อนการทดลองที่มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 10.63 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 6.17 โดยอยู่ในเกณฑ์การพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะระดับมาก

2. การเปรียบเทียบการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการใช้การคุ้นเคยกับเรื่อง Mouse For Sale พร้อมคำถามแบบเปิดกว้างรายด้าน

ตารางที่ 3 การเปรียบเทียบคะแนนการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยรายด้านก่อนและหลังการใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับการใช้คำถามแบบเปิดกว้าง

การคิดเชิงสุนทรียะ ของเด็กปฐมวัย	การทดลอง	คะแนน เต็ม	M	S	t-test
1 การบอกการรับรู้สิ่งต่างๆผ่านประสาทสัมผัส	ก่อนทดลอง	4	2.88	0.76	5.04
	หลังทดลอง	4	3.00	0.61	
2 การเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย	ก่อนทดลอง	3	2.00	0.71	4.48
	หลังทดลอง	3	2.50	0.51	
3 การเห็นคุณค่าจากความงาม	ก่อนทดลอง	4	2.38	1.20	6.48
	หลังทดลอง	4	2.38	1.01	
4 การอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิดและขยายขอบเขตออกไปจากสิ่งที่รับรู้	ก่อนทดลอง	3	2.00	0.60	7.76
	หลังทดลอง	3	2.50	0.23	
5 การนำข้อมูล ประสบการณ์ไปสร้างสิ่งใหม่	ก่อนทดลอง	3	2.00	0.67	10.25
	หลังทดลอง	3	2.50	0.19	

* $P < .01$

จากตารางที่ 3 พบว่า เด็กปฐมวัยมีคะแนนการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยในรายด้านหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 โดยด้านที่มีคะแนนเฉลี่ยมากที่สุดเรียงตามลำดับ ได้แก่ การรับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัส คะแนนเฉลี่ยหลังทดลอง ($M=3.00$, $S=0.61$) ด้านการเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลายคะแนนเฉลี่ยหลังทดลอง ($M=2.50$, $S=0.51$) ด้านการอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิดคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลอง ($M=2.50$, $S=0.23$) ด้านการนำข้อมูลและประสบการณ์ไปใช้สร้างสิ่งใหม่คะแนนเฉลี่ยหลังการทดลอง ($M=2.50$, $S=0.19$) แต่ในด้านการเห็นคุณค่าความงามคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน ($M=2.38$, $S=1.01$)

3. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากบันทึกการสอนของครู

ผลจากการที่เด็กได้ดูการ์ตูนแอนิเมทและใช้คำถามแบบเปิดกว้าง จำนวน 8 เรื่อง ใช้การ์ตูนแอนิเมท 1 เรื่องต่อสัปดาห์ จำนวนทั้งหมด 24 ครั้ง พบว่า

1. สัปดาห์ที่ 1 - 2 ดูการ์ตูนแอนิเมท เรื่อง Playmate และเรื่อง Thatching eggs

พบว่า เด็กส่วนใหญ่บอกการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัสทางการมองเห็นและการฟังได้ดี เด็กสามารถบอกสิ่งต่าง ๆ ที่พบในการ์ตูนแอนิเมทได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 3 : “เห็นเด็ก เห็นหุ่นยนต์ เห็นบ้าน เห็นของเล่น” แต่ยังไม่สามารถเชื่อมโยงประสบการณ์การตกกลิ้ง ชิมรส และการสัมผัสจากประสบการณ์เดิมของตนกับเรื่องราวในการ์ตูนได้ เด็กส่วนใหญ่จะยังไม่ค่อยกล้าตอบคำถาม ขาดความมั่นใจและมีความกังวลว่าจะตอบคำถามผิด เด็กจะเลียนแบบคำตอบจากเพื่อน เด็กบอกอารมณ์ความรู้สึกได้ 2 อารมณ์ คือ สนุกและเศร้าได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 14 : “รู้สึกสนุก” เด็กคนที่ 9 : “แม่กเศร้าที่ทิ้งลูก” การเห็นคุณค่าจากความงามโดยเด็กส่วนใหญ่จะบอกในเรื่องขององค์ประกอบศิลป์ได้ เช่น สี ขนาดได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 17 : “นกตัวสีเขียว สีเหลือง สีส้ม สีฟ้า” เด็กคนที่ 3 : “หุ่นยนต์ตัวเล็กเด็กตัวใหญ่” แต่ในเรื่องของหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์เด็กบอกยังไม่ได้และบอกเรื่ององค์ประกอบของตนตรียังไม่ได้ เด็กส่วนใหญ่จะบอกสัมพันธ์ภาพที่เกิดขึ้นภายในการ์ตูนได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 16 : “เด็กผู้ชายเป็นเพื่อนกับเด็กผู้หญิง” แต่มีส่วน้อยที่จะคิดเชื่อมโยงเข้ากับตนเองได้แต่ยังไม่เหตุผลไม่ได้ เด็กส่วนใหญ่อธิบายสิ่งที่ตนเองคิดได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 6 : “หนูอยากให้หุ่นยนต์เป็นเพื่อนกับหนูจะได้เล่นกัน” แต่เชื่อมโยงเรื่องราวจากการดูไปสู่เรื่องที่ตนเองพบเห็นไม่ได้ ซึ่งเด็กส่วน้อยจะบอกการแก้ไข เปลี่ยนแปลงและสร้างสิ่งใหม่ได้แต่ให้เหตุผลไม่ได้ ดังเช่น เด็กดูการ์ตูนเรื่อง Playmate แล้วให้ตั้งชื่อการ์ตูนเรื่องนี้ เด็กคนที่ 5 : “เรื่อง สกิปี้ด้อยเล็ด” โดยภาพรวมใน 1-2 สัปดาห์แรก เด็กส่วนใหญ่ยังไม่กล้าที่จะตอบคำถามของครู ไม่กล้าบอกเล่าแสดงความคิดเห็น

2. สัปดาห์ที่ 3 - 4 ดูการ์ตูนแอนิเมท เรื่อง Dia de los Muertos และเรื่อง For the birds

พบว่า เด็กส่วนใหญ่สามารถบอกการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัสทางการมองเห็นและการฟังได้ดีขึ้น สามารถบอกสิ่งต่าง ๆ ที่พบในการ์ตูนได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 2 : “เห็นผี มีเด็กผู้หญิง มีดอกไม้สีฟ้าแล้วมันดังเด็กตกลงไป” เด็กคนที่ 4 : “ได้ยินเสียงดนตรีเพราะ” เด็กคนที่ 12 : “ได้ยินเสียงเปียโนด้วยคะ” แต่ยังไม่สามารถเชื่อมโยงประสบการณ์การตกกลิ้ง ชิม

รส และการสัมผัสจากประสบการณ์เดิมของตนกับเรื่องราวในการ์ตูนแอนิเมทได้ เด็กส่วนใหญ่จะยังไม่ค่อยกล้าตอบคำถาม ขาดความมั่นใจและมีความกังวลว่าจะตอบคำถามผิด เด็กบอกอารมณ์ความรู้สึกได้มากขึ้นคือ สนุกและเศร้า กลัว โกรธ ดังเช่น เด็กคนที่ 15 : “เด็กผู้หญิงเศร้าเพราะแม่ตาย เด็กกลัวเพราะมันมืด” เด็กบางคนร้องไห้ตามตัวละครในการ์ตูนเรื่อง Dia de los Muertos ที่เศร้าจากการสูญเสียแม่ไป การเห็นคุณค่าจากความงาม เด็กส่วนใหญ่จะบอกในเรื่องขององค์ประกอบศิลป์ได้ เช่น สี ขนาด รูปร่าง รูปทรงได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 7 : “ลูกโป่งมันกลมอันใหญ่หลายอัน มีสีแดง สีเหลือง สีฟ้า สีเขียว” แต่ในเรื่องของหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์เด็กบอกยังไม่ได้ บางคนบอกเรื่ององค์ประกอบของดนตรีเรื่อง ระดับ ได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 15 : “เสียงดัง เสียงเบา” เด็กส่วนใหญ่จะบอกสัมพันธ์ภาพที่เกิดขึ้นและคิดเชื่อมโยงเข้ากับตนเองได้ดีขึ้น ดังเช่น เด็กคนที่ 18 : “เขารักแม่หนูก็รักแม่” แต่ยังให้เหตุผลไม่ได้ เด็กส่วนใหญ่อธิบายสิ่งที่ตนเองคิดได้ซึ่งเด็กบางคนเชื่อมโยงเรื่องราวจากการ์ตูนไปสู่เรื่องที่ตนเองพบเห็นได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 19 : “หนูเคยไปปาร์ตี้เหมือนกัน หนูอยากให้เพื่อนไปปาร์ตี้เยอะ ๆ จะได้ไม่เหงา” ซึ่งเด็กส่วนใหญ่บอกการแก้ไข เปลี่ยนแปลงและสร้างสิ่งใหม่ได้แต่ยังให้เหตุผลไม่ได้ โดยภาพรวมเด็กส่วนใหญ่จะยังไม่ค่อยกล้าตอบคำถาม ขาดความมั่นใจและมีความกังวลว่าจะตอบคำถามผิด เริ่มที่จะตอบคำถามมากขึ้นแต่จะตอบเหมือนกับที่เพื่อนตอบ มีความสนใจ ตั้งใจดูการ์ตูนมากขึ้น

3. สัปดาห์ที่ 5 - 6 ดูการ์ตูนแอนิเมท เรื่อง Hola lamigo และเรื่อง The Children's tree

พบว่า เด็กสามารถบอกการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัสทางการมองเห็นและการฟังได้ดี สามารถบอกสิ่งต่าง ๆ ที่พบในการ์ตูนแอนิเมทได้ และยังเชื่อมโยงประสบการณ์การดมกลิ่น ชิมรส และการสัมผัสจากประสบการณ์เดิมของตนกับเรื่องราวในการ์ตูนได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 16 : “หนูเคยกินลูกอม มันหวาน ๆ” เด็กบางคนจะยังไม่ค่อยกล้าตอบคำถาม ขาดความมั่นใจและกลัวตอบผิด เด็กบอกอารมณ์ความรู้สึกได้มากขึ้นคือ สนุกและเศร้า โกรธ แปลกใจ ตกใจได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 1 : “เด็กรู้สึกตกใจที่หาลาไมเจอ” เด็กคนที่ 13 : “รู้สึกแปลกใจที่ซึ่งข้ามันสูง” การเห็นคุณค่าจากความงาม เด็กบอกในเรื่องขององค์ประกอบศิลป์ได้ เช่น สี ขนาด รูปร่าง รูปทรง แสงเงา เด็กบางคนบอกหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์เรื่อง จุดเด่น ดังเช่น เด็กคนที่ 10 : “เด็กชี่ล่ายู่ตรงกลางมีแสงสี ๆ ออกมา” เด็กบางคนบอกเรื่ององค์ประกอบของดนตรีเรื่อง ระดับและจังหวะ เข้ากับเร็วได้ ดังเช่นเด็กคนที่ 16 : “เพลงมันช้าแล้วมันก็เร็ว” เด็กส่วนใหญ่บอกสัมพันธ์ภาพที่เกิดขึ้นภายในการ์ตูนและคิดเชื่อมโยงเข้ากับตนเองได้ และเด็กบางคนให้เหตุผลได้ เด็กอธิบายสิ่งที่ตนเองคิดได้และเชื่อมโยงเรื่องราวจากการ์ตูนไปสู่เรื่องที่ตนเองพบเห็นได้ ซึ่งเด็กบอกการแก้ไข เปลี่ยนแปลงและสร้างสิ่งใหม่ได้ มีเด็กบางคนสามารถให้เหตุผลได้ ดังเช่น เมื่อเด็กดูการ์ตูนเรื่อง Hola lamigo เด็กคนที่ 14 : “หนูอยากให้มีมิตรภาพเพราะจะได้ไม่จับสัตว์ไปฆ่า” โดยภาพรวมเด็กมีความสุข สนุกสนานกับการตอบคำถามหลังจากดูการ์ตูนมากขึ้น กล้าคิดกล้าแสดงออกมากขึ้น ตอบคำถามได้หลากหลาย ไม่ใช่ตอบตามเพื่อนเท่านั้น

4. สัปดาห์ที่ 7 - 8 ดูการ์ตูนแอนิเมท เรื่อง Bad eggs และเรื่อง What the fly

พบว่า เด็กบอกการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัสทางการมองเห็นและการฟังได้ดี สามารถบอกสิ่งต่าง ๆ ที่พบในการ์ตูนได้ และยังเชื่อมโยงประสบการณ์การดมกลิ่น ชิมรส และการสัมผัสจากประสบการณ์เดิมของตนกับเรื่องราวในการ์ตูนได้ดี ดังเช่น เด็กคนที่ 10 : “หนูเคยกินไข่นกมันอร่อย” เด็กบอกอารมณ์ความรู้สึกต่าง ๆ ในการ์ตูนแอนิเมทได้คือ สนุกมีความสุข ตกใจ เศร้า เสียใจ โกรธ แปลกใจ ตกใจได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 17 : “ยุ่งผู้ชายตกใจที่ยุงผู้หญิงถูกจิ้งจกกินเข้าไป” เด็กคนที่ 8 : “รู้สึกตกใจมากครับ ยุงกับจิ้งจกสู้กัน” การเห็นคุณค่าจากความงามโดยเด็กบอกในเรื่องขององค์ประกอบศิลป์ได้ เช่น สี ขนาด รูปร่าง รูปทรง แสงเงาได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 9 : “มีไฟและก็มีเงาที่เวที” เด็กบางคนบอกหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์ได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 9 : “จิ้งจกตัวเขียวอยู่ตรงกลาง ที่มีมืด” เด็กส่วนใหญ่บอกเรื่ององค์ประกอบของดนตรีได้ ดังเช่น เด็กคนที่ 5 : “สัตว์เล่นดนตรีมีช้า ๆ เร็ว ๆ” เด็กคนที่ 11 : “เสียงดนตรีเสียงดังแล้วเบาแล้วดัง” เด็กบอกสัมพันธ์ภาพที่เกิดขึ้นภายในการ์ตูนและคิดเชื่อมโยงเข้ากับตนเองได้โดยให้เหตุผลได้ ดังเช่น เมื่อเด็กดูการ์ตูนเรื่อง What the fly เด็กคนที่ 9 : “ยุ่งผู้ชายเขาเข้าไปช่วยยุ่งผู้หญิงเพราะเขาเป็นแฟนกันเหมือนพ่อกับแม่หนูเป็นแฟนกัน” เด็กอธิบายสิ่งที่ตนเองคิดได้และเชื่อมโยงเรื่องราวจากการ์ตูนไปสู่เรื่องที่ตนเองพบเห็นได้ ซึ่งเด็กบอกการแก้ไข เปลี่ยนแปลงและสร้างสิ่งใหม่ได้โดยที่เด็กส่วนใหญ่สามารถให้เหตุผลได้ โดยภาพรวมเด็กมีอารมณ์ร่วมและแสดงออกทางสีหน้าท่าทางตามอารมณ์ของตัวละครในการ์ตูนมากขึ้น สนุกสนานตกขบขัน พูดเล่าแสดงความคิดเห็นแลกเปลี่ยนร่วมกับเพื่อนและครูได้ มีความคิดสร้างสรรค์ในการตั้งชื่อเรื่อง

กล่าวโดยสรุป ผลของการใช้การ์ตูนแอนิเมทและคำถามแบบเปิดกว้างที่มีต่อการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัยพบว่า การคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัยโดยภาพรวมมีการพัฒนาดีขึ้นจากเดิม โดยที่เด็กสามารถบอกเล่าและ

แสดงความคิดเห็นในสิ่งที่รับรู้ผ่านประสาทสัมผัส เกิดอารมณ์ที่หลากหลาย เห็นคุณค่าจากความงามทั้งความงามทางวัตถุและความงามทางจิตใจในเรื่องวิถีชีวิตและสัมพันธภาพ เด็กอธิบายสิ่งที่ตนเองคิดได้และเชื่อมโยงเรื่องราวจากการดูไปสู่วัตถุที่ตนเองพบเห็นได้และยังบอกการแก้ไข เปลี่ยนแปลงและสร้างสิ่งใหม่ได้ จากการเชื่อมโยงเรื่องราวจากการดูแอนิเมทและครูใช้คำถามแบบเปิดกว้างกระตุ้นทำให้เด็กเกิดการคิดเชิงสุนทรีย์ โดยผลการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัยโดยใช้การดูแอนิเมทและการใช้คำถามแบบเปิดกว้างรายด้าน สรุปได้ ดังนี้

1. ด้านการบอกการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัส มีการพัฒนาสูงกว่าด้านอื่น ๆ และพบการพัฒนาตั้งแต่ได้รับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในสัปดาห์ที่ 2 เด็กสามารถใช้ประสาทสัมผัสในการสังเกตและบอกสิ่งต่าง ๆ ที่พบเห็นในการดูแอนิเมทได้ เด็กบางคนมีความกล้าแสดงออกในการตอบคำถามมากขึ้น แต่เด็กบางคนยังไม่เข้าใจคำถาม เด็กบางคนจะกลัวการตอบคำถาม กลัวตอบผิดแต่เด็กเริ่มที่จะตอบโดยสังเกตการตอบคำถามจากเพื่อนจะตอบตามเพื่อน เด็กสนใจแลกเปลี่ยนแสดงความคิดเห็นในสิ่งที่รับรู้ผ่านประสาทสัมผัสและเล่าเรื่องราวจากการดูได้ โดยครูใช้คำถามแบบเปิดกว้างกระตุ้นให้เด็กเกิดการคิดเชิงสุนทรีย์ตลอดระยะเวลาการทดลองพบว่าเด็กเกิดการพัฒนาขึ้นอย่างต่อเนื่องในทิศทางที่สูงขึ้น

2. การเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย ในช่วงสัปดาห์แรก ๆ เด็กสามารถบอกอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้นจากการดูการ์ตูนแอนิเมทได้เพียง 2 อารมณ์ คือ มีความสุข เศร้าเสียใจ แต่จะพบการพัฒนาตั้งแต่ในสัปดาห์ที่ 3 เด็กบอกอารมณ์ได้มากกว่า 2 อารมณ์ ทั้ง ความสุข ความเศร้า ความกลัว ความแปลกใจ เนื่องมาจากเนื้อเรื่องในการดูมีการแสดงออกทางอารมณ์ทั้งทางสีหน้าท่าทางที่หลากหลาย ทำให้เด็กเห็นอารมณ์ได้อย่างชัดเจน เด็กสามารถสังเกตและบอกเล่าอารมณ์ความรู้สึกต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นแล้วยังสามารถเชื่อมโยงกับอารมณ์ความรู้สึกที่เกิดขึ้นของตนเองได้อย่างหลากหลาย เด็กบอกเล่าอารมณ์ความรู้สึกต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นได้และร่วมแสดงความคิดเห็นกับคนอื่นได้ โดยครูใช้คำถามแบบเปิดกว้างกระตุ้นให้เด็กได้คิดและกล้าที่จะแสดงความคิดเห็น อารมณ์ความรู้สึกของตนตลอดระยะเวลาการทดลอง จึงพบว่าเด็กเกิดการเรียนรู้และพัฒนาด้านอารมณ์ความรู้สึกสูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง

3. ด้านการเห็นคุณค่าจากความงาม เด็กส่วนใหญ่จะรับรู้ความงามทางวัตถุจากการมองภาพและเสียงที่เกิดขึ้นจากการดูการ์ตูนแอนิเมท แล้วจะบอกในเรื่องขององค์ประกอบศิลป์ได้ดี เช่น เรื่องสี รูปร่าง รูปทรง ขนาด พื้นผิว แต่ในเรื่องหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์ครูต้องช่วยอธิบายเสริมเข้าไปและพูดย้ำ ๆ ให้กับเด็ก ซึ่งเด็กบางคนก็ยังไม่เข้าใจ บางคนจำไม่ได้ เพราะเด็กจะบอกเพียงเรื่องขององค์ประกอบศิลป์ที่ตนเองพบจากการดู ในส่วนขององค์ประกอบทางดนตรีในช่วงสัปดาห์แรก ๆ เด็กจะบอกได้เพียง ดนตรีสนุก แต่เมื่อครูให้ข้อมูล คำศัพท์ใหม่ ๆ เด็กก็สามารถบอกองค์ประกอบทางดนตรีทางดนตรีได้มากขึ้น เช่น จังหวะเร็ว ช้า หรือ เสียงดัง เสียงเบา ส่วนการเห็นคุณค่าความงามของจิตใจในเรื่องวิถีชีวิตและสัมพันธภาพเด็กมีการพัฒนาขึ้นจากสัปดาห์แรก ๆ ที่เด็กตอบได้เพียงความสัมพันธ์ที่มีในการดูเท่านั้น แต่ในสัปดาห์ที่ 3 เป็นต้นมา เด็กเกิดการพัฒนาในการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ในการดูกับตนเองได้มากขึ้น

4. ด้านการอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิดและขยายขอบเขตออกไปจากสิ่งที่รับรู้ โดยในช่วงสัปดาห์แรก ๆ เด็กส่วนใหญ่ยังไม่สามารถการนำข้อมูลที่ได้จากการ์ตูนแอนิเมทมาอธิบายความคิดของตนเองและยังไม่สามารถเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมต่าง ๆ ที่เด็กได้เคยรับรู้หรือเรียนรู้มา ทำให้เด็กบอกเล่าหรืออธิบายแต่สิ่งที่ตนเองพบเห็นแค่ในการดูเท่านั้น แต่เมื่อครูให้ข้อมูลความรู้และใช้คำถามเพื่อกระตุ้นให้เด็กได้คิดทำให้ เด็กอธิบายความคิดของตนเองและสามารถเชื่อมโยงกับประสบการณ์การเรียนรู้เดิมของตนได้มากขึ้น โดยเฉพาะในเด็กบางคนที่มีมักจะตอบคำถามเหมือนกับเพื่อน ก็จะตอบคำถามโดยใช้ความคิดและประสบการณ์เดิมของตนมาตอบ มีความมั่นใจในการตอบคำถามมากขึ้นทำให้เด็กเกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่องในทิศทางที่สูงขึ้น

5. ด้านการนำข้อมูลประสบการณ์ไปสร้างสิ่งใหม่ มีค่าเฉลี่ยรองลงมา ซึ่งในช่วงสัปดาห์แรก ๆ เด็กบางคนยังไม่สามารถนำข้อมูล ความรู้ความเข้าใจจากการดูการ์ตูนแอนิเมทมาสร้างเป็นองค์ความรู้หรือสิ่งใหม่ได้ เด็กจะบอกแต่สิ่งที่ตนเห็นในการดูเท่านั้น เด็กบางคนก็ไม่ตอบคำถามหรือคิดอะไรใหม่เลย ครูจึงต้องช่วยโดยการให้คำถามเพื่อกระตุ้นให้เด็กสร้างองค์ความรู้หรือสิ่งใหม่ ทำให้เด็กสามารถที่จะเชื่อมโยงข้อมูลความรู้การดูไปสร้างสรรค์สิ่งใหม่ได้ในการดูการ์ตูนแอนิเมทเรื่องต่อไป เด็กเกิดความมั่นใจ มีความภาคภูมิใจที่จะคิดสร้างสรรค์และบอกเล่าความคิดของตนเองให้ผู้ฟังได้ทำให้เกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

อภิปรายผล

ผลการวิจัย พบว่า คะแนนการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยโดยผ่านการใช้การ์ตูนแอนิเมพร้อมกับการใช้คำถามแบบเปิดกว้างหลังการทดลองในภาพรวมสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 12.57 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 3.44 ซึ่งสูงกว่าก่อนการทดลองที่มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 10.63 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 6.17 อยู่ในเกณฑ์การพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะระดับมาก แสดงให้เห็นว่า เด็กมีการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัสได้และให้เหตุผลได้ การเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลายโดยสามารถบอกได้ตั้งแต่ 4 อารมณ์ขึ้นไป การเห็นคุณค่าความงามของวัตถุและคุณค่าความงามจากจิตใจได้และสามารถเชื่อมโยงกับเรื่องราวของตนเองได้ การอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิดได้ แล้วเชื่อมโยงกับเรื่องราวของการ์ตูนเพื่อขยายขอบเขตจากสิ่งที่รับรู้ที่ตนเองพบเห็นได้ การนำข้อมูล ความรู้และประสบการณ์ของตนไปสร้างสิ่งใหม่ได้และสามารถบอกเหตุผลได้ จึงมีการพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะโดยสามารถพัฒนาได้และยังสามารถบอกเหตุผลได้ ซึ่งสอดคล้องกับสมมติฐานที่ตั้งไว้ โดยมีคะแนนเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยในรายด้านหลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01 ซึ่งมีคะแนนเฉลี่ยมากที่สุดเรียงตามลำดับ ได้แก่ การรับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัส คะแนนเฉลี่ยหลังทดลอง ($M=3.00$, $S=0.61$) ด้านการเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลายคะแนนเฉลี่ยหลังทดลอง ($M=2.50$, $S=0.51$) ด้านการอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิดคะแนนเฉลี่ยหลังการทดลอง ($M=2.50$, $S=0.23$) ด้านการนำข้อมูลและประสบการณ์ไปใช้สร้างสิ่งใหม่คะแนนเฉลี่ยหลังการทดลอง ($M=2.50$, $S=0.19$) แต่ในด้านการเห็นคุณค่าความงามคะแนนเฉลี่ยก่อนและหลังการทดลองไม่แตกต่างกัน ($M=2.38$, $S=1.01$) ส่วนนี้ไม่แตกต่างกันทุกด้าน ซึ่งการใช้การ์ตูนแอนิเมพร้อมกับการใช้คำถามแบบเปิดกว้างสามารถพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยมี 3 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นการรับรู้ถึงความงามและการเกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย โดยครูจะพูดคุยกับเด็กถึงความงามในชีวิตประจำวันและการ์ตูนแอนิเมที่เด็กดูผ่านประสาทสัมผัสทั้ง 5 จนทำให้เกิดอารมณ์ความรู้สึกที่หลากหลาย เช่น ความสุข ความเศร้า รังเกียจ ความกลัว ความแปลกใจ และความโกรธ 2) ขั้นการเห็นคุณค่าจากความงาม เมื่อเด็กได้สัมผัสถึงความงามจนเกิดอารมณ์ความรู้สึกแล้วเด็กเกิดการซาบซึ้ง เห็นความสำคัญและเห็นถึงคุณค่าประโยชน์ในความงามทั้งคุณค่าจากวัตถุจากองค์ประกอบของศิลปะ องค์ประกอบของดนตรี และคุณค่าจากความงามจากจิตใจในเรื่องของวิถีชีวิตและสัมพันธภาพ 3) ขั้นความคิดจินตนาการและการสร้างสรรค์ คือการที่เด็กอธิบายสิ่งที่เกิดขึ้นในความคิดโดยจะเชื่อมโยงเข้ากับเรื่องราวในการ์ตูนแล้วยังเชื่อมโยงกับประสบการณ์เดิมต่าง ๆ ไปใช้สร้างสรรค์สิ่งใหม่ จะเห็นได้ว่าการคิดเชิงสุนทรียะของเด็กมีการพัฒนาขึ้นอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีการพัฒนาทางสุนทรียภาพของ Parsons (2022) ที่กล่าวว่าสุนทรียภาพไม่ได้เป็นเพียงเรื่องของรสนิยมและความเพลิดเพลินใจ ความพึงพอใจของแต่ละบุคคลแต่เป็นการอธิบายแนวคิดที่ถูกตีความออกมา อย่างเป็นลำดับก่อนหลังต่อเนื่องกันเป็นขั้น ๆ โดยเด็กปฐมวัยจะเริ่มจาก 1) การชื่นชมชื่นชอบ (Favoritism) เด็กรับรู้ผ่านประสาทสัมผัส เกิดอารมณ์ความรู้สึกใช้ความชอบในการตัดสินใจ 2) ความงามและเหมือนจริง (Beauty and realism) เด็กให้ความสำคัญต่อเนื้อหาเรื่องราว ตัดสินความงามจากความเหมือนจริงโดยจะเปรียบเทียบความเหมือนจริงจากสิ่งที่เด็กเคยสัมผัสหรือมีประสบการณ์เดิมมาก่อน 3) การแสดงออก (Expressiveness) เด็กเริ่มให้ความสำคัญและทำความเข้าใจในความรู้สึกนึกคิดของศิลปินที่แสดงออกผ่านการสร้างสรรค์ผลงานมากกว่าความเหมือนจริง 4) แบบอย่างละรูปแบบ (Style and Form) เด็กสามารถให้ความหมายในผลงาน ในเรื่องรูปร่าง รูปทรงและสไตล์ของงานศิลปะผ่านสื่อที่แสดงออกมาเป็นพื้นผิว สี รูปทรงและที่ว่าง 5) ความเป็นตัวของตนเอง (Autonomy) เด็กสามารถตัดสินใจทัศนคติและคุณค่าของงานศิลปะได้ด้วยตนเองจากการรับรู้งานศิลปะผ่านประสาทสัมผัส การตัดสินความงามทั้งความงามทางธรรมชาติหรือสิ่งที่มนุษย์สร้างขึ้นด้วยสติปัญญาจากความเข้าใจและจินตนาการ เกิดมีสุนทรียภาพ กล่าวคือ สามารถรู้สึกและเพลิดเพลินกับความงามในธรรมชาติจนตระหนักถึงความงามและตัดสินคุณค่าในความงามนั้น (Paul, 2022) ดังเช่นที่ Samuelsson and Sheridan (2013) กล่าวว่า สุนทรียะมีความสัมพันธ์อย่างใกล้ชิดกับความคิดสร้างสรรค์ ซึ่งความคิดสร้างสรรค์เป็นความเข้าใจและการเรียนรู้ของกระบวนการคิด เราผ่านกระบวนการคิดเพื่อสร้างความหมาย เราสร้างความหมายโดยการเชื่อมต่อระหว่างข้อมูลใหม่และสิ่งที่เรารู้อยู่แล้วเพื่อให้ข้อมูลใหม่ ที่สมเหตุสมผล เชื่อมโยงระหว่างสิ่งที่ไม่เคยเชื่อมโยงกันมาก่อน เพื่อสร้างความหมายหรือความสำคัญ จะเห็นได้ว่าการพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะสามารถทำได้ตั้งแต่ในเด็กปฐมวัย จะเห็นได้ว่าการพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะในเด็กปฐมวัย มุ่งเน้นให้เด็ก ๆ มีส่วนร่วมและสัมผัสกับความงามตามธรรมชาติผ่านประสาทสัมผัสในการสำรวจโลกรอบตัว มีปฏิสัมพันธ์กับสภาพแวดล้อม ซึ่งเด็กมักจะหลงใหลในสีสัน รูปร่าง พื้นผิว และเสียง โดยการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัสนี้เป็นพื้นฐานของประสบการณ์ด้านสุนทรียศาสตร์ ที่ทำให้เด็กชื่นชมและตอบสนองต่อความงามในรูปแบบต่าง ๆ โดยผ่านกิจกรรมต่าง ๆ ที่เปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงความคิด อารมณ์ความรู้สึก และประสบการณ์อย่างสร้างสรรค์และสวยงาม ให้เด็กได้พัฒนาความชอบและความรู้สึกทางความงามเพื่อให้เกิดการคิดเชิงสุนทรียะ

การใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับคำถามแบบเปิดกว้างทำให้การคิดเชิงสุนทรียะของเด็กปฐมวัยโดยภาพรวมมีการพัฒนาสูงขึ้นจากเดิมทั้งโดยรวมและรายด้าน โดยที่เด็กสามารถรับรู้ความงามผ่านประสาทสัมผัส ทำให้เกิดอารมณ์ที่หลากหลาย เห็นคุณค่าจากความงามทั้งความงามทางวัตถุและความงามทางจิตใจในเรื่องวิถีชีวิตและสัมพันธภาพ แล้วอธิบายสิ่งที่ตนเองคิดโดยเชื่อมโยงเรื่องราวจากการดูการ์ตูนไปสู่เรื่องที่ตนเองพบเห็นและยังสามารถบอกการแก้ไข เปลี่ยนแปลง สร้างสรรค์สิ่งใหม่ได้ ทำให้เด็กเกิดการพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะอย่างขึ้นต่อเนื่อง จะเห็นได้ว่า สื่อการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยโดยเฉพาะการ์ตูนแอนิเมทและการใช้คำถามแบบเปิดกว้างสามารถสร้างให้เด็กปฐมวัยเกิดการคิดเชิงสุนทรียะได้ เพราะว่าการ์ตูนแอนิเมทเป็นสื่อที่ได้รับความนิยมจากทุกเพศทุกวัย โดยเฉพาะจากเด็ก โดยที่การ์ตูนแอนิเมทมีความใกล้ชิดกับเด็กเป็นอย่างมาก ได้แทรกซึมเข้าสู่ชีวิตประจำวันของเด็ก ๆ ดังที่ Wijethilaka (2020) พบว่า เด็กจำนวนมากทั่วโลกติดการ์ตูน เด็ก ๆ จะดูการ์ตูนในตอนเช้าก่อนไปโรงเรียนและหลังเลิกเรียนกลับบ้านรวมทั้งในเช้าและเย็นวันหยุดสุดสัปดาห์ สอดคล้องกับ Kirkland (2019) ที่กล่าวว่า รูปแบบภาพยนตร์แอนิเมชันมีลักษณะเป็น "ความไร้เดียงสา" หรือมีความเรียบง่ายเหมือนกับเด็ก ๆ มีแนวคิดที่อบอุ่นเหมาะสมกับเด็กมากและยังได้รับความนิยมจากผู้ชมทุกวัย ซึ่งสอดคล้องกับ นันทน์ภัส มงคลสังข์ (2564) ได้ทำการวิจัยพบว่า นิทานการ์ตูนภาพเคลื่อนไหว พร้อมภาพประกอบที่สวยงาม ช่วยเพิ่มความน่าสนใจในการเรียนรู้ และเพิ่มความสุขสนุกสนาน ในการเรียนรู้ของเด็กได้เป็นอย่างดี ดังเช่นที่ Wikayanto (2023) กล่าวว่า การ์ตูนแอนิเมทจะมีรูปแบบเนื้อหาเรื่องราวรวมทั้งตัวละคร และลักษณะการสร้างสรรค์ที่กระตุ้นความเข้าใจด้านสุนทรียะ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Sekeroglu (2012) ที่พบว่า ในภาพยนตร์แอนิเมชัน จะมีองค์ประกอบสี่ แสง และเงาซึ่งส่งผลต่อตัวละคร ฉากพื้นหลังและคำบรรยายที่ถ่ายทอดความรู้สึกและสุนทรียภาพถูกสร้างขึ้นจากการผสมผสานระหว่างแสงและสีและพื้นที่ การ์ตูนแอนิเมทจึงสามารถนำมาใช้เพื่อใช้ในการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะ รวมถึงการใช้คำถามแบบเปิดกว้างที่เปิดโอกาสให้เด็กได้คิดและตอบอย่างอิสระ โดยเฉพาะคำถามแบบเปิดกว้าง (open-ended questions) เป็นคำถามที่มีคำตอบที่หลากหลาย เป็นไปได้มากกว่าหนึ่งหรือสองคำตอบ ซึ่งเด็กจะต้องใช้ความรู้จากประสบการณ์เดิมที่มีมาใช้ตอบคำถามเป็นการใช้คำถามระดับสูงตามแนวคิดของ Bloom (Anderson and Krathwohl, 2001) ที่ให้ความสำคัญกับการตั้งคำถาม โดยจะแบ่งระดับการตั้งคำถามตามระดับความสามารถทางสติปัญญาออกเป็น 6 ระดับ เรียงลำดับจากระดับต่ำไปสูง ได้แก่ ความรู้ความจำ (Knowledge) ความเข้าใจ (Comprehension) การนำไปใช้ (Application) การวิเคราะห์ (Analysis) การประเมินผล (Evaluating) และการสร้างสรรค์ (Creating) การถามคำถามปลายเปิดทำให้เกิดการให้ความร่วมมือและความคิดที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น (DiClemente, 2017) ซึ่ง Koster (2000) ยังได้กล่าวต่อไปอีกว่า การใช้คำถามเป็นส่วนประกอบที่สำคัญในการจัดการเรียนการสอนในเรื่องสุนทรียภาพ โดยเฉพาะคำถามปลายเปิด เป็นเครื่องมือของการสอนที่มีประสิทธิภาพมาก คำถามเหล่านี้นำไปสู่การคิดแบบเอกนัย และเป็นคำถามที่เปิดโอกาสให้เด็กได้ใช้ความคิด ความรู้หรือการตัดสินใจเป็นคำถามที่ยกระดับความคิดของเด็กให้สูงขึ้น ดังเช่นที่ Çakir and Cengiz (2016) ได้ศึกษาการใช้คำถามปลายเปิดกับคำถามปลายปิดในห้องเรียนภาษาตุรกี พบว่า การใช้คำถามปลายเปิดส่งผลให้นักเรียนมีส่วนร่วมมากขึ้น นักเรียนมีความสนใจและมีการสนทนาในชั้นเรียนมากขึ้นนอกจากนี้ยังช่วยสร้างปฏิสัมพันธ์ระหว่างครูและนักเรียน

จะเห็นได้ว่า เมื่อใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับการใช้คำถามแบบเปิดกว้างจะเปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงความคิดเห็นอย่างมีเหตุผล มีจินตนาการและการสร้างสรรค์จากการรับรู้สิ่งต่าง ๆ ผ่านประสาทสัมผัส โดยนำความรู้และประสบการณ์เดิมมาใช้ในการพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะ โดยครูถามคำถามแบบเปิดกว้างให้เด็กมีส่วนร่วมในการสนทนาเกี่ยวกับสิ่งที่เด็กพบในการ์ตูนแอนิเมทว่าสวยงามหรือความน่าสนใจ แล้วร่วมกันอภิปรายเกี่ยวกับองค์ประกอบของศิลปะ เช่น สี รูปร่าง พื้นผิว และหลักการจัดองค์ประกอบศิลป์ เด็กเรียนรู้ที่จะแสดงออกถึงความพึงพอใจด้านสุนทรียภาพของตน ดังนั้น การจัดการเรียนรู้โดยใช้การ์ตูนแอนิเมทร่วมกับการใช้คำถามแบบเปิดกว้างสามารถที่จะพัฒนาการคิดเชิงสุนทรียะในเด็กปฐมวัยได้ ซึ่งการคิดเชิงสุนทรียะในเด็กปฐมวัย จะมุ่งเน้นให้เด็ก ๆ มีส่วนร่วมและสัมผัสกับความงามตามธรรมชาติและสิ่งที่มีมนุษย์สร้างขึ้น ทั้งในเรื่องสีสัน รูปร่าง พื้นผิว และเสียง ซึ่งเป็นการรับรู้ผ่านประสาทสัมผัสนี้เป็นพื้นฐานของประสบการณ์ด้านสุนทรียศาสตร์ ที่ทำให้เด็กชื่นชมและตอบสนองต่อความงามในรูปแบบต่าง ๆ โดยผ่านกิจกรรมต่าง ๆ เปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงความคิดเห็น อารมณ์ และประสบการณ์อย่างสร้างสรรค์ ทำให้เด็กได้พัฒนาความชอบและความรู้สึกทางสุนทรียะของตนเองเกิดเป็นการคิดเชิงสุนทรียะ ดังที่ Lilly and Venukapalli (2020) นักสุนทรียศาสตร์ยืนยันว่า ประสบการณ์ด้านสุนทรียะเป็นการผสมผสานจิตใจ ร่างกายและอารมณ์ และการมีส่วนร่วมกับผู้คนและวัตถุ เพื่อให้เด็กเกิดการพัฒนาที่ดีที่สุด ประสบการณ์ความงามจะต้องรวมอยู่ในการจัดการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมสุนทรียะให้ดีขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการศึกษาไปใช้

1.1 ในช่วงเริ่มต้นของการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ครูควรถามคำถามและชวนพูดคุยโดยใช้คำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับการแสดงอารมณ์ความรู้สึก องค์ประกอบศิลป์และองค์ประกอบด้านดนตรี เพราะเด็กปฐมวัยอาจไม่คุ้นเคยกับการพูด อธิบาย โดยใช้คำศัพท์ที่เกี่ยวข้องกับการคิดเชิงสุนทรีย์ เพื่อให้เด็กเกิดความเข้าใจและเกิดความคุ้นเคยกับคำศัพท์ในการพูดแสดงอารมณ์ความรู้สึกและการคิดเชิงสุนทรีย์

1.2 การประเมินการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย ควรมีการจัดเด็กเป็นกลุ่มย่อยในการดูการ์ตูนเพื่อตอบคำถาม เนื่องจากเด็กหากเด็กต้องรอคอยเป็นเวลานานที่จะสัมภาษณ์รายบุคคล เด็กบางคนอาจจะลืมเรื่องราวของการดู รวมทั้งอารมณ์ความรู้สึกและความคิดของตนเองที่มีต่อการดู

2. ข้อเสนอแนะในการศึกษาครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาการใช้การ์ตูนแอนิเมต์ร่วมกับการใช้คำถามแบบเปิดกว้างเพื่อส่งเสริมและพัฒนาทักษะการเรียนรู้ด้านอื่น ๆ เช่น ด้านร่างกายโดยบูรณาการเข้ากับกิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะ การเล่นเกมดนตรี ด้านสังคม เช่น การปรับตัวอยู่ร่วมกับผู้อื่น การเห็นอกเห็นใจ ด้านสติปัญญา เช่น การคิดแก้ปัญหา การคิดวิเคราะห์ ด้านภาษา เช่น ทักษะการสื่อสาร

2.2 ควรมีการศึกษาการจัดประสบการณ์ กิจกรรมหรือสื่อการเรียนรู้ในรูปแบบอื่นเพื่อส่งเสริมและพัฒนาการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย เช่น กิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะ การเล่นเกม การแสดงบทบาทสมมติ กิจกรรมศิลปะ

2.3 ควรมีการศึกษาการใช้คำถามแบบเปิดกว้างร่วมกับการจัดประสบการณ์ กิจกรรมหรือสื่อการเรียนรู้ในรูปแบบอื่น ๆ เพื่อส่งเสริมและพัฒนาการคิดเชิงสุนทรีย์ของเด็กปฐมวัย เช่น นิทาน เพลง เกม

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัยพุทธศักราช 2560*. สำนักงานวิชาการและมาตรฐานการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- นันทน์ภัส มงคลสังข์. (2564). การพัฒนาสื่ออิเล็กทรอนิกส์ในรูปแบบนิทานการ์ตูน แอนิเมชันเพื่อส่งเสริมคุณธรรมจริยธรรมของเด็กปฐมวัย ชั้นอนุบาลปีที่ 3 (5-6 ปี). *วารสารวิชาการมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์*, 9(1), 39-59.
- พร้อมพิไล บัวสุวรรณ, และคณะ. (2566). รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์ เรื่องกรอบทศวรรษที่ 21 และ E-Training Platform เพื่อพัฒนาความสามารถของครูในการจัดการเรียนรู้ทักษะที่จำเป็นต่อชีวิตของนักเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน: การพัฒนาและแนวทางการขับเคลื่อนสู่การใช้ประโยชน์. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.
- รุ่งนภา อุบลี. (2565). การศึกษาผลของการใช้เรื่องราวทางสังคมผ่านการดูแอนิเมชัน เพื่อพัฒนาทักษะการรอคอยของเด็กออทิสติกในระดับปฐมวัย. *วารสารวิจัยและการพัฒนาการศึกษาพิเศษ*, 11(1), 90-103.
- วิภาภรณ์ อรุณพลอด. (2561). ภาพยนตร์แอนิเมชัน: กรณีศึกษาภาพยนตร์การ์ตูน 3 มิติของไทย. *วารสารวิชาการนวัตกรรมสื่อสร้างสรรค์สังคม*, 6(1), 108-187.
- สุรสิทธิ์ วิทยารัฐ. (2565). *การเขียนเพื่องานภาพยนตร์*. CCA Colleague of Communication Art.
https://elcca.ssru.ac.th/surasit_vi/pluginfile.php/163/mod_resource/content/1/week_11_MCA1105_Writing_for_Communication_Arts_Cinematography_2_2564.pdf
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Çakır, H. and Cengiz, Ö. (2016). The Use of Open Ended versus Closed Ended Questions in Turkish Classrooms. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6(2), 60-70.
- Chantelle, G. (2020, November 18). *The Beauty-Happiness Connection*. Chantelle Grady

- <https://www.chantellegrady.com/journal/2020/10/30/the-beauty-happiness-connection>
- DiClemente, C. C., et al. (2017). Motivational interviewing, enhancement, and brief interventions over the last decade: A review of reviews of efficacy and effectiveness. *Psychology of Addictive Behaviors*, 31(8), 862-887.
- Fostering Well-Being. (2024, February). *Stress and Anxiety in Kids*. Washington State Department of Social and Health Services. <https://www.dshs.wa.gov/sites/default/files/ALISA/stakeholders/documents/FWB/Stress%20and%20Anxiety%20in%20Kids%20Feb%202024.pdf>
- Izard, C. E. (1977). Differential emotions theory. *Human Emotions*, 43–66.
- Jorlen A. (2020, 17 Jun). *Five Types of Creative Thinking*. Medium. <https://medium.com/@adamjorlen/five-types-of-creative-thinking-3f734a427f7c>
- Kirkland, E. (2019, 4 April). *Handmade Aesthetics in Animation for Adults and Children*. The Crafty Animator. <https://research.brighton.ac.uk/en/publications/handmade-aesthetics-in-animation-for-adults-and-children>
- Koster, J. B. (2000). *Bringing Art into the Elementary Classroom*. Wadsworth Publishing.
- Lilly, K. V. and Venukapalli, S. (2020). Aesthetic intelligence and Aesthetic experience in children. *International Journal of Education (IJE)*, 8(4), 35-44.
- Parsons, M. (2022, 11 October). *How we understand art : a cognitive developmental account of aesthetic experience*. Internet Archive. <https://archive.org/details/howweunderstanda0000pars>
- Paul, J. (2022). Analytics of Aesthetic Judgment. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)*, 6(10), 115-121.
- Rogers M., Dovigo F., Doan L. (2020). Educator identity in a neoliberal context: Recognising and supporting early childhood education and care educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 806–822.
- Samuelsson, I.P. and Sheridan, S. (2013). Young children’s experience of Aesthetic in preschool. *nordisk Barnehaegforskning*, 31(6), 1–12.
- Sekeroglu, G. K.. (2012). Aesthetics and design in three dimensional animation process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 812–817.
- Unicef. (2023, December 19). *What is stress?*. <https://www.unicef.org/parenting/mental-health/what-is-stress#what-is-stress>
- Wikayanto, A. (2023). Aesthetic Morphology of Animation. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 23(2), 396-414
- Wijethilaka, T. S. (2020, 31 October). *Effect of cartoons on children*. ResearchGate https://www.researchgate.net/publication/345066689_Effect_of_cartoons_on_children

การเปรียบเทียบความพร้อมในการจัดการศึกษาปฐมวัยของโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการ
การศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดเพชรบูรณ์ ระหว่างปี พ.ศ. 2558 และ พ.ศ. 2568
A COMPARATIVE STUDY OF READINESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
MANAGEMENT OF SCHOOLS UNDER THE OFFICE OF THE BASIC EDUCATION
COMMISSION, PHETCHABUN PROVINCE, BETWEEN 2015 AND 2025

เทิน สีนวน¹

Tohen Seenuan

Received Date: 13 November 2025

Revised Date: 24 December 2025

Accepted Date: 26 December 2025

บทความวิจัย

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบความพร้อมในการจัดการศึกษาปฐมวัยของโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดเพชรบูรณ์ โดยใช้รูปแบบซีป (CIPP Model) ประกอบด้วย ด้านบริบท ด้านปัจจัยเบื้องต้น ด้านกระบวนการ และด้านผลผลิต ระหว่างปี พ.ศ. 2558 และ พ.ศ. 2568 กลุ่มตัวอย่างในปี พ.ศ. 2558 ประกอบด้วย ผู้บริหารโรงเรียน 220 คน ครูผู้สอนระดับปฐมวัย 220 คน และคณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน 440 คน รวม 880 คน ส่วนกลุ่มตัวอย่างในปี พ.ศ. 2568 ประกอบด้วย ผู้บริหารโรงเรียน 206 คน ครูผู้สอนระดับปฐมวัย 206 คน และคณะกรรมการสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน 412 คน รวม 824 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามมาตรฐานค่า 5 ระดับ มีความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.88 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าทีแบบอิสระ (Independent Samples t-test)

ผลการวิจัยพบว่า (1) โรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานในจังหวัดเพชรบูรณ์ โดยภาพรวมในปี พ.ศ. 2568 มีระดับความพร้อมในการจัดการศึกษาปฐมวัยสูงกว่าปี พ.ศ. 2558 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ (2) ความพร้อมในการจัดการศึกษาปฐมวัยด้านปัจจัยเบื้องต้น ด้านกระบวนการ และด้านผลผลิตแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยปี พ.ศ. 2568 มีความพร้อมสูงกว่า ส่วนด้านบริบทไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

คำสำคัญ: ความพร้อมในการจัดการศึกษาปฐมวัย, การเปรียบเทียบ, จังหวัดเพชรบูรณ์

¹ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
Assist. Prof., Faculty of Education, Pibulsongkram Rajabhat University.
E-mail: turn_3@hotmail.com

Abstract

The objective of this research was to compare the readiness for early childhood education management of schools under the Office of the Basic Education Commission in Phetchabun Province by applying the CIPP Model, which consisted of four aspects: context, input, process, and product, between the years 2015 and 2025. The samples in 2015 included 220 school administrators, 220 early childhood teachers, and 440 members of school boards of basic education institutions, totaling 880 participants. In 2025, the samples consisted of 206 school administrators, 206 early childhood teachers, and 412 school board members, totaling 824 participants. The research instrument was a five-point rating scale questionnaire with a reliability coefficient of 0.88. The data were analyzed using mean, standard deviation, and an independent samples t-test.

The results revealed that (1) overall, schools under the Office of the Basic Education Commission in Phetchabun Province had a significantly higher level of readiness for early childhood education management in 2025 than in 2015 at the .05 level of statistical significance; and (2) the readiness in the aspects of input, process, and product differed significantly, with 2025 showing higher readiness, whereas the context aspect showed no significant difference between the two periods

Keywords: Early Childhood Education Management Readiness, Comparative Study, Phetchabun Province

Introduction

Education is a fundamental right of every Thai citizen, and it is the state's responsibility to provide equal educational opportunities for all people, thereby promoting human development at every stage of life. The aim is to support growth in physical, emotional, social, and intellectual aspects so that individuals can live with dignity and harmony in society. This serves as a vital foundation for the sustainable and stable development of the nation (OEC, 2017). The development of young children is particularly important because early childhood is considered the “golden period” of brain and personality development. Research in neuroscience and developmental psychology has confirmed that more than 80 percent of neural connections in the human brain are formed between birth and six years of age, which is the period when the brain is most receptive to learning (OEC, 2009; UNICEF, 2023). Therefore, early childhood education is not only a preparation for primary school but also a crucial process for building the foundation for life, thinking, learning, and social interaction.

Over the past decade, Thailand has continuously emphasized the development of early childhood education in both policy and practice, especially through the revision of early childhood curricula to align with the changing social context. The Early Childhood Education Curriculum B.E. 2548 (2005) emphasized the holistic development of children in four domains: physical, emotional, social, and intellectual (OBEC, 2005). Later, the Curriculum B.E. 2560 (2017) expanded the concept of children’s “core competencies,” encouraging experiential learning and focusing on thinking, analysis, and creativity (OEC, 2017). The most recent Curriculum B.E. 2568 (2025) aims to enhance the quality of early childhood education by developing core competencies linked to 21st-century skills through play-based learning and integrated activities in collaboration with local communities (OBEC, 2025; Prasansaph, 2025). These continuous curriculum reforms reflect the government’s ongoing efforts to raise the quality of learners and to align national education with the principles of lifelong learning and a knowledge-based economy.

Phetchabun Province is a region rich in geographic and socio-cultural diversity. It has many schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) that provide early childhood education in both urban and rural areas. In 2015, there were 510 schools, but by 2025, the number had decreased to 442 (OBEC, 2025). This change reflects the Ministry of Education’s policy on administrative restructuring and the consolidation of small schools. A previous study conducted in 2015 found that most schools demonstrated a “high” level of readiness, especially in the area of basic inputs such as teachers and learning materials. However, limitations were found in contextual factors, particularly community participation and the use of local learning resources (Seenuan, 2017). Therefore, after a decade of policy reforms, curriculum adjustments, and administrative changes, it is necessary to reexamine the readiness of educational institutions to reflect developmental trends more systematically.

Although Thailand has continuously developed early childhood education standards through increased funding, teacher quality enhancement, and quality assurance systems, local-level data remain limited (ONESQA, 2024). Phetchabun Province, which includes both large urban schools and small rural

schools in mountainous areas, thus provides an important case study for examining readiness in terms of structure, resources, and educational outcomes. This research aims to compare the readiness of early childhood education management in schools under the Office of the Basic Education Commission in Phetchabun Province between 2015 and 2025. The study employs the CIPP Evaluation Model, which consists of four dimensions: Context, Input, Process, and Product. The findings are expected to provide empirical evidence for future planning and for the continuous development of early childhood education quality in the province toward sustainable improvement.

Research Objective

The objective of this study is to compare the readiness for early childhood education management of schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) in Phetchabun Province between the academic years 2015 and 2025. The comparison covers both the overall readiness and specific aspects based on the CIPP Evaluation Model, which includes four dimensions: Context, Input, Process, and Product.

Research Methodology

This study employed a descriptive research design, specifically a comparative study, with the purpose of comparing the readiness of early childhood education management in schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) in Phetchabun Province between the academic years 2015 and 2025. The research procedures were carried out as follows.

1. Population and Sample

1.1 Academic Year 2015

1.1.1 Population

The population consisted of school administrators, early childhood teachers, and school board committee members from schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) in Phetchabun Province, totaling 510 schools.

1.1.2 Sample

The sample size was determined using the sample size determination table developed by Krejcie and Morgan (1970). According to the table, for a population of 510 schools, the appropriate sample size was 220 schools. A stratified random sampling method was used. First, the schools were divided into three groups based on their educational service areas, namely Area 1, Area 2, and Area 3. Each area was then further divided into three strata according to school size: small, medium, and large. Schools were subsequently selected using a simple random sampling method to obtain the proportional number of schools for each area. The sample distribution was as follows: 65 schools from Area 1, 70 schools from Area 2, and 85 schools from Area 3, giving a total of 220 schools. For data collection, each school provided one school administrator, one early childhood teacher, and two school board committee members as respondents. Therefore, the total number of participants for the 2015 academic year was 880 people.

1.2 Academic Year 2025

1.2.1 Population

The population consisted of school administrators, early childhood teachers, and school board committee members from schools under the Primary Educational Service Areas (PESA) in Phetchabun Province. The province includes three Primary Educational Service Areas, as follows: Area 1, consisting of 126 schools, Area 2, consisting of 128 schools, Area 3, consisting of 188 schools. In total, the population for the 2025 academic year comprised 442 schools. It should be noted that schools under the Secondary Educational Service Area (SESA) were excluded from this study, as their administration has been separated from the Primary Educational Service Areas (PESA) according to the current educational management structure of the Ministry of Education.

1.2.2 Sample

The sample size for the 2025 academic year was also determined using the sample size determination table of Krejcie and Morgan (1970). Based on the population of 442 schools, the appropriate sample size was 206 schools. A stratified random sampling method was employed. The schools were divided into three groups according to their respective educational service areas (Area 1, Area 2, and Area 3). Each group was further categorized into three strata based on school size, including small, medium, and large schools. A simple random sampling technique was then applied to obtain the proportional number of schools from each area. The selected samples consisted of 59 schools from Area 1, 60 schools from Area 2, and 87 schools from Area 3, resulting in a total of 206 schools. Each selected school provided one school administrator, one early childhood teacher, and two school board committee members to participate in the study. Consequently, the total number of respondents for the 2025 academic year was 824 participants.

2. Research Instruments

2.1 Instruments Used in the Study

The main instrument used in this research was a questionnaire designed to assess the readiness of early childhood education management in four dimensions: context, input, process, and product. The questionnaire was constructed using a rating scale based on the Likert method and consisted of three parts as follows:

Part 1: Demographic information of the respondents.

Part 2: Levels of readiness of schools in early childhood education management, covering the four dimensions of context, input, process, and product.

Part 3: Open-ended questions for additional opinions and suggestions from the respondents.

For data collection in the academic year 2025, the researcher used the same questionnaire that had been employed in the 2015 study. However, some wording and contextual details were revised and updated to reflect current educational conditions. The instrument was evaluated for quality and demonstrated a high level of reliability, with a Cronbach's alpha coefficient of 0.88.

2.2 Procedures for Developing the Research Instrument

2.2.1 The researcher studied curriculum documents and related research studies concerning the evaluation of educational management, particularly those based on the CIPP Model, to serve as a conceptual framework for developing the questionnaire. In addition, the researcher reviewed the principles and structure of Likert-type rating scales to guide the questionnaire design.

2.2.2 The questionnaire was developed to comprehensively cover the four components of the CIPP Model proposed by Stufflebeam: context, input, process, and product. The items were derived from theoretical documents, textbooks, and related research studies. A five-level rating scale was used to assess the level of readiness, defined as follows:

- 5 means the highest level of readiness
- 4 means a high level of readiness
- 3 means a moderate level of readiness
- 2 means a low level of readiness
- 1 means the lowest level of readiness

2.2.3 The initial version of the questionnaire was submitted to three experts for validation. They were asked to review the items for content validity, clarity of language, and construct consistency. The Index of Item-Objective Congruence (IOC) was calculated, and items with IOC values between 0.67 and 1.00 were retained. The questionnaire was then revised and refined according to the experts' recommendations.

2.2.4 The revised questionnaire was pilot-tested with a group of 30 participants, consisting of school administrators, early childhood teachers, and school board members who were not part of the main study sample.

2.2.5 Data from the pilot test were analyzed to examine the item discrimination using the item-total correlation method. Items with correlation coefficients of 0.25 or higher were retained. The reliability of the questionnaire was then examined using the Cronbach's alpha coefficient method, which indicated item discrimination values between 0.32 and 0.85 and an overall reliability coefficient of 0.88, confirming that the questionnaire was highly reliable.

2.2.6 After all revisions and validations, the questionnaire was finalized, printed, and used as the official instrument for data collection in both academic years 2015 and 2025.

3. Data Collection Procedures

The researcher carried out the data collection through the following steps:

3.1 The researcher contacted and obtained permission from school administrators to conduct the data collection process. Official coordination was made to ensure that each participating school was informed of the research objectives, procedures, and confidentiality measures before the distribution of the questionnaires.

3.2 The researcher distributed the questionnaires to the selected schools and collected them through postal mail. For schools that did not return the questionnaires within the specified period, the researcher made a follow-up visit in person to collect the remaining data. This process continued until all questionnaires were received, ensuring that the number of responses matched the required sample size.

For both the academic years 2015 and 2025, the researcher used the same data collection procedure to maintain consistency and reliability in the comparison of results between the two time periods.

4. Data Organization and Analysis

4.1 The completed questionnaires were reviewed and screened to ensure accuracy and completeness before being used for data analysis and synthesis.

4.2 The researcher calculated the mean scores and standard deviations for each item, for each dimension, and for the overall dataset. The obtained mean scores were then interpreted according to the following criteria:

- 4.51–5.00 means the highest level of readiness
- 3.51–4.50 means a high level of readiness
- 2.51–3.50 means a moderate level of readiness
- 1.51–2.50 means a low level of readiness
- 1.00–1.50 means the lowest level of readiness

4.3 The responses from the open-ended questions in Part 3 of the questionnaire were analyzed using content analysis. The researcher grouped the qualitative data based on similar or related themes and synthesized the information into descriptive summaries that reflected the participants' opinions and suggestions.

4.4 To compare the levels of readiness for early childhood education management between the academic years 2015 and 2025, the researcher employed the Independent Samples t-test. This statistical method was used to compare the mean scores of each dimension as well as the overall readiness levels according to the CIPP Model framework for both years. The level of statistical significance was set at .05.

5. Statistical Techniques Used for Data Analysis

In this research, the following statistical methods were employed to analyze the data:

5.1 To examine the quality of the research instrument, the researcher assessed content validity of the questionnaire using the Index of Item-Objective Congruence (IOC) and measured reliability using the Cronbach's Alpha Coefficient. These analyses ensured that the questionnaire items were accurate, consistent, and appropriate for measuring the intended variables.

5.2 To describe the level of readiness in early childhood education management among schools under the Office of the Basic Education Commission in Phetchabun Province, the researcher used descriptive statistics, including the mean and standard deviation. These measures were calculated for both the overall readiness and each of the four dimensions under the CIPP Model framework.

5.3 To compare the levels of readiness in early childhood education management between the academic years 2015 and 2025, the Independent Samples t-test was applied. The statistical significance level was set at .05, to determine whether differences between the two years were statistically significant.

Research Findings

The presentation of the data analysis and interpretation of results was carried out in both narrative and tabular formats. The findings are presented as follows:

1. Comparison of the overall readiness for early childhood education management

The comparison was based on the opinions of school administrators, early childhood teachers, and members of basic education school committees. The overall results are presented in Table 1.

Table 1 Comparison of Readiness for Early Childhood Education Management (Overall Dimensions)

Evaluation Items	2015			2025			t	p- value	Interpretaton
	M	S	Level	M	S	Level			
1. Context	3.88	0.53	High	3.72	1.12	High	-1.05	.297	No sig
2. Input	4.24	0.41	High	4.31	0.72	High	2.10	.041*	Sig
3. Process	4.23	0.55	High	4.40	0.60	High	2.45	.018*	Sig
4. Product	4.19	0.39	High	4.38	0.64	High	2.58	.013*	Sig
Overall	4.14	0.42	High	4.21	0.77	High	2.18	.034*	Sig

From Table 1, the comparison of mean scores on the readiness for early childhood education management based on the opinions of school administrators, early childhood teachers, and basic education school committee members between the years 2015 and 2025 revealed that the overall mean score in 2025 was 4.21, which was higher than the overall mean score in 2015, which was 4.14. The results of the Independent Samples t-test indicated that the difference in the overall mean scores between the two years was statistically significant at the .05 level. This finding demonstrates that the level of readiness for early childhood education management in 2025 was significantly higher than in 2015.

When considering each dimension separately, the Context dimension showed a decrease in the mean score from 3.88 in 2015 to 3.72 in 2025, but this difference was not statistically significant. In contrast, the Input dimension increased from 4.24 to 4.31, the Process dimension increased from 4.23 to 4.40, and the Product dimension increased from 4.19 to 4.38. The differences in these three dimensions were statistically significant at the .05 level, indicating that the improvements in resources, learning processes, and educational outcomes were substantial and consistent with the ongoing development of early childhood education in Phetchabun Province.

2. Comparison of Readiness for Early Childhood Education Management by Dimension

Table 2 Comparison of Readiness for Early Childhood Education Management: Context Dimension

Evaluation Items	2015			2025			t	p-value	Interpretation
	M	S	Level	M	S	Level			
1. School location	4.12	0.61	High	3.29	1.24	High	2.26	.027*	Sig
2. Community	3.80	0.58	High	3.94	1.01	High	-	.367	No sig
3. Community learning	3.71	0.52	High	4.02	0.88	High	-	.038*	Sig
Overall	3.88	0.53	High	3.72	1.12	High	1.05	.297	No sig

From Table 2, the comparison of mean scores based on the opinions of school administrators, early childhood teachers, and members of basic education school committees between 2015 and 2025 showed that the mean score for the school location item decreased from 4.12 to 3.29. The result of the Independent Samples t-test indicated that this difference was statistically significant at the .05 level, suggesting that opinions regarding school location differed significantly between the two time periods.

For the community cooperation item, the mean score increased from 3.80 to 3.94, but the difference was not statistically significant. In contrast, the community learning resources item showed an increase in the mean score from 3.71 to 4.02, and the difference was statistically significant at the .05 level. When considering the overall mean score for all items in the context dimension, the analysis showed no statistically significant difference between 2015 and 2025.

Table 3 Comparison of Readiness for Early Childhood Education Management: Input Dimension

Evaluation Items	2015			2025			t	p-value	Interpretation
	M	S	Level	M	S	Level			
1. Teachers	4.38	0.44	High	4.48	0.60	High	-0.94	.352	No sig
2. Administrators	4.45	0.48	High	4.41	0.62	High	0.38	.703	No sig
3. Buildings and facilities	4.28	0.50	High	4.19	0.76	High	0.83	.408	No sig
4. Curriculum	3.85	0.56	High	4.43	0.61	High	-4.16	.000***	Sig
5. Learning materials and equipment	4.18	0.61	High	3.96	0.88	High	1.92	.058	No sig
6. Budget allocation	4.30	0.56	High	4.29	0.74	High	0.07	.943	No sig
Overall	4.24	0.41	High	4.31	0.72	High	2.10	.041*	Sig

From Table 3, the comparison of mean scores on readiness in the input dimension for early childhood education management, based on the opinions of school administrators, early childhood teachers, and members of basic education school committees between 2015 and 2025, revealed that the overall mean score for 2025 was 4.31, which was higher than that of 2015, with a mean score of 4.24. The result of the Independent Samples t-test indicated a statistically significant difference at the .05 level, suggesting that although the overall readiness in input factors differed significantly between the two years, both were at a similarly high level.

When considering each item, almost all subcomponents showed mean scores that were close to each other and not significantly different between 2015 and 2025. The only exception was the curriculum item, where the mean score increased from 3.85 in 2015 to 4.43 in 2025, representing a statistically significant difference at the .01 level.

Table 4 Comparison of Readiness for Early Childhood Education Management: Process Dimension

Evaluation Items	2015			2025			t	p-value	Interpretation
	M	S	Level	M	S	Level			
1. Experience organization	4.27	0.68	High	4.47	0.62	High	-1.52	.131	No sig
2. Classroom environment	4.25	0.54	High	4.35	0.58	High	-0.92	.359	No sig
3. Management and administration	4.12	0.61	High	4.45	0.59	High	-2.85	.005*	Sig
4. Quality assurance	4.27	0.60	High	4.38	0.59	High	-1.01	.316	No sig
Overall	4.23	0.55	High	4.40	0.60	High	-2.45	.018*	Sig

From Table 4, the comparison of mean scores on readiness in the process dimension for early childhood education management, based on the opinions of school administrators, early childhood teachers, and members of basic education school committees between 2015 and 2025, showed that the overall mean score in 2025 was 4.40, which was higher than that of 2015 with a mean score of 4.23. The result of the Independent Samples t-test indicated that the difference in overall mean scores was statistically significant at the .05 level, suggesting that the readiness in the process dimension for early childhood education management in 2025 was significantly higher than in 2015.

When examining each sub-dimension, the mean scores for experience organization and classroom environment increased slightly in 2025 compared to 2015, but the differences were not statistically significant. The management and administration sub-dimension showed an increase in the mean score from 4.12 in 2015 to 4.45 in 2025, and this difference was statistically significant at the .01 level. Meanwhile, the quality assurance sub-dimension increased from 4.27 to 4.38, though the difference was not statistically significant.

Table 5 Comparison of Readiness for Early Childhood Education Management: Product Dimension

Evaluation Items	2015			2025			t	p-value	Interpretation
	M	S	Level	M	S	Level			
1. Characteristics of learners	4.40	0.36	High	4.41	0.60	High	-0.09	.927	No sig
2. School as a community role	3.97	0.58	High	4.29	0.76	High	-2.25	.027*	Sig
Overall	4.19	0.57	High	4.38	0.64	High	-2.58	.013*	Sig

From Table 5, the comparison of mean scores on readiness in the product dimension of early childhood education management, based on the opinions of school administrators, early childhood teachers, and members of basic education school committees between 2015 and 2025, revealed that the overall mean score for 2025 was 4.38, which was higher than that of 2015, with a mean score of 4.19. The result of the Independent Samples t-test indicated that the difference in overall mean scores was statistically significant at the .05 level, suggesting that the readiness in the product dimension of early childhood education management in 2025 was significantly higher than in 2015.

When examining each sub-dimension, it was found that the characteristics of learners had similar mean scores between 2015 ($M = 4.40$) and 2025 ($M = 4.41$), with no statistically significant difference. However, the school as a community role model sub-dimension showed an increase in the mean score from 3.97 in 2015 to 4.29 in 2025, and the difference was statistically significant at the .05 level. This result indicates that the respondents' perceptions of schools as community role models improved notably in 2025.

Summary of the Research Findings

Based on the analysis of data regarding the readiness for early childhood education management in schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) in Phetchabun Province between 2015 and 2025, the findings can be summarized as follows.

1. Overall Readiness

The schools under the Office of the Basic Education Commission in Phetchabun Province demonstrated a higher level of readiness for early childhood education management in 2025 compared with 2015. The difference was statistically significant at the .05 level, indicating that the management of early childhood education in 2025 had developed and improved in readiness over the past decade.

2. Readiness by Dimension (CIPP Model)

When examined by dimensions under the CIPP Model framework, it was found that the schools' readiness in the input, process, and product dimensions differed significantly, with the 2025 scores higher than those in 2015. This suggests progress in essential aspects such as resources, management practices, and educational outcomes. However, the context dimension showed no statistically significant difference between the two years, implying that environmental and community-related factors affecting early childhood education remained relatively stable during the period.

Discussion

Based on the research findings, the discussion can be presented as follows.

1. Overall Discussion

The results indicated that the overall readiness for early childhood education management in schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) in Phetchabun Province in 2025 was at a high level and significantly higher than in 2015 at the .05 level. This finding reflects the development of the early childhood education management system during the past decade, particularly in terms of educational policy, curriculum, and school administration. The results demonstrate that schools in Phetchabun Province have continuously adapted and developed to align with the social, economic, and educational policy changes of the country (OEC, 2017; OBEC, 2025).

This trend is consistent with the report of the Office for National Education Standards and Quality Assessment (ONESQA, 2024), which stated that early childhood education institutions in Thailand, especially those under OBEC, have shown continuous improvement in quality assessment results, most notably in the areas of school administration and community participation. These factors are essential components of educational readiness. The findings are also in line with the study by Wongsing (2022), which emphasized that developing teachers' competencies directly enhances the quality of learning management and children's development. Similarly, Srisawat (2021) found that early childhood schools that received consistent support in terms of resources and teacher development demonstrated higher levels of operational readiness compared to schools lacking systematic development.

In terms of causal interpretation, the improvement in readiness may be related to policy and structural changes in early childhood curricula over the ten years between 2015 and 2025. During this period, three curriculum versions were implemented: the 2005, 2017, and 2025 editions. Each revision reflected the evolution of educational philosophy concerning children and learning, shifting from a behavioral approach to competency-based and participatory learning concepts (Prasansaph, 2025; OBEC, 2025). In particular, the 2025 Curriculum emphasizes core competencies and play-based learning, as well as the active involvement of families and communities. These changes required schools to adapt their learning experiences, resource management, and quality assurance systems to align with the new approach, resulting in significant improvements in the process and product dimensions, consistent with the findings of this study.

Furthermore, the increase in readiness in the input dimension, particularly in curriculum and management aspects, may reflect the ongoing professional growth of teachers and school administrators during the past decade. This progress has been supported by national policies aimed at enhancing the quality of educators, such as the Teacher Competency Development Project and the Tambon Quality School Project, initiated by the Ministry of Education. These initiatives have enhanced teachers' knowledge and skills in designing learning experiences appropriate to the context of children and their communities (OEC, 2023; UNICEF, 2023). The present findings also align with Kanchanaphen (2023), who found that

strengthening teacher competencies and promoting community participation had a significant positive effect on the readiness level of educational institutions.

In summary, the findings of this study highlight that during the past decade, early childhood schools in Phetchabun Province have shown substantial progress, particularly in administrative practices, learning process management, and learner outcomes. These improvements can be attributed to educational policy reforms, the introduction of new curricula, and the continuous enhancement of early childhood teachers. The findings carry important implications for future educational policy, especially regarding the allocation of resources, teacher development, and the integration of community-based learning to ensure that early childhood education achieves the goals of the 2025 Curriculum effectively and sustainably.

2. Context Dimension

The research findings revealed that the level of readiness in the context dimension of early childhood education management in schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) in Phetchabun Province in 2015 and 2025 did not differ significantly. In both periods, the mean scores were at a high level, indicating that schools in Phetchabun Province have maintained stability in contextual factors such as school location, community collaboration, and local learning resources. These elements serve as essential foundations for sustaining continuous and consistent early childhood education over time.

However, when examined by specific indicators, it was found that community learning resources showed a statistically significant increase in the mean score from 2015, while the school location indicator showed a decreasing trend. This change reflects the diverse geographical conditions and varying accessibility to educational services in Phetchabun Province. Small schools located in mountainous and remote areas continue to face spatial limitations, yet they have received increasing support from local authorities and communities in developing learning resources, such as temple-based learning centers, early childhood development centers operated by subdistrict administrative organizations (SAOs), and networks of early childhood volunteer educators (OEC, 2023; UNICEF, 2023). Consequently, the overall community collaboration and learning resource context has shown positive development trends.

These findings are consistent with Wongsing (2022), who found that parental and community participation has a direct influence on the readiness of early childhood schools, particularly in rural areas where resources are limited. Community support can effectively compensate for physical and infrastructural constraints. The results also correspond with Srisawat (2021), who reported that contextual factors such as parental understanding of the curriculum and local cultural values significantly affect school administration and the quality of early childhood learning.

When linked with curriculum development, it was found that the 2005 and 2017 Early Childhood Education Curricula emphasized the importance of community context as a learning resource that enriches children's experiences (OBEC, 2005; 2017). The 2025 Curriculum further advances this concept by identifying "learning with the community" as a key component in developing children's core competencies, including communication, social interaction, and problem-solving in daily life (OBEC, 2025; Prasansaph, 2025).

Consequently, schools across various regions, including Phetchabun, have placed greater emphasis on systematically building collaboration with communities. Although geographical constraints still affect school locations, the expansion of learning resources and community partnerships has helped sustain a consistently high level of contextual readiness.

From these findings, it can be discussed that the community context in Phetchabun Province plays a vital role in the sustainability of early childhood education management. Many schools utilize their relationships with local communities as a form of social capital to enhance learning opportunities and foster desirable characteristics in young children. Although the mean score in the context dimension did not significantly increase, maintaining a stable level of readiness over a ten-year period can be viewed as a positive indicator of the resilience and adaptability of the early childhood education system in a geographically diverse province such as Phetchabun.

3. Input Dimension

The research findings revealed that the level of readiness in the input dimension of schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) in Phetchabun Province in 2025 was significantly higher than in 2015. This improvement reflects the advancement of fundamental support systems for early childhood education management, including personnel development, resource management, and curriculum enhancement. These components correspond to the “Input” aspect of Stufflebeam’s (2003) CIPP Model, which emphasizes that the availability and management of initial resources are critical variables that directly influence the quality of educational processes and outcomes. The increase in the overall mean score in this dimension is consistent with the policy direction of OBEC, which prioritizes early childhood teacher development, improvement of school facilities, and allocation of budgets to promote quality learning experiences at the early childhood level. This aligns with the National Education Plan (2017–2036), which identifies early childhood development as the “foundation of quality of life and human capital” for the nation (OEC, 2017).

When examined by specific components, the curriculum aspect showed a statistically significant improvement. This corresponds to the implementation of the Early Childhood Education Curriculum (2017) and its revised version (2025), which shifted the curriculum structure toward developing children’s core competencies (OBEC, 2025). The revised curriculum moved away from behaviorist, subject-based approaches toward the integration of natural learning experiences that emphasize holistic child development. This change has directly influenced teachers’ and administrators’ knowledge, understanding, and attitudes toward teaching and learning. The findings are in line with Kittiwat (2019), who found that the adoption of the 2017 curriculum enhanced schools’ readiness to implement learning activities and instructional materials, and with Muangsri (2023), who reported that most early childhood teachers perceived the new curriculum as enabling them to design learning activities that better align with children’s developmental stages.

However, other components of the input dimension—such as teachers, administrators, facilities, learning materials, and budgets—although maintaining high mean scores, did not show statistically significant differences between the two periods. This indicates a form of systemic stability within the early childhood education structure in Phetchabun Province. In other words, most schools already possessed sufficient basic resources, though disparities still existed among different educational service areas. Small schools in remote regions continued to face shortages of teachers with specific early childhood expertise. This finding is consistent with the report of the Office of the Education Council (OEC, 2022), which noted that the shortage of early childhood teachers and the limited allocation of specialized budgets remain major challenges in several provinces.

In summary, the findings in the input dimension illustrate positive progress in Thailand's early childhood education system over the past decade, particularly in curriculum reform and policy-based resource development. These improvements have contributed to overall readiness, even though some factors have remained constant. This outcome aligns with Stufflebeam's (2003) assertion that educational quality enhancement must begin with improvements in "input factors" before process and outcome development. It also corresponds with UNICEF (2023), which reported that long-term investments in teachers and curriculum are the most influential determinants of learning quality in early childhood education.

4. Process Dimension

The research findings revealed that the level of readiness in the process dimension of early childhood education management in schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) in Phetchabun Province was significantly higher in 2025 than in 2015 at the .05 level. This result indicates a systematic improvement in learning management, child development activities, and the participation of parents and communities over the past decade. These findings are consistent with Stufflebeam's (2003) CIPP Model, which identifies the "process" component as a crucial indicator of implementation and as a measure of the quality of educational administration in practice. The higher mean score in this dimension suggests that the internal systems within schools have become stronger, particularly in organizing learning activities, conducting internal supervision, and assessing child development.

A closer examination of the subcomponents revealed substantial progress in integrated learning activities and experiential learning. These improvements were directly influenced by the revised Early Childhood Education Curricula of 2017 and 2025, which emphasize play-based learning and holistic child development (OBEC, 2025). The new curriculum provides clear guidelines for designing learning experiences that align with children's natural development while promoting essential competencies such as problem-solving, communication, and collaboration, which are key elements of twenty-first-century learning. This policy transformation is also reflected at the operational level. Phanthong (2021) found that early childhood teachers developed greater understanding and competence in organizing diverse and developmentally appropriate activities after participating in workshops based on the 2017 curriculum. Similarly, Khamdee

(2023) reported that schools implementing competency-based learning and community participation models achieved significantly higher process quality scores than those maintaining traditional approaches.

Nevertheless, despite the overall improvement, disparities were still observed between large and small schools, particularly in internal supervision and child development assessment. These differences may be attributed to personnel limitations and the lack of specialized expertise among early childhood teachers in certain areas. The shortage of trained personnel in developmental assessment has led some schools to continue using traditional evaluation methods that focus more on academic outcomes than on children's natural growth and development. This finding corresponds with the report of the Office of the Education Council (OEC, 2022), which pointed out that the development of child assessment systems still requires additional technical support and financial resources.

In summary, the significant increase in the process dimension reflects the results of systemic development over the past decade, particularly in curriculum reform, teacher development, and the promotion of a competency-based learning culture. This finding aligns with Stufflebeam's (2003) concept, which emphasizes that the enhancement of educational quality must begin with improving the "process" to ensure that the "product" or learning outcomes are sustainable. It is also consistent with UNICEF (2023), which reported that countries achieving success in improving the quality of early childhood education tend to prioritize the learning process rather than accelerating academic outcomes.

5. Product Dimension

The research findings indicated that the level of readiness in the product dimension of early childhood education management in schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) in Phetchabun Province in 2025 was significantly higher than in 2015 at the .05 level. The overall mean score in 2025 was 4.38, compared to 4.19 in 2015. This demonstrates that the quality of outcomes from early childhood education has significantly improved over the past decade. These results are consistent with Stufflebeam's (2003) CIPP Model, which conceptualizes "Product" as the reflection of progress in the three preceding components: context, input, and process.

When considering specific subcomponents, the role of schools as community models showed a statistically significant increase in the mean score, from 3.97 to 4.29. This reflects an enhancement of the schools' role as community learning centers and greater parental participation. Such development aligns with the Early Childhood Education Curricula of 2017 and 2025, which define schools as learning spaces shared with families and communities (OBEC, 2025). This outcome also reflects the success of the policy "Schools as the Foundation of Early Childhood Development," which emphasizes the collaboration between home, school, and community.

Regarding the learners' characteristics, although the difference between 2015 and 2025 was not statistically significant, the mean scores remained at a high level in both years. This finding indicates that schools have consistently maintained high standards in child development, particularly in physical, emotional, social, and intellectual domains. These are the core competencies outlined in the new

curriculum, which aims to develop children to learn effectively, think critically, and live happily with others (OEC, 2025).

These findings are consistent with Nakasathian (2023), who examined the readiness and learning outcomes of early childhood children in northern Thailand and found that after the implementation of the 2017 curriculum, children demonstrated significant improvement in cognitive development and social participation. The results also align with Chaimongkon (2024), who reported that promoting competency-based learning at the early childhood level enhances children's confidence and communication skills in the long term. Furthermore, the findings correspond with the Office for National Education Standards and Quality Assessment (ONESQA, 2022), which found that early childhood schools in rural areas have shown higher learner quality assessment scores due to the adoption of competency-based development approaches.

Another noteworthy aspect is that the improvement in outcomes may also reflect changes in child development assessment practices, which have shifted from quantitative performance measurement toward individual developmental progress. This approach is emphasized in the 2025 curriculum, which promotes the use of developmental portfolios and context-based behavioral observations (OBEC, 2025). The results suggest that schools have been able to implement these new assessment concepts effectively in practice.

In summary, the significant increase in product readiness in 2025 reflects the success of Thailand's early childhood education system at both policy and implementation levels. This progress results from curriculum reform, teacher development, and the strengthening of community collaboration. The findings are consistent with Stufflebeam's (2003) assertion that the "quality of product outcomes" is a direct reflection of the strength of all preceding components. They also align with UNICEF (2023), which emphasizes that the sustainability of early childhood education quality depends on coherent system development across the input, process, and product dimensions.

Suggestions

Suggestions for the Application of Research Findings

The findings of this research indicate that community learning resources for early childhood children remain less developed compared with other dimensions. Schools should therefore establish stronger collaboration with local administrative organizations, communities, and partner agencies to develop learning environments suitable for young children. These may include natural learning centers, local museums, and community-based wisdom learning sites that allow children to learn from real-life experiences within their own contexts. Such approaches can holistically enhance children's social and cognitive development in accordance with the Early Childhood Education Curriculum B.E. 2568 (2025).

In addition, relevant supervising agencies, such as the Educational Service Area Offices, should implement projects that provide financial and technical support for the development of community

learning resources. Strengthening this aspect will enhance the “context” dimension of school readiness to a level comparable with other dimensions. This improvement will directly contribute to the long-term quality of educational processes and learner outcomes.

Suggestions for Further Research

1. Future studies should be conducted to assess the readiness of early childhood education management in schools under the Office of the Basic Education Commission (OBEC) using more diverse research designs, such as qualitative research, mixed methods research, or evaluations based on other conceptual frameworks such as the Logic Model or Balanced Scorecard. This would provide more comprehensive and in-depth insights that integrate both quantitative and qualitative dimensions, leading to a clearer understanding of the factors influencing readiness.

2. Comparative studies should be carried out among schools of different sizes, including small, medium, large, and extra-large schools, to analyze differences in their levels of readiness for early childhood education management. Such findings would enable relevant agencies to design development strategies and allocate resources appropriately according to the specific contexts and needs of each school category.

3. Further research should explore the readiness of early childhood education management in schools under other affiliations, such as private schools, schools administered by local administrative organizations, and schools under specialized agencies such as the Office of the Private Education Commission or the Department of Local Administration. Comparative analysis of administrative practices, personnel readiness, and product quality among these systems would yield valuable insights for comprehensive policy recommendations that strengthen the overall early childhood education system at the national level.

References

- Chaimongkon, O. (2024). Promoting competency-based learning for early childhood children in the rural central region. *Journal of Educational Research*, 47(1), 101-118.
- Kanchanaphen, C. (2023). Early childhood teachers’ perception toward the Early Childhood Education Curriculum B.E. 2560 (2017): Effects on learning activity management. *Journal of Development Research*, 18(2), 134-150.
- Khamdee, S. (2023). Evaluation of competency-based learning process quality in early childhood schools under the Office of the Basic Education Commission. *Journal of Child and Youth Development*, 9(1), 45-63.
- Kittiwat, W. (2019). Implementation of the Early Childhood Education Curriculum B.E. 2560 (2017) in educational institutions. *Journal of Educational Research*, 44(2), 55-70.
- Krejcie, R. V., and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.

- Muangstri, C. (2023). The development of early childhood teacher competencies and community participation affecting school readiness in the lower northern region. *Journal of Education*, 51(1), 90-108.
- Nakasathian, W. (2023). Effects of the Early Childhood Education Curriculum B.E. 2560 (2017) on child development in northern Thailand. *Chiang Mai University Journal of Education*, 50(4), 230-247.
- Office for National Education Standards and Quality Assessment (ONESQA). (2022). *Report on external quality assessment results for basic education, round 4*. Bangkok: ONESQA.
- Office for National Education Standards and Quality Assessment (ONESQA). (2024). *Status report on the quality of early childhood education institutions in Thailand, 2024*. Bangkok: ONESQA.
- Office of the Basic Education Commission (OBEC). (2005). *Early Childhood Education Curriculum B.E. 2548 (2005)*. Bangkok: Ministry of Education.
- Office of the Basic Education Commission (OBEC). (2017). *Early Childhood Education Curriculum B.E. 2560 (2017)*. Bangkok: Ministry of Education.
- Office of the Basic Education Commission (OBEC). (2025). *Early Childhood Education Curriculum B.E. 2568 (2025)*. Bangkok: Ministry of Education.
- Office of the Education Council (OEC). (2009). *Report on early childhood development in Thailand: Neuroscience and psychological research*. Bangkok: Ministry of Education.
- Office of the Education Council (OEC). (2017). *The National Education Plan B.E. 2560-2579 (2017-2036)*. Bangkok: Ministry of Education.
- Office of the Education Council (OEC). (2022). *Report on the situation of early childhood education management in Thailand*. Bangkok: Ministry of Education.
- Office of the Education Council (OEC). (2023). *Policies and guidelines for early childhood development based on core competencies*. Bangkok: Ministry of Education.
- Office of the Education Council (OEC). (2025). *Policy and guidelines for developing Thai early childhood children based on core competencies B.E. 2568 (2025)*. Ministry of Education.
- Phanthong, K. (2021). Developing learning activities for early childhood children based on the Early Childhood Curriculum B.E. 2560 (2017). *Journal of Educational Research*, 45(3), 85-101.
- Prasansaph, S. (2025). Competency-based curriculum in Thailand: Aligning education with global and local demands. *Silpakorn University Journal of Education*, 23(1), 56-85.
- Seenuan, T. (2017). A study of readiness in early childhood education management by schools under the Basic Education Commission in Phetchabun province. *Journal of Faculty of Education Pibulsongkram Rajabhat University*, 4(1), 51-63.
- Srisawat, K. (2021). Contextual factors affecting the quality of early childhood education management in schools under the Office of the Basic Education Commission. *Phetchaburi Rajabhat University Journal of Education*, 39(2), 112-127.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Springer.

UNICEF. (2023). *The state of early childhood education in East Asia and Pacific*. Bangkok: UNICEF East Asia Regional Office.

Wongsing, P. (2022). The relationship between parental and community participation and the readiness of early childhood schools in rural northeastern Thailand. *Academic Journal of Education*, 48(4), 77-96.

เกี่ยวกับวารสารครุพิบูล

นโยบายและขอบเขตการตีพิมพ์ :

วารสารครุพิบูล เป็นวารสารในกลุ่มสังคมศาสตร์ (Social Science) ที่เปิดรับและเผยแพร่ผลงานวิจัย และผลงานทางวิชาการ โดยมีขอบเขตของเนื้อหาในการเผยแพร่บทความเกี่ยวกับศาสตร์ทางการศึกษา สังคมศาสตร์และศาสตร์ในสาขาวิชาอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาในแขนงต่าง ๆ อาทิ หลักสูตรและการสอน การพัฒนาหลักสูตร การจัดการและความเป็นผู้นำทางการศึกษา การวิจัยทางการศึกษา การวัดและประเมินผลทางการศึกษา เทคโนโลยีการศึกษา สารสนเทศการศึกษา จิตวิทยาการศึกษา สื่อทางการศึกษา ศิลปวัฒนธรรม โดยบทความที่เปิดรับจะนำเสนอองค์ความรู้จากผลการวิจัยทางด้านการศึกษาเป็นหลักและใน ศาสตร์สาขาวิชาอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องเป็นอันดับรอง

โดยบทความที่ส่งมาขอรับการตีพิมพ์และเผยแพร่ในวารสารครุพิบูลนั้นจะต้องไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ที่ใดมาก่อน และหรือไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารฉบับอื่น หากตรวจสอบพบว่ามี การตีพิมพ์ซ้ำซ้อน ถือเป็นความรับผิดชอบของผู้เขียนแต่เพียงผู้เดียว และบทความที่ส่งมาทุกบทความจะต้องได้รับความเห็นชอบ จากกองบรรณาธิการ โดยกองบรรณาธิการมีสิทธิ์แก้ไขบทความตามความเหมาะสม

ผู้เขียนบทความจะต้องปฏิบัติตามหลักเกณฑ์การเสนอบทความในวารสารอย่างเคร่งครัด โดยใช้แบบฟอร์ม/รูปแบบบทความ การอ้างอิงตามรูปแบบที่วารสารกำหนด ทั้งนี้ทัศนะและความคิดเห็นที่ปรากฏในบทความ ถือเป็นความรับผิดชอบของผู้เขียนบทความ โดยไม่ถือเป็นทัศนะและความรับผิดชอบของวารสารครุพิบูล

ผู้เขียนจะต้องยินยอมปฏิบัติตามเงื่อนไขที่กองบรรณาธิการวารสารกำหนด และยินยอมให้ บรรณาธิการ แก้ไขความสมบูรณ์ของบทความได้ในขั้นตอนสุดท้ายก่อนเผยแพร่

ประเภทของบทความที่รับตีพิมพ์:

ทั้งนี้วารสารครุพิบูล ได้เปิดรับบทความประเภท “บทความวิจัย” (Research Article) เป็นหลัก และรับบทความประเภท “บทความวิชาการ” (Academic Article) และ “บทความปริทัศน์” (Review Article) เป็นอันดับรอง

กระบวนการพิจารณาบทความ:

บทความทุกเรื่องจะได้รับการพิจารณากลับกรองโดยผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review: Double Blind) จำนวน 3 ท่านต่อบทความ

บทความจากผู้นิพนธ์ภายนอกหน่วยงานที่จัดทำวารสารจะได้รับการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิ ทั้งภายนอกและภายใน โดยไม่เป็นผู้ทรงคุณวุฒิที่อยู่ภายใต้สังกัดเดียวกันกับผู้นิพนธ์ ส่วนบทความจากผู้นิพนธ์ ภายใน จะได้รับการประเมินจากผู้นิพนธ์ภายนอกหน่วยงานที่จัดทำวารสาร โดยมีลำดับขั้นตอนและ กระบวนการในการพิจารณาบทความ ดังนี้ ขั้นตอนการลงทะเบียนบทความเพื่อตีพิมพ์วารสารครุพิบูล

ขั้นตอนการรับบทความและลงทะเบียนบทความเพื่อตีพิมพ์ในวารสารครูพิบูล (Process for submitting articles for publication)

วารสารครูพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม (Journal of Faculty of Education Pibulsongkram Rajabhat University) "จัดอยู่ในวารสารกลุ่มที่ 2 : วารสารที่ผ่านการรับรองคุณภาพของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย Thai Citation Index (TCI) และอยู่ในฐานข้อมูล TCI เป็นระยะเวลา 5 ปี โดยมีการรับรองคุณภาพวารสารตั้งแต่วันที่ 1 มกราคม พ.ศ. 2568 ไปจนถึง วันที่ 31 ธันวาคม พ.ศ. 2572"

ขั้นตอนการเข้าสู่ระบบ ThaiJo เพื่อขอตีพิมพ์บทความในวารสารครูพิบูล ดังนี้

1. ผู้ที่สนใจสามารถสมัครและส่งบทความผ่านทางระบบ ThaiJo ที่หน้า website (ระบบออนไลน์) ยินดีต้อนรับทุกท่านส่งบทความเข้าสู่ระบบ ThaiJo (วารสารครูพิบูล)
Website: <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/edupsru>
2. ขอให้ท่านส่งไฟล์เข้าสู่ระบบ ThaiJo โดยยึดรูปแบบตาม template และแบบฟอร์ม ของวารสารครูพิบูล ดาวน์โหลดแบบฟอร์มต่าง ๆ ที่ FORM DOWNLOADS โดยศึกษารายละเอียดที่ FOR AUTHOR และส่งไฟล์เข้าระบบฯ ดังนี้
 - 2.1) ส่งไฟล์ บทความวิจัย/บทความวิชาการ โดย save เป็นไฟล์ Word
 - 2.2) ส่งไฟล์ บทความวิจัย/บทความวิชาการ โดย save เป็นไฟล์ .pdf
 - 2.3) ส่งไฟล์ แบบเสนอเพื่อพิจารณาตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารครูพิบูล โดย save เป็นไฟล์ .pdf โดยใช้ ลายเซ็นต่ออิเล็กทรอนิกส์ ของผู้วิจัย/เจ้าของบทความฯ ตามที่แจ้งรายละเอียดในแบบฟอร์ม ได้เลย
3. ภายหลังจากการอัปโหลดบทความลงระบบ ThaiJo แล้ว ผู้เขียนติดต่อผู้ประสานงาน กองบรรณาธิการ (นางสาวพิชานันท์ ปานประสิทธิ์ e-Mail: edujournal@psru.ac.th และแจ้งทางโทรศัพท์ 065-1492263)
4. กองบรรณาธิการวารสารพิจารณาบทความในเบื้องต้นและแจ้งผลการพิจารณาให้เจ้าของบทความทราบ (ผ่านระบบ Thaijo)
5. ผู้เขียนบทความ โอนเงินพร้อมส่งหลักฐานการโอนเงินตามที่ผู้ประสานงานแจ้งให้โอนเท่านั้น โดยชำระค่าลงทะเบียนในอัตรา 5,000 บาท (ประกาศมหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม เรื่อง อัตราค่าธรรมเนียมในการขอตีพิมพ์เผยแพร่วารสารครูพิบูล คณะครุศาสตร์ ลงวันที่ 18 ตุลาคม 2565) เป็นต้นไป
6. ผู้เขียนส่งเรื่องการชำระเงินพร้อมหลักฐานการโอนเงินตาม แบบฟอร์มแจ้งการชำระเงินค่าลงทะเบียนบทความวารสารครูพิบูล และแจ้งการชำระเงิน ใน Google Form (จากนั้นโทรศัพท์แจ้งผู้ประสานงาน เบอร์ : 065-1492263)
7. วารสารครูพิบูล ดำเนินการส่งบทความให้ผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review: Double Blind) จำนวน 3 ท่านตอบบทความ "ซึ่งมาจากต่างสถาบัน" เพื่อพิจารณาและประเมินคุณภาพบทความ

8. แจ้งผลการพิจารณาบทความแก่ผู้เขียนบทความ ดังนี้
 - ผ่าน แบบมีเงื่อนไขโดยให้ผู้เขียนดำเนินการแก้ไขตามคำแนะนำต่าง ๆ ของบทความ
 - ไม่ผ่าน แจ้งเจ้าของบทความจะตีกลับบทความคืนผู้เขียน ส่วนค่าลงทะเบียนที่ชำระเงินมาแล้วนั้น ทางเราขอสงวนสิทธิ์ไม่คืนเงินไม่ว่ากรณีใด ๆ ก็ตาม
9. ผู้เขียนตรวจสอบผลที่ระบบ ThaiJo (วารสารครุพิบูล)
10. วารสารครุพิบูล ออกใบตอบรับการขออนุญาตไปยังเจ้าของบทความ (ระยะเวลาโดยประมาณ 60 - 90 วัน)

ภาษาที่รับตีพิมพ์ :

บทความวิจัย บทความวิชาการ และหรือบทความปริทัศน์ที่รับตีพิมพ์รับบทความทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

กำหนดออก :

กำหนดออกตีพิมพ์ 2 ฉบับ ต่อปี ดังนี้

ฉบับที่ 1 มกราคม ถึง มิถุนายน

ฉบับที่ 2 กรกฎาคม ถึง ธันวาคม

ค่าธรรมเนียมในการตีพิมพ์:

วารสารครุพิบูล มีค่าธรรมเนียมการตีพิมพ์ ทั้งฉบับภาษาไทยและภาษาอังกฤษ บทความละ 5,000 บาท โดยจะเรียกเก็บค่าธรรมเนียมการตีพิมพ์ ก็ต่อเมื่อบทความได้ผ่านการพิจารณาของบรรณาธิการฯ และกองบรรณาธิการวารสารฯ พร้อมทั้งได้แก้ไขเนื้อหาและรูปแบบของบทความตามคำแนะนำเรียบร้อยแล้ว ซึ่งบทความพร้อมเข้าสู่กระบวนการประเมินของผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ต่อไป

นโยบายด้านลิขสิทธิ์ :

ขอคิดเห็น ทศนะที่ปรากฏและแสดงในบทความต่าง ๆ ของวารสารครุพิบูล ถือเป็นความคิดเห็น และความรับผิดชอบโดยตรงของผู้เขียนบทความนั้น ๆ มิใช่เป็นความเห็นและความรับผิดชอบใด ๆ ของวารสารครุพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม

ทั้งนี้บทความ เนื้อหา และข้อมูล ฯลฯ ที่เผยแพร่ถือเป็นลิขสิทธิ์เฉพาะของวารสารครุพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม หากบุคคลหรือหน่วยงานใดต้องการนำทั้งหมดหรือส่วนหนึ่งส่วนใดไปเผยแพร่ต่อหรือเพื่อกระทำการใด ๆ จะต้องได้รับอนุญาตเป็นลายลักษณ์อักษร จากวารสารครุพิบูล คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม เท่านั้น

อย่างไรก็ตามบทความใดที่ผู้อ่านเห็นว่าได้มีการลอกเลียนหรือแอบอ้างโดยปราศจากการอ้างอิงหรือทำให้เข้าใจผิดว่าเป็นผลงานของผู้เขียน กรุณาแจ้งให้กองบรรณาธิการทราบ จะเป็นพระคุณยิ่ง

