



วารสาร ศึกษาศาสตร์ปริทัศน์

Journal of Kasetsart Educational Review

ISSN 3027-7124 (Online) | ปีที่ 41 ฉบับที่ 1 มกราคม - เมษายน 2569 | Volume 41 Issue 1 January – April 2026



บรรณาธิการแถลง

วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์ฉบับนี้นำเสนอองค์ความรู้ทางการศึกษาที่สะท้อน “พลวัตของการเปลี่ยนแปลง” ในหลายมิติ ทั้งในระดับผู้เรียน ครู สถานศึกษา และระบบการศึกษา โดยบทความในฉบับนี้มิได้เป็นเพียงการรายงานผลการวิจัยในเชิงประจักษ์เท่านั้น หากแต่ยังร่วมกันสร้างภาพรวมของการศึกษาที่กำลังก้าวสู่การเป็น “การศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลง” (Transformative Education) อย่างมีนัยสำคัญ

ในระดับผู้เรียน บทความหลายเรื่องในฉบับนี้อธิบายเกี่ยวกับความสามารถที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 ไม่ว่าจะเป็นทักษะการอ่านภาษาอังกฤษผ่านกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ การพัฒนาความมั่นใจในการสื่อสารผ่านการเรียนรู้เชิงฉันทลักษณ์ ตลอดจนการส่งเสริมทักษะ Executive Function (EF) ผ่านประสบการณ์การเรียนรู้ในบริบทธรรมชาติ ซึ่งสะท้อนให้เห็นแนวโน้มของการจัดการเรียนรู้ที่เน้นทั้งมิติด้านความรู้ กระบวนการคิด และคุณลักษณะภายในของผู้เรียนแบบบูรณาการ ในระดับครูและการจัดการเรียนรู้ บทความในฉบับนี้สะท้อนบทบาทของครูในฐานะ “ผู้ออกแบบการเปลี่ยนแปลง” ผ่านการใช้กระบวนการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิด และการถอดบทเรียนจากครูผู้มีแนวปฏิบัติที่เป็นเลิศในการพัฒนาการอ่านออกเขียนได้ ซึ่งแสดงให้เห็นถึงพลังของความรู้เชิงปฏิบัติ (practical knowledge) และจิตวิญญาณความเป็นครูที่ส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงชีวิตของผู้เรียนอย่างแท้จริง ส่วนในระดับระบบและนโยบาย บทความเกี่ยวกับการขับเคลื่อนพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาได้สะท้อนบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลงที่ต้องเชื่อมโยงนโยบายสู่การปฏิบัติอย่างสอดคล้องกับบริบทพื้นที่ ขณะเดียวกัน งานวิจัยด้านสภาพแวดล้อมการทำงานและคุณภาพชีวิตของบุคลากรในมหาวิทยาลัยยังชี้ให้เห็นความสำคัญของระบบสนับสนุนที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพขององค์กรการศึกษาในภาพรวม

นอกจากนี้ บทพินิจหนังสือด้านการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ช่วยขยายมุมมองทางการศึกษาไปสู่มิติทางสังคม จริยธรรม และอำนาจ เสริมความลุ่มลึกเชิงทฤษฎีให้กับฉบับนี้ โดยภาพรวม วารสารฉบับนี้ไม่เพียงถ่ายทอดความรู้ในมุมมองใหม่ ๆ แต่เป็นกระบวนการสร้างการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับบุคคลและสังคม กองบรรณาธิการหวังว่าองค์ความรู้ในฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาการศึกษา และมีส่วนขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษาของประเทศอย่างยั่งยืนต่อไป

รศ.ดร.ภัทรวรรณ จีรพัฒน์ธนธร

บรรณาธิการวารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์



สารบัญ

บรรณาธิการแถลง

บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาในจังหวัดชายแดนใต้

วรภาคย์ ไหมตรีพันธ์ และ วรลักษณ์ ชูกำเนิด 1-16

สภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

สมชาย พ่วงสำโรง และ พนิดา นิลอรุณ 17-31

การประเมินหลักสูตรสถานศึกษา กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะโรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมังคลาภิเษก พุทธศักราช 2567

โดยใช้รูปแบบของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler)

อัญมณ รามจันทร์ สิริวัลย์ นาคใหม่ อนุชญา ชื่นเงิน อาเรีย สมคณะ Yanrong Fu และ สิทธิพล อาจอินทร์ 32-48

การส่งเสริมความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4

บุษรินทร์ ตาคะ และ ภัทธีรา เทียนเพิ่มพูล 49-61

ถอดประสบการณ์พัฒนาอ่านเขียนเปลี่ยนชีวิตศิษย์: แนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษา
ของครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568

ชวนันธุ์ เพชรไกร ชาตรี พร้อมเพรียง และ เกศจิรา บุญตระกูล 62-76

การบูรณาการการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิดในรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู: การพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู
ผ่านกระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติ

ประภาวดี ปลอดมณี อิชยา นาคนาวา เอกรัตน์ ทานาค และ อนงค์นาฏ คำกล้า 77-91

การพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้

Competency-Based Language Teaching

สุพัตรา สุนทรา 92-105

การสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย ระหว่างปี พ.ศ. 2559 – 2567

จิตตินันท์ บุญสถิตกุล ปัทมาวดี เล่ห์มงคล และ จิตตินันท์ เดชะคุปต์ 106-118

จากความกังวลสู่ความมั่นใจ: ผลของการสอนแบบผสมผสานเรื่องการออกเสียงหนักเบาและจังหวะในการพูดภาษาอังกฤษ
ต่อความเชื่อมั่นในการพูดและการฟังของผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวไทย

เบรนต์ ดักลาส แม็คเคล และ วีระชัย วัฒนัยมาศ 119-135

ห้องเรียนธรรมชาติ: การจัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมทักษะทางสมองส่วนหน้า (EF) ของเด็กปฐมวัย

ศุภลักษณ์ สุธงชา ปิยะนันท์ หิรัญย์ชโลธร ชลาธิป สมานทิโต อรพรรณ บุตรกตัญญู และ ธยานี เล่ห์มงคล 136-147

บทพินิจหนังสือ: การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์

ธนะชาติ อนุนิวัฒน์ และ โยชิตะกะ อาเบะ 148-155



Table of Contents

Editor's Note

The role of school administrators in implementing the education sandbox policy in southern border provinces

Warapark Maitreephun and Woralak Chookamnerd 1–16

Work environment affecting quality of life of personnel at Suan Sunandha Rajabhat University

Somchai Puangsumrong and Panida Ninaroon 17–31

Evaluation of school-based curriculum, learning area of art at Nangdaetwangchomphu Wittaya

Ratchamangkhalapisek School, 2567 B.E., using Tyler's curriculum evaluation model

Thanyakamon Ramchan, Siriwan Narkmai, Anuchida Khunngoen, Areeya Somkhana, Yanrong Fu and Sitthipon Art-in 32–48

Enhancing English Reading Comprehension Ability Using Collaborative Strategy Reading (CSR)

for Grade 10 Students

Budsarin Takha and Patteera Thienpermpool 49–61

Transformative Experiences in Reading and Writing Development: Approaches to Promoting Thai Literacy in

Primary Education by the 6th Princess Maha Chakri Award Teacher, 2025

Chawapan PettKrai, Chatree Prompriang and Katejira Boontrakul 62–76

Integration of Reflective Inquiry in Teacher Practicum Course: Developing Professional Teacher Competencies

through Practice-based Learning

Prapavadee Plodmanee, Isaya Naknawa, Akarat Tanak and Anongnat Khamkla 77–91

Developing Grade 4 Students' English-Speaking Ability for Communication by Implementing

Competency-Based Language Teaching

Supattra Soontra 92–105

A Synthesis of Research on Executive Function in Early Childhood Between 2016 and 2024

Jittinun Boonsathirakul, Pattamavadi Lehmongkol and Chittinun Tejagupta 106–118

From Anxiety to Agency: A Blended Learning Prosody Intervention Boosts Speaking and Listening Confidence

in Thai EFL Learners

Brendan Douglas McKell and Werachai Thanamaimas 119–135

Nature as a Classroom: Designing Learning Experiences to Promote Executive Function (EF) Skills in

Early Childhood

Supaluck Suthongsa, Piyanan Hirunchalothorn, Chalutip Samahito, Oraphan Butkatunyoo and Thayanee Lehmongkol 136–147

Book Review: Critical Mathematics Education

Dhanachat Anuniwat and Yoshitaka Abe 148–155



วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์

eISSN: 3027-7124

Journal homepage: <https://www.tci-thaijo.org/index.php/eduku>



เจ้าของ

คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ที่ปรึกษา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อุดมลักษณ์ กุลศรีโรจน์

รองศาสตราจารย์ ดร.ชาตรี ฝ้ายคำตา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิเศษศิริ ดิถียนต์

รองศาสตราจารย์ ดร.จิตตินันท์ บุญสถิตกุล

คณบดีคณะศึกษาศาสตร์

รองคณบดีฝ่ายวิจัยและสร้างสรรค์

ผู้ช่วยคณบดีฝ่ายเทคโนโลยีดิจิทัล

อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว

บรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.ภัทรวรรณ จีรพัฒน์ธนธร

อาจารย์ประจำภาควิชาอาชีวศึกษา

รองบรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.ศศิเทพ ปิติพรเทพิน

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฉัตรศิริ ปิยะพิมลสิทธิ์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรางคณา โสมะนันท์

อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษา

อาจารย์ประจำภาควิชาการศึกษา

อาจารย์ประจำภาควิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว

กองบรรณาธิการ (Editorial Board)

Professor Dr.Te-Sheng Chang

Associate Professor Dr.Takayoshi Maki

ศาสตราจารย์เกียรติคุณ ดร.บุญเรียง ขจรศิลป์

ศาสตราจารย์ ดร.ปรัชญนันท์ นิลสุข

ศาสตราจารย์ ดร.อรัญญา ตัญย์มณี

ศาสตราจารย์ ดร.บังอร เสรีรัตน์

ศาสตราจารย์ ดร.ดุขฎิ อินทรประเสริฐ

รองศาสตราจารย์ ดร.มารุต พัฒนาผล

รองศาสตราจารย์ ดร.ณัฐภรณ์ หลาวทอง

รองศาสตราจารย์ ดร.รัชดากร พลภักดี

รองศาสตราจารย์ ดร.เวชฎสิทธิ์ อังกะนันทราช

รองศาสตราจารย์ ดร.ลือชา ลดาชาติ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.นิวัฒน์ ศรีสวัสดิ์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรภาคย์ ไมตรีพันธ์

The National Dong Hwa University, Taiwan

Hiroshima University, Japan

ข้าราชการเกษียณอายุราชการ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง

มหาวิทยาลัยบูรพา

มหาวิทยาลัยพะเยา

มหาวิทยาลัยขอนแก่น

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ วิทยาเขตปัตตานี





วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์

eISSN: 3027-7124

Journal homepage: <https://www.tci-thaijo.org/index.php/eduku>



คณะกรรมการดำเนินงาน (Steering Committee)

รองศาสตราจารย์ ดร.ชาติรี ฝ่ายคำตา	รองคณบดีฝ่ายวิจัยและสร้างสรรค์ (ที่ปรึกษา)
รองศาสตราจารย์ ดร.ภัทรวรรณ จีรพัฒน์ธนธร	บรรณาธิการ
รองศาสตราจารย์ ดร.ศศิเทพ ปิติพรเทพิน	รองบรรณาธิการ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฉัตรศิริ ปิยะพิมลสิทธิ์	รองบรรณาธิการ
รองศาสตราจารย์ ดร.พร้อมพิไล บัวสุวรรณ	กรรมการ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธนภัทร ศรีผ่าน	กรรมการ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พงศธร มหาวิจิตร	กรรมการ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปวีณา อ่อนใจเอื้อ	กรรมการ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธนันท์ ธนารัตตะภูมิ	กรรมการ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สรียา โชติธรรม	กรรมการ
ดร.ศรินย์พร ชัยวิศิษฐ์	กรรมการ
ดร.วรัญญา ฉายาบรรณ	กรรมการ
ดร.สกล ตั้งเก้าสกุล	กรรมการ
ดร.ธนา เครือวงศ์	กรรมการ
ดร.อรปวีณ์ กุลพรเพ็ญ	กรรมการ
นายสัมฤทธิ์ สมใจ	กรรมการ
นายพนพร ภูศรีพงษ์	กรรมการ
นางสาววิภา เสริฐสันติ	กรรมการ
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วรางคณา โสมะนันท์	รองบรรณาธิการและเลขานุการ
นางธนพร ยอดชมยาน	กรรมการและผู้ช่วยเลขานุการ
นางสาวสุพรรณวดี หมั่นพิทักษ์พงศ์	กรรมการและผู้ช่วยเลขานุการ

- วัตถุประสงค์**
1. เผยแพร่ความรู้แนวคิดทางการศึกษา ความก้าวหน้าทางวิชาการและผลงานการวิจัยที่เกี่ยวข้อง
 2. ส่งเสริมให้นิสิต อาจารย์ นักการศึกษาให้มีส่วนร่วมในการเผยแพร่และบริการวิชาการแก่สังคม
 3. เป็นสื่อกลางแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและประชาสัมพันธ์ความเคลื่อนไหวทางการศึกษา

กำหนดเผยแพร่ ปีละ 3 ฉบับ คือ ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม – เมษายน
ฉบับที่ 2 เดือนพฤษภาคม – สิงหาคม
ฉบับที่ 3 เดือนกันยายน – ธันวาคม

บทความในวารสารนี้ เป็นทัศนะของผู้เขียนเท่านั้น
คณะกรรมการจัดทำวารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์ ไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยเสมอไป

กองจัดการวารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

โทร 0-2942-8276 <https://www.tci-thaijo.org/index.php/eduku>





Journal of Kasetsart Educational Review

eISSN: 3027-7124

Journal homepage: <https://www.tci-thaijo.org/index.php/eduku>



Publisher

Faculty of Education, Kasetsart University

Consultants

Udomluk Koolsriroj	Dean, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand
Chatree Faikhamta	Associate Dean, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand
Watsatree Diteeyont	Assistant Dean, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand
Jittinun Boonsathirakul	Ph.D. Associate Professor, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand

Editor-in-Chief

Pattarawat Jeerapattanatorn	Ph.D. Associate Professor, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand
-----------------------------	---

Associate Editors

Sasitthep Pitipornatapin	Ph.D. Associate Professor, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand
Chatsiri Piyapimonsit	Ed.D. Assistant Professor, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand
Varangkana Somanandana	Ed.D. Assistant Professor, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand

Editorial Board

Te-Sheng Chang	Professor, National Dong Hwa University, Taiwan
Takayoshi Maki	Associate Professor, Hiroshima University, Japan
Boonreang Kajornsri	Professor Emeritus, Faculty of Education, Kasetsart University, Thailand
Prachyanun Nilsook	Professor, King Mongkut's University of Technology North Bangkok, Thailand
Arunya Tuicomepee	Professor, Chulalongkorn University, Thailand
Bungon Sereerat	Professor, Bansomdejchaopraya Rajabhat University, Thailand
Dusadee Intraprasert	Professor, Srinakharinwirot University, Thailand
Marut Patphol	Associate Professor, Srinakharinwirot University, Thailand
Nuttaporn Lawthong	Associate Professor, Chulalongkorn University, Thailand
Ratchadakorn Phonpakdee	King Mongkut's Institute of Technology Ladkrabang, Thailand
Vetcharit Angganapattarakajorn	Associate Professor, Burapha University, Thailand
Luecha Ladachart	Associate Professor, University of Phayao, Thailand
Niwat Srisawasdi	Assistant Professor, Khon Kaen University, Thailand
Warapark Maitreephun	Assistant Professor, Prince of Songkla University, Thailand





Journal of Kasetsart Educational Review

eISSN: 3027-7124

Journal homepage: <https://www.tci-thaijo.org/index.php/eduku>



Steering Committee

Chatree Faikhamta	Associate Dean for Research and Creativity (Consultant)
Pattarawat Jeerapattanatorn	Editor-in-Chief
Sasithev Pitipornatapin	Associate Editor
Chatsiri Piyapimonsit	Associate Editor
Promptilai Buasuwan	Committee
Thanapat Sripan	Committee
Pongsatorn Mahavijit	Committee
Paweena Onjai-uea	Committee
Thananun Thanarachatapoom	Committee
Sareeya Chotitham	Committee
Sarinporn Chaivisit	Committee
Waranyu Chayaban	Committee
Sakon Tangkawsakul	Committee
Thana Kruawong	Committee
Onpawee Koonpornpen	Committee
Sumrit Somjai	Committee
Nopporn Phusepong	Committee
Wipar Sertsonti	Committee
Varangkana Somanandana	Associate Editor and Secretary
Tanaporn Yodchomyan	Committee and Assistant Secretary
Supanwadee Munpitukpong	Committee and Assistant Secretary

Objectives:

1. To publish knowledge, educational concepts, academic advancements, and related research findings.
2. To encourage students, lecturers, and educators to participate in publishing and providing academic services to society.
3. To serve as a platform for exchanging opinions and promoting educational movements.





Journal of Kasetsart Educational Review

eISSN: 3027-7124

Journal homepage: <https://www.tci-thaijo.org/index.php/eduku>



Publication Frequency: Three issues per year

Issue 1: January – April

Issue 2: May – August

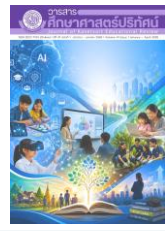
Issue 3: September – December

Articles in this Journal were published based on authors' views.

Publication does not mean accepting all authors' Views.

Management Broad Member of Kasetsart Educational Review, Faculty of Education, Kasetsart University

Tel: 0-2942-8276 <https://www.tci-thaijo.org/index.php/eduku>



บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาในจังหวัดชายแดนใต้

วรภาควัย ไมตรีพันธ์^{1*} และ วรลักษณ์ ชูกำเนิด²

¹คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

²โรงเรียนนรพัฒน์ จังหวัดสงขลา

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 11 ธ.ค. 2568 ปรับปรุง: 6 มี.ค. 2569 ตอบรับ: 7 มี.ค. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	การวิจัยเชิงคุณภาพโดยใช้การออกแบบแบบกรณีศึกษาเรื่องนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาการรับรู้บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาต่อการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาในจังหวัดชายแดนใต้ ประกอบด้วย จังหวัดยะลา ปัตตานี และนราธิวาสที่มีบริบททางวัฒนธรรม สังคม ศาสนาและการศึกษาที่คล้ายคลึงกัน การวิจัยนี้เก็บข้อมูลโดยสัมภาษณ์ผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 27 ท่าน ซึ่งได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจงและใช้แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง ข้อมูลถูกนำมาวิเคราะห์ตามแนวคิดการสร้างทฤษฎีฐานราก ผลการวิจัยพบว่าผู้บริหารรับรู้บทบาท 6 ประการ ได้แก่ 1) การทำความเข้าใจและแปลงนโยบายไปสู่การปฏิบัติอย่างมีส่วนร่วม 2) การโค้ชเพื่อเสริมพลังครูอย่างต่อเนื่อง 3) การพัฒนาระบบบริหารจัดการเชิงนวัตกรรม 4) การสร้างโอกาสให้นักเรียนเพื่อลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา 5) การเชื่อมโยงเครือข่ายเพื่อระดมทรัพยากร และ 6) การชักชวนครูสะท้อนคิดการเรียนรู้โดยใช้ข้อมูลสารสนเทศ ผลการวิจัยดังกล่าวสามารถใช้เป็นกรอบการพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาให้ตระหนักและแสดงบทบาทการบริหารสถานศึกษาตามเจตนารมณ์ของนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา
คำสำคัญ ผู้บริหารสถานศึกษา, พื้นที่นวัตกรรมการศึกษา, จังหวัดชายแดนใต้, บทบาท, การขับเคลื่อนนโยบาย	
*ผู้รับผิดชอบบทความ วรภาควัย ไมตรีพันธ์ อีเมล: warapark.m@psu.ac.th	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

วรภาควัย ไมตรีพันธ์ และวรลักษณ์ ชูกำเนิด. (2569). บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาในจังหวัดชายแดนใต้. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 41(1), 1-16.



The role of school administrators in implementing the education sandbox policy in southern border provinces

Warapark Maitreephun^{1*} and Woralak Chookamnerd²

¹Faculty of Education, Prince of Songkla University, Pattani Campus

²Warraphat School, Songkhla Province

Article Info.

Article history

Received: 11 Dec. 2025

Revised: 6 Mar. 2026

Accepted: 7 Mar. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

School administrator,
Education sandbox,
Southern border provinces,
Roles, Policy
implementation

*Corresponding author

Warapark Maitreephun

Email:

warapark.m@psu.ac.th

Abstract

This qualitative research, employing a case study design, aimed to explore school administrators' perceptions of their roles in implementing the Education Sandbox Policy in Thailand's southern border provinces (i.e., Yala, Pattani, and Narathiwat), which share similar cultural, social, religious, and educational contexts. This study collected data by interviewing 27 school administrators that were purposively selected and used a semi-structured interview protocol. The data were analyzed using a grounded theory approach. The findings revealed that school administrators perceived their six roles: (1) comprehending and interpreting policy into participatory practices, (2) coaching and empowering teachers continuously, (3) developing innovative management systems, (4) creating opportunities for students to reduce educational inequality, (5) fostering networks to mobilize resources, and (6) encouraging teachers' reflective practices through the use of data and information. These findings provide a guiding framework for developing school administrators in education sandbox areas to be aware of and perform their school management roles consistent with the underlying intentions of Education Sandbox Policy.

Cite this article (APA 7th Edition):

Maitreephun, W., & Chookamnerd, W. (2026). The role of school administrators in implementing the education sandbox policy in southern border provinces. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 1–16.

บทนำ

การกระจายอำนาจ (decentralization) และการส่งเสริมการจัดการศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based education) เป็นแนวทางที่ได้รับความนิยมในการปฏิรูปการศึกษาของนานาประเทศ การกระจายอำนาจทำได้หลายระดับ ได้แก่ การแบ่งอำนาจการปกครอง (deconcentration) โดยตั้งหน่วยย่อย (units) ในท้องถิ่นเพื่อให้ตอบสนองความต้องการของพื้นที่ได้รวดเร็ว แต่การตัดสินใจยังคงอยู่ที่ส่วนกลาง การมอบอำนาจ (delegation) โดยเปิดโอกาสให้ท้องถิ่นตัดสินใจบางประเด็นที่ได้รับมอบหมายจากส่วนกลาง และการถ่ายโอนอำนาจเต็มรูปแบบ (devolution) โดยมอบอำนาจให้ท้องถิ่นตัดสินใจและดำเนินงานได้เอง แล้วรายงานผลมาที่ส่วนกลาง (Bray, 1991) สำหรับในประเทศไทย Fry (2018) ให้ความเห็นว่าควรกระจายอำนาจและสนับสนุนการศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based education) และลดการรวมอำนาจไว้ที่ศูนย์กลางของระบบราชการ (the overcentralized educational bureaucracy) เพื่อนำไปสู่การปฏิรูปการศึกษาของชาติอย่างจริงจัง

ในปี พ.ศ.2562 ประเทศไทยได้ประกาศนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาเพื่อส่งเสริมการกระจายอำนาจให้พื้นที่ได้พัฒนาและใช้นวัตกรรมตามบริบทและความต้องการเพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษา พระราชบัญญัติพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา กำหนดวัตถุประสงค์ไว้ 4 ประการ ได้แก่ คิดค้นและพัฒนา นวัตกรรมการศึกษา การลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา การกระจายอำนาจและให้อิสระแก่พื้นที่ และการพัฒนา กลไกความร่วมมือในเพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษา (ราชกิจจานุเบกษา, 2562) ทั้งนี้ Pittayapongsakorn (2018) ให้ความเห็นว่า นโยบายดังกล่าวเป็น ‘การปฏิรูปวิธีการปฏิรูป (reforming the way to reform)’ ซึ่งหมายถึงการเปิดโอกาสให้จังหวัดและโรงเรียน นำร่องนวัตกรรมทางการศึกษาได้ออกแบบการจัดการศึกษาของตนเอง เช่น การกำหนดหลักสูตรสถานศึกษา การเลือกตำราเรียน แนวทางการจัดการเรียนการสอน และการประเมินคุณภาพการศึกษา เป็นต้น

ปัจจุบันประเทศไทยมีพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาทั้งสิ้น 20 จังหวัด ในระยะแรก กระทรวงศึกษาธิการประกาศพื้นที่นำร่องฯ 6 พื้นที่ ได้แก่ ระนอง ศรีสะเกษ สตูล กาญจนบุรี เชียงใหม่ และจังหวัดชายแดนใต้ (ยะลา ปัตตานี และนราธิวาส) เนื่องจากมีบริบททางวัฒนธรรม ภาษาและศาสนาที่คล้ายคลึงกัน ถึงแม้ว่าต่อมาได้มีประกาศให้แยกจังหวัดแต่ละจังหวัดเป็นพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา ในปี พ.ศ.2565 กระทรวงฯ ประกาศพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาเพิ่มขึ้นอีก 11 จังหวัด ได้แก่ กรุงเทพมหานคร กระบี่ จันทบุรี ตราด ภูเก็ต แม่ฮ่องสอน สงขลา สระแก้ว สุโขทัย สุราษฎร์ธานี และอุบลราชธานี และในปี พ.ศ.2567 จังหวัดบุรีรัมย์ได้เข้าร่วมเป็นพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาด้วย ทั้งนี้ สถานศึกษานำร่องพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาทั่วประเทศมีจำนวน 1,739 โรง ในจังหวัดชายแดนใต้มีสถานศึกษานำร่องทั้งสิ้น 164 โรง คิดเป็นประมาณร้อยละ 10 ของสถานศึกษานำร่องทั่วประเทศ (สำนักงานบริหารพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา, 2569)

พื้นที่สามจังหวัดชายแดนใต้มีความหลากหลายทางวัฒนธรรม ภาษาและศาสนา ซึ่งเป็นเอกลักษณ์เฉพาะเมื่อเทียบกับภูมิภาคอื่นๆ ของประเทศไทย ประชากรส่วนใหญ่นับถือศาสนาอิสลามและพูดภาษามลายูเป็นภาษาแม่ วัฒนธรรมในพื้นที่ที่มีความผสมผสานระหว่างมลายู ไทยและจีน ด้วยเหตุดังกล่าว การจัดการศึกษาจึงควรคำนึงถึงบริบทของพื้นที่ โดยผู้บริหารสถานศึกษาอาจต้องเผชิญ (1) การปรับใช้นโยบายและหลักสูตรแกนกลางให้เข้ากับบริบทของพื้นที่ (2) การใช้งบประมาณที่มีอยู่อย่างจำกัดให้มีประสิทธิภาพมากที่สุดในการพัฒนาคุณภาพการศึกษา (3) การบริหารสถานศึกษาท่ามกลางสถานการณ์ความไม่สงบ และ (4) การส่งเสริมพหุวัฒนธรรมศึกษาในขณะที่มีความ

คลุมเครือเชิงนโยบาย (Maitreephun, 2019) การกระจายอำนาจให้พื้นที่พัฒนาการจัดการศึกษาและให้อิสระแก่สถานศึกษาในการเลือกใช้หลักสูตรและนวัตกรรม อาจช่วยให้ผู้บริหารสถานศึกษาก้าวข้ามความท้าทายข้างต้น

อย่างไรก็ตาม บทบาทของผู้บริหารในการนำนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา โดยเฉพาะในบริบทจังหวัดชายแดนใต้ยังไม่มีการศึกษาวิจัยอย่างเป็นรูปธรรม ถึงแม้ว่างานวิจัยในประเทศไทยที่ผ่านมาได้มีข้อเสนอให้ปรับวัฒนธรรมการทำงานที่สนับสนุนการพัฒนานวัตกรรม รวมถึงการปรับโครงสร้างองค์กรและกฎระเบียบที่ขัดขวางการพัฒนานวัตกรรม โดยผลักดันให้เกิดการส่งต่อข้อมูลที่สิ้นไหลและความร่วมมือระหว่างหน่วยงาน (Pittayapongsakorn, 2018) สำหรับในประเทศไทยนั้น ผลการวิจัยของ Duveneck et al. (2021) พบว่า ถึงแม้ว่า 80% ของเทศบาลจะได้รับการกระจายอำนาจทางการศึกษาเชิงพื้นที่ (area-based initiatives) แต่ยังมีช่องว่างในเชิงโครงสร้างการบริหาร (governance structures) ซึ่งส่งผลต่อความสำเร็จของนโยบาย ทั้งนี้ การกระจายอำนาจจะเกิดผลสำเร็จก็ต่อเมื่อมีการกำหนดบทบาทของหน่วยงานกลางและหน่วยงานท้องถิ่นที่ชัดเจน (Bray, 1991; Channa, 2016; Walberg et al., 2000)

งานวิจัยนี้จึงมุ่งตอบคำถามว่า “ผู้บริหารสถานศึกษา (ในฐานะผู้นำของหน่วยงานระดับปฏิบัติ) รับรู้บทบาทของตนเองในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาอย่างไร” คำตอบของการวิจัยสามารถใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาศักยภาพผู้บริหารของสถานศึกษานำร่องพื้นที่นวัตกรรมทางการศึกษาที่มีจำนวนมากขึ้น อีกทั้งตอบสนองต่อการปฏิรูปการศึกษาตามแนวทางการกระจายอำนาจและการบริหารจัดการศึกษาให้มีคุณภาพตามบริบทของพื้นที่

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อศึกษาการรับรู้บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาต่อการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาในจังหวัดชายแดนใต้

ขอบเขตการวิจัย

ขอบเขตด้านกลุ่มเป้าหมาย

การวิจัยนี้มีผู้บริหารสถานศึกษานำร่องพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาชายแดนใต้ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา จำนวน 27 คน ใช้การเลือกแบบเจาะจง (purposive sampling) เพื่อให้ได้ข้อมูลสมบูรณ์ครบถ้วนที่สอดคล้องกับระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพ (Merriam & Tisdell, 2015)

ขอบเขตด้านเนื้อหาการวิจัย

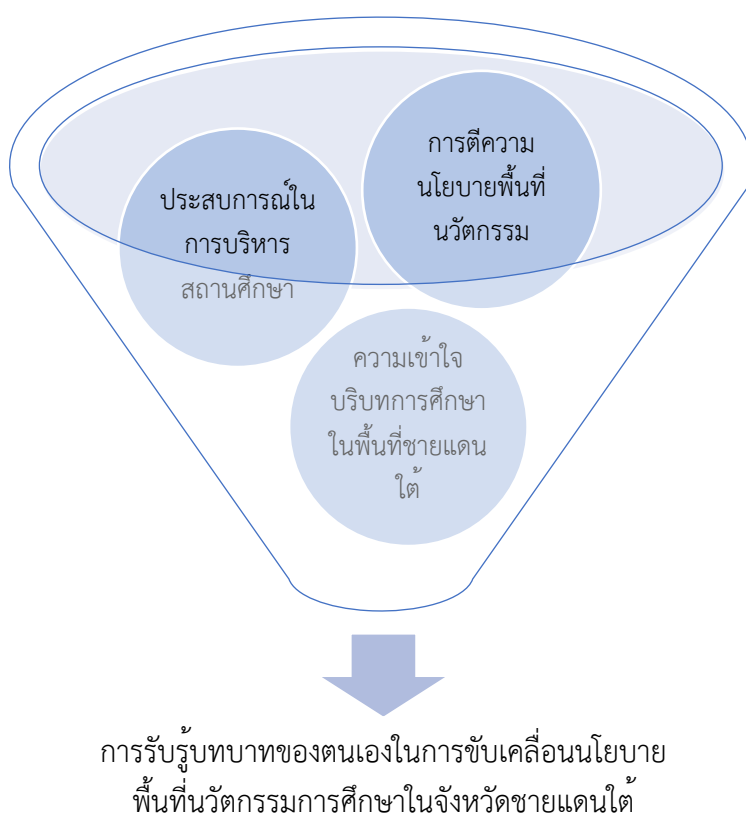
การวิจัยนี้มุ่งเน้นศึกษาบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา โดยมีจุดมุ่งหมายตามพระราชบัญญัติพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา (2562) 4 ประการ ได้แก่ การสร้างและพัฒนา นวัตกรรมการศึกษา การลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา การกระจายอำนาจ และการพัฒนาความร่วมมือกับ หน่วยงาน ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการทำความเข้าใจ (sensemaking) เพื่อทำความเข้าใจมุมมองและความคิดของผู้บริหารใน การรับรู้บทบาทของตนเองในการบริหารสถานศึกษาตามเจตนารมณ์ของนโยบาย

ขอบเขตด้านระยะเวลาและสถานที่

งานวิจัยนี้เก็บข้อมูลในช่วงปี พ.ศ.2565 ถึง พ.ศ.2567 ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของโครงการวิจัย ‘ภาวะผู้นำเชิงนวัตกรรมและบทบาทของผู้บริหารโรงเรียนในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา: พหุกรณีศึกษาในจังหวัดชายแดนใต้’ ซึ่งประกอบด้วย จังหวัดปัตตานี ยะลาและนราธิวาส อย่างไรก็ตาม ในช่วงเวลาที่เก็บข้อมูลมีความท้าทายจากการแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 ซึ่งสถานศึกษาต้องปรับการเรียนเปลี่ยนการสอนตามสถานการณ์ ซึ่งอาจจะส่งผลต่อการรับรู้บทบาทของผู้อำนวยการสถานศึกษา

กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี

การวิจัยครั้งนี้ใช้ทฤษฎีการทำความเข้าใจ (sensemaking) เป็นกรอบแนวคิดในเชิงทฤษฎีเพื่อช่วยให้ผู้วิจัยสามารถเข้าใจการคิด (human thinking) ของผู้บริหารสถานศึกษาต่อการบริหารจัดการศึกษาของพื้นที่และนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา โดยเชื่อว่าผู้บริหารมีมุมมองต่อนโยบายผ่านประสบการณ์ กิจกรรมและเครือข่ายทางสังคม (social functioning) ที่ได้มีส่วนร่วม (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005) ซึ่งจะส่งผลต่อการรับรู้บทบาทของตนเองในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมในสถานศึกษา (Kurtz & Snowden, 2003; Whiteman & Cooper, 2011) โดยสรุปเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัยดังแสดงในภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพเพื่อศึกษามุมมองและการรับรู้ของผู้บริหาร ออกแบบการวิจัยโดยใช้กรณีศึกษา (case study) ซึ่งหมายถึงพื้นที่จังหวัดชายแดนใต้ (ยะลา ปัตตานี และนราธิวาส) เนื่องจากมีอัตลักษณ์เฉพาะถิ่นด้านวัฒนธรรม ศาสนาและภาษา จึงมีความเหมาะสมต่อการศึกษาระบบกรณีศึกษา (Stake, 1995; Yin, 2014) พื้นที่นวัตกรรมการศึกษาชายแดนใต้มีโรงเรียนนาร่องจำนวนทั้งสิ้น 89 โรงเรียน โดยตั้งอยู่ในจังหวัดยะลา 30 โรงเรียน ปัตตานี 32 โรงเรียน และนราธิวาส 27 โรงเรียน ทั้งนี้ โรงเรียนนาร่องอยู่ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษามากที่สุด จำนวน 61 โรงเรียน รองลงมาสังกัดสำนักงานการศึกษาเอกชน จำนวน 18 โรงเรียน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา จำนวน 5 โรงเรียน และสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จำนวน 5 โรงเรียน อย่างไรก็ตาม การวิจัยนี้กำหนดขอบเขตในการศึกษาเฉพาะสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา (สพป.) เนื่องจากผู้บริหารได้รับนโยบายและการสนับสนุนทรัพยากรจากหน่วยงานต้นสังกัดที่คล้ายคลึงกัน ซึ่งอาจส่งผลต่อการรับรู้บทบาทของตนเอง

กลุ่มเป้าหมาย

ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยเป็นผู้บริหารสถานศึกษาของโรงเรียนประถมศึกษานาร่องพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา รุ่นแรก ตั้งแต่มีการประกาศใช้ พรบ. ในปี พ.ศ. 2562 ในจังหวัดชายแดนใต้ (ยะลา ปัตตานี นราธิวาส) โดยมีตัวแทนจากทุกจังหวัด (พื้นที่วิจัย 3 จังหวัด ะ ละ 3 สพป. ะ ละ 3 โรงเรียน ะ ละ 1 คน) รวมจำนวน 27 คน จำแนกเป็นเพศชาย 14 คน และหญิง 13 คน จำแนกเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก 1 โรงเรียน ขนาดกลาง 21 โรงเรียน ขนาดใหญ่ 4 โรงเรียน และขนาดใหญ่พิเศษ 1 โรงเรียน การวิจัยนี้เลือกผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยแบบเจาะจง (purposive sampling) โดยคัดเลือกผู้บริหารจากสถานศึกษาของรัฐที่ใช้นวัตกรรมการบริหารจัดการและนวัตกรรมการจัดการเรียนรู้จนทำให้สถานศึกษาที่มีค่าเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงกว่าระดับประเทศ ทั้งนี้ ผู้บริหารต้องมีประสบการณ์บริหารมากกว่า 10 ปี และอาศัยอยู่ในพื้นที่จังหวัดชายแดนใต้มากกว่า 5 ปี เพื่อให้เข้าใจบริบทของการบริหารจัดการสถานศึกษาในพื้นที่ เนื่องจากผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยมีจำนวนที่เพียงพอและเป็นตัวแทนจากทุกเขตพื้นที่ ทำให้ได้ข้อมูลที่มีความอิ่มตัว (saturation) นั่นคือข้อมูลที่เก็บได้เป็นไปในทิศทางเดียวกัน (Creswell, 2014; Merriam & Tisdell, 2015)

เครื่องมือวิจัย

การวิจัยนี้ใช้แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (semi-structured interview protocol) เป็นเครื่องมือในการวิจัยซึ่งประกอบด้วยคำถาม จำนวน 10 ข้อ ครอบคลุมกรอบแนวคิดการวิจัยและเป็นคำถามแบบปลายเปิดกว้าง ๆ เพื่อใช้สำหรับเป็นแนวทางที่ยืดหยุ่นในการสัมภาษณ์ (Merriam & Tisdell, 2015) ตัวอย่างข้อคำถาม เช่น (1) หลังจากเข้าร่วมพื้นที่นวัตกรรมนาร่องทางการศึกษาแล้ว ท่านมีบทบาทอย่างไรในการขับเคลื่อนนโยบายดังกล่าวในสถานศึกษาของท่าน (2) ท่านใช้นวัตกรรมอะไรในการพัฒนาคุณภาพของสถานศึกษาหรือพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน (3) ท่านมีวิธีนำองค์กรหรือวิธีการบริหารจัดการสถานศึกษาใหม่ ๆ อย่างไรเพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในสถานศึกษา เป็นต้น เครื่องมือวิจัยผ่านการตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน เพื่อให้ความเห็นเกี่ยวกับความสอดคล้องของข้อคำถามกับวัตถุประสงค์และกรอบแนวคิดการวิจัย รวมถึงการใช้ภาษาในการสร้างข้อคำถาม

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยนี้ใช้การสัมภาษณ์เป็นวิธีการหลักในการเก็บข้อมูล โดยใช้การสัมภาษณ์แบบออนไลน์เพื่อให้ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยรู้สึกสะดวกสบายและปลอดภัยในช่วงสถานการณ์การแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 การสัมภาษณ์จัดขึ้นทั้งหมด 27 ครั้ง ใช้เวลาประมาณ 1–1.5 ชั่วโมงต่อครั้ง ผู้วิจัยเป็นผู้สัมภาษณ์ด้วยตนเองทั้งหมด ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะอัดเทปการสัมภาษณ์หลังจากได้รับการอนุญาตจากผู้ถูกสัมภาษณ์แล้วเพื่อนำมาถอดเทปสำหรับใช้วิเคราะห์ข้อมูล การวิจัยนี้ผ่านการรับรองจริยธรรมการวิจัยในมนุษย์จากมหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี ผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยให้ข้อมูลด้วยความสมัครใจและสามารถถอนตัวเมื่อใดก็ได้ การวิเคราะห์ข้อมูลจะไม่ระบุข้อมูลส่วนตัวและข้อมูลสถานศึกษาของผู้ให้สัมภาษณ์ ทั้งนี้ ข้อมูลจะถูกทำลายภายหลังปิดโครงการวิจัยแล้ว 3 ปี

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลดำเนินการตามกระบวนการ 3 ขั้น ของการสร้างทฤษฎีฐานราก (constructing grounded theory) ตามแนวคิดของ Charmaz (2014) ได้แก่ การเปิดรหัส (open coding) การเชื่อมโยงรหัส (axial coding) และการจัดกลุ่มรหัสเพื่อสร้างมโนทัศน์ (selective coding) ในระหว่างการวิเคราะห์ข้อมูลขั้นต้น (initial analysis) ผู้วิจัยเขียนบันทึกช่วยจำสั้น ๆ (memo writing) เพื่อสะท้อนกระบวนการวิเคราะห์ (Thomas, 2016)

ผลการวิจัย

ก่อนนำเสนอผลการวิจัย ผู้วิจัยขอแนะนำบริบทการศึกษาในจังหวัดชายแดนใต้ตามการรับรู้ของผู้บริหารสถานศึกษาเพื่อให้ผู้อ่านทำความเข้าใจและแปลผลการวิจัยตามบริบทของพื้นที่ได้ดียิ่งขึ้น ประกอบด้วย 4 มิติ ได้แก่ (1) ด้านศาสนาและวัฒนธรรม ผู้บริหารตระหนักถึงความสำคัญของศาสนาและวัฒนธรรมในฐานะรากฐานของชีวิตและการเรียนรู้ของนักเรียน โรงเรียนส่วนใหญ่จัดการเรียนการสอนโดยบูรณาการหลักศาสนา เช่น การเรียนอัลกุรอาน การละหมาด การเรียนรู้คุณธรรมจริยธรรม เป็นต้น เพื่อตอบสนองต่อความคาดหวังของผู้ปกครองและชุมชนมุสลิมซึ่งเป็นประชากรส่วนใหญ่ในพื้นที่ ขณะเดียวกันโรงเรียนยังส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันในสังคมพหุวัฒนธรรม (2) ด้านสถานะทางเศรษฐกิจและโครงสร้างครอบครัว ผู้บริหารมีมุมมองว่าครอบครัวของนักเรียนส่วนใหญ่มีฐานะยากจนและต้องพึ่งพาอาชีพเกษตรกรรมหรือรับจ้าง บางครอบครัวมีพ่อแม่ทำงานต่างแดนส่งผลให้เด็กขาดการดูแลอย่างใกล้ชิด โรงเรียนจึงมีบทบาทสำคัญในการจัดระบบช่วยเหลือนักเรียน เช่น การมอบทุนการศึกษา การจัดอาหารกลางวัน การเยี่ยมบ้านเพื่อดูแลรายกรณี การสนับสนุนให้นักเรียนได้เรียนต่อสายอาชีพตามศักยภาพ เป็นต้น (3) ด้านทุนทางสังคม ผู้บริหารเข้าใจว่าชุมชนชายแดนใต้มีทุนทางสังคมในการพัฒนาโรงเรียน โดยการมีส่วนร่วมของชาวบ้าน ผู้นำท้องถิ่นและผู้นำศาสนา ทั้งในด้านแรงงาน ทรัพยากรและการสนับสนุนกิจกรรม โรงเรียนจึงไม่เพียงทำหน้าที่เป็นสถานที่จัดการเรียนรู้เท่านั้น แต่ยังเป็นศูนย์กลางของกิจกรรมทางสังคม และ (4) ด้านการเรียนรู้ภูมิปัญญา ผู้บริหารให้ความสำคัญกับการจัดการเรียนรู้บนฐานภูมิปัญญาท้องถิ่น โดยนำนักเรียนไปเรียนรู้จากแหล่งเรียนรู้จริง เช่น การเรียนรู้การกรีดยาง การทำประมงชายฝั่ง การสานกระจุต หรือการทำขนมพื้นบ้าน เป็นต้น เพื่อให้นักเรียนเห็น

คุณค่าของอาชีพในชุมชนและภาคภูมิใจในรากเหง้าของตนเอง โรงเรียนยังบูรณาการหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงสู่การเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนมีทักษะชีวิตและรู้จักการพึ่งพาตนเอง

ผลการวิจัยพบว่าผู้บริหารสถานศึกษารับรู้บทบาทของตนเองในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา 6 ประเด็น ได้แก่ (1) การทำความเข้าใจและแปลงนโยบายไปสู่การปฏิบัติอย่างมีส่วนร่วม (2) การโค้ชเพื่อเสริมพลังครูอย่างต่อเนื่อง (3) การพัฒนาระบบบริหารจัดการเชิงนวัตกรรม (4) การสร้างโอกาสให้นักเรียนเพื่อลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา (5) การเชื่อมโยงเครือข่ายเพื่อระดมทรัพยากร และ (6) การชักชวนครูสะท้อนคิดการเรียนรู้โดยใช้ข้อมูลสารสนเทศ โดยแสดงในประกอบภาพที่ 2 และมีรายละเอียด ดังนี้



ภาพที่ 2 บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา

การทำความเข้าใจและแปลงนโยบายไปสู่การปฏิบัติอย่างมีส่วนร่วม

ผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาแสดงบทบาทเชิงรุกในการทำความเข้าใจนโยบายจากระดับกระทรวงแล้วแปลงความหมายให้เป็นภาษาที่ง่ายเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา ยกตัวอย่างเช่น ผู้บริหาร

โรงเรียนท่านหนึ่งกล่าวว่า “เมื่ออาทิตย์ที่ผ่านมา ผมก็เข้าร่วมประชุมเพื่อฟังนโยบาย...ให้ครูเข้าร่วมประชุมด้วยเพื่อช่วยกันฟัง” (ผอ.นราธิวาส 1) จากนั้น ผู้บริหารมักสื่อสารนโยบายด้วยภาษาที่เข้าใจง่ายผ่านการประชุมโรงเรียนหรือสื่อสารในกลุ่มไลน์หรือสื่อสังคมออนไลน์อื่น ๆ เพื่อขยายวงการเรียนรู้ให้เกิดการแลกเปลี่ยน เช่น ผู้บริหารยกตัวอย่างว่า “เราจะมีกลุ่มไลน์ครู เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้วัฒนธรรม ผมมีข่าวสารก็จะส่งทางไลน์ด้วย” (ผอ.ยะลา 3) ในระหว่างการประชุมผู้บริหารยังส่งเสริมให้ครูได้ “แลกเปลี่ยนข้อมูลสารสนเทศให้แกกัน เพื่อสร้างความเข้าใจร่วมกันขับเคลื่อนนโยบายอย่างเป็นระบบ” (ผอ.ปัตตานี 7) และเพื่อให้ครูเข้าใจความเชื่อมโยงระหว่างนโยบายกับการปฏิบัติได้อย่างเป็นขั้นตอน เพื่อชักชวนครูให้ร่วมคิด ร่วมทำและร่วมเรียนรู้ไปพร้อมกัน

การโค้ชเพื่อเสริมพลังครูอย่างต่อเนื่อง

ผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมส่วนใหญ่สามารถทำหน้าที่เป็นโค้ชได้อย่างมืออาชีพ โดยเข้าห้องเรียนเพื่อสังเกตการสอน นิเทศ ติดตาม และให้คำปรึกษาแก่ครูอย่างต่อเนื่อง ยกตัวอย่างเช่น “เรา [ผู้อำนวยการ] ต้องคอยสังเกต ดูการสอนของครู และเข้าไปช่วยเขาเวลามีปัญหา” อย่างสม่ำเสมอ (ผอ.ยะลา 3) ในทำนองเดียวกัน ผู้บริหารอีกท่านหนึ่งกล่าวว่า “ผอ.จะเข้าห้องเรียนด้วย เพื่อให้คำแนะนำว่าเด็กตอบสนองอย่างไร แล้วครูสอนแบบไหน” (ผอ.ปัตตานี 5) ผู้บริหารบางท่านโค้ชโดยการ “ลงไปช่วยครูทำแผนการสอนใหม่ ให้เขาเห็นว่าทำได้ ไม่ยาก” (ผอ.นราธิวาส 4) ผู้บริหารโรงเรียนท่านหนึ่งเน้นย้ำว่า “เวลานิเทศเราไม่ใช่ไปตรวจ แต่ไปเรียนรู้ร่วมกับเขา” (ผอ.นราธิวาส 6) ผู้บริหารโรงเรียนจึงทำหน้าที่เป็นโค้ช ให้กำลังใจและให้โอกาสครูได้ลองทำสิ่งใหม่ ๆ ดังนั้น บทบาทการเป็นโค้ชของผู้บริหารจึงเป็นกระบวนการเสริมพลังครูผ่านการรับฟัง สนับสนุน และสะท้อนกลับอย่างสร้างสรรค์ เพื่อให้ครูเกิดความมั่นใจในการพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้ของตนเอง

การพัฒนาระบบบริหารจัดการเชิงนวัตกรรม

ผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษามีบทบาทสำคัญในการสร้างระบบบริหารจัดการที่เอื้อต่อการพัฒนาและขับเคลื่อนนวัตกรรมทั้งในด้านโครงสร้างองค์กร การจัดการข้อมูล การนิเทศและการพัฒนากระบวนการทำงานที่เป็นระบบ ยกตัวอย่างเช่น ผู้บริหารท่านหนึ่งกล่าวว่า โรงเรียนของเราพัฒนา “แผนงานชัดเจน ว่าปีนี้จะเน้นเรื่องอะไร ใครรับผิดชอบส่วนไหน” (ผอ.ปัตตานี 1) การสร้างระบบบริหารจัดการ ผู้บริหารจะ “ใช้การประชุม PLC เป็นตัวขับเคลื่อน เพราะทำให้ครูทุกคนได้ร่วมคิดร่วมทำ” (ผอ.ยะลา 4) โดย “แบ่งทีมงานออกเป็นกลุ่ม เช่น กลุ่มนวัตกรรม กลุ่มวิจัย กลุ่มสื่อ เพื่อให้แต่ละทีมเดินหน้าพร้อมกัน” (ผอ.นราธิวาส 3) ผู้บริหารโรงเรียนส่วนใหญ่ยกตัวอย่างหลักการและเครื่องมือในการบริหารจัดการนวัตกรรมการเรียนอย่างเป็นระบบ เช่น “การทำงาน..ใช้วงจร PDCA” (ผอ.ปัตตานี 6) การ “ใช้ Google Form ในการเก็บข้อมูล แล้วสรุปออกมาให้ครูเห็นภาพรวมของโรงเรียน” (ผอ.ยะลา 7) ดังนั้น ผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาจึงเป็นผู้นำที่ออกแบบระบบคิดให้ครูสามารถทำงานร่วมกัน

การสร้างโอกาสให้นักเรียนเพื่อลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา

ผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษามุ่งสร้างโอกาสทางการศึกษาให้กับนักเรียนทุกกลุ่ม โดยเฉพาะนักเรียนที่ขาดโอกาสทางการศึกษาเนื่องจากสภาพทางเศรษฐกิจ สังคม และภูมิหลังทางครอบครัว

ยกตัวอย่างเช่น ผู้บริหารท่านหนึ่งแสดงความเห็นว่า การสร้างโอกาสต้องเริ่มจากห้องเรียน “เราจะไม่ทิ้งใครอยู่หลังห้อง เวลาเราสร้างบทเรียน ครูต้องให้โอกาสนักเรียนทุกคนได้แสดงความคิดของตนเอง” (ผอ.ปัตตานี 9) ผู้บริหารเน้นย้ำการไม่ละเลยเด็กที่เรียนอ่อน โดยกล่าวว่า “จะมีเด็กท้ายห้อง ที่ครูเก็บไม่ค่อยอยู่ เด็กกลุ่มนี้ก็จะเสียโอกาส ที่นี้จะเกิดความเหลื่อมล้ำ เด็กเหล่านี้จะเสียโอกาสในการเรียน” ซึ่งครูจะต้องรับมือให้ได้ (ผอ.ยะลา 1) อีกหลายโรงเรียนช่วยเหลือนักเรียนโดยการมอบทุนการศึกษา มอบของใช้ที่จำเป็นให้เด็กได้มาโรงเรียนทุกวัน นอกจากนั้น “มีการช่วยเหลือเด็กกลุ่มเปราะบางเป็นรายกรณี เช่น เด็กที่ไม่มีผู้ปกครองหรืออยู่กับญาติ เราจะลงพื้นที่ไปเยี่ยมบ้าน” (ผอ.ยะลา 6) บทบาทของผู้บริหารในการสร้างโอกาสทางการศึกษาแสดงให้เห็นถึงการลงมือสร้างระบบสนับสนุนให้เด็กทุกคนได้เรียนรู้ในโรงเรียนซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการส่งเสริมโอกาสและความเท่าเทียมทางการศึกษา

การเชื่อมโยงเครือข่ายเพื่อระดมทรัพยากร

ผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมแสดงบทบาทในการเชื่อมโยงเครือข่ายบูรณาการพลังจากชุมชน หน่วยงานท้องถิ่น มหาวิทยาลัย องค์กรทางศาสนาและภาคเอกชน มาร่วมกันขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษา ผู้บริหารทุกท่านให้ข้อมูลตรงกันว่า การสร้างเครือข่ายคือหัวใจของความสำเร็จ ยกตัวอย่างเช่น “เครือข่ายของเรามีทั้งภายในและภายนอก ผู้ปกครอง ผู้นำชุมชน หน่วยงานต่าง ๆ รวมถึงเครือข่ายของมหาวิทยาลัย...” (ผอ.ยะลา 1) การมีเครือข่ายทางวิชาการกับสถาบันอุดมศึกษาช่วยเสริมพลังครู ดังที่ผู้บริหารอีกท่านหนึ่งกล่าวว่า “มหาวิทยาลัย...เข้ามาเป็นพี่เลี้ยง ช่วยสนับสนุนนวัตกรรมการบริหารของผู้บริหารและนวัตกรรมการสอนครูในโรงเรียน” (ผอ.ปัตตานี 3) ในด้านการบริหารทรัพยากร ผู้บริหารบางท่านประสานความร่วมมือกับ “อบต. ให้ช่วยเรื่องงบประมาณและทรัพยากรสนับสนุนโรงเรียน โดยเฉพาะเรื่องซ่อมแซมอาคารและอาหารกลางวัน” (ผอ.ยะลา 6) “เทศบาลเข้ามาช่วยจัดกิจกรรมเรื่องสิ่งแวดล้อม เด็กๆ ได้เรียนรู้จากของจริง” (ผอ.นราธิวาส 5) สรุปได้ว่า ผู้บริหารขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมในสถานศึกษาโดยการประสานความร่วมมือกับองค์กรเครือข่ายได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การชักชวนครูสะท้อนคิดการเรียนรู้โดยใช้ข้อมูลสารสนเทศ

ผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมส่งเสริมให้ครูสะท้อนคิดในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ใช้ข้อมูลสารสนเทศและใช้หลักการพัฒนาคุณภาพตามวงจร PDCA (Plan Do Check Act) เพื่อสร้างวัฒนธรรมการพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่อง จากการสัมภาษณ์ผู้บริหารพบแนวปฏิบัติที่ชัดเจนปรากฏในหลายโรงเรียน เช่น ผู้บริหารท่านหนึ่งกล่าวว่า “ทุกระบวนการใช้ PDCA ทั้งหมดในการขับเคลื่อนการเรียนรู้ของครู โดยให้ครูสะท้อนคิดในแต่ละรอบการสอน”ว่าจะปรับปรุงการสอนอย่างไร (ผอ.ยะลา 5) หลายโรงเรียนใช้ข้อมูลผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ของนักเรียนเป็นฐานในการสนทนาและสะท้อนคิดการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครู ดังเช่นผู้บริหารรายหนึ่งกล่าวว่า “ข้อมูลจากการประเมินเด็ก เรานำมาคุยกันในวง PLC ของครูเพื่อดูว่าจุดไหนต้องปรับการสอน” (ผอ.นราธิวาส 6) อีกท่านหนึ่งกล่าวว่า “เราชวนครูวิเคราะห์คะแนนของนักเรียน แล้วมาคุยด้วยกันว่าทำไมบางห้องถึงได้ผลดี บางห้องถึงต่ำกว่ามาตรฐาน”

(ผอ.นราธิวาส 2) กล่าวโดยสรุป ผู้บริหารโรงเรียนมีบทบาทสำคัญในการเป็นผู้อำนวยให้เกิดการเรียนรู้ระหว่างครูผ่านการสะท้อนคิดโดยใช้ข้อมูลสารสนเทศหรือหลักฐานเชิงประจักษ์ในวงชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

อภิปรายผลการวิจัย

ผู้บริหารสถานศึกษานำร่องพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาชายแดนได้รับรู้บทบาทของตนเอง 6 ประเด็นดังที่นำเสนอข้างต้น ซึ่งสอดคล้องกับวัตถุประสงค์ของนโยบายที่ระบุไว้ในพระราชบัญญัติพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา พ.ศ.2562 ครบทั้ง 4 ข้อ ได้แก่ (1) คิดค้นและพัฒนานวัตกรรมการศึกษาและการเรียนรู้ (2) การลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา (3) การกระจายอำนาจและให้อิสระแก่พื้นที่ และ (4) การพัฒนากลไกความร่วมมือในเพื่อพัฒนาคุณภาพ (ราชกิจจานุเบกษา, 2562) โดยมีรายละเอียดดังนี้

ผลการวิจัยนี้พบว่า บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาตอบสนองต่อวัตถุประสงค์ของนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา ‘ด้านการคิดค้นและพัฒนานวัตกรรมการศึกษาและการเรียนรู้’ มากที่สุด โดยสะท้อนบทบาทของผู้บริหารถึง 3 ประเด็น ได้แก่ (1) การพัฒนาระบบบริหารจัดการเชิงนวัตกรรม (2) การโค้ชเพื่อเสริมพลังครูอย่างต่อเนื่อง และ (3) การชักชวนครูสะท้อนคิดการเรียนรู้โดยใช้ข้อมูลสารสนเทศ ผู้บริหารในโรงเรียนนำร่องพื้นที่นวัตกรรมส่วนใหญ่ใช้ข้อมูล “ผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ของนักเรียนเป็นฐานในการสนทนาและสะท้อนคิดการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างครู” ซึ่งแสดงให้เห็นบทบาทความเป็นผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารโรงเรียนนำร่องพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา ผู้บริหารที่มีภาวะผู้นำทางวิชาการควรกำหนดทิศทางการพัฒนาด้านวิชาการจากข้อมูลสารสนเทศของผู้เรียน พัฒนาครูและพัฒนาการจัดการเรียนการสอน รวมถึงพัฒนาสภาพแวดล้อมและคุณภาพการศึกษาโดยใช้นวัตกรรมเชิงระบบ (เพชรรุ่งเรืองรุ่ง, 2568) นอกจากนั้น ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับ Chen et al. (2010) และ Nampradit et al. (2019) ที่กล่าวว่าผู้บริหารในองค์กรนวัตกรรมควรแสดงบทบาทที่สำคัญในการกำหนดวิสัยทัศน์ การปรับโครงสร้างและระบบบริหาร การสร้างบรรยากาศเชิงนวัตกรรม และการสร้างความร่วมมือเพื่อให้เกิดการขับเคลื่อนนวัตกรรมทั้งในระดับสถานศึกษาและห้องเรียน จากมุมมองของผู้วิจัยพบว่า ผลการวิจัยดังกล่าวเกิดจากกิจกรรมพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการเป็นผู้นำทางวิชาการ ด้วยความร่วมมือของมหาวิทยาลัยในพื้นที่ร่วมกับสำนักงานศึกษาธิการแต่ละจังหวัดและหน่วยงานต้นสังกัดของสถานศึกษา ยกตัวอย่างเช่น มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ได้รับทุนสนับสนุนจากหน่วยบริหารและจัดการทุนด้านการพัฒนาระดับพื้นที่ (บพท.) พัฒนากลไกความร่วมมือในการขับเคลื่อนพื้นที่นวัตกรรมทางการศึกษาเพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาด้วยนวัตกรรม การบริหารและการจัดการเรียนรู้ ผู้บริหารสถานศึกษาในจังหวัดปัตตานีจึงได้รับการพัฒนาให้สามารถเป็นผู้อำนวย (facilitator) และโค้ช (coach) ในชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ พร้อมทั้งสามารถพัฒนานวัตกรรมเชิงระบบโดยใช้แนวทางวัตถุประสงค์และผลลัพธ์ที่สำคัญ (OKRs) อย่างต่อเนื่อง

นอกจากนั้น ผลการวิจัยยังพบว่าบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษายังสอดคล้องกับแนวคิดภาวะผู้นำเชิงนวัตกรรม โดย Horth and Buchner (2014) กล่าวว่าภาวะผู้นำเชิงนวัตกรรมมี 2 องค์ประกอบ คือ ภาวะผู้นำที่ใช้แนวทางเชิงนวัตกรรม (an innovative approach to leadership) และภาวะผู้นำเพื่อการส่งเสริมให้เกิดนวัตกรรม (leadership for innovation) ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่าผู้บริหารรับรู้บทบาทของตนเองอย่างสมดุลทั้ง 2 องค์ประกอบ โดยองค์ประกอบแรกเน้นการประยุกต์ใช้แนวคิดใหม่ ๆ ในการนำและการบริหารจัดการ ยกตัวอย่างเช่น ผู้บริหารรับรู้บทบาทของตนเองโดย (1) การนำนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาซึ่งเป็นนโยบายใหม่ไปใช้ในสถานศึกษา โดยพยายามทำความเข้าใจและส่งเสริมการมีส่วนร่วม (2) การพัฒนานวัตกรรมการบริหารจัดการสถานศึกษา และ (3) การส่งเสริมโอกาสทางการศึกษาเพื่อลดความเหลื่อมล้ำด้วยวิธีการใหม่ ๆ สำหรับองค์ประกอบที่สองเน้นการสร้างวัฒนธรรมองค์กรที่เอื้อต่อการพัฒนานวัตกรรมของครู ผู้บริหารรับรู้บทบาทของตนเองโดย (1) การโค้ชเพื่อเสริมพลังครูอย่างต่อเนื่อง (2) การชักชวนครูสะท้อนคิดการเรียนรู้โดยใช้ข้อมูลสารสนเทศ และ (3) การเชื่อมโยงเครือข่ายเพื่อระดมทรัพยากรสำหรับการพัฒนาคุณภาพการศึกษา เช่น การชักชวน “มหาวิทยาลัย... เข้ามาเป็นพี่เลี้ยง ช่วยสนับสนุนนวัตกรรม...การสอนครูในโรงเรียน” จึงอาจกล่าวได้ว่า ผู้บริหารรับรู้บทบาทของตนเองในฐานะผู้พัฒนาและใช้นวัตกรรมเชิงระบบเพื่อยกระดับคุณภาพทางการศึกษา และรับรู้บทบาทในฐานะผู้สร้างวัฒนธรรมองค์กรเพื่อสนับสนุนให้ครูพัฒนาและใช้นวัตกรรมการสอนเพื่อยกระดับคุณภาพของผู้เรียน (Khalili, 2017; Meekaew & Khamdit, 2025; Sungtong et al., 2025) เมื่อพิจารณาในบริบทนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาซึ่งออกแบบมาเพื่อ ‘ปฏิรูปวิธีการปฏิรูป’ โดยการให้สถานศึกษามีอิสระในการบริหารจัดการและออกแบบการจัดการเรียนการสอนแล้ว (Pittayapongsakorn, 2018; สำนักงานบริหารพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา, 2563) ผู้บริหารสถานศึกษาจึงทำหน้าที่เป็นผู้สนับสนุนให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (change agent) มาสู่สถานศึกษาและห้องเรียนในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาจังหวัดชายแดนใต้

เมื่อพิจารณาถึงการเป็นผู้สนับสนุนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาชายแดนใต้ บทบาททั้ง 6 ประเด็นที่ผู้บริหารรับรู้เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกับครูและชุมชนทั้งสิ้น ยกตัวอย่างเช่น ผู้บริหารทำงานร่วมกับครูเพื่อ (1) อธิบายนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาให้ครูเข้าใจและมีส่วนร่วมในการนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติ (2) โค้ชเพื่อเสริมพลังครูอย่างต่อเนื่อง (3) ชักชวนครูให้สะท้อนคิดการเรียนรู้โดยใช้ข้อมูลสารสนเทศ และ (4) พัฒนานวัตกรรมเชิงระบบให้ครูได้ “...เก็บข้อมูล แล้วสรุปออกมาให้ครูเห็นภาพรวมของโรงเรียน” เพื่ออำนวยความสะดวกให้ครูทำงานได้สะดวกและมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ ผู้บริหารรับรู้บทบาทในการ (1) สร้างเครือข่ายเพื่อระดมทรัพยากร “มีทั้งภายในและภายนอก ผู้ปกครอง ผู้นำชุมชน หน่วยงานต่าง ๆ รวมถึงเครือข่ายของมหาวิทยาลัย...” และ (2) ทำงานร่วมกับเครือข่ายและผู้ปกครองเพื่อลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา บทบาทดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ Moolenaar and Sleegers (2010) ที่กล่าวว่าผู้บริหารควรสร้างความไว้วางใจและการทำงานเป็นทีมซึ่งเป็นหัวใจของบรรยากาศเชิงนวัตกรรม และยังสอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมไทย ดังที่ Hallinger

(2004) เน้นย้ำว่าผู้บริหารที่ประสบความสำเร็จในการปฏิรูปการศึกษาในประเทศไทย จำเป็นต้องอาศัยกลยุทธ์ที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม (culturally responsive strategies) ซึ่งควรยึดหลักคุณธรรม การเข้าใจทางอารมณ์ และการสร้างความไว้วางใจมากกว่าการใช้อำนาจเพียงอย่างเดียว สำหรับในบริบทพื้นที่ชายแดนใต้ซึ่งมีอัตลักษณ์ความเป็นพหุวัฒนธรรม บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาจากผลการวิจัยนี้สะท้อนให้เห็นความตั้งใจของผู้บริหารในการทำงานร่วมกับครูและชุมชนอย่างจริงจัง โดย วรภาคย์ ไมตรีพันธ์ (2562) เรียกแนวทางดังกล่าวว่าภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาที่ตอบสนองต่อวัฒนธรรม ภาษาและศาสนา (culturally, linguistically, and religiously responsive school leaders) ซึ่งประกอบด้วยทำความเข้าใจบริบทของชุมชน การทำงานร่วมกับครูเพื่อพัฒนาผู้เรียน และการสร้างความสัมพันธ์กับชุมชน ทั้งนี้ผลการวิจัยของ ชนกนันท์ พะสุโร, วรภาคย์ ไมตรีพันธ์, และ เอกรินทร์ สังข์ทอง (2025) ยังชี้ให้เห็นว่าปัจจัยความสำเร็จของโรงเรียนในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาจังหวัดยะลามีฐานสำคัญมาจากการทำความเข้าใจนโยบายและบริบทชุมชนอย่างลึกซึ้งเพื่อนำมาประยุกต์ใช้ในการนำนโยบายไปสู่การปฏิบัติในสถานศึกษา

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ผู้บริหารสถานศึกษาที่รับบรรจุแต่งตั้งใหม่หรือโอนย้ายเข้ามาบริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรม ควรทำความเข้าใจบทบาทของตนเอง ซึ่งผลการวิจัยนี้ค้นพบบทบาทที่สำคัญของผู้บริหารสถานศึกษาทั้ง 6 ประการเพื่อขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษาตามนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาในสถานศึกษาให้ประสบผลสำเร็จ
2. สำนักงานศึกษาธิการจังหวัดควรส่งเสริมให้ผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาได้มีโอกาสแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์และแนวปฏิบัติที่เป็นเลิศในการบริหารจัดการสถานศึกษาตามบทบาททั้ง 6 ข้อที่ได้ค้นพบจากการวิจัยเพื่อให้ผู้บริหารได้เรียนรู้วิธีการและเทคนิคใหม่ ๆ ดำเนินงานตามบทบาทของตนเอง
3. สถาบันอุดมศึกษาหรือหน่วยงานต้นสังกัดของสถานศึกษาควรพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาจังหวัดชายแดนใต้ให้มีศักยภาพเพิ่มเติมในบทบาทด้านการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาและการเชื่อมโยงเครือข่ายเพื่อระดมทรัพยากร เนื่องจากการวิจัยนี้พบบทบาทที่เด่นชัดของผู้บริหารในด้านการคิดค้นและพัฒนาวัตกรรมการศึกษาแล้ว

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. เนื่องจากการวิจัยนี้ศึกษาเฉพาะสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาในจังหวัดชายแดนใต้ การวิจัยครั้งต่อไปจึงควรศึกษากลุ่มผู้บริหารในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาสังกัดอื่น ๆ เพิ่มเติม เช่น สำนักงานการศึกษาเอกชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เป็นต้น หรือในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาจังหวัดอื่น ๆ เพื่อนำผลการวิจัยมาเปรียบเทียบและพัฒนาเป็นกรอบแนวคิดเกี่ยวกับบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในการขับเคลื่อนนโยบายพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาให้ครอบคลุมสังกัดของโรงเรียนและความหลากหลายเชิงพื้นที่มากขึ้น

2. เนื่องจากการวิจัยนี้ศึกษาบทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาโดยใช้ระเบียบวิธีการวิจัยเชิงคุณภาพซึ่งมีข้อจำกัดในการนำผลการวิจัยไปใช้ได้เฉพาะในสถานศึกษาที่มีบริบทใกล้เคียงกับพื้นที่ชายแดนภาคใต้ การวิจัยครั้งต่อไปจึงควรศึกษาโดยใช้ระเบียบวิธีเชิงปริมาณโดยขยายไปยังพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาอื่น ๆ ของประเทศไทย เพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่สามารถนำไปใช้ได้ในวงกว้าง

เอกสารและสิ่งอ้างอิง

- ชนกันนท์ พะสุโร, วรภาคย์ ไผ่ตรีพันธ์, และ เอกรินทร์ สังข์ทอง. (2568). ปัจจัยที่สนับสนุนความสำเร็จของโรงเรียนในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา: กรณีศึกษาจังหวัดยะลา. *วารสารสารสนเทศและการเรียนรู้*, 36(2), e277929.
- เพชรรุ่ง เรืองรุ่ง. (2568). ภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารสถานศึกษา. *วารสารสมาคมพัฒนาวิชาชีพการบริหารการศึกษาแห่งประเทศไทย (สพบท.)*, 7(3), 623-634.
- ราชกิจจานุเบกษา. (2562, เมษายน 30). พระราชบัญญัติพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา พ.ศ.2562. https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2562/A/056/T_0102.PDF
- วรภาคย์ ไผ่ตรีพันธ์. (2562). จากกระบวนทัศน์ใหม่ของทฤษฎีภาวะผู้นำ สู่บทบาทของผู้บริหารโรงเรียนในการสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนและชุมชน. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี*, 30(3), 17-29.
- สำนักงานบริหารพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา. (2563). พระราชบัญญัติพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา พ.ศ. 2562: โอกาสทองของจังหวัดในการจัดการศึกษาตอบโจทย์พื้นที่. สำนักงานบริหารพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา.
- สำนักงานบริหารพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา. (2569). สถานศึกษานำร่องในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษา. <https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/0b8cf076-04d0-4d68-bad8-1f7fe62f2f09/page/2czYD?s=udpkIJhlkaU>
- Bray, M. (1991). Centralization versus decentralization in educational administration: Regional issues. *Educational Policy*, 5(4), 371-385.
- Channa, A. (2016). Popularity of the decentralization reform and its effects on the quality of education. *Prospects*, 46(1), 131-147.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- Chen, S. C., Hsiao, H. C., Chang, J. C., Shen, C. H., & Chou, C. M. (2010). School organizational innovative indicators for technical universities and institutes. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(7), 43-50.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

- Duveneck, A., Grund, J., Haan, G. D., & Wahler, K. (2021). Futures of area-based initiatives in German education: Results from a quantitative Delphi survey. *European Journal of Futures Research*, 9(4), 1–16.
- Fry, G. W. (2018). Synthesis, rethinking Thai education: Paradoxes, trends, challenges, and opportunities. In G. W. Fry (Ed.), *Education in Thailand: An Old Elephant in Search of a New Mahout* (pp. 677-703). Springer.
- Hallinger, P. (2004). Meeting the Challenges of Cultural Leadership: The Changing Role of Principals in Thailand. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 61–73.
- Horth, D., & Buchner, D. (2014). Innovation leadership: How to use innovation to lead effectively, work collaboratively and drive results. *Center for Creative Leadership*, 1-18.
- Khalili, A. (2017). Creative and innovative leadership: measurement development and validation. *Management Research Review*, 40(10), 1117-1138.
- Kurtz, C. F., & Snowden, D. J. (2003). The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world. *IBM Systems Journal*, 42(3), 462-483.
- Maitreephun, W. (2019). *Preparing public school leaders for culturally, linguistically, and religiously diverse communities: An exploratory multiple - case study of faculty in Thailand* [Doctoral dissertation, University of Missouri]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Meekaew, P., & Khamdit, S. (2025). An innovative leadership program for teachers in the digital era. *Journal of Practical Studies in Education*, 6(4), 83–88.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. (2010). Social networks, trust, and innovation. How social relationships support trust and innovative climates in Dutch Schools. *Social Network Theory and Educational Change*, 97-114.
- Msila, V. (2015). School Leaders as Effective Negotiators and Mediators–The Art of Lessening Conflict in Schools: A Literature Review. *Journal of Communication*, 6(2), 305-314.
- Nampradit, A., Puthaprasert, C., Yaboonthong, Y., & Manokarn, M. (2019). Innovative leadership development model of Sarasas Affiliated Schools administrators. *NIDA Development Journal*, 59(1), 98-120.
- Pittayapongsakorn, N. (2018, June 4). *Education sandbox: Reforming the way to reform*. Thailand Development Research Institute. <https://tdri.or.th/en/2018/06/education-sandbox/>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

- Sungton, E., Thupaang, A., & Ponlawat, A. (2025). Innovative leadership of secondary school administrators: A case study of pilot schools of education sandbox. *Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 44(2), 346–357.
- Thomas, G. (2015). *How to do your case study*. SAGE.
- Walberg, H. J., Paik, S. J., Komukai, A., & Freeman, K. (2000). Decentralization: An international perspective. *Educational Horizons*, 78(2), 155–166.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Whiteman, G., & Cooper, W. H. (2011). Ecological sensemaking. *Academy of Management Journal*, 54(5), 889-911.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.



สภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

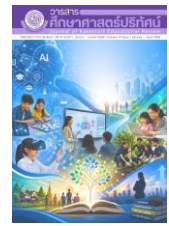
สมชาย พ่วงสำโรง* และ พนิดา นิลอรุณ

วิทยาลัยนวัตกรรมการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 22 พ.ย. 2568 ปรับปรุง: 16 ม.ค. 2569 ตอบรับ: 16 ม.ค. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาสภาพแวดล้อมในการทำงานและคุณภาพชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา และ 2) ศึกษาสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากร กลุ่มตัวอย่างคือบุคลากรจำนวน 278 คน สุ่มแบบแบ่งชั้นภูมิ ใช้แบบสอบถามเป็นเครื่องมือ เก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ด้วยค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน และการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน ผลการวิจัยพบว่า บุคลากรมีการรับรู้ต่อสภาพแวดล้อมในการทำงานและคุณภาพชีวิตในการทำงานในระดับมาก โดยสภาพแวดล้อมในการทำงานโดยรวมมีค่าเฉลี่ย 4.42 และคุณภาพชีวิตในการทำงานโดยรวมมีค่าเฉลี่ย 4.24 เมื่อพิจารณาองค์ประกอบของสภาพแวดล้อมในการทำงาน พบว่าด้านกายภาพได้รับการประเมินสูงสุด ($\bar{x}=4.51$) และด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูลต่ำสุด ($\bar{x}=4.26$) สำหรับคุณภาพชีวิตด้านการมีส่วนร่วมและความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้รับคะแนนสูงสุด ($\bar{x}=4.37$) ส่วนด้านค่าตอบแทนเหมาะสมได้รับคะแนนต่ำสุด ($\bar{x}=4.07$) นอกจากนี้ สภาพแวดล้อมในการทำงานทั้ง 5 ด้านสามารถอธิบายความแปรปรวนของคุณภาพชีวิตในการทำงานได้ร้อยละ 80.7 โดยมีตัวแปรที่ส่งผลอย่างมีนัยสำคัญ ได้แก่ ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล ($\beta=.311$) เพื่อนร่วมงาน ($\beta=.237$) ผู้บังคับบัญชา ($\beta=.219$) และด้านกายภาพ ($\beta=.190$) ส่วนด้านลักษณะงานไม่พบผลอย่างมีนัยสำคัญ
คำสำคัญ สภาพแวดล้อมในการทำงาน, คุณภาพชีวิตในการทำงาน, บุคลากรมหาวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยราชภัฏ สวนสุนันทา	
*ผู้รับผิดชอบบทความ สมชาย พ่วงสำโรง อีเมล: s66567810002@ssru.ac.th	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

สมชาย พ่วงสำโรง และพนิดา นิลอรุณ. (2569). สภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา. วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์, 41(1), 17-31.



Work environment affecting quality of life of personnel at Suan Sunandha Rajabhat University

Somchai Puangsumrong* and Panida Ninaron

College of Innovation and Management, Suan Sunandha Rajabhat University

Article Info.

Article history

Received: 22 Nov. 2025

Revised: 16 Jan. 2026

Accepted: 16 Jan. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

Working environment,
quality of work life,
university personnel, Suan
Sunandha Rajabhat
University

*Corresponding author

Somchai Puangsumrong

Email:

s66567810002@ssru.ac.th

Abstract

The objectives of this research were to study 1) the level of work environment and quality of work life of personnel at Suan Sunandha Rajabhat University, and 2) the work environment factors affecting the quality of work life of the personnel. The sample group consisted of 278 personnel selected by stratified random sampling. Data were collected using questionnaires and analyzed using percentage, mean, standard deviation, Pearson's correlation coefficient, and stepwise multiple regression analysis. The findings revealed that 1) the work environment and quality of work life overall were at a high level, with means of 4.42 and 4.24 respectively. The Physical Aspect, a component of the work environment, received the highest evaluation ($\bar{x}=4.51$), while Welfare and Benefits received the lowest ($\bar{x}=4.26$). For the quality of work life, Participation and Relationships with Others received the highest evaluation ($\bar{x}=4.37$), while Adequate and Fair Compensation received the lowest ($\bar{x}=4.07$), and 2) all five aspects of the work environment could explain 80.7 percent of the variance in the quality of work life with statistical significance. The four factors which significantly predicted the quality of work life were Welfare and Benefits ($\beta=.311$), Colleagues ($\beta=.237$), Supervisor ($\beta=.219$), and Physical Aspects ($\beta=.190$), whereas the Nature of the Work Performed was not a statistically significant factor.

Cite this article (APA 7th Edition):

Puangsumrong, S., & Ninaron, P. (2026). Work environment affecting quality of life of personnel at Suan Sunandha Rajabhat University. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 17–31.

บทนำ

ในยุคปัจจุบันที่โลกมีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วทั้งด้านเทคโนโลยี เศรษฐกิจ และสังคม สภาพแวดล้อมในการทำงาน (Work Environment) ได้กลายเป็นปัจจัยสำคัญที่มีอิทธิพลอย่างมากต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากรในองค์กร โดยเฉพาะอย่างยิ่งในสถาบันการศึกษาระดับอุดมศึกษาที่ถือเป็นหัวใจสำคัญในการขับเคลื่อนการพัฒนาประเทศ สถาบันอุดมศึกษาไม่เพียงแต่ทำหน้าที่ผลิตบัณฑิตและสร้างองค์ความรู้เท่านั้น แต่ยังเป็นแหล่งพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่มีคุณภาพ สร้างนวัตกรรม และเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาความสามารถทางวิชาการที่จะนำพาประเทศไปสู่การแข่งขันในเวทีโลก ทั้งนี้สภาพแวดล้อมการทำงานที่ดีไม่ได้หมายถึงเพียงการมีสถานที่ทำงานที่สวยงามและมีอุปกรณ์ทันสมัยเท่านั้น แต่ยังครอบคลุมถึงบรรยากาศการทำงาน การสนับสนุนจากองค์กร ความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล และการพัฒนาทักษะความสามารถ (World Health Organization [WHO], 2022) และมีการวิจัยของ Bakker & Demerouti (2023) ซึ่งให้เห็นว่าสภาพแวดล้อมการทำงานที่เหมาะสมจะส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพชีวิตทั้งในด้านอาชีพและส่วนบุคคล นอกจากนี้ ปิยะมาภรณ์ ภูหนองโอง (2562) ยังพบว่าสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ดีจะมีผลต่อความพึงพอใจ ความผูกพันกับองค์กร และความสามารถในการสร้างสรรค์ผลงานที่มีคุณภาพสูง

มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา ในฐานะสถาบันอุดมศึกษาชั้นนำที่มีประวัติศาสตร์ยาวนานและได้รับการยกย่องให้เป็นอันดับ 1 ของมหาวิทยาลัยราชภัฏทั่วประเทศ มีภารกิจหลักในการผลิตบัณฑิตที่มีคุณภาพ ดำเนินการวิจัยที่สร้างสรรค์และเป็นประโยชน์ต่อสังคม รวมถึงการให้บริการวิชาการที่ตอบสนองความต้องการของชุมชนและสังคม (มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา, 2568) การที่จะบรรลุภารกิจเหล่านี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ มหาวิทยาลัยจำเป็นต้องมีบุคลากรที่มีความรู้ความสามารถและมีคุณภาพชีวิตที่ดี ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่จะส่งเสริมให้บุคลากรสามารถปฏิบัติงานได้เต็มศักยภาพ อย่างไรก็ตาม หากสภาพแวดล้อมในการทำงานไม่เหมาะสม เช่น การขาดการสนับสนุนจากองค์กร สภาพที่ทำงานไม่เอื้อต่อการปฏิบัติงาน หรือขาดโอกาสในการพัฒนาตนเอง อาจส่งผลให้บุคลากรมีคุณภาพชีวิตในการทำงานที่ลดลง เกิดความเครียด เบื่อหน่าย ขาดแรงจูงใจ และประสิทธิภาพในการทำงานลดลง ซึ่งในระยะยาวอาจนำไปสู่ปัญหาสุขภาพจิต การลาออกจากงาน และส่งผลกระทบต่อความสำเร็จขององค์กรโดยตรง (World Health Organization [WHO], 2022) เพื่อให้เข้าใจความเชื่อมโยงระหว่างองค์ประกอบสำคัญทั้งสองนี้อย่างชัดเจน ผู้วิจัยจึงนิยามของตัวแปรหลักในการศึกษารังนี้ ดังนี้ 1) ตัวแปรอิสระ คือ สภาพแวดล้อมในการทำงาน (Work Environment) หมายถึง ปัจจัยภายนอกของบุคลากรในการปฏิบัติงาน ได้แก่ สถานที่ อุปกรณ์ และความปลอดภัย ลักษณะของงานที่ได้รับมอบหมาย สวัสดิการและผลประโยชน์ที่ได้รับจากองค์กร ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน และการสนับสนุนจากผู้บังคับบัญชา 2) ตัวแปรตาม คือ คุณภาพชีวิตในการทำงาน (Quality of Work Life) หมายถึง ความรู้สึกภายในและการประเมินส่วนบุคคลของบุคลากรต่อประสบการณ์การทำงาน ซึ่งสะท้อนถึงระดับความพึงพอใจ ความสุข และความสมดุลในชีวิต โดยครอบคลุมมิติต่างๆ เช่น ความพอใจต่อค่าตอบแทน การรับรู้ถึงความปลอดภัย โอกาสในการเติบโต การมีส่วนร่วมในงาน และความสมดุลระหว่างชีวิตการทำงานกับชีวิตส่วนตัว ทั้งสองตัวแปรจึงมีเนื้อหาที่แตกต่างกันอย่างชัดเจนและไม่ทับซ้อนกัน

จากการทบทวนวรรณกรรมและวิเคราะห์ข้อมูลเชิงประจักษ์ผู้วิจัยพบว่า บุคลากรมีความคิดเห็นต่อด้านสวัสดิการและค่าตอบแทนที่แตกต่างกันตามประเภทการจ้างงาน มีการสะท้อนเกี่ยวกับภาระงานที่เพิ่มมากขึ้นโดยไม่

สอดคล้องกับทรัพยากรที่มีอยู่ รวมถึงความกังวลเรื่องโอกาสในการพัฒนาตนเองและความก้าวหน้าในสายงาน ขณะเดียวกันมีบุคลากรที่มีความพึงพอใจต่อสภาพแวดล้อมการทำงานและความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมงานและ ผู้บังคับบัญชา ความแตกต่างของการรับรู้เหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่าสภาพแวดล้อมในการทำงานแต่ละด้านอาจส่งผลกระทบต่อ คุณภาพชีวิตของบุคลากรในระดับที่แตกต่างกัน จึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องศึกษาอย่างเป็นระบบเพื่อระบุปัจจัย ที่มีอิทธิพลอย่างแท้จริง และนำผลการศึกษาไปใช้ในการปรับปรุงพัฒนาสภาพแวดล้อมการทำงานให้ตรงกับความต้องการของบุคลากรอย่างมีประสิทธิภาพ

จากเหตุผลที่กล่าวมาข้างต้นทำให้ผู้วิจัยมีความสนใจศึกษาสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพ ชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา โดยมุ่งศึกษาสภาพแวดล้อมในการทำงาน 5 ด้าน ได้แก่ ด้านกายภาพ ด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล ด้านเพื่อนร่วมงาน และด้าน ผู้บังคับบัญชา ที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพชีวิตในการทำงาน การศึกษาครั้งนี้มีความสำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากจะช่วยให้สามารถ ระบุปัจจัยที่มีผลต่อความพึงพอใจและคุณภาพชีวิตของบุคลากรได้อย่างชัดเจน อันจะนำไปสู่การปรับปรุงและพัฒนา สภาพแวดล้อมในการทำงานให้เหมาะสม ส่งเสริมความสุขในการทำงาน ลดปัญหาความเครียด และเพิ่มประสิทธิภาพ การทำงาน ผลการวิจัยที่ได้จะเป็นข้อมูลสำคัญสำหรับผู้บริหารในการกำหนดนโยบายและแนวทางการพัฒนา สภาพแวดล้อมการทำงาน เพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตของบุคลากร อันจะนำไปสู่การเป็นองค์กรที่มีประสิทธิภาพและ ความยั่งยืนต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

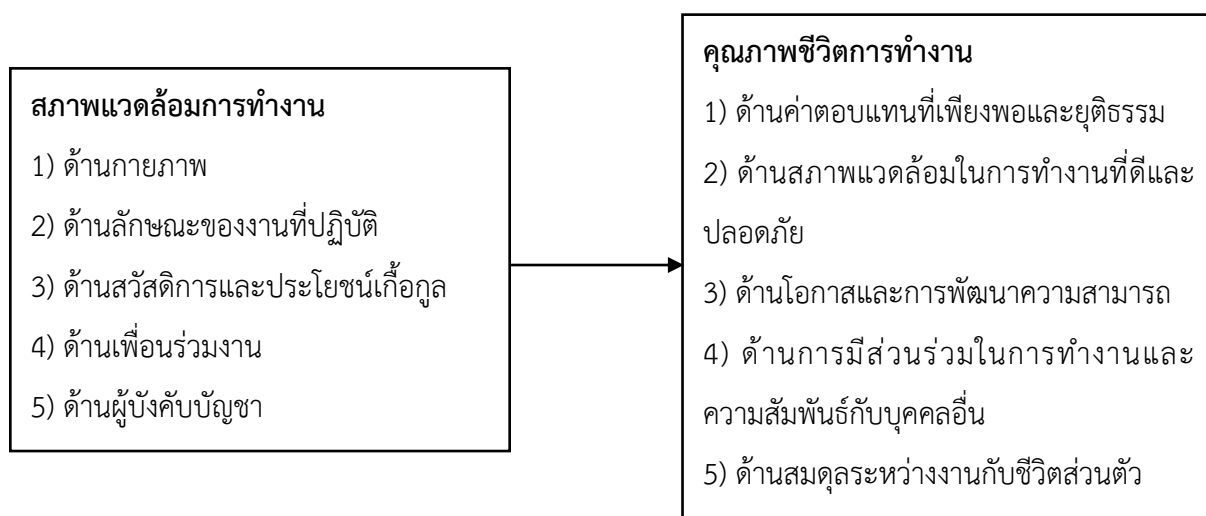
1. เพื่อศึกษาระดับสภาพแวดล้อมในการทำงานและคุณภาพชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
2. เพื่อศึกษาสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

ขอบเขตการวิจัย

1. พื้นที่ศึกษาวิจัย มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา
2. ประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ ได้แก่ บุคลากรในมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา เลขที่ 1 ถนนอุทองนอก แขวงดุสิต เขตดุสิต กรุงเทพมหานคร 10300 จำนวน 1,031 คน (มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา, 2568)
3. ขอบเขตด้านเนื้อหา ผู้วิจัยได้กำหนดขอบเขตการวิจัยด้านเนื้อหาไว้โดยมีรายละเอียด ดังนี้ ตัวแปรอิสระ (Independent Variables) คือ สภาพแวดล้อมในการทำงาน ได้แก่ 1) ด้านกายภาพ 2) ด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ 3) ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล 4) ด้านเพื่อนร่วมงาน 5) ด้านผู้บังคับบัญชา และ ตัวแปรตาม (Dependent Variables) คือ คุณภาพชีวิตในการทำงาน ได้แก่ 1) ด้านค่าตอบแทนที่เพียงพอและยุติธรรม 2) ด้านสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ดีและปลอดภัย 3) ด้านโอกาสและการพัฒนาความสามารถ 4) ด้านการมีส่วนร่วมในการทำงานและความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น 5) ด้านความสมดุลระหว่างงานกับชีวิตส่วนตัว

กรอบแนวคิดการวิจัย

จากการทบทวนเอกสารและสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้กำหนดแนวคิดการศึกษาโดยประยุกต์แนวคิดสภาพแวดล้อมในการทำงานของ Luthans & Kreitner (1985) ประกอบด้วย 1) ด้านกายภาพ 2) ด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ 3) ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล 4) ด้านเพื่อนร่วมงาน และ 5) ด้านผู้บังคับบัญชา และแนวคิดคุณภาพชีวิตในการทำงานของ Walton (1973) ประกอบด้วย 1) ด้านค่าตอบแทนที่เพียงพอและยุติธรรม 2) ด้านสภาพการแวดล้อมในการทำงานที่ดีและปลอดภัย 3) ด้านโอกาสและการพัฒนาความสามารถ 4) ด้านการมีส่วนร่วมในการทำงานและความเสมอภาคกับบุคคลอื่น และ 5) ด้านสมดุลระหว่างงานกับชีวิตส่วนตัว ดังกรอบแนวคิดการวิจัย ภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาวิจัยครั้งนี้ คือ บุคลากรในมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา จำนวนทั้งสิ้น 1,031 คน ประกอบด้วย พนักงานมหาวิทยาลัย (งบประมาณแผ่นดิน) จำนวน 572 คน พนักงานมหาวิทยาลัย (งบประมาณรายได้) จำนวน 433 คน และพนักงานราชการ จำนวน 26 คน (มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา, 2568) สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ผู้วิจัยใช้วิธีการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้นภูมิ (Stratified Random Sampling) เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนของประชากรแต่ละกลุ่มอย่างเหมาะสม โดยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างจากตารางสำเร็จรูปของ Krejcie & Morgan (1970) ที่ระดับความเชื่อมั่น 95% และความคลาดเคลื่อน $\pm 5\%$ ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 278 คน

เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นแบบสอบถาม (Questionnaire) ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง แบ่งออกเป็น 3 ส่วน ดังนี้

ส่วนที่ 1 แบบสอบถามลักษณะประชากรศาสตร์ของผู้ตอบแบบสอบถาม ประกอบด้วย เพศ อายุ ระดับการศึกษา ระดับการศึกษา ระยะเวลาการปฏิบัติงาน ประเภทสายงาน ประเภทของบุคลากร ลักษณะแบบสอบถามเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check List)

ส่วนที่ 2 แบบสอบถามเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมในการทำงาน ประกอบด้วย 5 ด้าน ได้แก่ ด้านกายภาพ ด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล ด้านเพื่อนร่วมงาน และด้านผู้บังคับบัญชา ลักษณะแบบสอบถามเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ ตามวิธีของลิเคิร์ต (Likert) โดยมีเกณฑ์การให้คะแนน (Best & Kahn, 1993) ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.50 - 5.00 หมายถึง อยู่ในระดับมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.50 - 4.49 หมายถึง อยู่ในระดับมาก

ค่าเฉลี่ย 2.50 - 3.49 หมายถึง อยู่ในระดับปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.50 - 2.49 หมายถึง อยู่ในระดับน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00 - 1.49 หมายถึง อยู่ในระดับน้อยที่สุด

ส่วนที่ 3 แบบสอบถามเกี่ยวกับคุณภาพชีวิตในการทำงาน ประกอบด้วย 5 ด้าน ได้แก่ ด้านค่าตอบแทนที่เพียงพอและยุติธรรม ด้านสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ดีและปลอดภัย ด้านโอกาสและการพัฒนาความสามารถ ด้านการมีส่วนร่วมในการทำงานและความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น และด้านความสมดุลระหว่างงานกับชีวิตส่วนตัว ลักษณะแบบสอบถามเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ เช่นเดียวกับส่วนที่ 2

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การศึกษานี้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างโดยใช้แบบสอบถามเป็นเครื่องมือในการวิจัย โดยได้รับความร่วมมือจากบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา ตามจำนวนที่กำหนดตามอัตราส่วนของบุคลากรในหน่วยงานต่าง ๆ ซึ่งได้จากการคำนวณด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้นภูมิ (Stratified Random Sampling) ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการขอหนังสืออนุญาตเก็บรวบรวมข้อมูลจากวิทยาลัยนวัตกรรมการจัดการ มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา เพื่อเสนอไปยังหน่วยงานต่าง ๆ ภายในมหาวิทยาลัย จากนั้นได้ส่งหนังสืออนุญาตพร้อมแบบสอบถามไปยังแต่ละหน่วยงาน และดำเนินการเก็บรวบรวมแบบสอบถามเพื่อตรวจสอบความถูกต้อง และวิเคราะห์ข้อมูลด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ และจัดทำรายงานการวิจัยให้มีความสมบูรณ์

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปในการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

1. วิเคราะห์ข้อมูลเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) โดยอธิบายลักษณะประชากรศาสตร์ โดยใช้สถิติความถี่ (Frequency) และร้อยละ (Percentage) ส่วนลักษณะประชากรศาสตร์ใช้ค่าสูงสุด (Maximum) ค่าต่ำสุด (Minimum) ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

2. วิเคราะห์สถิติเชิงอนุมาน โดยใช้ทดสอบสมมติฐาน โดยการตรวจสอบสหสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรอิสระทุกตัว ด้วยรูปสมการถดถอยเชิงเส้น (Linear Regression Analysis) โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อย่างง่ายของเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) เพื่อหาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรเชิงปริมาณ

ตรวจสอบความเหมาะสมตัวของแบบสอบถาม โดยใช้ ค่า VIF (Variance Inflation Factor) ที่มีค่าไม่เกิน 5 และค่า Tolerance มีค่าไม่ต่ำกว่า 0.2 และค่า Eigen Value มีค่าไม่เกิน 0.8 เพื่อให้ตัวแปรอิสระทุกตัวไม่มีความสัมพันธ์กันและไม่เกิดความสัมพันธ์เชิงพหุระหว่างปัจจัย (Multicollinearity)

3. วิเคราะห์รูปแบบของแบบสอบถาม โดยการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน (Stepwise Multiple Regression Analysis) โดยนำตัวแปรเข้าไปพยากรณ์ในตัวแบบ (Model) ทีละตัว

ผลการวิจัย

ข้อมูลลักษณะประชากรศาสตร์ของผู้ตอบแบบสอบถาม

ผลการศึกษาลักษณะทางประชากรศาสตร์ของผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 278 คน พบว่า ส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 63.7 มีอายุอยู่ในช่วง 35–44 ปี มากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 45.3 ส่วนใหญ่จบการศึกษาระดับปริญญาตรี คิดเป็นร้อยละ 47.5 และมีระยะเวลาปฏิบัติงานมากกว่า 10 ปีขึ้นไป คิดเป็นร้อยละ 47.8 ประเภทสายงานส่วนใหญ่เป็นสายสนับสนุนวิชาการ คิดเป็นร้อยละ 76.6 ประเภทบุคลากรส่วนใหญ่เป็นพนักงานมหาวิทยาลัย (จบประมาณแผ่นดิน) คิดเป็นร้อยละ 57.9 และส่วนใหญ่สังกัดสำนักงานอธิการบดี คิดเป็นร้อยละ 16.5

ผลการวิเคราะห์เกี่ยวกับระดับสภาพแวดล้อมในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

ผลการวิเคราะห์ระดับสภาพแวดล้อมในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ = 4.42, S.D. = 0.65) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านกายภาพมีค่าเฉลี่ย อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X}$ = 4.51, S.D. = 0.63) ส่วนด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ ($\bar{X}$ = 4.48, S.D. = 0.58) ด้านผู้บังคับบัญชา ($\bar{X}$ = 4.44, S.D. = 0.68) ด้านเพื่อนร่วมงาน ($\bar{X}$ = 4.39, S.D. = 0.89) และด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล ($\bar{X}$ = 4.26, S.D. = 0.96) อยู่ในระดับมาก ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับสภาพแวดล้อมในการทำงานโดยรวมและรายด้านของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

สภาพแวดล้อมในการทำงาน	$\bar{X}$	S.D.	ระดับคะแนน
ด้านกายภาพ	4.51	0.63	มากที่สุด
ด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ	4.48	0.58	มาก
ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล	4.26	0.96	มาก
ด้านเพื่อนร่วมงาน	4.39	0.89	มาก
ด้านผู้บังคับบัญชา	4.44	0.68	มาก
สภาพแวดล้อมในการทำงานโดยรวม	4.42	0.65	มาก

ผลการวิเคราะห์เกี่ยวกับระดับคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

ผลการวิเคราะห์ระดับคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ = 4.24, S.D. = 0.77) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่าทุกด้านอยู่ในระดับมาก โดยด้านการมีส่วนร่วมในการทำงานและความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{X}$ = 4.37, S.D. = 0.85) รองลงมาคือด้านโอกาสและการพัฒนาความสามารถ ($\bar{X}$ = 4.36, S.D. = 0.83) ด้านสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ดีและปลอดภัย ($\bar{X}$ = 4.24, S.D. = 0.91) ด้านความสมดุลระหว่างงานกับชีวิตส่วนตัว ($\bar{X}$ = 4.17, S.D. = 0.92) และด้านค่าตอบแทนที่เพียงพอและยุติธรรม ($\bar{X}$ = 4.07, S.D. = 1.04) ตามลำดับ ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับคุณภาพชีวิตในการทำงานโดยรวมและรายด้านของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

คุณภาพชีวิตในการทำงาน	$\bar{X}$	S.D.	ระดับคะแนน
1. ด้านค่าตอบแทนที่เพียงพอและยุติธรรม	4.07	1.04	มาก
2. ด้านสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ดีและปลอดภัย	4.24	0.91	มาก
3. ด้านโอกาสและการพัฒนาความสามารถ	4.36	0.83	มาก
4. ด้านการมีส่วนร่วมในการทำงานและความสัมพันธ์กับบุคคลอื่น	4.37	0.85	มาก
5. ด้านความสมดุลระหว่างงานกับชีวิตส่วนตัว	4.17	0.92	มาก
คุณภาพชีวิตในการทำงานโดยรวม	4.24	0.77	มาก

ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างสภาพแวดล้อมในการทำงานทั้ง 5 ด้านกับคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างสภาพแวดล้อมในการทำงานกับคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา พบว่า สภาพแวดล้อมในการทำงานทุกด้าน ได้แก่ ด้านกายภาพ ด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล ด้านเพื่อนร่วมงาน และด้านผู้บังคับบัญชา มีความสัมพันธ์เชิงบวกกับคุณภาพชีวิตในการทำงานในระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยเฉพาะด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล และด้านเพื่อนร่วมงานที่มีค่าสหสัมพันธ์สูงสุด ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างสภาพแวดล้อมในการทำงานทั้ง 5 ด้านและคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

ปัจจัย	Y	x ₁	x ₂	x ₃	x ₄	x ₅
Y	1.000					
x ₁	0.749**	1.000				
x ₂	0.723**	0.750**	1.000			
x ₃	0.796**	0.678**	0.611**	1.000		
x ₄	0.795**	0.716**	0.675**	0.718**	1.000	
x ₅	0.791**	0.579**	0.735**	0.795**	0.694**	1.000

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

โดยที่

Y = คุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

x₁ = สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านกายภาพ

x₂ = สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ

x₃ = สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล

x₄ = สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านเพื่อนร่วมงาน

x₅ = สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านผู้บังคับบัญชา

ผลการวิเคราะห์ตัวแบบของสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

ผลการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ (Stepwise Multiple Regression Analysis) พบว่า ตัวแบบสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ประกอบด้วยด้านกายภาพ ด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล ด้านเพื่อนร่วมงาน และด้านผู้บังคับบัญชา สามารถอธิบายความแปรปรวนของคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทาได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .01$) แสดงให้เห็นว่าสภาพแวดล้อมในการทำงานทั้ง 5 ด้านมีอิทธิพลต่อคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.01 ดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 ผลการวิเคราะห์ตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

Model	df	SS	MS	F	p-value
Regression	5	134.116	26.823	233.211	.000**
Residual	272	31.285	0.115		
Total	277	165.400			

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตารางที่ 5 การวิเคราะห์รูปแบบสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

สภาพแวดล้อมในการทำงาน	B	S.E.	T	β	p-value	Tolerance	VIF
ค่าคงที่ (Constant)	-0.293	0.179	-1.634	-	.103	-	-
ด้านกายภาพ (x ₁)	0.234	0.060	3.912	0.190	.000**	0.295	3.389
ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล (x ₃)	0.249	0.041	6.042	0.311	.000**	0.263	3.799
ด้านเพื่อนร่วมงาน (x ₄)	0.205	0.038	5.334	0.237	.000**	0.353	2.830
ด้านผู้บังคับบัญชา (x ₅)	0.248	0.062	4.019	0.219	.000**	0.235	4.251

R = .900 R² = .811 Adj. R² = .807 SE = 0.339

หมายเหตุ: ค่า VIF ที่เหมาะสมไม่ควรเกิน 5.00 ; ค่า Tolerance ไม่ควรน้อยกว่า .20

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 5 ผลการวิเคราะห์ พบว่าสภาพแวดล้อมในการทำงาน ประกอบด้วย ด้านกายภาพ (x₁) ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล (x₃) ด้านเพื่อนร่วมงาน (x₄) และด้านผู้บังคับบัญชา (x₅) มีอิทธิพลต่อคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา (Y) ที่ระดับนัยสำคัญ 0.01 สามารถอธิบายค่าสัมประสิทธิ์การถดถอย โดยด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล (x₃) มีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยสูงที่สุด (0.249) แสดงว่าเมื่อคะแนนด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูลเพิ่มขึ้น 1 หน่วย จะทำให้คุณภาพชีวิตในการทำงานเพิ่มขึ้น 0.249 หน่วย โดยควบคุมอิทธิพลของตัวแปรอื่นให้คงที่ ด้านผู้บังคับบัญชา (x₅) มีอิทธิพลรองลงมา โดยเมื่อคะแนนด้านผู้บังคับบัญชาเพิ่มขึ้น 1 หน่วย จะทำให้คุณภาพชีวิตในการทำงานเพิ่มขึ้น 0.248 หน่วย ด้านกายภาพ (x₁) มีอิทธิพลต่อคุณภาพชีวิตในการทำงานในระดับใกล้เคียงกัน โดยเพิ่มขึ้น 0.234 หน่วย และด้านเพื่อนร่วมงาน (x₄) แม้มีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยต่ำที่สุดในสมการ (0.205) แต่ยังคงเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากร สำหรับด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ (x₂) ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ (p = 0.160 > 0.05) แสดงว่าไม่มีอิทธิพลต่อคุณภาพชีวิตในการทำงานอย่างมีนัยสำคัญเมื่อพิจารณาพร้อมกับตัวแปรอื่นๆ โดยสามารถอธิบายคุณภาพ

ชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา ได้ร้อยละ 80.7 สมการถดถอยในรูปคะแนนดิบ

$$Y = -0.293 + 0.234x_1 + 0.249x_3 + 0.205x_4 + 0.248x_5$$
 สมการถดถอยพหุคูณในรูปแบบคะแนนมาตรฐาน

$$Z'Y = 0.190x_1 + 0.311x_3 + 0.237x_4 + 0.219x_5$$

อภิปรายผลการวิจัย

อภิปรายผลการวิจัย จากการวิจัยเรื่อง "สภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา" ผู้วิจัยนำผลการศึกษามาอภิปรายผลตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

1. ระดับสภาพแวดล้อมในการทำงานและคุณภาพชีวิตของบุคลากร มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา ผลการวิจัยพบว่าบุคลากรมีการรับรู้ต่อสภาพแวดล้อมในการทำงานและ คุณภาพชีวิตในการทำงานโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก โดยสภาพแวดล้อมในการทำงานมีค่าเฉลี่ย 4.42 และคุณภาพชีวิตในการทำงานมีค่าเฉลี่ย 4.24

1.1 สภาพแวดล้อมในการทำงาน พบว่าด้านกายภาพได้รับการประเมินมากที่สุด ($\bar{X}=4.51$) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ McCoy & Evans (2002) ที่อธิบายว่าสภาพแวดล้อมทางกายภาพมีผลโดยตรงต่อสุขภาพและประสิทธิภาพในการทำงาน ทั้งนี้เนื่องจากมหาวิทยาลัยตั้งอยู่ในพื้นที่วังสวนสุนันทาซึ่งมีสภาพแวดล้อมที่สวยงามร่มรื่น มีระบบสาธารณูปโภคที่ดี และมีพื้นที่ทำงานเพียงพอ รองลงมาคือด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ ($\bar{X}=4.48$) สอดคล้องกับทฤษฎีลักษณะงานของ Hackman & Oldham (1976) ที่ได้อธิบายไว้ว่างานที่มีความหลากหลายมีความสำคัญ มีอิสระในการทำงาน และได้รับข้อมูลป้อนกลับจะส่งผลให้บุคลากรมีแรงจูงใจและความพึงพอใจในการทำงานสูง ด้านผู้บังคับบัญชา ($\bar{X}=4.44$) สอดคล้องกับแนวคิดของ Katz & Kahn (1978) ที่ได้อธิบายไว้ว่าสภาพแวดล้อมในการทำงานเกี่ยวข้องกับโครงสร้างองค์กรและวิธีการบริหารจัดการที่ส่งผลต่อความรู้สึกของพนักงาน องค์กรควรมีระบบการสนับสนุนที่ดีและสร้างสภาพแวดล้อมที่เหมาะสมในการทำงานร่วมกัน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะผู้บริหารของมหาวิทยาลัยให้ความสำคัญกับการบริหารงานแบบมีส่วนร่วม มีการสื่อสารที่ชัดเจน ให้การสนับสนุนและเป็นที่ปรึกษาที่ดีแก่ผู้ใต้บังคับบัญชา และมีความเป็นธรรมในการปฏิบัติงาน ด้านเพื่อนร่วมงาน ($\bar{X}=4.39$) สอดคล้องกับแนวคิดของ Schneider (1990) ที่ได้อธิบายไว้ว่าสภาพแวดล้อมในการทำงานไม่ใช่แค่ปัจจัยทางกายภาพเท่านั้น แต่รวมถึงการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมงานและผู้บังคับบัญชา ทั้งนี้อาจเป็นเพราะมหาวิทยาลัยมีการส่งเสริมให้บุคลากรมีทำงานเป็นทีม มีการจัดกิจกรรมสันทนาการและสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคลากร และด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล ($\bar{X}=4.25$) ได้รับการประเมินน้อยที่สุด แสดงว่ามีความแตกต่างของความคิดเห็นค่อนข้างมาก เพราะบุคลากรมีประเภทการจ้างงานที่แตกต่างกัน ดังที่ปรากฏในข้อมูลของผู้ตอบแบบสอบถาม ที่พบว่าบุคลากรส่วนใหญ่เป็นพนักงานมหาวิทยาลัย (งบประมาณแผ่นดิน) รองลงมาคือ พนักงานมหาวิทยาลัย (งบประมาณรายได้) และพนักงานราชการ ซึ่งแต่ละประเภทมีอัตราเงินเดือนและสวัสดิการที่แตกต่างกัน

1.2 คุณภาพชีวิตในการทำงาน พบว่าด้านการมีส่วนร่วมในการทำงานและความสัมพันธ์กับบุคคลอื่นได้รับการประเมินมากที่สุด ($\bar{X}=4.37$) ซึ่งสอดคล้องกับ แนวคิดของ Walton (1973) ที่กำหนดการบูรณาการทางสังคมเป็นองค์ประกอบหนึ่งของคุณภาพชีวิตในการทำงาน และสอดคล้องกับงานวิจัยพบว่าบุคลากรสายสนับสนุนวิชาการของ

มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทามีความสัมพันธ์ที่ดีในที่ทำงาน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะลักษณะของการทำงานในมหาวิทยาลัยเน้นการทำงานเป็นทีม มีการประสานงานระหว่างหน่วยงาน และมีวัฒนธรรมองค์กรที่ส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีระหว่างบุคลากร รองลงมาคือ ด้านโอกาสและการพัฒนาความสามารถ ($\bar{X}=4.36$) สอดคล้องกับแนวคิดของ Huse & Cumming (1985) ที่กำหนดการพัฒนาศักยภาพของบุคคลเป็นองค์ประกอบสำคัญของคุณภาพชีวิตในการทำงาน และสอดคล้องกับงานวิจัยเพราะมหาวิทยาลัยเปิดโอกาสให้บุคลากรได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่องทั้งในรูปแบบของการฝึกอบรม การศึกษาดูงาน และการสนับสนุนทุนการศึกษาต่อ รองลงมาคือ คุณภาพชีวิตในการทำงานด้านสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ดีและปลอดภัย ($\bar{X}=4.24$) ซึ่งสะท้อนถึงความพึงพอใจของบุคลากรต่อสภาพแวดล้อมทางกายภาพและความปลอดภัยในการทำงาน ซึ่งสอดคล้องกับสภาพแวดล้อมในการทำงานด้านกายภาพที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดตามที่กล่าวไปแล้ว รองลงมาคือ คุณภาพชีวิตในการทำงานด้านความสมดุลระหว่างงานกับชีวิตส่วนตัว ($\bar{X}=4.17$) และด้านค่าตอบแทนที่เพียงพอและยุติธรรมได้รับการประเมินน้อยที่สุด ($\bar{X}=4.07$) โดยมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานสูง ($S.D.=1.04$) แสดงให้เห็นว่ามีความแตกต่างของความคิดเห็นค่อนข้างมาก ทั้งนี้ เป็นเพราะบุคลากรมีประเภทพนักงานที่แตกต่างกัน ซึ่งมีอัตราเงินเดือนและสวัสดิการที่แตกต่างกัน ส่งผลให้ความรู้สึกเกี่ยวกับค่าตอบแทนแตกต่างกันไป นอกจากนี้ ค่าครองชีพที่สูงขึ้นในปัจจุบันอาจส่งผลให้บุคลากรบางส่วนรู้สึกว่าค่าตอบแทนไม่เพียงพอ

2. สภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากร มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทาผลการวิจัยพบว่าสภาพแวดล้อมในการทำงานทั้ง 5 ด้านสามารถอธิบาย ความแปรปรวนของคุณภาพชีวิตในการทำงานได้ร้อยละ 80.7 (Adjusted $R^2=.807$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยมี 4 ปัจจัยที่ส่งผลอย่างมีนัยสำคัญ ได้แก่

2.1 สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล มีอิทธิพลสูงสุด ต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากร ($\beta=0.311$) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Delamotte & Takezawa (1984) และงานวิจัยของสุทธินันท์ พรหมสุวรรณ และ ศรีญา ไล่สวัสดิ์สุทธรัตนกุล (2565) ที่พบว่าสวัสดิการมีผลต่อความผูกพันต่อองค์กร ทั้งนี้เนื่องจากสวัสดิการมีผลโดยตรงต่อความเป็นอยู่และความมั่นคงในชีวิตของบุคลากรและครอบครัว โดยเฉพาะในยุคที่ค่าครองชีพสูงสวัสดิการที่ดีจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อคุณภาพชีวิต

2.2 สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านเพื่อนร่วมงาน มีอิทธิพลเป็นอันดับสอง ต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากร ($\beta=0.237$) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Schneider (1990) ที่กล่าวว่าสภาพแวดล้อมในการทำงานไม่ใช่แค่ปัจจัยทางกายภาพเท่านั้น แต่รวมถึงการมีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมงานและผู้บังคับบัญชา วัฒนธรรมองค์กรและค่านิยมต่างๆ ก็มีผลต่อสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งเสริมการทำงานได้ดี และงานวิจัยของ อัจฉรา ชันแสง (2566) ที่พบว่าความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมงานส่งผลต่อคุณภาพชีวิตในการทำงาน ทั้งนี้เนื่องจากการทำงานในมหาวิทยาลัยต้องอาศัยการประสานงานและความร่วมมือระหว่างหน่วยงานอย่างใกล้ชิด การมีเพื่อนร่วมงานที่ดีและมีบรรยากาศการทำงานที่เป็นกันเองจึงส่งผลต่อคุณภาพชีวิตอย่างมีนัยสำคัญ

2.3 สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านผู้บังคับบัญชา มีอิทธิพลเป็นอันดับสาม ต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากร ($\beta=0.219$) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Katz & Kahn (1978) ที่กล่าวว่าสภาพแวดล้อมในการทำงานเกี่ยวข้องกับโครงสร้างองค์กรและวิธีการบริหารจัดการที่ส่งผลต่อความรู้สึกของพนักงาน และงานวิจัยของอัจฉรา ชันแสง (2566)

ที่พบว่าคุณภาพชีวิตการทำงานมีความสัมพันธ์กับความผูกพันต่อองค์กรของบุคลากร ทั้งนี้เนื่องจากผู้บังคับบัญชาเป็นบุคคลที่มีปฏิสัมพันธ์โดยตรงกับบุคลากร การบริหารงานที่ดี การให้การสนับสนุน และการสร้างบรรยากาศการทำงานที่ดีจะส่งผลให้บุคลากรรู้สึกมีคุณค่าและมีความสุขในการทำงาน

2.4 สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านกายภาพ มีอิทธิพลเป็นอันดับสุดท้าย ต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากร ($\beta=0.190$) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ McCoy & Evans (2002) ที่กล่าวไว้ว่าสภาพแวดล้อมทางกายภาพมีผลโดยตรงต่อสุขภาพและประสิทธิภาพในการทำงาน ทั้งนี้เนื่องจากสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่ดี ส่งผลโดยตรงต่อความสะดวกสบายและความปลอดภัยในการทำงาน

2.5 สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านลักษณะของงานที่ปฏิบัติ ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ($p=.160$) เมื่อพิจารณาร่วมกับตัวแปรอื่นๆ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัย ของ Polat & Özdemir (2020) ที่ศึกษาครูในตุรกี พบว่าลักษณะงานของวิชาชีพครูไม่มีอิทธิพลต่อความสมดุลชีวิตการทำงานได้อย่างมีนัยสำคัญ ($R^2=.02$; $p>.05$) แสดงว่าเมื่อมีปัจจัยด้านอื่นๆ ที่ดีแล้ว ลักษณะของงานที่ปฏิบัติจะไม่ได้ส่งผลเพิ่มเติมอย่างมีนัยสำคัญต่อคุณภาพชีวิตในการทำงาน ทั้งนี้ อาจเนื่องจากลักษณะงานของบุคลากรในมหาวิทยาลัยมีความหลากหลายและแต่ละคนได้รับมอบหมายงานตามความเหมาะสมอยู่แล้ว จึงไม่ได้เป็นปัจจัยที่โดดเด่นในการสร้างความแตกต่างของคุณภาพชีวิตเมื่อเทียบกับปัจจัยอื่นๆ สรุปได้ว่า สภาพแวดล้อมในการทำงานทั้ง 4 ด้าน คือ ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล ด้านเพื่อนร่วมงาน ด้านผู้บังคับบัญชา และด้านกายภาพ มีความสำคัญอย่างยิ่งต่อคุณภาพชีวิตในการทำงานของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา ซึ่งมหาวิทยาลัยควรให้ความสำคัญกับการพัฒนาและปรับปรุงปัจจัย ทั้ง 4 ด้านนี้อย่างต่อเนื่อง เพื่อยกระดับคุณภาพชีวิตของบุคลากรให้ดีขึ้น และสอดคล้องกับวิสัยทัศน์ของมหาวิทยาลัยที่ต้องการเป็น "ผู้นำการสร้างมืออาชีพ เพื่อพัฒนาสังคมอย่างยั่งยืน" ซึ่งต้องเริ่มจากการดูแลและพัฒนาบุคลากรภายใน องค์กรให้มีคุณภาพชีวิตที่ดียิ่งขึ้นต่อไป

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะจากการนำผลการวิจัยไปใช้

จากผลการวิจัยพบว่า สภาพแวดล้อมในการทำงานด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล ด้านผู้บังคับบัญชา ด้านกายภาพ และด้านเพื่อนร่วมงาน มีอิทธิพลต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา โดยเฉพาะด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูลที่มีอิทธิพลสูงที่สุด ดังนั้น มหาวิทยาลัยควรนำผลการวิจัยไปใช้ในการพัฒนาและยกระดับคุณภาพชีวิตของบุคลากร ดังนี้

1. ด้านสวัสดิการและประโยชน์เกื้อกูล มหาวิทยาลัยควรปรับปรุงระบบสวัสดิการให้เป็นธรรมและลดความเหลื่อมล้ำระหว่างบุคลากรแต่ละประเภท ปรับอัตราค่าตอบแทนให้สอดคล้องกับค่าครองชีพ พัฒนาระบบประกันสุขภาพและทุนการศึกษาบุตร ปรับปรุงกองทุนสำรองเลี้ยงชีพ และสำรวจความต้องการสวัสดิการอย่างสม่ำเสมอ
2. ด้านผู้บังคับบัญชา มหาวิทยาลัยควรพัฒนาทักษะภาวะผู้นำและการบริหารงานบุคคลของผู้บริหารทุกระดับ โดยเน้นการบริหารแบบมีส่วนร่วม การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ

3. ด้านกายภาพ มหาวิทยาลัยควรบำรุงรักษาระบบสาธารณูปโภคให้อยู่ในสภาพดี จัดสรรพื้นที่ทำงานให้เพียงพอ ปรับปรุงอุปกรณ์ให้ทันสมัย เพิ่มพื้นที่สีเขียวและพื้นที่พักผ่อน และดูแลความปลอดภัยในการทำงานอย่างสม่ำเสมอ

4. ด้านเพื่อนร่วมงาน มหาวิทยาลัยควรจัดกิจกรรมส่งเสริมการทำงานเป็นทีมและสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคลากรอย่างสม่ำเสมอ ส่งเสริมวัฒนธรรมองค์กรที่เน้นการช่วยเหลือเกื้อกูลกัน สร้างช่องทางการสื่อสารที่หลากหลาย

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในอนาคต

1. ควรทำการวิจัยเชิงเปรียบเทียบระหว่างมหาวิทยาลัยต่างๆ หรือระหว่างองค์กรภาครัฐและเอกชน เพื่อให้เห็นภาพที่กว้างขึ้น

2. ควรใช้การวิจัยเชิงคุณภาพ เช่น การสัมภาษณ์ เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึก และข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเพื่อให้ทราบความคิดเห็นเกี่ยวกับสภาพแวดล้อมในการทำงานที่ส่งผลต่อคุณภาพชีวิตของบุคลากรมหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

3. ควรศึกษาตัวแปรอื่นเพิ่มเติม เช่น วัฒนธรรมองค์กร ความผูกพันต่อองค์กร หรือภาวะหมดไฟในการทำงาน เพื่อสร้างองค์ความรู้ที่สมบูรณ์ยิ่งขึ้น

เอกสารและสิ่งอ้างอิง

ปิยมาภรณ์ ภูหนองโอง. (2562). ความพึงพอใจในสภาพแวดล้อมการทำงาน และความผูกพันต่อองค์กรของบุคลากร ศูนย์นวัตกรรมการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ. *วารสาร Mahidol R2R e-Journal*, 6(2), 55-69. <https://doi.org/10.14456/jmu.2019.14>

มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา. (2568). *มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา*. <https://ssru.ac.th/index.php>

สุทธินันท์ พรหมสุวรรณ และ ศรีญา ไล่สวัสดิ์สุทธรัตนกุล. (2565). ปัจจัยส่วนบุคคลและคุณภาพชีวิตในการทำงานที่มีผลต่อความผูกพันต่อองค์กร: ศึกษากรณีบริษัทประกันชีวิตแห่งหนึ่งในกรุงเทพมหานคร. *วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา*, 15(1), 1-17.

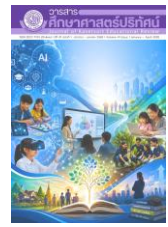
อัจฉรา ชันแสง. (2566). คุณภาพชีวิตการทำงานกับความผูกพันต่อองค์กรของบุคลากร สำนักงานการศึกษา กรุงเทพมหานคร. *วารสารวิทยาการจัดการการบริหารสาธารณะและเอกชน*, 1(3), 10-21.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2023). Job demands-resources theory and work engagement in the post-pandemic era. *Journal of Applied Psychology*, 108(3), 345-362.

Delamotte, Y., & Takezawa, S. (1984). *Quality of working life in international perspective*. International Labour Organization.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.

- Huse, E. F., & Cummings, T. G. (1985). *Organizational development and change* (3rd ed.). West.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). John Wiley.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610.
- Luthans, F., & Kreitner, R. (1985). *Organizational behavior modification and beyond: An operant and social learning approach*. Scott, Foresman.
- McCoy, J. M., & Evans, G. W. (2002). The potential role of the physical environment in fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 14(3), 409–426.
- Polat, Ş., & Özdemir, M. (2020). An examination of relationship between job characteristics and work-life balance according to the teachers' opinions. *Education and Science*, 46(205), 207–219. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7944>
- Schneider, B. (1990). The climate for service: An application of the climate construct. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 383–412). Jossey-Bass.
- Walton, R. E. (1973). Quality of working life: What is it? *Sloan Management Review*, 15(1), 11-21.
- World Health Organization. (2022). *WHO guidelines on mental health at work*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052>



การประเมินหลักสูตรสถานศึกษา กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมังคลาภิเษก พุทธศักราช 2567 โดยใช้รูปแบบของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler)

ัญญกมล รามจันทร์* สิริวัลย์ นาคใหม่ อนุชญา ชันเงิน

อารียา สมคณะ Yanrong Fu และ สิทธิพล อาจอินทร์

สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 22 พ.ย. 2568 ปรับปรุง: 16 ม.ค. 2569 ตอบรับ: 16 ม.ค. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินหลักสูตรสถานศึกษาโรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยารัชมังคลาภิเษก พุทธศักราช 2567 กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โดยใช้รูปแบบการประเมินของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler) กลุ่มเป้าหมายคือผู้บริหาร ครู และนักเรียนรวม 221 คน เครื่องมือที่ใช้ได้แก่ แบบสอบถาม แบบสัมภาษณ์ และแบบบันทึกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณโดยการหาค่าความถี่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และร้อยละ วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า 1) ด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ผลการประเมินอยู่ในระดับมาก ($\bar{x}$ = 4.48) 2) ด้านการจัดการเรียนรู้ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{x}$ = 3.71) 3) ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ทั้ง 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 3.1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า มีผลการเรียนระดับ 3 ขึ้นไป มีค่าเฉลี่ยร้อยละ 83.64 3.2) ผลการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน พบว่า มีผลการประเมินระดับ ดี ขึ้นไป คิดเป็นร้อยละ 99.01 และ 3.3) คุณลักษณะอันพึงประสงค์ พบว่า มีผลการประเมินระดับ ดี ขึ้นไป คิดเป็นร้อยละ 99.00 4) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ พบว่า หลักสูตรเหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนมุ่งพัฒนาทักษะและความคิดสร้างสรรค์ผ่านการบูรณาการภูมิปัญญาท้องถิ่น อย่างไรก็ตาม ยังมีข้อจำกัดด้านงบประมาณ อุปกรณ์ และเวลาเรียน สรุปว่าหลักสูตรศิลปะมีความเหมาะสมและมีประสิทธิภาพสูง บรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ได้อย่างมีคุณภาพ
คำสำคัญ การประเมินหลักสูตร, หลักสูตรสถานศึกษา, รูปแบบการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์, กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ	
*ผู้รับผิดชอบบทความ ัญญกมล รามจันทร์ อีเมล: thanyakamon.r@kkumail.com	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

ัญญกมล รามจันทร์, สิริวัลย์ นาคใหม่, อนุชญา ชันเงิน, อารียา สมคณะ, Yanrong Fu, และสิทธิพล อาจอินทร์. (2569). การประเมินหลักสูตรสถานศึกษา กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมังคลาภิเษก พุทธศักราช 2567 โดยใช้รูปแบบของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler). *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 41(1), 32-48.



Evaluation of school-based curriculum, learning area of art at Nangdaetwangchomphu Wittaya Ratchamangkhalapisek School, 2567 B.E., using Tyler's curriculum evaluation model

Thanyakamon Ramchan*, Siriwan Narkmai, Anuchida Khunngoen, Areeya Somkhana, Yanrong Fu, and Sitthipon Art-in

Curriculum and Instruction Program, Faculty of Education, Khon Kean University

Article Info.

Article history

Received: 22 Nov. 2025

Revised: 16 Jan. 2026

Accepted: 16 Jan. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

Curriculum evaluation,
School-based curriculum,
Tyler's curriculum
evaluation model, Arts
learning area

*Corresponding author

Thanyakamon Ramchan

Email:

thanyakamon.r@kkumail.com

Abstract

This research aimed to evaluate the curriculum of Nangdaetwangchomphu Wittaya Ratchamangkhalapisek School, B.E. 2567 for the Arts Learning Area, using Tyler's curriculum evaluation model. The target group was 221 administrators, teachers, and students. The research instruments included questionnaires, interview forms, and academic achievement records. Quantitative data were analyzed using frequency counts, mean score, standard deviations, and percentages while content analysis was used to analyze the qualitative data. The results showed that 1) the curriculum objectives were at a high level ($\bar{x}$ = 4.48), 2) the overall learning management was at a high level ($\bar{x}$ = 3.71), 3) In terms of student academic achievement, it was higher than the standard of 70 percent in all 3 components i.e. 3.1) Academic achievement was found to have a high academic achievement level 3 out of 4 or higher with an average of 83.64 percent, 3.2) Reading, thinking, analysis and writing were found to have an evaluation level of good or higher with an average of 99.01 percent and 3.3) Desired characteristics were found to have an evaluation level of good or higher with an average of 99.01 percent. 4) The qualitative data suggested that the curriculum was appropriate for the school context, focusing on developing skills and creativity through integrating local wisdom such as Northeastern traditional dance and Isan music. However, there were limitations in terms of budget, equipment and learning time. In conclusion, the Arts Learning Area seemed appropriate and highly effective, achieving learning goals with quality.

Cite this article (APA 7th Edition):

Ramchan, T., Narkmai, S., Khunngoen, A., Somkhana, A., Fu, Y., & Art-in, S. (2026). Evaluation of school-based curriculum, learning area of art at Nangdaetwangchomphu Wittaya Ratchamangkhalapisek School, 2567 B.E., using Tyler's curriculum evaluation model. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 32–48.

บทนำ

การศึกษาเป็นกระบวนการสำคัญในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้เป็นผู้มีความรู้ ความคิด ความสามารถ เจตคติ ค่านิยม และคุณธรรม เพื่อให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีคุณภาพและมีความสุข อันเป็นพื้นฐานสำคัญของการพัฒนาประเทศให้เจริญก้าวหน้าอย่างยั่งยืน การจัดการศึกษาที่มีคุณภาพจึงต้องมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้ทั้งด้านความรู้ ความคิด และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ควบคู่ไปกับการปลูกฝังคุณธรรมจริยธรรม ซึ่งการจะบรรลุเป้าหมายดังกล่าวได้ จำเป็นต้องอาศัยหลักสูตร ในฐานะเครื่องมือสำคัญในการกำหนดทิศทางและเป้าหมายของการจัดการศึกษาให้เป็นระบบและสอดคล้องกับความต้องการของสังคม

หลักสูตรสถานศึกษาถือเป็นหัวใจสำคัญของการจัดการศึกษาในทุกระดับ เนื่องจากเป็นกรอบแนวทางในการพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพตามมาตรฐานการเรียนรู้ที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 การพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาจึงเป็นกระบวนการสำคัญที่มุ่งปรับปรุงให้เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน ชุมชน และความต้องการของผู้เรียน เพื่อให้เกิดความสมบูรณ์และความสอดคล้องกับสภาพสังคมในปัจจุบัน การประเมินหลักสูตรจึงมีบทบาทอย่างยิ่งในการตรวจสอบคุณภาพและคุณค่าของหลักสูตร ว่าสามารถบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้หรือไม่ และเพื่อให้ข้อมูลอันเป็นประโยชน์ต่อการวางแผน ปรับปรุง และพัฒนาหลักสูตรให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่งคลาสิก จังหวัดชัยภูมิ เป็นสถานศึกษาที่มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุข ตามเจตนารมณ์ของหลักสูตรแกนกลาง โดยจัดทำหลักสูตรสถานศึกษา พุทธศักราช 2567 ขึ้น เพื่อให้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี (พ.ศ. 2561–2580) และนโยบายของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน หลักสูตรฉบับนี้มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีความสมดุลทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สติปัญญา และคุณธรรมจริยธรรม รวมทั้งมีสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน 5 ประการ ได้แก่ ความสามารถในการสื่อสาร การคิด การแก้ปัญหา การใช้ทักษะชีวิต และการใช้เทคโนโลยี ตลอดจนยึดหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงเป็นแนวทางในการดำรงชีวิต (กระทรวงศึกษาธิการ, 2552)

ในส่วนของกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่งคลาสิก ได้กำหนดจุดมุ่งหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ ความเข้าใจ และทักษะในศิลปะแขนงต่าง ๆ ได้แก่ ดนตรี นาฏศิลป์ และทัศนศิลป์ เพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ ความชื่นชมในคุณค่าความงามทางศิลปะ และการใช้ศิลปะเป็นสื่อในการสื่อสาร และแสดงออกทางอารมณ์อย่างเหมาะสม กลุ่มสาระนี้มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้มีจิตสำนึกทางสุนทรียภาพ มีความละเอียดอ่อนทางความคิดและจิตใจ ตลอดจนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ วิพากษ์ วิวิจารณ์ และสร้างสรรค์ผลงานศิลปะได้อย่างอิสระ นอกจากนี้ยังมุ่งปลูกฝังให้ผู้เรียนมีจิตสำนึกในการอนุรักษ์ สืบสาน และเผยแพร่ศิลปวัฒนธรรมของชาติ ให้คงอยู่ควบคู่กับการเปิดรับวัฒนธรรมของนานาชาติอย่างมีวิจารณญาณ ศิลปะจึงเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนให้มีความสมดุลทั้งด้านสติปัญญา อารมณ์ และจิตใจ สามารถใช้ความรู้ทางศิลปะในการดำรงชีวิตได้อย่างมีความสุข มีความภาคภูมิใจในความเป็นไทย และอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมได้อย่างสันติและสร้างสรรค์

การจัดการศึกษาที่มีคุณภาพจำเป็นต้องมีการประเมินหลักสูตร เพื่อพิจารณาคุณค่าและประสิทธิผลของหลักสูตรว่าบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้เพียงใด การประเมินหลักสูตรจึงเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยให้ทราบถึงความเหมาะสมของหลักสูตรในแต่ละด้าน ทั้งด้านจุดมุ่งหมาย ด้านการจัดการเรียนรู้ และด้านผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน ซึ่งผลการประเมินสามารถนำไปใช้เป็นข้อมูลในการปรับปรุงและพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับบริบทของสถานศึกษาและความต้องการของสังคมได้อย่างมีประสิทธิภาพ

อย่างไรก็ตามเพื่อให้หลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะของโรงเรียนมีความเหมาะสม มีคุณภาพ และตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนได้อย่างแท้จริง คณะผู้จัดทำเห็นความจำเป็นในการดำเนินการประเมินหลักสูตร โดยเลือกใช้รูปแบบการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler) ซึ่งเป็นรูปแบบการประเมินที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในระดับสากล เนื่องจากมีความเป็นระบบ ชัดเจน และสามารถสะท้อนความสำเร็จของการจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ แนวคิดของไทเลอร์มุ่งเน้นการประเมินว่าผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนได้บรรลุจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมที่กำหนดไว้หรือไม่ ผ่านกระบวนการที่ประกอบด้วยการกำหนดจุดมุ่งหมายของหลักสูตร การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ให้สอดคล้องกับจุดมุ่งหมายนั้น และการประเมินผลการเรียนรู้ของผู้เรียนตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้

การดำเนินการครั้งนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อประเมินหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่งคลาสิกเซก จังหวัดชัยภูมิ ตามรูปแบบการประเมินของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler) โดยมุ่งเน้นการพิจารณาใน 3 ด้านหลัก ได้แก่ 1) ด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร เป็นการประเมินเพื่อตัดสินว่าจุดมุ่งหมายของการศึกษาที่ตั้งไว้ในรูปแบบของจุดประสงค์เชิงพฤติกรรมนั้นประสบความสำเร็จหรือไม่ 2) ด้านการจัดการเรียนรู้ เป็นการประเมินเพื่อตัดสินวิธีการเรียนการสอนที่เหมาะสม สามารถทำให้หลักสูตรบรรลุผลตามจุดมุ่งหมายทางการศึกษา 3) ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นการประเมินผลด้วยการวัดผลทางการศึกษานั้นเป็นไปตามที่กำหนดไว้หรือไม่ หากไม่บรรลุจุดมุ่งหมายที่วางไว้ต้องตัดสินใจยกเลิกหรือปรับปรุงหลักสูตร แต่หากบรรลุจุดมุ่งหมายให้ใช้เป็นข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) เพื่อปรับปรุงการกำหนดจุดมุ่งหมายให้สอดคล้องกับสังคมที่เปลี่ยนแปลงหรือใช้เป็นข้อมูลในการพัฒนาคุณภาพของหลักสูตร (Ralph W. Tyler อ้างถึงใน สิทธิพล อาจอินทร์, 2564)

ดังนั้น คณะผู้จัดทำจึงเห็นความสำคัญและความจำเป็นในการดำเนินการ ประเมินหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่งคลาสิกเซก จังหวัดชัยภูมิ โดยใช้รูปแบบการประเมินหลักสูตรของ ไทเลอร์ (Ralph W. Tyler) ซึ่งเป็นแนวทางการประเมินที่มุ่งพิจารณาว่าการจัดการเรียนรู้สามารถนำผู้เรียนไปสู่การบรรลุตาม จุดมุ่งหมายทางการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพเพียงใด ผลการประเมินดังกล่าวจะเป็นข้อมูลอันทรงคุณค่าสำหรับการตัดสินใจ ปรับปรุง และพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ให้มีความสมบูรณ์ เหมาะสม และสอดคล้องกับแนวทางการพัฒนาการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ทั้งยังช่วยยกระดับคุณภาพผู้เรียนให้มีความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามศักยภาพของตน ตลอดจนส่งเสริมให้โรงเรียนสามารถพัฒนาการจัดการศึกษาให้มีความเข้มแข็ง มีมาตรฐาน และยั่งยืนต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

เพื่อประเมินหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่ง คลาภิเษก จังหวัดชัยภูมิ โดยใช้รูปแบบการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler)

ขอบเขตการวิจัย

ขอบเขตด้านเนื้อหา

เนื้อหาในการวิจัยครั้งนี้ ประกอบด้วย 3 ด้าน ดังนี้ 1) ด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ได้แก่ วิสัยทัศน์ จุดมุ่งหมายของหลักสูตร โครงสร้างของหลักสูตร 2) ด้านการจัดการเรียนรู้ ได้แก่ เนื้อหาวิชา ครูผู้สอน กิจกรรมการเรียนรู้ สื่อและแหล่งเรียนรู้ การวัดและประเมินผล 3) ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน และการประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียน

ขอบเขตด้านกลุ่มเป้าหมาย

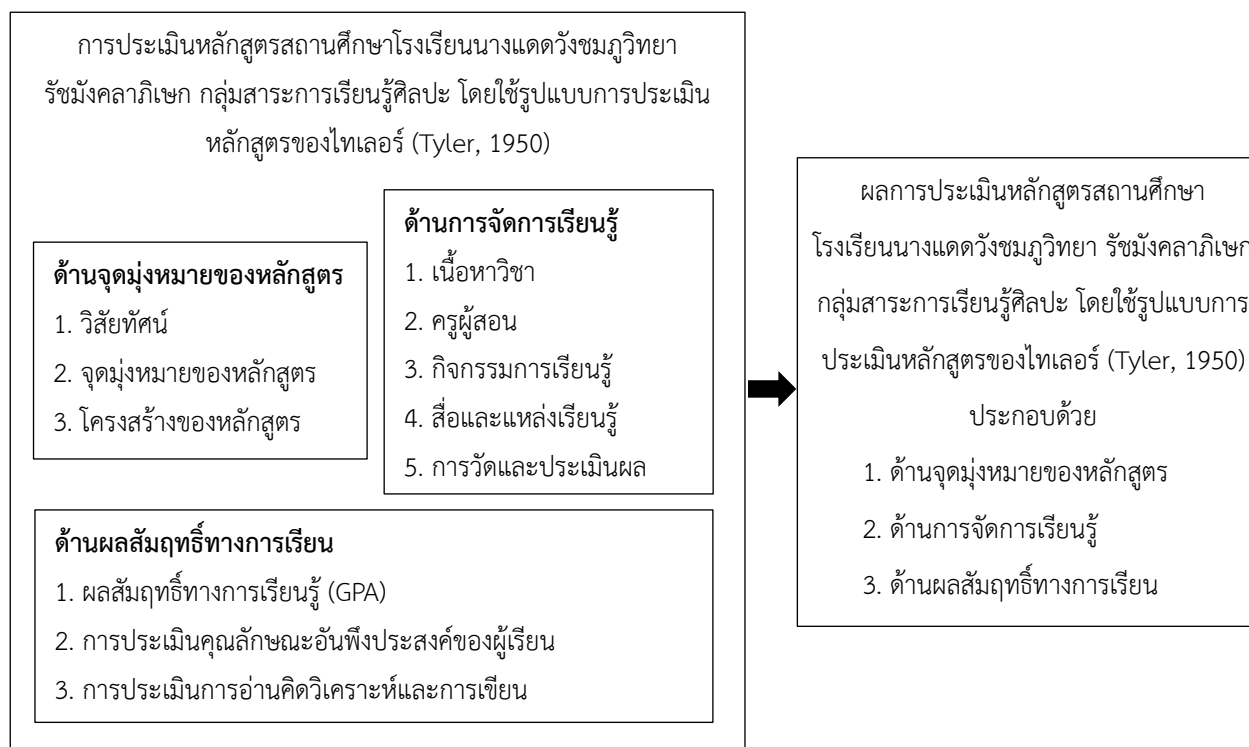
กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้มีจำนวนทั้งสิ้น 221 คน ประกอบด้วยผู้บริหารและครู ได้แก่ ผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 1 คน รองผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 1 คน ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ จำนวน 2 คน และครูผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ จำนวน 3 คน ซึ่งได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยเป็นผู้ให้ข้อมูลด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตรและด้านการจัดการเรียนรู้ ผ่านการสัมภาษณ์และการตอบแบบสอบถาม

นอกจากนี้ ยังมีกลุ่มตัวอย่างนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3-6 ปีการศึกษา 2568 จำนวน 214 คน ซึ่งเป็นผู้ให้ข้อมูลด้านการจัดการเรียนรู้ผ่านการสัมภาษณ์และการตอบแบบสอบถาม โดยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างตามเกณฑ์ของ Krejcie และ Morgan (1970) จากจำนวนนักเรียนทั้งหมด 496 คน การเลือกนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3-6 เป็นกลุ่มเป้าหมายในการศึกษา เนื่องจากเป็นช่วงระดับชั้นที่มีการทดสอบระดับชาติ (O-NET) ซึ่งสามารถใช้เป็นตัวชี้วัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและคุณภาพผู้เรียนตามมาตรฐานการศึกษาของประเทศได้อย่างเป็นระบบ อีกทั้งเป็นช่วงปลายของการศึกษาขั้นพื้นฐานในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย ซึ่งผู้เรียนกำลังจะสำเร็จการศึกษาตามหลักสูตร จึงสามารถสะท้อนผลลัพธ์ของการจัดการเรียนรู้และประสิทธิภาพของหลักสูตรตลอดกระบวนการจัดการศึกษาได้อย่างชัดเจนและครบถ้วน

ขอบเขตด้านตัวแปร

ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษานี้ ตัวแปรต้น คือ การประเมินหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่ง คลาภิเษก พุทธศักราช 2567 โดยใช้รูปแบบการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler) และตัวแปรตาม คือ ผลการประเมินหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่ง คลาภิเษก พุทธศักราช 2567 โดยใช้รูปแบบการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler)

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงประเมินผล (Evaluation Research) ใช้การออกแบบการวิจัยผสมผสานเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ (Mix Method: Qualitative and Quantitative Research Design) เพื่อประเมินหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมังคลาภิเษก โดยใช้รูปแบบการประเมินของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler)

กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ผู้อำนวยการโรงเรียน จำนวน 1 คน รองผู้อำนวยการ โรงเรียน จำนวน 1 คน ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ จำนวน 2 คน ครูผู้สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ จำนวน 3 คน และ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3-6 จำนวน 214 คน จากจำนวนนักเรียนทั้งหมด 419 ซึ่งใช้สูตรในการคำนวณกลุ่มเป้าหมายของ Krejcie & Morgan (1970) รวมทั้งสิ้น 221 คน

เครื่องมือวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ ข้อมูลที่ต้องการ กลุ่มเป้าหมาย และเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย รายละเอียดดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ข้อมูลที่ต้องการ กลุ่มเป้าหมาย และเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

ข้อมูลที่ต้องการ	กลุ่มเป้าหมาย	เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย
1. ด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร	ผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหาร	แบบสอบถาม และแบบสัมภาษณ์
2. ด้านการจัดการเรียนรู้	วิชาการ และครูผู้สอน	
3. ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	นักเรียน	แบบบันทึกการตรวจสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

จากตารางที่ 1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยแบ่งออกเป็น 3 ประเภท ประกอบไปด้วย แบบสอบถาม แบบสัมภาษณ์ และแบบบันทึกการตรวจสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีรายละเอียดดังนี้

1. แบบสอบถาม ผู้วิจัยได้จัดทำแบบสอบถาม 2 ฉบับ ได้แก่ 1) แบบสอบถามเพื่อการวิจัย ชุดที่ 1 สำหรับผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอน และ 2) แบบสอบถามเพื่อการวิจัย ชุดที่ 2 สำหรับนักเรียน ซึ่งผลการประเมินดัชนีความสอดคล้อง (IOC) พบว่า มีค่าอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1.1 แบบสอบถามเพื่อการวิจัย ชุดที่ 1 สำหรับผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอน ประกอบไปด้วย 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 สอบถามเกี่ยวกับสถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบสำรวจรายการ (Check List) ตอนที่ 2 สอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่งคลาสิก ซึ่งแบ่งเป็น 2 ด้าน คือ 1) ด้านจุดมุ่งหมายทางการศึกษา ได้แก่ วิสัยทัศน์ หลักการ จุดมุ่งหมายของหลักสูตร โครงสร้างของหลักสูตร การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและ ประเมินผล และ 2) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ได้แก่ การบริหารหลักสูตร การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล การนิเทศติดตามการใช้หลักสูตร ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะเพิ่มเติมและปัญหาเกี่ยวกับหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่งคลาสิก เป็นคำถามปลายเปิด (Open end) โดยมีผลการประเมินดัชนีความสอดคล้อง (IOC) พบว่า มีค่าอยู่ระหว่าง 0.67-1.00

1.2 แบบสอบถามเพื่อการวิจัย ชุดที่ 2 สำหรับนักเรียน ประกอบไปด้วย 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 สอบถามเกี่ยวกับสถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบสำรวจรายการ (Check List) ตอนที่ 2 สอบถามข้อมูลด้านประสบการณ์การเรียนรู้ ตอนที่ 3 ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเกี่ยวกับหลักสูตรศิลปะ โดยมีผลการประเมินดัชนีความสอดคล้อง (IOC) พบว่า มีค่าอยู่ระหว่าง 0.67-1.00

2. แบบสัมภาษณ์ ประกอบด้วย 2 ชุด ได้แก่ แบบสัมภาษณ์สำหรับผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอน ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตรและด้านการจัดการเรียนรู้ โดยแบ่งเป็น 2 ตอน คือ ตอนที่ 1 สอบถามข้อมูลสถานภาพส่วนบุคคลของผู้ให้สัมภาษณ์ และตอนที่ 2 สัมภาษณ์เกี่ยวกับหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมิ่งคลาสิก

นอกจากนี้ ยังมีแบบสัมภาษณ์สำหรับนักเรียน ใช้เก็บรวบรวมข้อมูลด้านการจัดการเรียนรู้ โดยแบ่งเป็น 2 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 สอบถามข้อมูลสถานภาพส่วนบุคคลของผู้ให้สัมภาษณ์ และตอนที่ 2 สัมภาษณ์เกี่ยวกับการ

จัดการเรียนรู้ ทั้งนี้ แบบสัมภาษณ์มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.67–1.00 แสดงว่าเครื่องมือมีความเหมาะสมในการนำไปใช้เก็บรวบรวมข้อมูล

3. แบบบันทึกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ใช้เป็นเครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูลด้านผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งมุ่งพิจารณาว่าผลที่เกิดขึ้นจากการจัดการเรียนรู้เป็นไปตามจุดมุ่งหมายของหลักสูตรที่กำหนดไว้หรือไม่ โดยแบบบันทึกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนประกอบด้วย 3 ด้าน ได้แก่ 1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ซึ่งสะท้อนความรู้และทักษะของผู้เรียนตามมาตรฐานและตัวชี้วัดของหลักสูตร 2) ผลการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และการเขียน ซึ่งสะท้อนความสามารถด้านกระบวนการคิดและการสื่อสารที่หลักสูตรมุ่งพัฒนา และ 3) ผลการประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ซึ่งสะท้อนพฤติกรรมและคุณลักษณะของผู้เรียนตามเป้าหมายของหลักสูตรสถานศึกษา ทั้งสามด้านนี้จึงเป็นข้อมูลสำคัญในการพิจารณาความสำเร็จของการจัดการเรียนรู้และความสอดคล้องของผลลัพธ์กับจุดมุ่งหมายของหลักสูตรในบริบทของโรงเรียน

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ผู้วิจัยนำเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลไปยังโรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมังคลาภิเษก ด้วยตนเอง เพื่อขออนุญาตดำเนินการวิจัย และแจกแบบสอบถามให้แก่กลุ่มเป้าหมายตามที่กำหนด
2. ผู้วิจัยนำแบบสอบถามที่ได้รับคืนมาดำเนินการตรวจสอบความครบถ้วนและความสมบูรณ์ของข้อมูล ทุกฉบับ และคัดเลือกเฉพาะแบบสอบถามที่มีความสมบูรณ์เพียงพอเพื่อนำไปใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล
3. หลังจากดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามแล้ว ผู้วิจัยนำผลการวิเคราะห์มาพิจารณาเพื่อกำหนดประเด็นคำถามเพิ่มเติมสำหรับการสัมภาษณ์ จากนั้นจึงนำแบบสัมภาษณ์ที่สร้างขึ้นใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลด้วยตนเอง โดยดำเนินการบันทึกเสียงและจดบันทึกข้อมูลอย่างละเอียด เพื่อนำข้อมูลที่ได้อีกกลับมาวิเคราะห์ต่อไป
4. ผู้วิจัยนำแบบบันทึกผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สร้างขึ้นให้ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการเป็นผู้กรอกข้อมูล เกี่ยวกับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ จากนั้นผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้อีกกลับมาประมวลผลและวิเคราะห์ต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถาม

1.1 ตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบสอบถามที่ได้รับกลับคืนมา โดยได้รับแบบ สอบถามกลับคืนมาคิดเป็น ร้อยละ 100

1.2 นำแบบสอบถามแต่ละชุดที่เป็นข้อมูลสถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถามมาแจกแจงความถี่ (Frequency) และหาค่าร้อยละ (Percentage) แล้วนำเสนอในรูปแบบตาราง ประกอบคำบรรยาย

1.3 นำแบบสอบถามแต่ละชุดที่เป็นการศึกษาข้อมูลเกี่ยวกับการประเมินหลัก สูตรสถานศึกษา กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมังคลาภิเษก ซึ่งเป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประเมินค่า (Rating

Scale) 5 ระดับ มาวิเคราะห์ข้อมูลด้วยการหาค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) แล้วนำเสนอในรูปแบบตาราง ประกอบคำบรรยาย

2. การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบบันทึกข้อมูล

2.1 การวิเคราะห์ระดับการประเมินด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน นำมาวิเคราะห์หาค่าร้อยละ โดยกำหนดเกณฑ์ คือ นักเรียนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 มีผลการเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะระดับคุณภาพ 3 ขึ้นไป

2.2 การวิเคราะห์การอ่าน คิดวิเคราะห์ และการเขียน นำมาวิเคราะห์หาค่าร้อยละ โดยกำหนดเกณฑ์ คือ นักเรียนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 มีผลการประเมิน อยู่ในระดับดีขึ้นไป

2.3 การวิเคราะห์ระดับการประเมินด้านคุณลักษณะอันพึงประสงค์ นำมาวิเคราะห์หาค่าร้อยละ โดยกำหนดเกณฑ์ คือ นักเรียนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 มีคะแนน ผลการประเมินอยู่ในระดับดีขึ้นไป จึงถือว่าผ่านเกณฑ์การประเมิน

3. การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์

การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสัมภาษณ์ ผู้วิจัยนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์ มาจัดลำดับและจัดหมวดหมู่ในแต่ละด้าน เพื่อนำไปวิเคราะห์เนื้อหาและนำเสนอข้อมูลเป็นลักษณะของความเรียงตามความถี่ของความคิดเห็น

ผลการวิจัย

ผลการประเมินหลักสูตรสถานศึกษา กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะของโรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมังคลาภิเษก พุทธศักราช 2567 โดยใช้รูปแบบของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler) มีรายละเอียด ดังนี้

ผลการประเมินหลักสูตร

ผลการประเมินหลักสูตรด้านจุดมุ่งหมายหลักสูตร และด้านการจัดการเรียนรู้ ในภาพรวมปรากฏผลดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 สรุปผลการประเมินหลักสูตร ด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร และด้านการจัดการเรียนรู้

ที่	รายการ	$\bar{X}$	S.D.	ผลการประเมิน
1	ด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร	4.48	0.82	ระดับมาก
2	ด้านการจัดการเรียนรู้	3.71	1.00	ระดับมาก

จากตารางที่ 2 พบว่า ผลการประเมินหลักสูตรโดยใช้รูปแบบการประเมินแบบไทเลอร์ (Ralph W. Tyler) ด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร และด้านการจัดการเรียนรู้ ได้แก่ 1) ด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร มีผลการประเมินอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.48$, S.D. = 0.82) 2) ด้านการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ มีผลการประเมินอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.71$, S.D. = 1.00)

ผลการประเมินหลักสูตรด้านด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในภาพรวมปรากฏผลดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 สรุปผลการประเมินหลักสูตร ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ที่	รายการ	เกณฑ์	ร้อยละ	ผลการประเมิน
3	ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน			
3.1	ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	นักเรียนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 มีผลการเรียนระดับ 3 ขึ้นไป	83.64	สูงกว่าเกณฑ์
3.2	การประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน	นักเรียนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 มีผลการประเมินระดับ ดี ขึ้นไป	99.01	สูงกว่าเกณฑ์
3.3	การประเมินคุณลักษณะ อันพึงประสงค์	นักเรียนไม่น้อยกว่าร้อยละ 70 มีผลการประเมินระดับ ดี ขึ้นไป	99.00	สูงกว่าเกณฑ์

จากตารางที่ 3 การประเมินหลักสูตรด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ระดับ 3 ขึ้นไป ร้อยละ 83.64 มีผลการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน ระดับ ดี ขึ้นไป ร้อยละ 99.01 และมีผลการประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ระดับ ดี ขึ้นไป ร้อยละ 99.00 ซึ่งทั้ง 3 ด้านมีผลการประเมินสูงกว่าเกณฑ์ เมื่อพิจารณาผลการประเมินหลักสูตรแยกเป็นรายด้าน ปรากฏผลดังนี้

1) ผลการประเมินหลักสูตรด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

การประเมินด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ประกอบไปด้วย 3 ด้าน ได้แก่ วิสัยทัศน์ จุดมุ่งหมายของหลักสูตร โครงสร้างของหลักสูตร ซึ่งมีรายละเอียดดังตารางที่ 4

ตารางที่ 4 แสดงผลการประเมินด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร โดยผู้บริหารและครูผู้สอน

ที่	รายการ	n = 7		ความหมาย	อันดับ
		$\bar{x}$	S.D.		
1	จุดมุ่งหมายของหลักสูตร				
1.1	วิสัยทัศน์	4.54	0.73	มากที่สุด	1
1.2	จุดมุ่งหมายของหลักสูตร	4.43	0.79	มาก	3
1.3	โครงสร้างของหลักสูตร	4.49	0.94	มาก	2
	รวม	4.46	0.79	มาก	

จากตารางที่ 4 พบว่าผลการประเมินด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร โดยผู้บริหารและครูผู้สอน ในภาพรวมผลการประเมินอยู่ในระดับมาก โดยมี ($\bar{x}$ = 4.48, S.D. = 0.82) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า ผลการประเมินระดับมากที่สุดเป็นอันดับแรก คือ วิสัยทัศน์ ($\bar{x}$ = 4.54, S.D. = 0.73) ผลการประเมินระดับมาก คือ โครงสร้างของหลักสูตร ($\bar{x}$ = 4.49, S.D. = 0.94) จุดมุ่งหมายของหลักสูตร ($\bar{x}$ = 4.43, S.D. = 0.79) ตามลำดับ นอกจากนี้ จากการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพ พบว่า ผลการประเมินหลักสูตรด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร สามารถแบ่งออกเป็น 3 ประเด็น ดังนี้

1. ความเห็นต่อจุดมุ่งหมายของหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ จากการสัมภาษณ์ พบว่าจุดมุ่งหมายของหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะมีความชัดเจน สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และบริบทของสถานศึกษา โดยมุ่งพัฒนาผู้เรียนทั้งด้านทักษะศิลปะ ดนตรี และนาฏศิลป์ ความคิดสร้างสรรค์ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ผ่านการเรียนรู้เชิงปฏิบัติและการบูรณาการศิลปวัฒนธรรมท้องถิ่น ส่งเสริมให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าในอัตลักษณ์ทางวัฒนธรรมและสามารถเชื่อมโยงความรู้กับชีวิตประจำวันได้อย่างมีความหมาย

2. ปัญหาในด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ พบว่าข้อจำกัดสำคัญอยู่ที่ทรัพยากรและเวลาเรียนที่ไม่เพียงพอ ส่งผลต่อการพัฒนาทักษะเชิงปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง ประกอบกับทัศนคติของผู้เรียนบางส่วนที่ยังไม่ตระหนักถึงคุณค่าของรายวิชาศิลปะเมื่อเทียบกับกลุ่มสาระอื่น ปัจจัยดังกล่าวสะท้อนอุปสรรคเชิงโครงสร้างและเชิงวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่ส่งผลต่อการบรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตรในทางปฏิบัติ

3. แนวทางในการแก้ปัญหาด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร พบว่าควรเน้นการจัดกิจกรรมศิลปะเชิงบูรณาการเพื่อให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าและสามารถประยุกต์ใช้ความรู้ในชีวิตประจำวัน ควบคู่กับการจัดสรรเวลาเรียนและกิจกรรมเสริมหลักสูตรให้เอื้อต่อการฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง และการสร้างแรงจูงใจผ่านการเชื่อมโยงศิลปะกับเส้นทางอาชีพและบทบาทในสังคม แนวทางดังกล่าวจะช่วยเสริมสร้างการบรรลุจุดมุ่งหมายของหลักสูตรอย่างเป็นรูปธรรม และเอื้อต่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้านและยั่งยืน

2) ผลการประเมินหลักสูตรด้านการจัดการเรียนรู้

การประเมินด้านการจัดการเรียนรู้ ประกอบไปด้วย 5 ด้าน ได้แก่ เนื้อหาวิชา ครูผู้สอนกิจกรรมการเรียนรู้ สื่อและแหล่งเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล โดยผู้วิจัยได้เก็บข้อมูล จากแบบสอบถาม ชุดที่ 1 สำหรับผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอน และ ชุดที่ 2 สำหรับนักเรียน ปรากฏผลดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 แสดงผลการประเมินภาพรวมด้านการจัดการเรียนรู้

ที่	รายการ	ผู้บริหารและครู		นักเรียน		รวม		ความหมาย	อันดับ
		n = 7		n = 214		n = 221			
		$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
2. ด้านการจัดการเรียนรู้									
2.1	เนื้อหาวิชา	4.52	0.73	3.57	1.00	3.60	3.60	มาก	5
2.2	ครูผู้สอน	4.25	0.74	3.83	1.02	0.99	0.99	มาก	1
2.3	กิจกรรมการเรียนรู้	4.51	0.70	3.74	1.00	3.84	3.84	มาก	2
2.4	สื่อและแหล่งเรียนรู้	4.46	0.81	3.62	1.03	1.01	1.01	มาก	4
2.5	การวัดและประเมินผล	4.50	0.63	3.69	0.99	3.76	3.76	มาก	3
รวม		4.45	0.72	3.69	1.01	3.71	1.00	มาก	

จากตารางที่ 5 แสดงผลการประเมินของผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ ครูผู้สอน และนักเรียน ด้านการจัดการเรียนรู้ ในภาพรวมผลการประเมินอยู่ในระดับมาก โดยมี ($\bar{x} = 3.71$, S.D. = 1.00) เมื่อพิจารณาผลการประเมินแยกเป็นรายด้านปรากฏผล ดังนี้ ผลการประเมินระดับมาก ลำดับแรก คือ ครูผู้สอน ($\bar{x} = 3.84$, S.D.= 1.01) ลำดับถัดมา คือ กิจกรรมการเรียนรู้ ($\bar{x} = 3.76$, S.D. = 0.99) การวัดและประเมินผล ($\bar{x} = 3.72$, S.D.= 0.98) สื่อและแหล่งเรียนรู้ ($\bar{x}=3.65$, S.D.= 1.03) และลำดับสุดท้ายคือเนื้อหาวิชา ($\bar{x} = 3.60$, S.D. = 0.99)

จากการเปรียบเทียบความคิดเห็นระหว่างกลุ่ม ผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอน และนักเรียน พบว่ากลุ่มผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอนมีค่าเฉลี่ยความคิดเห็นสูงกว่ากลุ่มนักเรียนเกือบทุกด้าน ซึ่งสะท้อนถึงความแตกต่างของมุมมองตามบทบาทหน้าที่ โดยผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอนทำหน้าที่ในการวางแผนและจัดการเรียนรู้ ขณะที่นักเรียนเป็นผู้รับประสบการณ์การเรียนรู้โดยตรง นอกจากนี้ ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานของกลุ่มผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอนอยู่ในระดับต่ำกว่ากลุ่มนักเรียน แสดงถึงความสอดคล้องของความคิดเห็นในกลุ่มผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอนมากกว่า ในขณะที่ความคิดเห็นของนักเรียนมีความหลากหลายตามความแตกต่างของความสามารถ ความสนใจ และประสบการณ์การเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละบุคคล

นอกจากนี้ จากการศึกษาค้นคว้าเชิงคุณภาพ พบว่า ผลการประเมินหลักสูตรด้านการจัดการเรียนรู้ สามารถแบ่งออกเป็น 3 ประเด็น ดังนี้

1. ความเห็นต่อการจัดการเรียนรู้ของหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ จากการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์ พบว่าหลักสูตรมีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่หลากหลาย เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน และยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยเน้นการเรียนรู้แบบลงมือปฏิบัติ (Active Learning) ผ่านกิจกรรมทางศิลปะที่เชื่อมโยงกับวัฒนธรรมท้องถิ่นและภูมิปัญญาชุมชน ส่งเสริมการเรียนรู้เชิงประสบการณ์จริง การกล้าแสดงออก ความคิดสร้างสรรค์ และความเข้าใจรากฐานทางวัฒนธรรมของผู้เรียน

2. ปัญหาในการจัดการเรียนรู้ จากการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์ พบว่าปัญหาหลักอยู่ที่ข้อจำกัดด้านทรัพยากรและโครงสร้างการจัดการเรียนรู้ ได้แก่ การขาดแคลนวัสดุอุปกรณ์และสื่อการเรียนรู้ทางศิลปะที่เพียงพอ และข้อจำกัดด้านเวลาเรียน ซึ่งส่งผลต่อความต่อเนื่องในการฝึกทักษะและการพัฒนาศักยภาพผู้เรียนอย่างเต็มที่ สะท้อนข้อจำกัดเชิงระบบในการสนับสนุนการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษา

3. แนวทางในการแก้ปัญหาในการจัดการเรียนรู้ จากการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์ พบว่าควรส่งเสริมการจัดการเรียนรู้เชิงบูรณาการกับภูมิปัญญาท้องถิ่น การพัฒนาสื่อและเทคโนโลยีเพื่อเสริมการเรียนรู้ และการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น โครงการหรือค่ายกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ เพื่อเพิ่มโอกาสในการฝึกทักษะอย่างต่อเนื่อง แนวทางดังกล่าวจะช่วยยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ให้มีความสมดุล ครอบคลุม และยั่งยืนในเชิงระบบ

3) ผลการวิเคราะห์ข้อมูลด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ได้แก่ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ผลการประเมินการอ่าน คติวิเคราะห์ และการเขียน และผลการประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ผลการศึกษาปรากฏดังตารางที่ 6-8

ตารางที่ 6 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ปีการศึกษา 2567

ภาคเรียน	จำนวนนักเรียน	จำนวนนักเรียนที่มีผลการเรียนรู้										จำนวนนักเรียนที่ได้ระดับ 3 ขึ้นไป	ร้อยละ
		4	3.5	3	2.5	2	1.5	1	0	ร	มส		
ภาคเรียนที่ 1	323	175	60	27	13	14	12	19	0	0	3	262	81.11
ภาคเรียนที่ 2	405	241	61	47	17	12	4	16	0	3	4	349	86.17
เฉลี่ยรวม												611	83.64

จากตารางที่ 6 พบว่าผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในภาคเรียนที่ 1 และภาคเรียนที่ 2 อยู่ในระดับคุณภาพ 3 ขึ้นไป เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 167 คน นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 150 คน นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 159 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 135 คน รวมทั้งสิ้น 611 คน เฉลี่ยรวมคิดเป็นร้อยละ 83.64 ซึ่งสูงกว่าค่าเป้าหมายที่กำหนด

ตารางที่ 7 ผลการประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และเขียน ปีการศึกษา 2567

ภาคเรียน	จำนวนนักเรียน	จำนวนนักเรียนที่ได้รับการประเมิน				จำนวนนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์*	ผ่านเกณฑ์* คิดเป็นร้อยละ
		ดีเยี่ยม	ดี	ผ่าน	ไม่ผ่าน		
ภาคเรียนที่ 1	306	288	14	3	1	302	98.69
ภาคเรียนที่ 2	295	286	7	1	1	293	99.32
เฉลี่ยรวม						595	99.01

หมายเหตุ: *ผ่านเกณฑ์ คือ ระดับ ดี ขึ้นไป

จากตารางที่ 7 พบว่าผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในภาคเรียนที่ 1 และภาคเรียนที่ 2 อยู่ในระดับคุณภาพ 3 ขึ้นไป เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 140 คน นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 153 คน นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 162 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 140 คน รวมทั้งสิ้น 595 คน เฉลี่ยรวมคิดเป็นร้อยละ 99.01 ซึ่งสูงกว่าค่าเป้าหมายที่กำหนด

ตารางที่ 8 ผลการประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ ปีการศึกษา 2567

ระดับชั้น	จำนวนนักเรียน	จำนวนนักเรียนที่ได้รับการประเมิน				จำนวนนักเรียนที่ผ่านเกณฑ์*	ผ่านเกณฑ์* คิดเป็นร้อยละ
		ดีเยี่ยม	ดี	ผ่าน	ไม่ผ่าน		
ภาคเรียนที่ 1	306	290	12	1	3	302	98.69
ภาคเรียนที่ 2	295	286	7	1	1	293	99.32
เฉลี่ยรวม						595	99.00

หมายเหตุ: *ผ่านเกณฑ์ คือ ระดับ ดี ขึ้นไป

จากตารางที่ 8 พบว่าผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในภาคเรียนที่ 1 และภาคเรียนที่ 2 อยู่ในระดับคุณภาพ 3 ขึ้นไป เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 140 คน นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 153 คน นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จำนวน 162 คน และนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จำนวน 140 คน รวมทั้งสิ้น 595 คน เฉลี่ยรวมคิดเป็นร้อยละ 99.00 ซึ่งสูงกว่าค่าเป้าหมายที่กำหนด

นอกจากนี้ จากการศึกษาข้อมูลเชิงคุณภาพ พบว่า ผลการประเมินหลักสูตรด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สามารถแบ่งออกเป็น 3 ประเด็น ดังนี้

1. ความเห็นต่อการดำเนินการตรวจสอบผลสัมฤทธิ์ของหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ จากการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์ พบว่าหลักสูตรมีการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่หลากหลาย เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียน และยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยเน้นการเรียนรู้แบบลงมือปฏิบัติ (Active Learning) ผ่านกิจกรรมทางศิลปะที่เชื่อมโยงกับวัฒนธรรมท้องถิ่นและภูมิปัญญาชุมชน ส่งเสริมการเรียนรู้เชิงประสบการณ์จริง การกล้าแสดงออก ความคิดสร้างสรรค์ และความเข้าใจรากฐานทางวัฒนธรรมของผู้เรียน

2. ปัญหาในการตรวจสอบผลสัมฤทธิ์ จากการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์ พบว่าปัญหาหลักอยู่ที่ข้อจำกัดด้านทรัพยากรและโครงสร้างการจัดการเรียนรู้ ได้แก่ การขาดแคลนวัสดุอุปกรณ์และสื่อการเรียนรู้ทางศิลปะที่เพียงพอ และข้อจำกัดด้านเวลาเรียน ซึ่งส่งผลกระทบต่อความต่อเนื่องในการฝึกทักษะและการพัฒนาศักยภาพผู้เรียนอย่างเต็มที่ สะท้อนข้อจำกัดเชิงระบบในการสนับสนุนการจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษา

3. แนวทางในการแก้ปัญหาในการตรวจสอบผลสัมฤทธิ์ จากการวิเคราะห์ข้อมูลการสัมภาษณ์ พบว่าควรส่งเสริมการจัดการเรียนรู้เชิงบูรณาการกับภูมิปัญญาท้องถิ่น การพัฒนาสื่อและเทคโนโลยีเพื่อเสริมการเรียนรู้ และการจัดกิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น โครงการหรือค่ายกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ เพื่อเพิ่มโอกาสในการฝึกทักษะอย่างต่อเนื่อง แนวทางดังกล่าวจะช่วยยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ให้มีความสมดุล ครอบคลุม และยั่งยืนในเชิงระบบ

อภิปรายผลการวิจัย

จากการศึกษาการประเมินหลักสูตรสถานศึกษา กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โรงเรียนนางแดดวังชมภูวิทยา รัชมังคลาภิเษก พุทธศักราช 2567 โดยใช้รูปแบบการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler) ดำเนินการอภิปรายผลตามกรอบแนวคิด 3 ซึ่งผู้วิจัยได้อภิปรายผลการศึกษาไว้ดังนี้

1. **ด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตร** ผู้วิจัยทำการประเมินเกี่ยวกับจุดมุ่งหมายของหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ โดยพิจารณาความคิดเห็นจากผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ และครูผู้สอน จำนวน 7 คน ในภาพรวมผลการประเมินอยู่ใน ระดับมาก มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.48 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เท่ากับ 0.82 ผลการประเมินเชิงปริมาณนี้แสดงให้เห็นว่า จุดมุ่งหมายของหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะมีความชัดเจนและครอบคลุมในการพัฒนาผู้เรียนตามที่กำหนดไว้ ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ผู้บริหารระบุว่า หลักสูตรศิลปะมุ่งพัฒนาพรสวรรค์เฉพาะตัวของผู้เรียน โดยบูรณาการภูมิปัญญาท้องถิ่นกับศิลปะสมัยใหม่ เชื่อมโยงกับชีวิตจริงและความต้องการของชุมชน เพื่อสร้างผู้เรียนที่มีความรู้ ความคิดสร้างสรรค์ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ นอกจากนี้ หลักสูตรยังมุ่งเน้นการอนุรักษ์ สืบสาน และเผยแพร่ศิลปวัฒนธรรมของชาติ

ควบคู่กับการเปิดรับวัฒนธรรมสากลอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ภคปภา กำเนิดผล และคณะ (2566) ที่ศึกษาการประเมินหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โรงเรียนดาวนายร้อย จังหวัดสงขลา โดยใช้รูปแบบของไทเลอร์ และพบว่าด้านจุดมุ่งหมายของหลักสูตรมีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.45 ซึ่งมีผลการประเมินอยู่ในระดับดีเยี่ยม โดยงานวิจัยดังกล่าวสรุปว่า หลักสูตรทำให้ผู้สำเร็จการศึกษามีความรู้ความสามารถและทักษะตามความมุ่งหมายที่กำหนดไว้ อย่างไรก็ตาม ข้อมูลเชิงคุณภาพยังได้ชี้ให้เห็นถึงปัญหาและอุปสรรคที่สำคัญ คือ การขาดแคลนงบประมาณและอุปกรณ์ฝึกปฏิบัติ และมี ข้อจำกัดด้านเวลาเรียน ซึ่งทำให้ผู้เรียนไม่ได้รับโอกาสในการเรียนรู้อย่างทั่วถึง แนวทางแก้ไขปัญหานั้นถูกนำเสนอคือ การใช้ความร่วมมือจากชุมชนและศิษย์เก่า การเชิญผู้เชี่ยวชาญภายนอกมาร่วมสอน และส่งเสริมการใช้ศิลปะสร้างรายได้จริง

2. ด้านการจัดการเรียนรู้ ผู้วิจัยทำการประเมินเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ของหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ซึ่งผลการประเมินด้านการจัดการเรียนรู้ของผู้บริหาร ครูกลุ่มงานบริหารวิชาการ ครูผู้สอน และนักเรียน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{x} = 3.71$, S.D. = 1.00) แสดงให้เห็นว่าสถานศึกษามีคุณภาพการจัดการเรียนรู้ในระดับที่น่าพึงพอใจ เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านครูผู้สอนมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{x} = 3.84$, S.D. = 1.01) รองลงมาคือด้านกิจกรรมการเรียนรู้ ($\bar{x} = 3.76$, S.D. = 0.99) และด้านการวัดและประเมินผล ($\bar{x} = 3.72$, S.D. = 0.98) สะท้อนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและการประเมินผลที่หลากหลาย ขณะที่ ด้านสื่อและแหล่งเรียนรู้ ($\bar{x} = 3.65$, S.D. = 1.03) และด้านเนื้อหาวิชา ($\bar{x} = 3.60$, S.D. = 0.99) แม้อยู่ในระดับมาก แต่มีค่าเฉลี่ยต่ำกว่าด้านอื่น สะท้อนถึงข้อจำกัดด้านทรัพยากรและการพัฒนาเนื้อหา ทั้งนี้ ผลการวิจัยสอดคล้องกับงานวิจัยของ เพ็ญญา กลิ่นภาดล (2564) ที่พบว่าผลการประเมินหลักสูตรโดยรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{x} = 4.34$) และผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพสะท้อนให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้ของสถานศึกษามีความเหมาะสมและสอดคล้องกับบริบทของชุมชน โดยเน้นการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริง การบูรณาการศิลปะกับกลุ่มสาระอื่น ๆ และการใช้สื่อเทคโนโลยีสมัยใหม่ เช่น TikTok และ YouTube เพื่อกระตุ้นแรงจูงใจของผู้เรียน อย่างไรก็ตาม ยังพบข้อจำกัดด้านงบประมาณ ทรัพยากรการเรียนรู้ และเวลาเรียนที่จำกัด ส่งผลต่อความต่อเนื่องของการพัฒนาทักษะผู้เรียน แนวทางการพัฒนาที่เหมาะสม ได้แก่ การสร้างเครือข่ายความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอก การระดมทรัพยากร การปรับรูปแบบการจัดการเรียนรู้ให้ยืดหยุ่น และการเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ให้มีความสมดุล ครอบคลุม และยั่งยืนในระยะยาว

3. ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ผู้วิจัยทำการประเมินเกี่ยวกับด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ ผลการประเมินด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน พบว่า นักเรียนมีผลการประเมิน สูงกว่าค่าเป้าหมายที่กำหนด ในทุกด้าน โดยพิจารณาจาก 1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การประเมินพบว่าผู้เรียนที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในระดับคุณภาพ 3 ขึ้นไป คิดเฉลี่ยรวมเป็น ร้อยละ 83.64 ซึ่งสูงกว่าค่าเป้าหมายที่กำหนดไว้ที่ร้อยละ 70 2) การประเมินการอ่าน คิดวิเคราะห์ และการเขียน การประเมินพบว่า นักเรียนมีผลการประเมินในระดับคุณภาพ ดี ขึ้นไป คิดเฉลี่ยรวมเป็น ร้อยละ 99.01 ซึ่งสูงกว่าค่าเป้าหมายที่กำหนดไว้ที่ร้อยละ 70 3) การประเมิน

คุณลักษณะอันพึงประสงค์ การประเมินพบว่า นักเรียนมีผลการประเมินในระดับคุณภาพ ดี ขึ้นไป คิดเฉลี่ยรวมเป็นร้อยละ 99.00 ซึ่งสูงกว่าค่าเป้าหมายที่กำหนดไว้ที่ร้อยละ 70

ผลการประเมินด้านคุณลักษณะอันพึงประสงค์ที่สูงกว่าเป้าหมายนี้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ พระมหาสาธินท์ วงศ์สุรินทร์ (2557) ที่ศึกษาคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และพบว่าโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก แม้ว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเชิงปริมาณจะสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ แต่ข้อมูลเชิงคุณภาพยังได้ระบุปัญหาและอุปสรรคที่อาจส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างเต็มศักยภาพ ปัญหาหลักที่ยังคงปรากฏคือ ข้อจำกัดด้านทรัพยากร งบประมาณ และเวลาเรียน การขาดแคลนอุปกรณ์ทำให้ไม่สามารถจัดกิจกรรมภาคปฏิบัติได้อย่างเต็มที่ นอกจากนี้ นักเรียนยังมีความเห็นว่า ชั้นเรียนยังคงเน้นทฤษฎีและการสอบมากเกินไป และ การประเมินผลบางครั้งยังไม่สะท้อนความสามารถที่แท้จริง เนื่องจากขาดคำแนะนำเฉพาะบุคคล หลังการประเมิน ปัญหาด้านข้อจำกัดของโรงเรียนและทรัพยากรนี้มีความสอดคล้องกับงานวิจัยของกรวรรณ อบสุวรรณ และคณะ (2568) การประเมินหลักสูตรคณิตศาสตร์ โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดอุดรธานี ซึ่งเป็นโรงเรียนขนาดเล็กและมีข้อจำกัดของผู้เรียนหลายด้าน เช่น ด้านความรู้ ด้านความพร้อมทางเศรษฐกิจ และด้านครอบครัว ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และสอดคล้องกับงานวิจัยของ กนกภรณ์ เทสินทโชติ (2560) ที่พบว่าปัจจัยด้านผู้เรียน ด้านครอบครัว ด้านบุคลากรทางการศึกษา และด้านอุปกรณ์สื่อ/เทคโนโลยี ล้วนส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนในโรงเรียนขนาดเล็ก

จากผลการประเมินสะท้อนให้เห็นว่าหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะมีจุดเด่นด้านความสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียนแบบองค์รวม ทั้งด้านความรู้ ทักษะ ความคิดสร้างสรรค์ และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ สอดคล้องกับแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและทฤษฎีการเรียนรู้เชิงสร้างสรรค์นิยม รวมทั้งกรอบแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของไทเลอร์ที่เน้นความชัดเจนของจุดมุ่งหมายและการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม จุดด้อยที่สำคัญยังคงเป็นข้อจำกัดด้านทรัพยากร งบประมาณ และเวลาเรียน ซึ่งส่งผลต่อการจัดกิจกรรมเชิงปฏิบัติและการพัฒนาศักยภาพผู้เรียนอย่างเต็มศักยภาพ จึงสะท้อนว่าหลักสูตรมีความเข้มแข็งด้านแนวคิดและเป้าหมาย แต่ยังคงต้องพัฒนาระบบสนับสนุนเชิงโครงสร้างเพื่อให้บรรลุผลอย่างยั่งยืนในทางปฏิบัติ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1. รูปแบบการประเมินหลักสูตรตามแนวคิดของไทเลอร์เป็นกรอบที่ช่วยให้การประเมินหลักสูตรมีความเป็นระบบ ครอบคลุมความสอดคล้องระหว่างจุดมุ่งหมายของหลักสูตร การจัดการเรียนรู้ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ซึ่งสอดคล้องกับองค์ประกอบทางการศึกษา (OLE) สถานศึกษาสามารถนำกรอบดังกล่าวไปใช้ในการทบทวนและปรับปรุงหลักสูตรให้มีความสอดคล้องและมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

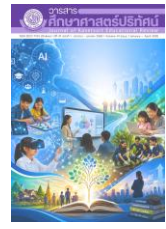
2. ในการดำเนินการวิจัย หลักสูตรศิลปะมีความเหมาะสมและสอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง แต่ยังมีข้อจำกัดด้านทรัพยากรและเวลาเรียน ดังนั้น โรงเรียนควรนำผลการประเมินไปเป็นแนวทางในการปรับปรุงเนื้อหาหรือกิจกรรมการเรียนรู้เชื่อมโยงกับท้องถิ่น เช่น ศิลปะพื้นบ้าน หมอลำและดนตรีอีสาน โดยบูรณาการกับห้องเรียน

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการดำเนินการศึกษาหรือวิจัยการประเมินหลักสูตรในกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่หลากหลาย โดยใช้กรอบหรือรูปแบบการประเมินที่แตกต่างกัน เพื่อเปรียบเทียบผลลัพธ์และใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรให้เหมาะสมกับบริบทของผู้เรียนมากขึ้น
2. ควรมีการขยายการศึกษาเกี่ยวกับการประเมินหลักสูตรให้ครอบคลุมประเด็นอื่น ๆ นอกเหนือจากด้านจุดมุ่งหมายการเรียนรู้ การจัดประสบการณ์ และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เช่น ด้านการวัดและประเมินผล ด้านกระบวนการบริหารจัดการหลักสูตร เพื่อให้เห็นภาพรวมของประสิทธิภาพหลักสูตรอย่างรอบด้าน เป็นต้น

เอกสารและสิ่งอ้างอิง

- กนกภรณ์ เทลินทโซติ (2560). ปัจจัยที่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ในโรงเรียนขนาดเล็ก สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสระแก้ว เขต 1 [วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยบูรพา.
- กรวรรณ อบสุวรรณ, จุฑามาศ มานะศิลป์, ชัยณรงค์ พุดจิบ, วิภาวรรณ เจริญพันธ์, เหว่ย ชู ชาง, และ สิทธิพล อาจอินทร์. (2568). การประเมินหลักสูตรสถานศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ของโรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งหนึ่งในจังหวัดอุดรธานี โดยใช้รูปแบบการประเมินหลักสูตรของไทเลอร์ (Ralph W. Tyler). *วารสารครุศึกษาและนวัตกรรม*, 27(3), 92–108. <https://doi.org/10.71185/jeiejournals.v27i3.279453>
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2552). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
- เพ็ญญา กลอนภาดล. (2564). *วิจัยประเมินหลักสูตรวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา*. มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ภคปภา กำเนิดผล. (2566). *การประเมินหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โรงเรียนดวนายร้อยจังหวัดสงขลา โดยใช้รูปแบบของไทเลอร์* [วิทยานิพนธ์ ครุศาสตรมหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- สายัณห์ วงศ์สุรินทร์, บุญเรือง ศรีเหรียญ, และ ชาตรีเกิดธรรม. (2557). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา เพื่อพัฒนาความมีวินัยของนักเรียนมัธยมศึกษา. *วารสารครุศาสตร์อุตสาหกรรม*, 13(3), 74–82.
- สิทธิพล อาจอินทร์. (2564). *การพัฒนาหลักสูตร (Curriculum Development)*. มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–610.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago.



การส่งเสริมความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4

บุษรินทร์ ตาคะ^{1*} และ ภัทรธีรา เทียนเพิ่มพูล²

¹สาขาวิชาการสอนภาษาอังกฤษ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร

²ภาควิชาการสอนภาษานานาชาติ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 15 ส.ค. 2567 ปรับปรุง: 19 ก.พ. 2569 ตอบรับ: 19 ก.พ. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	งานวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ก่อนและหลังเรียนด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ 2) ศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ห้อง 2 แผนการเรียนภาษาอังกฤษธุรกิจ จำนวน 32 คน ที่เรียนรายวิชาภาษาอังกฤษ 1 (อ31101) ในภาคเรียนที่ 1/2566 โดยได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบง่าย (Simple Random Sampling) โดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) แบบสำรวจความต้องการหัวข้อบทอ่าน 2) แผนการจัดการเรียนรู้การสอนอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ 3) แบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านเพื่อความเข้าใจ 4) แบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล คือ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าสถิติทดสอบ t แบบไม่เป็นอิสระต่อกัน ผลการวิจัยพบว่า 1) ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 หลังเรียนสูงกว่าเรียนด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 มีความคิดเห็นต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมืออยู่ในระดับมาก
คำสำคัญ กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ, ความสามารถการอ่าน, ภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ	
*ผู้รับผิดชอบบทความ บุษรินทร์ ตาคะ อีเมล: budsarin13782@gmail.com	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

บุษรินทร์ ตาคะ และภัทรธีรา เทียนเพิ่มพูล. (2569). การส่งเสริมความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 41(1), 49–61.



Enhancing English Reading Comprehension Ability Using Collaborative Strategy Reading (CSR) for Grade 10 Students

Budsarin Takha¹ and Patteera Thienpermpool²

¹Department of English Language Teaching, Faculty of Education, Silpakorn University

²Department of International Language Teaching, Faculty of Education, Silpakorn University

Article Info.

Article history

Received: 15 Aug. 2024

Revised: 19 Feb. 2026

Accepted: 19 Feb. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

Collaborative strategy
reading, Reading ability,
English reading
comprehension ability

*Corresponding author

Budsarin Takha

Email:

budsarin13782@gmail.com

Abstract

The purposes of this research were to: 1) compare English reading comprehension ability of grade 10 students before and after being exposed to Collaborative Strategy Reading, and 2) survey the students' opinions toward learning by using Collaborative Strategy Reading. The participants were 32 grade 10 students of the English for Business Program who studied E31101 English1 Subject in the first semester of the academic year 2023 chosen by simple random sampling by class. The instruments used for this research consisted of: 1) a reading interest survey, 2) four lesson plans using Collaborative Strategy Reading, 3) a test of English reading comprehension ability, and 4) a questionnaire used for surveying the students' opinions toward learning by using Collaborative Strategy Reading. The statistics used for data analysis included mean, standard deviation, and dependent t-test. The results of the study were as follows: (1) The students' English reading comprehension ability after being exposed to Collaborative Strategy Reading was significantly higher than before the exposure at a significance level of .05. (2) The overall opinion of the students toward Collaborative Strategy Reading was at a high level.

Cite this article (APA 7th Edition):

Takha, B., & Thienpermpool, P. (2026). Enhancing English Reading Comprehension Ability Using Collaborative Strategy Reading (CSR) for Grade 10 Students. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 49–61.

บทนำ

การอ่านเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้ผู้คนประสบความสำเร็จทางด้านวิชาการในโรงเรียน (Ronzano, 2010) โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สอง มีความจำเป็นที่จะต้องใช้ทักษะการอ่านซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญที่สุดที่ต้องฝึกฝน เนื่องจากทักษะการอ่านจะช่วยให้ผู้เรียนมีความก้าวหน้าทางภาษาและทำให้บรรลุเป้าหมายในการเรียนทุกสาขาวิชา (Anderson, 1999) ดังนั้นการอ่านจึงนับว่าเป็นทักษะที่สำคัญ ในการเรียนรู้ สืบค้นข้อมูล ข่าวสาร ศึกษาหาความรู้ด้วยตนเอง และเป็นกระบวนการเปิดโลกทัศน์ให้กับผู้อ่านได้เรียนรู้และเชื่อมโยงวัฒนธรรมและอารยธรรมต่าง ๆ ผ่านการอ่าน

จากความสำคัญของการอ่านภาษาอังกฤษตามที่กล่าวมานี้ แสดงให้เห็นว่าผู้เรียนจำเป็นต้องได้รับการส่งเสริมความสามารถในการอ่านเพื่อรับรู้ข่าวสารจากสื่อและหนังสือเรียนอันนำไปสู่การถ่ายทอดข้อมูล ซึ่งสอดคล้องกับจุดเน้นด้านคุณภาพผู้เรียนของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551 ด้านการอ่านที่มุ่งเน้นการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร โดยผู้เรียนที่จบการศึกษาขั้นพื้นฐาน จะต้องสามารถจับใจความสำคัญ วิเคราะห์ความสรุปความ ตีความและแสดงความคิดเห็นจากการฟังและอ่านเรื่องที่ป็นสารคดีและบันเทิงคดีพร้อมทั้งให้เหตุผลและยกตัวอย่างประกอบได้ (Ministry of Education, 2014)

อย่างไรก็ตามแม้ว่าประเทศไทยได้จัดให้ความสำคัญกับการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ และได้มีการส่งเสริมการเรียนรู้ภาษาอังกฤษในรูปแบบต่าง ๆ มาโดยตลอด แต่ความสามารถด้านการอ่านของนักเรียนไทยยังคงพบปัญหาจากผลการทดสอบต่าง ๆ พบว่า ความสามารถในการอ่านของนักเรียนอยู่ในเกณฑ์ที่ควรได้รับการพัฒนา ดังเห็นได้จากผลคะแนนการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติดั้งพื้นฐาน O-NET ปีการศึกษา 2562 ของกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ (National Institute of Educational Testing Service, 2020) พบว่านักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ได้คะแนนเฉลี่ย 33.25 และ 29.20 ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 จากข้อมูลข้างต้นแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของความสามารถในการอ่านที่ส่งผลต่อความสามารถภาษาอังกฤษของนักเรียน อีกทั้งงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการอ่านภาษาอังกฤษ พบว่าความสามารถทางการอ่านของคนนักเรียนไทยอยู่ในเกณฑ์ที่ควรได้รับการพัฒนา ดังเห็นได้จากงานวิจัยของ Promin (2018) และ Boonrod (2021) ซึ่งศึกษาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับมัธยมศึกษา พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการอ่านภาษาอังกฤษอยู่ต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนด งานวิจัยยังระบุถึงสาเหตุที่การเรียนการสอนภาษาอังกฤษไม่ประสบผลสำเร็จ เกิดจากสาเหตุต่าง ๆ ซึ่งได้แก่ นักเรียนไม่มีความหมายของศัพท์ ขาดเทคนิคหรือกลวิธีการสรุปใจความสำคัญ การตีความ รวมถึงขาดทักษะในการอ่านเพื่อความเข้าใจ ระดับคำประโยค ข้อความ สำนวน ทำให้ไม่สามารถรวบรวมความคิดจากเรื่องที่อ่านได้

จากการศึกษาแนวทางการจัดการเรียนรู้และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องพบว่า ทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง (Constructivism) อธิบายว่า ผู้เรียนจะเกิดความเข้าใจอย่างมีความหมายเมื่อได้มีส่วนร่วมในการสร้างองค์ความรู้จากสิ่งที่อ่าน โดยเชื่อมโยงประสบการณ์เดิมเข้ากับข้อมูลหรือสารสนเทศใหม่ที่ได้รับ ขณะเดียวกัน ทฤษฎีปัญญาสังคม (Social Constructivism) ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการเรียนรู้แบบร่วมมือ ซึ่งเอื้อให้ผู้เรียนพัฒนาความเข้าใจผ่านกระบวนการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น การอภิปราย และการช่วยเหลือกันภายในกลุ่ม นอกจากนี้ ทฤษฎีเมตาคอกนิชัน (Metacognitive Theory) ยังเน้นย้ำถึงบทบาทของการตระหนักรู้และการกำกับควบคุมกระบวนการคิดของตนเอง

โดยเฉพาะการตั้งคำถามเพื่อตรวจสอบความเข้าใจ (Self-Monitoring) แนวคิดดังกล่าวมีความสอดคล้องกับกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ (Collaborative Strategic Reading: CSR) ซึ่งเป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการแนวคิดการเรียนรู้แบบร่วมมือเข้ากับการใช้กลวิธีการอ่านเชิงกลยุทธ์ โดยมุ่งเน้นขั้นตอนสำคัญ ได้แก่ การคาดเดา (Preview) การตรวจสอบความเข้าใจและแก้ไขคำศัพท์ที่ไม่รู้ความหมาย (Click and Clunk) การหาสาระสำคัญ (Get the Gist) และการสรุปบทวน (Wrap Up) ซึ่งกลวิธีดังกล่าวช่วยส่งเสริมทั้งความเข้าใจเนื้อหาและทักษะการคิดเชิงวิเคราะห์ของผู้เรียน

กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ (Collaborative Strategy Reading: CSR) เป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งส่งเสริมให้นักเรียนใช้กลวิธีการอ่านอย่างเป็นระบบควบคู่กับการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม โดยประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ การทำนาย (Preview) การทำความเข้าใจคำศัพท์ (Click and Clunk) การจับใจความสำคัญ (Get the Gist) และการตั้งคำถาม (Self-Questioning) ซึ่งมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้นักเรียนสามารถประยุกต์ใช้กลวิธีการอ่านที่หลากหลายในการทำความเข้าใจเรื่องที่อ่านได้อย่างมีประสิทธิภาพ

อย่างไรก็ตาม จากผลการศึกษาพบว่านักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ยังขาดทักษะการตั้งคำถามเชิงวิเคราะห์เพื่อสรุปและตรวจสอบความเข้าใจจากเรื่องที่อ่าน ผู้วิจัยจึงมีความสนใจนำแนวคิดการตั้งคำถามด้วยตนเอง (Self-Questioning) โดยใช้รูปแบบคำถาม Wh-questions มาบูรณาการในขั้นตอน Wrap Up ของกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ เพื่อส่งเสริมการคิดระดับสูงและพัฒนาความเข้าใจเชิงลึก นอกจากนี้ ยังได้นำบัตร Clunk Cards มาใช้เป็นเครื่องมือในการระบุกลวิธีแก้ปัญหาด้านคำศัพท์ และใช้แบบบันทึก CSR Learning Log เพื่อสะท้อนและติดตามกระบวนการคิดของผู้เรียนระหว่างการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ

ดังนั้นการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยจึงได้นำกระบวนการเรียนรู้ด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ Collaborative Strategy Reading โดยอ้างอิงตามกระบวนการจัดการเรียนรู้ด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ ทั้ง 4 ขั้นตอน ได้แก่ การทำนาย (Preview) การทำความเข้าใจคำศัพท์ (Click and Clunk) การจับใจความสำคัญ (Get the gist) และการตั้งคำถาม (Self-Questioning) เพื่อส่งเสริมความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบางปะหันให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์การวิจัย

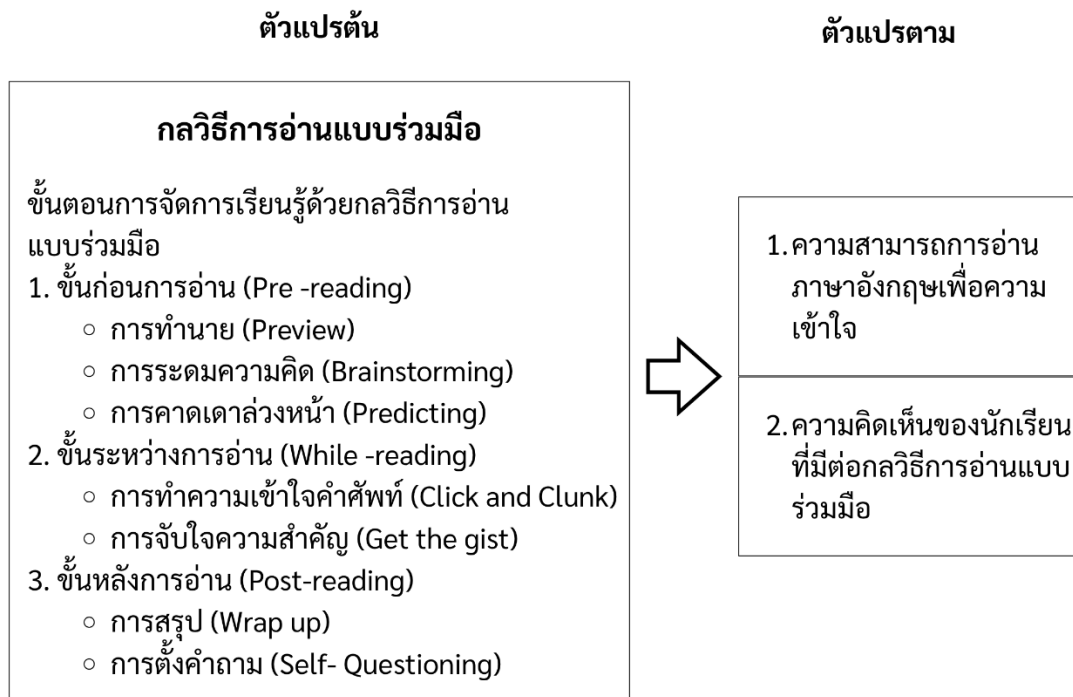
1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ก่อนและหลังเรียนด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ
2. เพื่อศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ

ขอบเขตการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยต้องการศึกษาเกี่ยวกับผลของกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือที่มีต่อความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4

กรอบแนวคิดการวิจัย

ในการวิจัยเรื่องการส่งเสริมความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ผู้วิจัยได้สังเคราะห์กระบวนการจัดการเรียนรู้ด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือเพื่อเป็นกรอบแนวคิดในการพัฒนาความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดงานวิจัย

นิยามศัพท์

กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ (Collaborative Strategies Reading) หมายถึง ขั้นตอนที่ใช้ในการจัดการเรียนรู้ การสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ประกอบด้วยขั้นตอน ดังนี้ 1) การทำนาย (Preview) คือ ผู้เรียนเชื่อมโยงความรู้เดิมและความรู้ใหม่ในการทำนายบทอ่านโดยการระดมความคิด (brainstorming) กับสมาชิกในกลุ่มเพื่อตรวจสอบสิ่งที่รู้เกี่ยวกับหัวข้อบทอ่าน และคาดเดา (predict) สิ่งที่จะได้เรียนรู้ 2) การทำความเข้าใจคำศัพท์ (Click and Clunk) คือ ผู้เรียนอ่านบทอ่านคร่าว ๆ จดบันทึกคำศัพท์ที่เข้าใจ (Click) และไม่เข้าใจ (Clunk) จากนั้นนำมาอภิปรายในกลุ่มเพื่อร่วมกันหาความหมายของคำศัพท์ 3) การจับใจความสำคัญ (Get the gist) คือ ผู้เรียนอ่านบทอ่านอย่างละเอียดเพื่อทำความเข้าใจ จับใจความสำคัญและหารายละเอียดโดยการอภิปรายภายในกลุ่ม 4) การตั้งคำถามจากเรื่องที่อ่าน (Self- Questioning) คือ ผู้เรียนตั้งคำถามพร้อมคำตอบ และแลกเปลี่ยนคำถามกับสมาชิกกลุ่มอื่นเพื่อทบทวนและตรวจสอบความเข้าใจเรื่องที่อ่าน

ความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ หมายถึง ระดับความสามารถของนักเรียน ซึ่งแบ่งความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ ดังนี้ การคาดเดาความหมายของคำศัพท์จากบริบท (Identifying

the meanings of unknown words from context) การจับใจความสำคัญ (Identifying main ideas) และหารายละเอียด (Identifying details) โดยวัดด้วยแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจแบบปรนัยมี 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ

ความคิดเห็น หมายถึง ระดับความรู้สึคนึกคิด อันเป็นผลที่ได้จากการเรียนรู้ของนักเรียนที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ ซึ่งวัดได้จากการทำแบบสอบถามที่มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตามแนวคิดของลิเคิร์ต (Likert) ในด้านเนื้อหาบทอ่าน ด้านกิจกรรมการจัดการเรียนการสอน และด้านประโยชน์ที่ได้รับ

นักเรียน หมายถึง ผู้ที่กำลังศึกษาระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนรายวิชาภาษาอังกฤษ 1 (อ31101) ในภาคเรียนที่ 1/2566 โรงเรียนบางปะหัน โรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดกลาง ตำบลบ้านลี อำเภอบางปะหัน จังหวัดพระนครศรีอยุธยา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา พระนครศรีอยุธยา

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการศึกษาค้างนี้ ได้แก่ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนรายวิชาภาษาอังกฤษ 1 (อ31101) ในภาคเรียนที่ 1/2566 จำนวน 5 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้น 157 คน โรงเรียนบางปะหัน โรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดกลาง ตำบลบ้านลี อำเภอบางปะหัน จังหวัดพระนครศรีอยุธยา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา พระนครศรีอยุธยา

กลุ่มตัวอย่างในการศึกษาค้างนี้ใช้กลุ่มตัวอย่างได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4/2 แผนการเรียนภาษาอังกฤษธุรกิจ จำนวน 32 คน ที่เรียนรายวิชาภาษาอังกฤษ 1 (อ31101) ในภาคเรียนที่ 1/2566 โดยได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบง่าย (Simple Random Sampling) โดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่ม

ระยะเวลาที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยค้างนี้ใช้ระยะเวลาการดำเนินการวิจัย ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 4 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 คาบ คาบละ 55 นาที รวมทั้งสิ้น 8 คาบ ทั้งนี้ไม่รวมเวลาที่ใช้ในการทดสอบก่อนและหลังเรียน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัยทุกชนิดผู้วิจัยนำไปใช้ให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ตรวจสอบด้วยวิธีการคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Objective Congruence: IOC)

1. แบบสำรวจความต้องการหัวข้อบทอ่าน ศึกษามาตรฐานและตัวชี้วัด หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน 2551 กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 เพื่อคัดเลือกเนื้อหาที่น่าสนใจ ประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และสร้างบทอ่าน และการสำรวจความต้องการหัวข้อ เพื่อจัดอันดับความต้องการจำนวน 4 ลำดับ ดังนี้ ลำดับที่ 1 Foods and Beverages (อาหารและเครื่องดื่ม) ลำดับที่ 2 Adventure and Travelling (การเดินทางและการท่องเที่ยว) ลำดับที่ 3 Free time and Recreation (เวลาว่างและนันทนาการ) ลำดับที่ 4 Career Path in Education (การศึกษาและอาชีพ)

2. แผนการจัดการเรียนรู้ที่จัดการเรียนรู้โดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ จำนวน 4 แผน รวม 8 คาบเรียน ตามแนวคิดการจัดการเรียนรู้ด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ (Collaborative Strategy Reading: CSR) ของ Klingner and Vaughn (1999) โดยมีกระบวนการสอน ดังนี้ 1) ขั้นการทำนาย (Preview) 2) การทำความเข้าใจคำศัพท์ที่รู้ความหมายหรือไม่ (Click and Clunk) 3) ขั้นการจับใจความสำคัญ (Get the gist) 4) ขั้นการสรุป (Wrap up)

3. แบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ เป็นแบบปรนัย ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ เป็นบทความเชิงพรรณนา (Descriptive Passage) แบบทดสอบแบ่งออกเป็น 3 ระดับ ได้แก่ ระดับความหมายของคำศัพท์ (To identify the meaning of the unknown words by using clues) ระดับจับใจความสำคัญ (To identify main idea of the passage) ระดับหาข้อเท็จจริงหรือรายละเอียด (To identify the details in the passage)

4. แบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ เป็นแบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ แบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ตั้งแต่ระดับเห็นด้วยมากที่สุดจนถึงระดับเห็นด้วยน้อยที่สุด โดยมีองค์ประกอบ 3 ด้านดังนี้ 1) ด้านเนื้อหาบทอ่าน 2) ด้านกิจกรรมการจัดการเรียนการสอน และ 3) ด้านประโยชน์ที่ได้รับ

โดยเครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยดังที่กล่าวผ่านการตรวจสอบคุณภาพ ความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) พิจารณาค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index Of Item Objective Congruence: IOC) การคำนวณเพื่อหาค่าความยากง่าย (p) ค่าอำนาจจำแนก (r) และค่าความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบทดสอบใช้วิธีการของคูเดอร์-ริชาร์ดสัน และได้มีการปรับปรุงแก้ไขเครื่องมือ ตามคำแนะนำและข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญ แล้วนำเครื่องมือไปทดลอง (Try out) กับผู้เรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 32 คน แล้วจึงนำไปใช้จริง

วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างเครื่องมือประกอบด้วย แบบสำรวจความต้องการหัวข้อบทอ่าน แผนการจัดการเรียนรู้การสอนอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ แบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านเพื่อความเข้าใจ และแบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ

2. ผู้วิจัยทำการขอหนังสือขอความร่วมมือในการเก็บข้อมูล จากคณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร เสนอต่อผู้อำนวยการโรงเรียนบางปะหัน เพื่อขอความร่วมมือในการทดลองสอนและเก็บรวบรวมข้อมูลในการทำวิจัย

3. ผู้วิจัยชี้แจงวัตถุประสงค์ของการวิจัย อธิบายวิธีการเรียนกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือและสถิติบทบาทของผู้เรียน จากนั้นนักเรียนทำแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจก่อนเรียน (Pre-test) จำนวน 30 ข้อ ใช้เวลาในการทำแบบทดสอบ 55 นาที (1 คาบเรียน) และนำผลการทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจก่อนเรียน (Pre-test) มาใช้ในการจัดกลุ่มนักเรียน กลุ่มละ 5-6 คน คณะกรรมการโดยสมาชิกทุกกลุ่มต้องประกอบด้วยผู้เรียนที่มีคะแนนสูง ปานกลาง และต่ำ

4. ผู้วิจัยจัดการเรียนรู้ด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือตามแผนการจัดการเรียนรู้ การวิจัยครั้งนี้ใช้เวลาทดลองใช้ระยะเวลาในการสอน 4 สัปดาห์ รวม 8 คาบเรียน

5. หลังจากที่ได้ดำเนินการจัดการเรียนรู้ครบทุกแผนการจัดการเรียนรู้แล้วนั้น ผู้วิจัยให้นักเรียนกลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4/2 จำนวน 32 คน ทำแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจหลังเรียน (Post-test) จากนั้นนักเรียนทำแบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ

6. ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจและแบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ สรุปข้อมูล เพื่อนำไปสู่การวิเคราะห์ข้อมูลและแปลผลต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. นำผลคะแนนจากแบบทดสอบวัดความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจมาวิเคราะห์และเปรียบเทียบความสามารถการอ่านเพื่อความเข้าใจก่อนและหลังเรียนด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และสถิติทดสอบที่ไม่เป็นอิสระต่อกัน (t-test dependent)

2. วิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ โดยใช้ค่าเฉลี่ย (mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และนำไปเทียบกับเกณฑ์คะแนน ตามค่าของระดับความคิดเห็นแสดงระดับของช่วงคะแนนโดยแบ่งเป็น 5 ระดับ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย	ระดับความคิดเห็น
4.51 – 5.00	หมายถึง มากที่สุด
3.51 – 4.50	หมายถึง มาก
2.51 – 3.50	หมายถึง ปานกลาง
1.51 – 2.50	หมายถึง น้อย
1.00 – 1.50	หมายถึง น้อยที่สุด

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยครั้งนี้ พบว่า

1. ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังปรากฏตามตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของกลุ่มตัวอย่างก่อนเรียนและหลังเรียนด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ (n=32)

การทดสอบ	จำนวนนักเรียน	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	df	Sig
ก่อนเรียน	32	30	10.21	5.32			
หลังเรียน	32	30	17.37	4.46	-23.27	31	.000**

* มีระดับนัยสำคัญที่ .05

จากตารางที่ 1 แสดงให้เห็นว่าผลการเปรียบเทียบความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ก่อนและหลังเรียนคะแนนเฉลี่ยของความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจหลังเรียน $\bar{X}=17.37$, S.D. 4.46 สูงกว่าก่อนเรียน $\bar{X}=10.21$, S.D. = 5.32 คะแนนของความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจก่อนและหลัง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานการวิจัยข้อที่ 1

2. นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 มีความคิดเห็นต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ อยู่ในระดับความคิดเห็นด้วยมาก ดังปรากฏตามตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ

โครงสร้างเนื้อหา	ระดับความคิดเห็น		
	$\bar{X}$	S.D.	แปลผล
1. ด้านเนื้อหาบทอ่าน	4.53	0.30	มากที่สุด
2. ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน	4.47	0.16	มาก
3. ด้านประโยชน์ที่ได้รับ	4.45	0.19	มาก
เฉลี่ยรวม	4.48	0.22	มาก

จากตารางที่ 2 ผลการศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 ที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือพบว่า มีค่าเฉลี่ยความคิดเห็นอยู่ในระดับ มาก $\bar{X} = 4.48$, S.D. = 0.22 โดยผลของการสอบถามความคิดเห็นเมื่อพิจารณาในแต่ละด้านเรียงลำดับจากมากที่สุดไปหาน้อยสุด ได้ดังนี้ 1) ด้านเนื้อหาบทอ่าน 2) ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน 3) ด้านประโยชน์ที่ได้รับ

อภิปรายผลการวิจัย

1. ความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เนื่องด้วยเหตุผลต่างๆ ดังนี้

1.1 กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือสามารถช่วยกระตุ้นให้นักเรียนได้ใช้กลวิธีการอ่านในการแก้ปัญหาระหว่างการอ่าน และส่งเสริมให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในด้านหัวข้อเรื่อง รายละเอียดสำคัญของเรื่อง คำศัพท์ ตลอดจนการจับใจความสำคัญของเรื่องที่อ่าน สอดคล้องกับ Barody (1993) ได้เสนอแนวคิดว่าการอ่านแบบร่วมมือช่วยให้เกิด การเรียนเนื้อหาได้ดีและส่งเสริมให้เกิดความสามารถในการแก้ปัญหา การให้เหตุผล แนวทางในการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา และช่วยให้เกิดการช่วยเหลือกันในกลุ่มเพื่อน ก่อนดำเนินการวิจัยผู้สอนได้อธิบายบทบาทหน้าที่ของนักเรียนแต่ละคนที่จะได้รับและนักเรียนสาธิตบทบาทของตนเองจนเกิดความเข้าใจที่ชัดเจนจึงส่งผลให้นักเรียนสามารถลงมือกิจกรรมและแก้ปัญหาภายในกลุ่มได้ด้วยตนเอง อีกทั้งกิจกรรมกลุ่มในชั้นเรียนมีการจัดนักเรียนออกเป็นกลุ่มย่อยยละความสามารถซึ่งสามารถลดปัญหาเกี่ยวกับการรวมกลุ่มของนักเรียนตามห้องเรียนปกติที่นักเรียนมักรวมกลุ่มกันเฉพาะคนที่มีความสามารถใกล้เคียงกันหรือสนิทสนมกัน ซึ่งอาจส่งผลให้นักเรียนเกิดความท้อแท้หรือเบื่อหน่ายในการเรียน เมื่อการทำกิจกรรมไม่ประสบผลสำเร็จโดยการให้ทุกคนในกลุ่มต่างมีบทบาทและหน้าที่อันเป็นองค์ประกอบสำคัญที่จะทำให้กลุ่มสมาชิกประสบความสำเร็จในการอ่าน

นอกจากนี้ผู้วิจัยได้นำกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ Collaborative Strategy Reading มาใช้ในการจัดการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมการทำกิจกรรมร่วมกันของกลุ่มสมาชิกตามขั้นตอนของกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือสามารถอภิปรายถึงขั้นตอนของกระบวนการจัดการเรียนการสอน 1) ขั้นการทำนาย (Preview) เป็นการกระตุ้นให้นักเรียนมีความสนใจต่อบทอ่าน ช่วยให้มีการรับรู้ที่กำลังจะอ่านเรื่องอะไร และช่วยในการทำความเข้าใจบทอ่านได้ประสิทธิภาพและรวดเร็ว ซึ่งสอดคล้องกับ Eskey (1986) ที่ได้ให้แนวคิดไว้ว่า การอ่านที่ดีต้องอาศัยการใช้กลวิธีการอ่านหลากหลาย และมีความเหมาะสมกับเรื่องที่อ่าน เช่น การเชื่อมโยงความรู้และประสบการณ์เดิมในการคาดเดาเรื่องที่อ่าน 2) การทำความเข้าใจคำศัพท์ที่รู้ความหมายหรือไม่ (Click and Clunk) นักเรียนได้ฝึกการใช้กลวิธีการอ่าน ในการหาความหมายของคำศัพท์ โดยใช้กลวิธีการอ่านอื่น ๆ ร่วมด้วย ซึ่งการใช้กลวิธีการอ่านที่หลากหลาย ซึ่งจะช่วยพัฒนาและช่วยให้นักเรียนใช้กลวิธีการอ่านได้อย่างเหมาะสม Klingner and others (1998) 3) ขั้นการจับใจความสำคัญ (Get the gist) การฝึกใช้กลวิธีการอ่านหารายละเอียดของเรื่องและการจับใจความสำคัญ ซึ่งช่วยให้เกิดกระบวนการอ่านอย่างต่อเนื่องและเกิดความเข้าใจในเรื่องที่อ่านอย่างลึกซึ้ง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Klingner and others (2004) ที่กล่าวว่า นักเรียนที่ได้รับการฝึกฝน การอ่านอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง จะสามารถพัฒนาความสามารถการอ่านได้ดียิ่งขึ้น 4) ขั้นการสรุป (Wrap up) เป็นขั้นตอนที่ใช้ตรวจสอบความเข้าใจภายหลังการอ่านเพื่อให้เข้าใจบทอ่านมากยิ่งขึ้นผ่านการฝึกตั้งคำถามด้วยตนเอง (Self- Questioning) เกี่ยวกับความคิดสำคัญของเรื่องที่อ่าน แลกเปลี่ยนข้อมูลและตอบคำถามกับกลุ่มอื่น สอดคล้องกับแนวคิดของ Oxford (1990) ที่ว่า การใช้กลวิธีด้านอภิปัญญา (metacognitive strategy) โดยการทบทวนหรือเชื่อมโยงความรู้โดยการตั้งคำถาม การประเมินเพื่อตรวจสอบความเข้าใจของตนเอง ทำให้มีการเรียนให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

1.2 การจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้การสอนอ่านเพื่อความเข้าใจโดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือที่ดำเนินการตามความต้องการของนักเรียน เพื่อใช้ประกอบบทอ่านในการวิจัย ซึ่งสอดคล้องกับ Xiao (2010) ที่ได้เสนอแนะไว้ว่า ผู้สอนควรคำนึงถึงการเลือกบทอ่าน โดยการเลือกเนื้อหาที่นำมาใช้ในการสอนอ่านนั้น ควรเป็นเรื่องหรือเนื้อหาที่เหมาะสม และอยู่ในความสนใจของนักเรียน อีกทั้งงานวิจัยได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับความสัมพันธ์ของทัศนคติและแรงจูงใจที่มีต่อการเรียนวิชาภาษาอังกฤษที่มีผลต่อความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจว่า หัวข้อเรื่องที่อ่านที่อยู่ในความสนใจของนักเรียนสามารถเพิ่มประสิทธิภาพการอ่านได้

2. ความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือมีค่าเฉลี่ย อยู่ในระดับ มาก เนื่องมาจากกิจกรรมในชั้นเรียนเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกใช้กลวิธีการอ่านที่หลากหลาย เช่น การวิเคราะห์คำศัพท์ การคาดเดาคำศัพท์จากบริบทและคำชี้แนะ เป็นต้น ทำให้นักเรียนเกิดความท้าทายในการหาคำตอบ และเกิดความรู้สึกประสบความสำเร็จร่วมกันภายในกลุ่มสมาชิก เมื่อหาความหมายของคำศัพท์พบ สอดคล้องกับ ผลการศึกษาของ Promin (2018) ที่พบว่าเจตคติต่อต่อวิชาภาษาอังกฤษที่เรียนโดยใช้กลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ อยู่ในระดับ ดีมาก เป็นผลมาจากการเรียนรู้ร่วมกันจะทำให้นักเรียนส่วนใหญ่ความรู้สึกที่ดีต่อการทำงานโดยเฉพาะการได้เรียนรู้ข้อมูลจากนักเรียนอื่นๆ ทำให้เกิดความเข้าใจในการเรียนเพิ่มมากยิ่งขึ้น อีกทั้งหัวข้อบทอ่านที่ใช้ประกอบการจัดการเรียนรู้ได้มาจากการสำรวจความต้องการของนักเรียน เป็นหัวข้อบทอ่านที่มีความเหมาะสม และอยู่ในความสนใจของนักเรียน ซึ่งสอดคล้องกับ Day and Bamford (1998) ที่เสนอแนวคิดว่าเนื้อหาในการอ่านที่เหมาะสมและอยู่ในความสนใจของนักเรียน การจัดเนื้อหาที่อยู่ในความสนใจของนักเรียน นำมาใช้ประกอบการสอนอ่านจะทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้อย่างมีความหมาย จึงเป็นให้ผลให้แบบสอบถามความคิดเห็นด้านเนื้อหาบทอ่าน มีความคิดเห็น ในระดับมากที่สุด

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะที่ได้จากการวิจัย

1. จากการดำเนินกิจกรรมการอ่านด้วยกลวิธีการอ่านแบบร่วมมือ (CSR) ในชั้นเรียนจริง ผู้วิจัยพบว่า ความสนใจของผู้เรียนต่อเนื้อหาบทอ่านมีผลต่อระดับการมีส่วนร่วมในขั้นตอน Get the Gist และ Wrap Up อย่างชัดเจน โดยเฉพาะในช่วงการตั้งคำถามแบบ Self-Questioning หากเนื้อหาสอดคล้องกับความสนใจ ของนักเรียน นักเรียนจะสามารถตั้งคำถามเชิงวิเคราะห์ได้หลากหลายและลึกซึ้งมากขึ้น ดังนั้น ก่อนนำกลวิธีนี้ไปใช้ ควรมีการสำรวจความสนใจด้านหัวข้อบทอ่านของผู้เรียนในบริบทของตนเองอย่างเป็นระบบ และคัดเลือกเนื้อหาที่เหมาะสมทั้งในด้านระดับภาษาและความสอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 เพื่อให้การจัดกิจกรรมเกิดประสิทธิภาพสูงสุด

2. การจัดกิจกรรมในงานวิจัยครั้งนี้ พบว่า การจัดกลุ่มนักเรียนแบบละความสามารถโดยอ้างอิงผลการทดสอบก่อนเรียน ช่วยให้นักเรียน Click and Clunk และ Self-Questioning ดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น นักเรียนที่มีความสามารถสูงกว่าสามารถอธิบายคำศัพท์หรือแนวคิดให้เพื่อนเข้าใจ ขณะที่นักเรียนที่มีความสามารถต่ำกว่ากล้าแสดงความคิดเห็นมากขึ้นเมื่ออยู่ในกลุ่มที่มีบรรยากาศเอื้อต่อการช่วยเหลือกัน

ข้อเสนอแนะสำหรับทำวิจัยครั้งต่อไป

จากการเก็บข้อมูลในครั้งนี้ ผู้วิจัยพบว่าความคิดเห็นและประสบการณ์ของนักเรียนต่อการเรียนรู้ด้วย CSR มีคุณค่าในการอธิบายผลเชิงปริมาณ ดังนั้น ในการวิจัยครั้งต่อไป ควรเพิ่มเติมการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ เช่น การสัมภาษณ์รายบุคคลหรือการสนทนากลุ่มหลังการจัดกิจกรรม เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับทัศนคติ ความรู้สึก และปัจจัยที่ส่งผลต่อการพัฒนาความสามารถในการอ่านของผู้เรียน

เอกสารและสิ่งอ้างอิง

- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Heinle & Heinle.
- Baroody, A. J. (1993). *Problem solving, reasoning, and communicating, K–8: Helping children think mathematically*. Macmillan.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Esky, D. E. (1986). Theoretical foundations. In F. Dubin, D. E. Esky, & W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes* (pp. 3–23). Addison-Wesley.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 99(1), 3–22.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Ahwee, S. (2004). Collaborative strategic reading: “Real-world” lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291–302. <https://doi.org/10.1177/07419325040250050301>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Ronzano, S. J. (2010). *Effectiveness of metacognitive strategies for improving reading comprehension in secondary students* [Doctoral dissertation]. University of California.
- Xiao, Y. (2010). *The effectiveness of implementing collaborative strategic reading (CSR) on reading comprehension performance of university EFL learners in Macau* [Doctoral dissertation]. New York University.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์คุรุสภา.
- มาเรียม นิลพันธุ์. (2556). *การวิจัยทางการศึกษา*. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- วรารณ พรหมอินทร์. (2561). *การพัฒนาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้เทคนิคการอ่านแบบร่วมมือ (CSR)* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท]. มหาวิทยาลัยบูรพา.

- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน). (2563). รายงานผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาตินี้
พื้นฐาน (O-NET). <http://www.niets.or.th>
- สุพัตรา บุญรอด. (2564). ผลการใช้ชุดฝึกทักษะร่วมกับเทคนิค CIRC เพื่อส่งเสริมความสามารถในการอ่าน
ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. วารสารวิจัยการศึกษาศิลปากร, 13(2), 273–288.



ถอดประสบการณ์พัฒนาอ่านเขียนเปลี่ยนชีวิตศิษย์: แนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ วิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษาของครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568

ชวพันธุ์ เพชรไกร^{1*} ขาตรี พร้อมเพรียง² และ เกศจิรา บุญตระกูล³

¹สาขาวิชาการสอนภาษาไทย ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

²กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย โรงเรียนอัสสัมชัญสมุทรปราการ

³บริษัท บี ไรส์ คอร์ปอเรชั่น จำกัด

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 15 ธ.ค. 2568 ปรับปรุง: 11 มี.ค. 2569 ตอบรับ: 18 มี.ค. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	บทความวิจัยนี้มุ่งเสนอสภาพปัญหาและสาเหตุของการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ รวมถึงจุดเด่นและข้อจำกัดของแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยของครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568 โดยเลือกตัวอย่างแบบเจาะจงจากครูที่ส่งผลงานด้านการอ่านออกเขียนได้ ระดับชั้นประถมศึกษา จำนวน 5 คน เก็บข้อมูลโดยวิธีการสัมภาษณ์ด้วยคำถาม จำนวน 12 ข้อ ผลการศึกษาชี้ว่าสภาพปัญหาที่ครูพบ ได้แก่ ปัญหาด้านสมองกับการเรียนรู้ ปัญหาด้านทักษะการอ่าน ปัญหาด้านทักษะการเขียน และปัญหาด้านทักษะการพูด อันมีสาเหตุมาจากนักเรียน ครู และครอบครัว นอกจากนี้ยังพบว่าครูมีแนวทางในการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้โดยให้ความสำคัญกับวิธีการสอน เทคนิคการสอน กิจกรรม สื่อ การวัดและประเมินผลที่หลากหลายเพื่อให้ตอบโจทย์สื่การเรียนรู้ของนักเรียน ทั้งนี้ จุดเด่นที่ครูคิดว่าเป็นสิ่งที่ทำให้ได้รับรางวัลดังกล่าวคือการเป็น “ครูนักพัฒนา” ที่เปลี่ยนแปลงศิษย์ไปสู่คุณภาพชีวิตที่ดีขึ้นด้วยการอ่านและเขียนที่ช่วยเพิ่มโอกาสทางการศึกษาและการทำงาน รวมทั้งให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับนโยบายการเรียนรู้ขั้นต้น ตลอดจนประเด็นเรื่องการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้สำหรับนักเรียนกลุ่มเปราะบางที่เป็นชาติพันธุ์ ซึ่งจะเป็นแนวปฏิบัติที่เป็นเลิศและช่วยสร้างแรงบันดาลใจให้แก่ครูภาษาไทยเพื่อพัฒนานักเรียนและวิชาชีพครูต่อไป
คำสำคัญ การสอนภาษาไทย, การอ่านออกเขียนได้, รางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี, การสอนระดับประถมศึกษา	
*ผู้รับผิดชอบบทความ ชวพันธุ์ เพชรไกร อีเมล: feducpp@ku.ac.th	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

ชวพันธุ์ เพชรไกร, ขาตรี พร้อมเพรียง, และ เกศจิรา บุญตระกูล. (2569). ถอดประสบการณ์พัฒนาอ่านเขียนเปลี่ยนชีวิตศิษย์: แนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษาของครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568. วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์, 41(1), 62–76.



Transformative Experiences in Reading and Writing Development: Approaches to Promoting Thai Literacy in Primary Education by the 6th Princess Maha Chakri Award Teacher, 2025

Chawapan PettKrai^{1*}, Chatree Prompriang² and Katejira Boontrakul³

¹Major Thai Language Teaching, Department of Education, Faculty of Education, Kasetsart University

²Thai Language Learning Area, Assumption College Samutprakarn

³Be Wise Corporation Company Limited

Article Info.

Article history

Received: 15 Dec. 2025

Revised: 11 Mar. 2026

Accepted: 18 Mar. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

Thai language teaching,
Literacy development,
Princess Maha Chakri
Award, Primary
education

*Corresponding author

Chawapan Pettkrai

Email: feducpp@ku.ac.th

Abstract

This study investigates the problems and underlying causes of Thai students' illiteracy, as well as the strengths and limitations of instructional approaches employed by recipients of the 6th Princess Maha Chakri Award (2025). Five exemplary primary school teachers were purposively selected, and data were collected through a structured interview consisting of 12 questions. The findings reveal four major problem areas: cognitive and learning difficulties, reading skill deficits, writing challenges, and speaking-related issues, all of which stem from student, teacher, and family factors. The study further shows that the teachers employed diverse pedagogical methods, techniques, activities, instructional media, and assessment practices to address students' varied learning styles. A key feature contributing to their recognition is their role as "*transformative teachers*" who transform students' lives by improving their literacy, thereby expanding educational and occupational opportunities. The teachers also provided policy suggestions regarding grade retention and highlighted the need for targeted literacy support for vulnerable ethnic minority learners. These insights offer exemplary practices that may inspire Thai language teachers in enhancing student learning and advancing the teaching profession.

Cite this article (APA 7th Edition):

PettKrai, C., Prompriang, C., & Boontrakul, K. (2026). Transformative Experiences in Reading and Writing Development: Approaches to Promoting Thai Literacy in Primary Education by the 6th Princess Maha Chakri Award Teacher, 2025. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 62–76.

บทนำ

การอ่านและการเขียนเป็นทักษะการสื่อสารประเภทหนึ่งที่นักเรียนทุกคนต้องใช้ในการดำเนินชีวิตประจำวัน เนื่องจากการอ่านและการเขียนเป็นทักษะพื้นฐานที่สำคัญในการติดต่อสื่อสาร การมีพื้นฐานการอ่านออกเขียนได้ที่ดี จึงมีความสำคัญอย่างยิ่งที่นักเรียนทุกคนจะต้องมี เพื่อนำไปสู่การเรียนรู้ในเนื้อหาสาระของวิชาต่าง ๆ รวมถึงการใช้ในการสื่อสารในชีวิตประจำวันตลอดจนใช้ในการเรียนรู้ตลอดชีวิต ดังนั้น การวางรากฐานการเรียนรู้ด้านการอ่านและการเขียนที่ดีให้แก่เด็กนักเรียนจึงช่วยให้เกิดการเรียนรู้อย่างสูงสุด

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ปีการศึกษา 2568 ได้มีการประกาศการขับเคลื่อนการพัฒนาการอ่านและการเขียนภาษาไทย โดยมุ่งพัฒนาและส่งเสริมให้นักเรียนทุกคนอ่านออกเขียนได้อย่างจริงจังและต่อเนื่อง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2568) แต่จากผลการสำรวจด้านการอ่านของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ยังพบว่าคะแนนด้านการอ่านยังไม่ดีเท่าที่ควร และจากการศึกษาผลการประเมินความสามารถด้านการอ่านของผู้เรียน (RT) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ปีการศึกษา 2566 เมื่อเทียบกับปีการศึกษา 2567 ระดับประเทศพบว่าคะแนนในภาพรวมด้านการอ่านทั้ง 2 ด้าน คือ การอ่านออกเสียง และการอ่านรู้เรื่อง มีคะแนนเฉลี่ยลดลงร้อยละ 0.28 (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2567) ด้านการเขียนผลจากการประเมินความสามารถในการอ่านออกเขียนได้ในระดับประเทศของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พบว่า ด้านการเขียนมีคะแนนเฉลี่ยต่ำที่สุดร้อยละ 72.12 ครูจึงจำเป็นต้องแก้ไขข้อบกพร่องในการอ่านและการเขียนของนักเรียนโดยจัดการเรียนรู้ที่หลากหลายส่งเสริมให้นักเรียนรู้จักฝึกคิดอย่างสร้างสรรค์ การใช้กิจกรรมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์ตรง ฝึกการปฏิบัติให้คิดเป็น ทำเป็น แก้ปัญหาได้และเกิดการใฝ่เรียนอย่างต่อเนื่อง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) แนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียนเป็นกระบวนการสำคัญที่จะช่วยให้นักเรียนสามารถพัฒนาการอ่านออกเขียนได้ ครูในฐานะที่เป็นบุคคลที่มีความสำคัญต่อการพัฒนานักเรียนมีหน้าที่ในการพัฒนาบุคคลในสังคมให้มีความเจริญงอกงามอย่างเต็มที่จนบุคคลเหล่านั้นสามารถใช้ความรู้ความสามารถของตนเพื่อพัฒนาชาติบ้านเมืองต่อไปได้

มูลนิธิรางวัลสมเด็จเจ้าฟ้ามหาจักรีเป็นเวทีในการคัดเลือกครูที่สร้างการเปลี่ยนแปลงในชีวิตลูกศิษย์ครูเหล่านั้นเป็นผู้มีคุณูปการต่อการศึกษา รางวัลดังกล่าวจึงเป็นรางวัลระดับชาติที่เชิดชูเกียรติแด่ครูในฐานะที่เป็นบุคคลที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาและเปลี่ยนแปลงชีวิตนักเรียน ทั้งในด้านความรู้ ความคิด สติปัญญา และส่งเสริมพัฒนาให้นักเรียนเป็นบุคคลที่สมบูรณ์ ทั้งด้านร่างกาย และสติปัญญา รางวัลสมเด็จเจ้าฟ้ามหาจักรี ประกอบด้วยรางวัลครูสมเด็จเจ้าฟ้ามหาจักรี (ผู้แทนของประเทศ) รางวัลคุณากร รางวัลครูยิ่งคุณ และรางวัลครูขวัญศิษย์ ทั้งนี้ ยังมีกรอบรางวัลให้แก่ครูที่ได้รับการคัดเลือกในอีก 11 ประเทศด้วย (มูลนิธิรางวัลสมเด็จเจ้าฟ้ามหาจักรี, 2566)

ปี พ.ศ. 2568 นี้ มีครูจากทั่วประเทศส่งผลงานด้านการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้เข้ามาให้คณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิจากมูลนิธิรางวัลสมเด็จเจ้าฟ้ามหาจักรีพิจารณาเป็นจำนวนมาก ทั้งในโรงเรียนสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาเอกชน กรมส่งเสริมการเรียนรู้ รวมถึงโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดนและโรงเรียนในโครงการพัฒนาเด็กและเยาวชนในถิ่นทุรกันดาร ยิ่งไปกว่านั้น ครูที่ได้รับรางวัลครูสมเด็จเจ้าฟ้ามหาจักรีซึ่งเป็นครูที่ได้รับการคัดเลือกให้เป็นผู้แทนหนึ่งเดียวในประเทศไทยในปีนั้นคือครูวิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษา ย่อมแสดงให้เห็นว่าการอ่านออกเขียนได้เป็นประเด็นสำคัญ

และนับเป็นความเปลี่ยนแปลงที่เห็นได้อย่างชัดเจนในการพัฒนานักเรียน ทว่าการได้รับรางวัลนี้ ยังสะท้อนให้เห็นถึงความสามารถและความมุ่งมั่นของครู เพราะแม้ว่าจะมีปัจจัยข้อจำกัดรอบด้าน ทั้งข้อจำกัดเรื่องการเงินนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่มีได้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่เป็นนักเรียนส่วนใหญ่ในโรงเรียน ข้อจำกัดด้านสื่อและแหล่งเรียนรู้ ฯลฯ แต่ครูกลับสร้างโอกาสจากข้อจำกัดเหล่านั้น โดยการพยายามแสวงหาวิธีการสอนตลอดจนการวัดและประเมินผลที่เหมาะสมกับวิธีการเรียนรู้ของนักเรียนในชั้นเรียนของตนเอง ผู้วิจัยจึงสนใจถอดประสบการณ์ว่าครูที่ได้รับรางวัลในเวทีนี้มีแนวปฏิบัติที่เป็นเลิศอย่างไรในการพัฒนานักเรียนให้เปลี่ยนแปลงจาก “ผู้ไม่รู้หนังสือ” เป็นนักเรียนที่อ่านออกเขียนได้ และนำทักษะพื้นฐานสำคัญนี้ไปเป็นเครื่องมือในการสร้างการเปลี่ยนแปลงให้คุณภาพชีวิตของตนและชุมชนดีขึ้น

จากการศึกษาผลงานของครูที่ส่งผลงานเพื่อเข้ารับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรีในด้านการสอนภาษาไทย พบว่ามีครูที่ส่งผลงานด้านการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ในระดับประถมศึกษา และได้รับรางวัลมูลนิธิรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรีในหลายประเภท ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาแนวทางการส่งเสริมด้านการอ่านออกเขียนได้จากครูที่ได้รับรางวัลดังกล่าวเพื่อใช้เป็นแนวทางให้กับครูที่ต้องการแนวทางในการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยให้นักเรียน รวมถึงเพื่อศึกษาแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ให้แก่ครูหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการศึกษานำแนวทางที่ได้ไปใช้ในการพัฒนานักเรียนให้เกิดการเปลี่ยนแปลงอย่างเป็นรูปธรรมต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพปัญหาและสาเหตุของการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้วิชาภาษาไทยของนักเรียนระดับประถมศึกษาที่ครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568 พบในชั้นเรียน
2. เพื่อศึกษาแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษาของครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568
3. เพื่อศึกษาข้อจำกัดของแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษาของครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568

ขอบเขตการวิจัย

ขอบเขตด้านประชากร/กลุ่มเป้าหมาย/กลุ่มที่ศึกษา

งานวิจัยนี้เก็บข้อมูลตัวอย่างจากครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปีการศึกษา 2568 ที่ส่งผลงานเกี่ยวกับด้านการพัฒนาการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษา โดยเลือกตัวอย่างจากครูที่สอนในเขตกรุงเทพมหานครและปริมณฑล 1 คน ภาคกลาง 1 คน ภาคเหนือ 1 คน ภาคอีสาน 1 คน และภาคใต้ 1 คน รวมทั้งสิ้น 5 คน โดยกลุ่มตัวอย่างทั้ง 5 คน เป็นผู้ที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี โดยแยกประเภทเป็นครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี (ผู้แทนประเทศไทย) 1 คน ครูผู้ได้รับรางวัลครูยิ่งคุณ 1 คน และครูผู้ได้รับรางวัลครูขวัญศิษย์ 3 คน ซึ่งระดับรางวัลทั้ง 3 ประเภท เรียงลำดับจากกระดุมขี้เฒ่าภาพรวมของความสามารถครูและ

ผลที่เกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงชีวิตของศิษย์ ซึ่งตัวอย่างที่เลือกมาวิเคราะห์มีผลงานที่สะท้อนนัยยะเรื่องการพัฒนาการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียนอย่างเด่นชัด

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากร/กลุ่มตัวอย่าง/กลุ่มเป้าหมาย/กลุ่มที่ศึกษา

ผู้วิจัยเลือกตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เพื่อให้ได้ตัวอย่างแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ที่มีความหลากหลายในแต่ละภูมิภาคของประเทศไทย โดยคัดเลือกจากครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี ทั้ง 3 ประเภท คือ รางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี (ผู้แทนประเทศไทย) รางวัลครูยิ่งคุณ และรางวัลครูขวัญศิษย์ ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568 ที่ส่งผลงานด้านการพัฒนาการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษา ซึ่งเป็นผู้แทนภาคละ 1 คน โดยมีเหตุผลดังนี้ 1) ปัญหาด้านการอ่านออกเขียนได้เกิดขึ้นทั่วทุกภูมิภาคในประเทศไทย ซึ่งแต่ละพื้นที่มีภูมิหลังของนักเรียนที่แตกต่างกัน จึงต้องการสำรวจสภาพปัญหาและวิเคราะห์แนวทางการส่งเสริมการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ที่หลากหลาย เพื่อให้ตอบโจทย์แนวทางการอ่านเขียนครอบคลุมทุกพื้นที่ และ 2) ผู้แทนประเทศไทยที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรีในปีนี้เป็นครูภาษาไทยระดับประถมศึกษา จึงควรมีการศึกษาถึงแนวทางการพัฒนาการอ่านออกเขียนได้ที่เปลี่ยนชีวิตของศิษย์ให้ดีขึ้น

เครื่องมือวิจัย/เทคนิคการวิจัย

งานวิจัยนี้ใช้แบบสัมภาษณ์ตามหลักการสร้างแบบสัมภาษณ์ โดยกำหนดประเด็นคำถามในการสัมภาษณ์ให้สอดคล้องกับหัวข้อในการศึกษา 12 ข้อ แบ่งออกเป็น 3 ส่วน ได้แก่ 1) ปัญหาและปัจจัยที่ส่งผลต่อการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ของนักเรียน จำนวน 4 ข้อ ครอบคลุมประเด็นเกี่ยวกับปัญหา สาเหตุ ข้อจำกัดและวิธีการรับมือกับปัญหา 2) แนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยของนักเรียนระดับประถมศึกษา จำนวน 6 ข้อ ครอบคลุมเรื่องวิธีสอน การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เทคนิคการสอน การใช้สื่อการเรียนการสอน การวัดและประเมินผล และการสร้างความเข้าใจในภาษาไทย และ 3) ส่วนอื่น ๆ ประกอบด้วย การประเมินจุดเด่นที่ทำให้ครูได้รับรางวัลของมูลนิธิสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรีในครั้งนี้ และข้อเสนอแนะเพิ่มเติม เพื่อเป็นแนวทางในการนำไปใช้ส่งเสริมหรือแก้ปัญหาด้านการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียน ทั้งนี้ แบบสัมภาษณ์ดังกล่าวได้รับการตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ โดยการหาค่าความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา จากผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนภาษาไทยจำนวน 3 คน

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยใช้วิธีวิจัยเชิงสำรวจ ดำเนินตามขั้นตอน โดยแบ่งการทำงานออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาข้อมูลและเตรียมตัวในการเก็บข้อมูล แบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ขั้นตอนที่ 2 การเตรียมเครื่องมือสำหรับการเก็บข้อมูล ขั้นตอนที่ 3 การคัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง และขั้นตอนที่ 4 การกำหนดแผนการเก็บข้อมูล

ระยะที่ 2 การเก็บรวบรวมข้อมูล แบ่งออกเป็น 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนที่ 1 การเตรียมความพร้อมก่อนเข้าสู่การสัมภาษณ์ครูที่มีผลงานดีเด่นด้านการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทย

ขั้นตอนที่ 2 การเก็บข้อมูลด้วยวิธีการสัมภาษณ์แบบเจาะลึกรายบุคคล (In-depth Interview) โดยมีความถี่ในการสัมภาษณ์ครู 1 ครั้งต่อคน ใช้เวลาประมาณคนละ 60-75 นาที เน้นที่ “คุณภาพและความอึดตัวของข้อมูล” (Data Saturation) และขั้นตอนที่ 3 การรวบรวมข้อมูล จำแนกข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์

ระยะที่ 3 การจัดกระทำข้อมูลเชิงคุณภาพ แบ่งออกเป็น 2 ขั้นตอน คือ ขั้นตอนที่ 1 การตรวจสอบข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ และขั้นตอนที่ 2 การวิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์

การวิเคราะห์ข้อมูล

งานวิจัยนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงสำรวจ เน้นการวิเคราะห์ ข้อมูลและตีความหมายข้อมูลตลอดการวิจัยโดยใช้กระบวนการวิเคราะห์ข้อมูล แบบวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) เป็นสำคัญ

ผลการวิจัย

ผู้วิจัยสามารถสรุปผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์การวิจัย ดังนี้

1. สภาพปัญหาและสาเหตุของปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้วิชาภาษาไทยระดับประถมศึกษาที่ครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568 พบในชั้นเรียน สรุปผลการวิจัยได้ ดังนี้

1.1 ด้านสภาพปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ที่พบ ได้แก่ 1) ปัญหาด้านสมองกับการเรียนรู้ เช่น การมีภาวะบกพร่องทางการเรียนรู้ สมาธิสั้น เรียนรู้ช้า การมีปัญหาด้านกล้ามเนื้อที่ยังไม่แข็งแรง ฯลฯ 2) ปัญหาด้านทักษะการอ่าน เช่น อ่านคำไม่มีเสียงพยัญชนะท้ายไม่ได้ หรืออ่านได้แต่สลับกันระหว่างมาตราอกกับมาตรากน อ่านผันวรรณยุกต์ทุกคำ 5 เสียงโดยไม่คำนึงถึงไตรยางค์ อ่านคำที่มีพยัญชนะและสระที่ไม่ออกเสียงไม่ได้ ฯลฯ 3) ปัญหาด้านทักษะการเขียน เช่น เขียนพยัญชนะและสระสลับด้านกลับกระจก เขียนรูปพยัญชนะที่มีลักษณะใกล้เคียงกันสลับกัน เช่น ถ และ ก, ล และ ส เขียนกลับสระไม่ได้ เช่น เต่า เขียนเป็น ต เต่า สระเอ และสระอา มีคลังคำศัพท์น้อย ทำให้แต่งประโยคในรูปแบบที่ไม่หลากหลาย และบางครั้งใช้ประโยคถูกต้องตามโครงสร้างแต่ไม่สื่อความหมาย เช่น เมื่อนักเรียนเริ่มแต่งประโยคว่า พ่อกินน้ำ พ่อกินข้าว พ่อกินปลา แล้วมีคลังคำน้อย จะแต่งประโยคต่อไปว่าพ่อกินบ้าน พ่อกินแม่ พ่อกินต้นไม้ ซึ่งจะเห็นได้ว่าเป็นการล้อโครงสร้างประโยคแต่สามประโยคหลังเป็นประโยคที่สื่อความหมายไม่ถูกต้อง และ 4) ปัญหาด้านทักษะการพูด เช่น ออกเสียงคำที่มีสระประสมไม่ชัดเจน เช่น คำว่า เขียว อ่านว่า เขว (ภาคเหนือ) ออกเสียงพยัญชนะต้นสลับกัน ได้แก่ เสียง /ช/ กับเสียง /ซ/ เช่น คำว่า ช้าง ออกเสียงว่า ช้าง (ภาคอีสาน) เสียง /จ/ กับเสียง /ส/ เช่น คำว่า เงิน ออกเสียงเป็น เอ็น (ภาคใต้) พูดออกเสียงคำเสียงยาวเป็น เสียงสั้น เช่น คำว่า น้ำ (/nam1/) ออกเสียงคล้าย "น้าม" ซึ่งเป็นเสียงสระสั้นแต่ลากเสียงยาวในทางปฏิบัติ นักเรียนจะออกเสียงเป็น น้ม การพูดออกเสียงคำที่มีพยัญชนะเพี้ยนวรรณยุกต์ตามความคุ้นชินของภาษาถิ่น เช่น คำว่า กิน อ่านเป็น กิ่น พูดโดยเพิ่มเสียงพยัญชนะท้าย เช่น วิทยา ออกเสียงเป็น วิทยาน ฯลฯ

1.2 ด้านสาเหตุของปัญหา ได้แก่ 1) สาเหตุจากนักเรียน เช่น ไวยากรณ์ภาษาแม่ของนักเรียนไม่สอดคล้องกับภาษาไทย เช่น บางชาติพันธุ์มีภาษาพูด แต่ไม่มีภาษาเขียน หรือมีเสียงที่ไม่สัมพันธ์กับภาษาไทย เช่น ไม่มีเสียงพยัญชนะท้าย นักเรียนขาดความพร้อมและแรงจูงใจในการเรียน นักเรียนเชื่อว่าเรียนภาษาอื่นแล้วเป็นบาป ฯลฯ 2) สาเหตุจากครู เช่น ครูไม่มีเวลาเตรียมสอน เนื่องจากต้องไปทำงานส่วนอื่นของโรงเรียน ครูสำเร็จการศึกษาไม่ตรงเอก

ทำให้ขาดความมั่นใจและความแม่นยำในการสอน ฯลฯ 3) สาเหตุจากครอบครัว เช่น พ่อแม่ย้ายที่อยู่บ่อยๆ นักเรียนต้องย้ายตาม ทำให้ขาดการต่อเนื่องในการเรียนรู้ ฯลฯ

2. แนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยของครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอฯ ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568 ผู้วิจัยใช้เครื่องมือเป็นแบบสัมภาษณ์เพื่อศึกษาแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยของครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอฯ สามารถสรุปผลการวิจัยได้ ดังนี้

2.1 ด้านวิธีการสอน ได้แก่ การสอนแบบแจกลูกสะกดคำ การสอนโดยใช้ภาพ การสอนโดยใช้เพลง การสอนโดยใช้สมองเป็นฐาน (Brain Based Learning) การสอนโดยใช้เกม การสอนแบบซิปปา และการสอนแบบทวิภาษา/พหุภาษา

2.2 ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ได้แก่ กิจกรรมการเขียนตามคำบอกช่วงเช้าและช่วงเย็น กิจกรรมอ่านเรื่องแล้วเขียนตอบคำถาม กิจกรรมการเรียนรู้และการออกเสียงผ่านบทเพลงร่วมสมัย กิจกรรมการฝึกการผันวรรณยุกต์ กิจกรรมการอ่านแบบคู่ และแบบกลุ่ม กิจกรรม 30 นาที ครูใจดีสอนหนูอ่าน The Reader 60 วัน ปั่นนักอ่าน Health Literacy สุขภาพดีด้วยการอ่าน กิจกรรมใบคำ กิจกรรมเล่าเรื่องต่อกัน กิจกรรมขายข้ามเขาวรรณคดี และกิจกรรมอ่านตามครู

2.3 ด้านเทคนิคการสอน ได้แก่ เทคนิคการสอนที่ครูนำมาใช้แล้วเกิดผลลัพธ์ที่ดีต่อการพัฒนาการด้านการออกเขียนได้ของนักเรียนส่วนใหญ่เป็นเทคนิคที่เน้นการฝึกฝน เนื่องจากการอ่านออกเขียนได้จัดเป็นทักษะที่ต้องสั่งสม ดังนั้นเทคนิคที่ใช้จึงต้องเป็นเทคนิคที่เน้นกระบวนการฝึกฝน ย้ำ ซ้ำ ทวน เทคนิคเพื่อนช่วยเพื่อน (นักเรียนเก่งช่วยเหลือนักเรียนอ่อน) เทคนิคสแกนโฟลดิ้ง (การสร้างนั่งร้านเพื่อพัฒนาทักษะของนักเรียนแต่ละขั้นจากง่ายไปยาก) เทคนิคโฟนิกส์ เทคนิคการใช้แผนผังความคิด เทคนิคการใช้สตอรี่ไลน์ เทคนิคการใช้คำถามส่งเสริมการคิด เทคนิคศิลปะการใช้ท่าทางสื่อภาษา และเทคนิคการใช้เกมการศึกษา

2.4 ด้านสื่อการเรียนการสอน ได้แก่ สื่อบัตรคำ สื่อทำมือเรื่องการสอนอ่านโดยใช้แนวคิด BBL (Brain Based Learning) สื่อบันไดการผันวรรณยุกต์ ชุดกล่องของขวัญพรรษา เรียนรู้พยัญชนะ สื่อนิทานนิ้วมือ วรรณยุกต์สนุกผัน สื่อตะกร้าเคลื่อนที่ เราน้องพี่รักการอ่าน หนังสืออ่านเสริมบทเรียนเรื่อง “ดอกไม้บานที่บ้านบาละ” สื่อแบบฝึกหัดสแกนโฟลดิ้ง สื่อ 60 พรรษา สื่อแก้ปัญหาการอ่านออกเขียนได้ของคิวกานต์ ประทุมสุติ สื่อของสถาบันภาษาไทย สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สื่อนิทานท้องถิ่น “อาสาปิยะม” สื่อหนังสือภาพ สื่อหนังสือเล่มใหญ่ (Big Book) และสื่อเทคโนโลยีทางการศึกษา เช่น ยูทูบ สื่อเพลงคาราโอเกะ สื่อเกมเว็บไซต์สำเร็จรูป เช่น Word Wall, Vander Go ฯลฯ นอกจากนี้ยังมีสื่ออื่น ๆ ที่ครูเลือกใช้ ได้แก่ การละเล่นพื้นบ้าน สื่อกระดาษเปล่า (เพื่ออธิบายวิธีคิดของนักเรียนอย่างอิสระ) และสื่อที่เป็นของจริง

2.5 ด้านการวัดและประเมินผล ได้แก่ การทดสอบการอ่านและการเขียนก่อนเรียนและหลังเรียน การทำแบบฝึกหัดพัฒนาทักษะ การประเมินด้านอ่านและการเขียนสะกดคำ การประเมินความเข้าใจด้วยการถามตอบ การประเมินความคล่องแคล่วในการอ่าน โดยวัดจากอัตราการอ่านคำต่อนาที การประเมินรายบุคคล การประเมินโดยให้ข้อมูลย้อนกลับจากผู้ปกครองร่วมกับครู การประเมินจากความสุขของเด็กและพัฒนาการที่มากขึ้นในแต่ละวัน

อ่านได้เพิ่มขึ้นครั้งละ 1 คำ ในแต่ละครั้งที่พบกัน การประเมินจากการทำหนังสือทำมือเล่มเล็ก เพื่อบันทึกคำศัพท์และสรุปความรู้ใหม่ การประเมินจากการเล่นเกม ตลอดจนการประเมินจากการแสดงนิทานจากเรื่องที่นักเรียนแต่งขึ้น

2.6 ด้านวิธีการสร้างแรงบันดาลใจ เพื่อให้นักเรียนเกิดความสนใจใฝ่รู้ในการพัฒนาตนเองด้านการอ่านออกเขียนได้ ได้แก่ การเสริมแรงด้วยการให้คำชมต่อหน้าเพื่อน ต่อหน้าคุณครู และต่อหน้าผู้อื่น การให้ความรักก่อนให้ความรู้ การให้เวลาช่วยเหลือนักเรียนเป็นรายบุคคล การให้รางวัล เช่น ขนม อุปกรณ์การเรียนของเล่นต่าง ๆ การเชื่อมโยงความรู้จากสิ่งที่เห็นในชีวิตจริง ทำให้เป็นการเรียนรู้ที่มีความหมาย การแข่งขันและการใช้ดาวหรือแต้มสะสมคะแนน

2.7 จุดเด่นที่ทำให้ครูได้รับรางวัลของมูลนิธิสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอเจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนาในครั้งนี้ ได้แก่ ความมุ่งมั่นตั้งใจ การทุ่มเทในการสอน การเอาใจใส่นักเรียน และการยอมรับจากผู้ปกครองและชุมชน การเป็น “ครูนักพัฒนา” ที่ทุ่มเทมุ่งมั่นด้วยจิตวิญญาณของความเป็นครูและเห็นประโยชน์ของนักเรียนเป็นสำคัญ ทำทุกอย่างเป็นธรรมชาติ การใช้นวัตกรรมที่แปลกใหม่ ทำหายเงื่อนไขทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด การเป็นผู้นำนักเรียนทำกิจกรรมที่ห่างไกลจากยาเสพติด การพนันและอิทธิพลมืดในท้องถิ่น ผู้วิจัยขอเสนอจุดเด่นของครูไพรวัลย์ ยาปัญญา ครูรางวัลสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอเจ้าฟ้ากัลยาณิวัฒนา การสอนภาษาไทยโดยใช้อาชีพในชุมชนเป็นฐาน ซึ่งบริบทโรงเรียนอยู่ในพื้นที่สูง นักเรียนส่วนใหญ่เป็นกลุ่มเปราะบางไม่ได้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ จึงต้องฝึกฝนทักษะการอ่านเขียนภาษาไทยให้เกิดความชำนาญ เพื่อให้สามารถจำหน่ายผลิตภัณฑ์ในชุมชนได้

“ผมไม่ได้สอนภาษาไทยอ่านเขียนเฉย ๆ แต่ผมสอนให้พวกเขาใช้ภาษาไทยในชีวิตจริงให้เป็น อย่าง โครงการที่ทำคือขายข้าวหอมมะลิออนไลน์ เริ่มจากการที่คิดว่าจะหาทุนให้เด็กได้ยังงี้บ้าง ก็เลยมองหาเด็กกลุ่มหนึ่งที่มีผลงานด้านศิลปะ แล้วโพสต์ขายจนเกิดเป็นกองทุน “น้องสงฆ์เรียน” ซึ่งที่โรงเรียนสัญญาณอินเทอร์เน็ตเข้าไม่ถึง ต้องลงมาในโพสต์ขายในเมือง ส่วนเด็กที่ไม่มีฝีมือด้านศิลปะก็ฝึกใช้ภาษาไทยในการขายสินค้าในชุมชน เช่น พริกกะเหรี่ยง กาแฟ เม็ดมะม่วงหิมพานต์ ข้าวไร่ กระเป๋ายามจากผ้าทอมือ ได้เรียนรู้ความเป็นผู้ประกอบการ ถ้าเด็กมีรายได้ ชุมชนก็จะเข้มแข็ง ห่างไกลจากยาเสพติด”

(ไพรวัลย์ ยาปัญญา , 15 ตุลาคม 2568)

จากคำสัมภาษณ์ข้างต้นสะท้อนว่าครูไพรวัลย์ ยาปัญญา มิได้สอนการอ่านเขียนภาษาไทยโดยยึดแบบเรียนเป็นสำคัญ แต่สิ่งที่ครูทำคือการสอนอ่านเขียนผ่านการใช้ภาษาในสถานการณ์การสื่อสารจริงที่เด็ก ๆ จะต้องขายของออนไลน์เข้ามา ไม่ว่าจะเป็นการโพสต์โฆษณาสินค้า การเขียนป้ายบอกราคาสินค้า ฯลฯ ทำให้นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ได้ทดลองใช้ภาษาไทยและปรับปรุงภาษาของตนเองให้ดีขึ้น มิเช่นนั้นจะไม่สามารถสื่อสารกับผู้ซื้อได้ นับว่าเป็นวิธีการสอนที่เน้นการปฏิบัติจริง ได้ทั้งทักษะทางภาษาคู่ขนานไปกับทักษะอาชีพด้วย

จุดเด่นของครูที่ได้รับรางวัลอีกประการคือการเป็นครูที่เปลี่ยนแปลงชีวิตของนักเรียน ให้ได้ศึกษาต่อและมีอาชีพที่มั่นคง เป็นทุกอย่างให้กับนักเรียน เช่น เป็นแม่ ครู หมอ นักจิตวิทยา ฯลฯ เพราะครูเป็นที่พึ่งพาของนักเรียนบนดอยการให้ทุนการศึกษาและช่วยเหลือนักเรียนให้มีโอกาสทางการศึกษาเหมือนที่ตนเคยได้รับโอกาสมาในอดีต การเสียสละอุทิศตนเพื่อไม่ให้นักเรียนต้องเดินทางไปเรียนไกลบ้าน แม้จะเจ็องไขทางร่างกายและความเจ็บป่วย

แต่ไม่ได้ทำให้คุณค่าของความเป็นครูลดน้อยลง ผู้วิจัยขอยกตัวอย่างกรณีของครูณิกานต์ ทาอ้าย ครูภาษาไทยในพื้นที่ดอยสูงที่นักเรียนส่วนใหญ่จะหลุดออกจากระบบการศึกษา เพราะคิดว่าการเรียนหนังสือไม่สำคัญเท่ากับการออกไปประกอบอาชีพ

“ภูมิใจที่สุดคือการสอนศิษย์ที่เป็นกำพร้า ตอนแรกเขาก็ตั้งคำถามกับครูว่า ไม่ต้องอ่านออก เขาก็เป็นลูกจ้างทำได้ แต่ครูบอกว่าไม่พอ คนไม่รู้หนังสือจะถูกเอาเปรียบ วันนั้นเขาจับฟังครู ครูสอนเด็กคนนี้ให้อ่านออกเขียนได้ แจกลูกสะกดคำดู คิดเลขเป็น สอนทักษะชีวิตให้ จนเขาได้ทุน เรียนจบแล้วไปสมัครเป็นทหารอเมริกัน ตอนนั้นก็ประจำอยู่ที่เกาหลีใต้ ยังติดต่อกันอยู่ตลอด เขาก็เป็นแรงบันดาลใจให้ครูสร้างเด็ก ครูก็อายุมากแล้วยังเป็นครูอาสาต่อบนดอย แม้ว่าทางจะไกล แต่หัวใจของครูมันบอกให้ไปต่อ ไม่มีอะไรยากเกินใจ ไม่งั้นเด็ก ๆ ต้องเดินทางไปเรียนไกล”

(ณิกานต์ ทาอ้าย, 23 ตุลาคม 2568)

คำสัมภาษณ์ของครูณิกานต์ ทาอ้าย แสดงให้เห็นว่าการอ่านออกเขียนได้สามารถยกระดับคุณภาพชีวิตของนักเรียนให้ดีขึ้นได้ จากเด็กกำพร้าสามารถเปลี่ยนแปลงชีวิตของตนเองไปสู่การมีอาชีพที่มั่นคง ลักษณะของครูณิกานต์ ทาอ้าย จึงเข้าข่ายคุณสมบัติของครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี เพราะมีส่วนสร้างการเปลี่ยนแปลงชีวิตของศิษย์ ซึ่งคุณสมบัติดังกล่าวเป็นจุดเด่นที่ทำให้รางวัลนี้แตกต่างไปจากรางวัลครูดีเด่นในเวทีอื่น

นอกจากนี้ยังพบว่าจุดเด่นของครูคือการทำงานเป็นครูในพื้นที่เสี่ยงต่ออันตรายและเป็นพื้นที่ห่างไกล ความเจริญเป็นผู้สื่อสารสร้างความเข้าใจกับชุมชนท่ามกลางบริบทที่ซับซ้อนทางวัฒนธรรม ดังเช่นกรณีของธีระพล พงษ์พิมาย ครูภาษาไทยในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้ นักเรียนส่วนใหญ่เป็นมุสลิมและสื่อสารกันด้วยภาษามลายู

“ผมเป็นครู 24 ชั่วโมงในพื้นที่ชายแดน ใช้ได้ทุนบ้านพักครูเป็นศูนย์การเรียนรู้ แม้ในพื้นที่จะมีข้อจำกัดมาก แต่ไม่เคยคิดท้อ ผมสอนให้เด็กเรียนรู้ภาษาไทยควบคู่ไปกับภาษามลายูถิ่น เพื่อทลายกำแพงการสื่อสาร บางบ้านมีความเชื่อว่าการเรียนภาษาอื่นเป็นเรื่องผิดบาป บอกว่าลูกของเขาคจะได้รับประโยชน์อะไรบ้างจากการเรียนภาษาไทย วันหยุดผมก็เดินข้ามน้ำ ข้ามเขา ไปเยี่ยมบ้านนักเรียนเพื่อสร้างความไว้วางใจกับผู้ปกครองที่ส่งลูกเขามาเรียนกับเรา ตั้งใจจะอยู่ในพื้นที่จนกว่าเด็กทุกคนจะอ่านออกเขียนได้”

(ธีระพล พงษ์พิมาย, 25 ตุลาคม 2568)

กรณีของครูธีระพล พงษ์พิมาย สะท้อนให้เห็นถึงความพยายามในการสร้างความเข้าใจในการใช้ภาษาไทยไม่เพียงเฉพาะนักเรียน แต่หมายรวมถึงผู้ปกครองและชาวบ้านในพื้นที่ เพราะปัญหาสำคัญที่แก้ไขยากยิ่งกว่าการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้คือการที่ผู้ปกครองมองว่าการเรียนภาษาไทยเป็นเรื่องที่ไม่สอดคล้องกับหลักศาสนาที่ตนนับถือ ครูจึงใช้วิธีการเยี่ยมบ้านเพื่อสร้างความไว้วางใจและเสริมทัศนคติที่ดีต่อการใช้ภาษาไทย ให้คนในพื้นที่มองเห็นประโยชน์จากการเรียนภาษาไทยด้วย

2.8 ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม เพื่อเป็นแนวทางในการนำไปใช้ส่งเสริมหรือแก้ปัญหาด้านการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียน ได้แก่ ครูต้องเชื่อมั่นว่านักเรียนทุกคนสามารถพัฒนาได้ ครูต้องหาวิธีการสอนที่หลากหลายให้เหมาะสมกับนักเรียนในแต่ละคนและเหมาะสมกับบริบท ควรคำนึงถึงลีลาการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละคนที่มีความแตกต่างกันและต้องมีการวัดและประเมินผลอย่างหลากหลาย ครูต้องจัดกิจกรรมการสอนที่หลากหลายเพื่อตอบสนอง ความต้องการของนักเรียน ควรใช้กระบวนการอรรถบำบัดในการช่วยแก้ปัญหาการออกเสียงให้นักเรียน ชดเชยและสื่อต่าง ๆ แก้ปัญหาด้านการอ่านเขียนของนักเรียนได้ในระดับหนึ่ง แต่ไม่สามารถแก้ปัญหาได้ครบวงจรในทุกพื้นที่ ครูผู้รู้จักนักเรียนและท้องถิ่น จะเป็นตัวแปรสำคัญในการแก้ปัญหา สื่อเน้นไปที่การพัฒนาการอ่านและการเขียนแต่ขาดการให้ความสำคัญกับทักษะการฟังและการพูด ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการเริ่มเรียนภาษาไทยของนักเรียนที่ไม่ได้ใช้ภาษาไทยเป็นภาษาแม่ ครูโรงเรียนตำรวจตระเวนชายแดน และโรงเรียนในโครงการพระราชดำริ ไม่ได้สำเร็จการศึกษาด้านการสอนภาษาไทยมาโดยตรง ทำให้ขาดความมั่นใจและความแม่นยำในการสอนภาษาไทย จึงควรมีการฝึกอบรมเพื่อพัฒนาขีดความสามารถในด้านนี้แก่ครูด้วย

3. ข้อจำกัดของแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยของครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอฯ ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568 ผู้วิจัยใช้เครื่องมือเป็นแบบสัมภาษณ์เพื่อศึกษาข้อจำกัดของแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยของครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอฯ สามารถสรุปผลการวิจัยได้ ดังนี้

3.1 ข้อจำกัดที่เป็นอุปสรรคต่อการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียน ได้แก่ งบประมาณ ชดเชยสื่อการเรียนรู้ต่าง ๆ ต้องใช้อย่างต่อเนื่อง หลากหลาย จำนวนมาก นโยบายผู้บริหารกับครูไม่สัมพันธ์กัน ภาระงานนอกเหนือจากการสอนของครูที่มากเกินไป นักเรียนในแต่ละห้องเรียนมีจำนวนมาก ครูมีอายุมาก ทำให้มีเงื่อนไขเรื่องการใช้เทคโนโลยีในการเรียนสอน นโยบายไม่ให้นักเรียนเรียนซ้ำชั้น และไม่มีสัญญาณอินเทอร์เน็ต ทำให้ไม่สามารถใช้สื่อออนไลน์ในการสอนได้

3.2 วิธีจัดการกับข้อจำกัดที่เป็นอุปสรรคต่อการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ ได้แก่ ออกแบบสื่อเอง ลงทุนเอง ทำเอง พยายามคิดให้สื่อ 1 ชิ้นใช้งานได้ และคุ้มค่าที่สุด เรียนรู้เพิ่มเติมจากเพื่อนครูหรือจากการอบรม พัฒนาเพิ่มพูนความรู้ ออกแบบการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับผู้เรียนแต่ละคนหรือแต่ละกลุ่ม คัดกรองผู้เรียนแบ่งออกเป็นกลุ่มเก่ง กลุ่มปานกลาง และกลุ่มอ่อน ควรลดภาระงานครูเพื่อให้ครูได้มีโอกาสดูอยู่กับเด็ก ได้มีโอกาสวิเคราะห์สาเหตุปัญหาและแก้ปัญหาเด็กแต่ละคนได้อย่างตรงจุด การสอนซ่อมเสริมในช่วงที่นักเรียนและครูว่างตรงกัน กิจกรรมยุวภาษาอาสา และพี่สอนน้อง

อภิปรายผลการวิจัย

1. สภาพปัญหาและสาเหตุของปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้วิชาภาษาไทยที่พบโดยครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าพี่นางเธอฯ ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568 พบว่า

1.1 ด้านสภาพปัญหาด้านการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ของนักเรียน 1.1.1) ปัญหาด้านสมองและการเรียนรู้ทั้งนี้อาจเป็นเพราะพันธุกรรมหรือสภาพสิ่งแวดล้อมระหว่างที่เด็กอยู่ในครรภ์อาจส่งผลให้นักเรียนมีปัญหาด้านสมองและการเรียนรู้ได้ ซึ่งปัญหาดังกล่าวถือเป็นปัญหาหลักที่ทำให้นักเรียนในปัจจุบันมีปัญหาด้านสมาธิสั้น หรือมีความ

บกพร่องทางการเรียนรู้ในด้านอื่น ดังที่ ฉัตรวรรณ ลัญฉวรรณะกร (2559) ได้กล่าวถึงปัญหาที่ส่งผลต่อการอ่านของผู้เรียนว่าอาจมีความเกี่ยวข้องกับสมองของเด็กที่มีปัญหาในการอ่านทำให้ความสามารถในการอ่านแตกต่างออกไป รวมถึงความผิดปกติของอวัยวะในการสื่อสารหรืออาจเกิดจากประสบการณ์การอ่านของนักเรียนที่ไม่เพียงพอจึงส่งผลให้นักเรียนมีปัญหาด้านการอ่านและการเขียน 1.1.2) ปัญหาด้านการอ่านและการเขียน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะนักเรียนขาดแรงจูงใจในการเรียน อันเนื่องมาจากสื่อและสิ่งแวดล้อมที่เข้ามามีบทบาทสำคัญในชีวิตประจำวันมากขึ้น รวมถึงครูอาจขาดหลักความรู้หรือวิธีการสอนที่จะช่วยพัฒนาผู้เรียนให้สามารถอ่านออกเขียนได้ ขาดความเอาใจใส่ดูแลนักเรียน หรือโรงเรียนอาจไม่มีระบบที่คอยช่วยเหลือดูแลนักเรียนที่มีปัญหาด้านการอ่านออกเขียนได้ ดังที่ ศิวกานท์ ประทุมสุติ (2557) ได้กล่าวถึงปัญหาด้านการอ่านและการเขียนของนักเรียนว่ามีสาเหตุมาจากการจัดการเรียนการสอนภาษาไทยผิดวิธี นักเรียนขาดการฝึกฝน รวมถึงครูไม่มีทักษะการสอนภาษาไทยที่ถูกต้อง สาเหตุดังที่กล่าวมาข้างต้นต่างส่งผลให้นักเรียนมีปัญหาด้านการอ่านและการเขียนได้เช่นกัน 1.1.3) ปัญหาการพูด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะผู้เรียนใช้ภาษาถิ่นในการสื่อสารในชีวิตประจำวันมากกว่าใช้ภาษาไทยมาตรฐานจึงทำให้ไม่สามารถออกเสียงบางเสียงในภาษาไทยมาตรฐานได้ ดังที่ กรรณิการ์ พวงเกษม (2535) ได้กล่าวถึงปัญหาในการออกเสียงของนักเรียน คือ นักเรียนใช้ภาษาถิ่นในการสื่อสารจนเคยชิน เมื่อใช้ภาษาไทยมาตรฐานบางตัวจึงออกเสียงได้ไม่ถูกต้อง ทำให้มีเสียงเพี้ยนไปจากเสียงภาษาไทยมาตรฐาน ดังนั้นการใช้ภาษาถิ่นในการสื่อสารจนเคยชินจึงมีส่วนให้นักเรียนมีปัญหาด้านการพูด

1.2 ด้านสาเหตุของปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ของนักเรียน พบว่าสาเหตุของปัญหามี 3 ประการ ได้แก่ สาเหตุจากนักเรียน สาเหตุจากครู และสาเหตุจากครอบครัว อภิปรายผลได้ว่า ปัญหาการอ่านไม่ออกเขียนไม่ได้ของนักเรียนไม่ได้เกิดจากปัจจัยใดปัจจัยหนึ่ง แต่เกิดจากความเชื่อมโยงระหว่างนักเรียน ครู และครอบครัว การเข้าถึงองค์ประกอบต่าง ๆ เหล่านี้อย่างรอบด้านจะช่วยให้ผู้ที่เกี่ยวข้องสามารถวางแผนและจัดการเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาให้กับผู้เรียนได้อย่างตรงจุด ดังที่ ฉัตรวรรณ ลัญฉวรรณะกร (2560) ได้ศึกษารูปแบบการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการรู้หนังสือของนักเรียน พบว่า สภาพแวดล้อมด้านวัสดุอุปกรณ์ที่ประกอบด้วย สื่อการเรียนการสอนมีส่วนช่วยในการส่งเสริมการรู้หนังสือของนักเรียนระดับประถมศึกษา นอกจากนี้ สภาพแวดล้อมด้านครู และด้านนักเรียนก็มีส่วนช่วยในการเสริมสร้างประสบการณ์การรู้หนังสือของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาเช่นกัน

2. แนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยของครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี ครั้งที่ 6 ประจำปี 2568 อภิปรายผลได้ว่า การส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียนมีความจำเป็นที่จะต้องใช่วิธีการสอนที่เหมาะสม การใช้กิจกรรมการสอนที่เน้นการแก้ปัญหาให้กับผู้เรียน การใช้เทคนิคการสอนที่หลากหลาย รวมถึงการใช้สื่อการสอนที่น่าสนใจ องค์ประกอบต่าง ๆ เป็นปัจจัยสำคัญที่จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างเหมาะสมกับนักเรียนแต่ละกลุ่มหรือแต่ละบุคคล ดังที่ ลัดดา สำรองพันธ์ และวราพร เอรารวรรณ (2565) ได้ศึกษาเกี่ยวกับแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียน พบว่าครูมีการใช่วิธีการสอน และการจัดกิจกรรมการสอนที่หลากหลายเพื่อตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนแต่ละบุคคล ในด้านเทคนิคการสอนครูมีการใช้เทคนิคการสอน

ที่หลากหลายเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน และในด้านสื่อการเรียนการสอนพบว่าครูมีการใช้สื่อการเรียนการสอนหลากหลายประเภทเพื่อให้สอดคล้องและส่งเสริมการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนแต่ละคน

ด้านวิธีการที่ครูใช้วัดและประเมินผลพัฒนาการด้านการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียน อภิปรายผลได้ว่าการวัดและประเมินผลพัฒนาการด้านการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียนครูใช้วิธีการประเมินผลหลากหลายวิธีการทั้งการทำแบบทดสอบ การประเมินด้วยการถามตอบ การทดสอบผ่านการฝึกลงมือปฏิบัติ การประเมินจากความสุขในการเรียน หรือการให้ผู้ปกครองมีส่วนร่วมในการประเมินผล ซึ่งการใช้วิธีวัดและการประเมินแบบหลากหลายนี้สะท้อนถึงผลการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน การวัดและประเมินผลแบบหลากหลายช่วยให้ครูสามารถปรับกิจกรรมการเรียนการสอนได้ตรงตามความต้องการของผู้เรียน และยังช่วยสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนอยากมีส่วนร่วมในการเรียนรู้อีกด้วย ดังที่ สุวรรณิ ยะหกร (2554) กล่าวว่า การวัดและประเมินผลต้องใช้วิธีการและเครื่องมือที่มีความหลากหลายเน้นการวัดและประเมินผลความสามารถของผู้เรียนโดยรอบด้าน ทั้งด้านความรู้ ความคิด เจตคติ ทักษะการปฏิบัติ และเน้นการประเมินผลที่สัมพันธ์กับการมอบหมายงานให้ลงมือปฏิบัติ

วิธีการสร้างแรงบันดาลใจของครู เพื่อให้ให้นักเรียนเกิดความสนใจใฝ่รู้ในการพัฒนาตนเองด้านอ่านออกเขียนได้ อภิปรายผลได้ว่า ครูมีวิธีการสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้โดยครูใช้หลักการพื้นฐานทางด้านจิตวิทยาการเรียนรู้อะไรและความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างครูกับนักเรียน การที่ครูใช้หลักจิตวิทยาในการเรียนรู้ช่วยให้ครูสามารถเข้าใจความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละบุคคล และแต่ละช่วงวัย อันจะนำไปสู่วิธีการออกแบบการสอนและกิจกรรมการเรียนรู้ที่ตรงกับระดับความสามารถของนักเรียนแต่ละคน ด้านความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างครูกับนักเรียนสามารถช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่ปลอดภัยและเป็นการกระตุ้นให้ผู้เรียนกล้าแสดงออก ไม่กลัวความผิดพลาดส่งผลให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจในการเรียนรู้ และผลที่ตามมาคือ ผู้เรียนกล้าแสดงออกด้านการอ่านและการเขียนมากยิ่งขึ้น ดังที่ สุรางค์ ไคว์ตระกูล (2559) ได้กล่าวว่า จิตวิทยาการศึกษานั้นมีความสำคัญต่อวิชาชีพครู เพราะมีส่วนช่วยให้ครูมีความเข้าใจในความแตกต่างระหว่างบุคคล รวมถึงช่วยให้ครูสามารถจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียนให้เหมาะสมแก่วัยและพัฒนาการของนักเรียน นอกจากนี้ยังช่วยครูในการปกครองชั้นเรียนและสร้างบรรยากาศในห้องเรียนให้เอื้อต่อการเรียนรู้ ครูและนักเรียนมีความรัก และไว้วางใจซึ่งกันและกัน ย่อมทำให้ห้องเรียนเป็นสถานที่ที่ทุกคนมีความสุข

ด้านจุดเด่นที่ทำให้ครูได้รับรางวัลของมูลนิธิสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรีในครั้งนี้ อภิปรายผลได้ว่า “จิตวิญญาณความเป็นครู” เป็นปัจจัยสำคัญที่สุดที่ทำให้ครูได้รับรางวัลจากมูลนิธิสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี เนื่องจากครูมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการทำงาน เห็นประโยชน์ของนักเรียนมากกว่าประโยชน์ส่วนตน ครูมุ่งมั่นและทุ่มเทพัฒนาให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในการอ่านออกเขียนได้เพื่อให้ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้ เหตุผลดังกล่าวจึงสะท้อนและส่งผลให้ครูได้รับการยอมรับจากผู้ปกครองและชุมชนให้เห็นถึงคุณภาพของการทำงาน การทุ่มเทร่างกายแรงใจอุทิศตนเพื่อชีวิตที่ดีของลูกศิษย์ แม้ว่าจะพบปัญหาและอุปสรรค รวมถึงข้อจำกัดด้านต่าง ๆ ครูก็ไม่ย่อท้อต่อปัญหา ยังคงทุ่มเทร่างกายแรงใจในการพัฒนาศิษย์อย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้การทำงานในพื้นที่เสี่ยงภัยหรือทุรกันดารไม่ได้ทำให้คุณค่าความเป็นครูลดลง แต่กลับเน้นย้ำถึงความเสียสละและความมุ่งมั่นในการสร้างความเปลี่ยนแปลงให้แก่สังคม ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายหลักของรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรีที่ไม่ได้มุ่งให้รางวัลนี้แก่ครูเก่งและครูดีเท่านั้น

แต่ครูจะต้องสร้างการเปลี่ยนแปลงชีวิตให้แก่นักเรียน ทำให้นักเรียนมีคุณภาพชีวิตที่ดี และก้าวไปเป็นพลเมืองที่สร้างการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกให้แก่สังคมอย่างยั่งยืนด้วย

ด้านข้อเสนอแนะเพิ่มเติมเพื่อเป็นแนวทางในการนำไปใช้ส่งเสริมหรือแก้ปัญหาด้านการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียน อภิปรายผลได้ว่า การจะช่วยให้ผู้เรียนสามารถอ่านออกเขียนได้และสามารถดำรงชีวิตในสังคมได้อย่างมีความสุขนั้น ในฐานะครูต้องมีความเชื่อมั่นในตัวของผู้เรียนทุกคนว่าผู้เรียนทุกคนสามารถพัฒนาได้ ถ้าได้รับการดูแลเอาใจใส่ และได้รับการฝึกฝนอย่างถูกต้อง ครูต้องคำนึงถึงความแตกต่างและความต้องการของผู้เรียนในแต่ละคน ซึ่งเป็นปัจจัยที่มีต่อการวางแผนการจัดการเรียนรู้ รวมถึงการเลือกใช้สื่ออย่างหลากหลายและเหมาะสมเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ในด้านการอ่านและการเขียน ดังนั้น แนวทางในส่งเสริมหรือแก้ปัญหาด้านการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียน ครูไม่สามารถใช้เพียงวิธีการสอน เทคนิคการสอน กิจกรรมการสอน และสื่อการสอนที่หลากหลายเท่านั้น แต่สิ่งที่สำคัญคือครูต้องมีจิตวิญญาณของความเป็นครูร่วมด้วย การใช้วิธีการสอน เทคนิคการสอนต่าง ๆ จึงเป็นองค์ประกอบหนึ่งที่จะช่วยเสริมสร้างให้ผู้เรียนสามารถอ่านออกเขียนได้ หากครูมุ่งพัฒนาผู้เรียนร่วมกับการใช้วิธีการสอน สื่อการสอนที่หลากหลายย่อมเป็นผลดีส่งผลให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาด้านการอ่านและการเขียนได้ อันจะนำไปสู่การที่ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

3. ข้อจำกัดของแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้วิชาภาษาไทยของครูผู้ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหจักรี ครั้งที่ 6 ปี 2568 อภิปรายผลได้ว่า ข้อจำกัดหรือปัญหาอุปสรรคต่าง ๆ ส่งผลให้ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้ด้านการอ่านและการเขียนลดลง โดยเฉพาะอย่างยิ่งในผู้เรียนในระดับชั้นประถมศึกษาที่จำเป็นต้องได้รับการฝึกฝนอย่างต่อเนื่องและเป็นระบบ การพัฒนาทักษะด้านการอ่านและการเขียนเป็นสิ่งที่ต้องพัฒนาอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ การที่ครูมีภาระงานที่มากเกินไปย่อมส่งผลให้ครูไม่มีเวลาในการเตรียมการสอน และส่งผลเสียต่อผู้เรียนโดยตรง นอกจากนี้โครงสร้างเกี่ยวกับการบริหารจัดการภายในโรงเรียน ความพร้อมในด้านสื่อและเทคโนโลยีต่าง ๆ หากโรงเรียนไม่เอื้อต่อการจัดการเรียนรู้อย่างส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน สอดคล้องกับผลการวิจัยของณัฐพงศ์ เชื้อเพชร (2560) พบว่าครูที่สอนวิชาภาษาไทยในระดับชั้นประถมศึกษาไม่ได้สอนวิชาภาษาไทยแต่ให้ปฏิบัติหน้าที่อย่างอื่นในโรงเรียนแทน และขาดกิจกรรมการส่งเสริมด้านการอ่านและการเขียนในโรงเรียนเนื่องจากข้อจำกัดในด้านงบประมาณ บุคลากร และระยะเวลา รวมถึงความตระหนักในปัญหาที่เป็นอยู่ ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าข้อจำกัดของครูเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ของนักเรียน และควรได้รับการแก้ไขทั้งในระดับบุคคล ระดับโรงเรียน และระดับนโยบาย เพื่อให้การจัดการเรียนรู้ด้านการอ่านและการเขียนเกิดประสิทธิภาพสูงสุด

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ควรมีการนำผลการวิจัยไปเป็นข้อมูลในการออกแบบนโยบายและแผนการพัฒนาคู โดยสร้างเครือข่ายครูที่มีประสบการณ์ด้านการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้เป็น “ครูแม่แบบ” ในการให้คำปรึกษา ลงไปเป็นพี่เลี้ยง ในการนิเทศให้แก่ครูรุ่นใหม่ที่ยังมีประสบการณ์ไม่มากพอหรือครูที่สำเร็จการศึกษาที่ไม่ตรงกับสาขาวิชาเอกที่สอน

2. ควรมีการนำผลการวิจัยไปใช้เป็นข้อมูลในการพัฒนาเฉพาะพื้นที่ โดยการนำแนวทางในการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้ ไปประยุกต์ใช้สำหรับพื้นที่ที่มีปัญหาหรือข้อจำกัดในลักษณะคล้ายคลึงกัน

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ถูกคัดเลือกมาเฉพาะครูภาษาไทยระดับชั้นประถมศึกษาที่เป็นผู้แทนของภูมิภาคต่าง ๆ เท่านั้น แต่ละภูมิภาคล้วนมีปัญหาเฉพาะท้องถิ่น ควรมีการศึกษาแนวทางการส่งเสริมเรื่องการอ่านออกเขียนได้เฉพาะแต่ละภาคเพื่อขยายเจาะลึกปัญหาดังกล่าวให้ละเอียดชัดเจนมากขึ้น

2. ควรมีการถอดประสบการณ์ครูในทุกระดับรางวัลและทุกสาขาวิชา เพื่อให้ได้แนวปฏิบัติที่เป็นเลิศแก่สาขาวิชาต่าง ๆ สำหรับเป็นกรณีศึกษาให้แก่เพื่อนครูทั่วประเทศ

3. การเก็บข้อมูลครั้งนี้ เก็บข้อมูลเฉพาะครูที่ได้รับรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี ปี 2568 เท่านั้น หากมีการเก็บข้อมูลของครูที่ได้รับรางวัลย้อนหลัง จะทำให้เห็นความเปลี่ยนแปลงของแนวทางการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้มากยิ่งขึ้น เนื่องจากหามองด้วยชุดข้อมูลย้อนหลังตั้งแต่ 3-5 ปีที่ผ่านมา อาจทำให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงด้วยปัจจัยแวดล้อมอื่นอีก เช่น การแพร่ระบาดของไวรัสโคโรนา การเกิดภัยพิบัติทางธรรมชาติ การเกิดสภาวะสงคราม ฯลฯ

กิตติกรรมประกาศ

ผู้วิจัยขอขอบพระคุณผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กนิษฐ์ ศรีเคลือบ อาจารย์ประจำภาควิชาวิจัยและจิตวิทยาการศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัยที่กรุณาให้คำแนะนำเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัยทางการศึกษา รวมถึงขอขอบพระคุณมูลนิธิรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรีที่กรุณาให้ข้อมูลเพื่อประสานงานคุณครูที่ได้รับรางวัลดังกล่าว

เอกสารและสิ่งอ้างอิง

- กรรณิการ์ พวงเกษม. (2535). *ปัญหาและกลวิธีการสอนภาษาไทยในโรงเรียนประถม* (พิมพ์ครั้งที่ 2). ไทยวัฒนาพานิช.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
- ฉัตรวรรณ ลัญฉวรรธะกร. (2559). แนวทางการช่วยเหลือสำหรับเด็กระดับประถมศึกษาที่มีปัญหาทางการอ่าน. *วารสารครุศาสตร์*, 44(3), 287–301.
- ฉัตรวรรณ ลัญฉวรรธะกร. (2560). รูปแบบการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการรู้หนังสือของนักเรียนระดับประถมศึกษา. คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ณัฐพงศ์ เชื้อเพชร. (2560). *สภาพและแนวทางแก้ปัญหาการอ่านสะกดคำ และเขียนสะกดคำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาในโรงเรียนสังกัดสำนักงานการศึกษากรุงเทพมหานคร* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย]. Chulalongkorn University Intellectual Repository.
- เบญจลักษณ์ น้ำฟ้า และคณะ. (2566). *ครูรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี ปี พ.ศ. 2566*. *ครุสภาวิทยาจารย์*, 4(3), 1-19.
- มูลนิธิรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี. (2566). *ครูรางวัลสมเด็จพระเจ้าฟ้ามหาจักรี ประจำปี 2566*. pmca.th/thai/.

- ลัดดา สำรองพันธ์ และวราพร เอรารวรรณ์. (2565). การพัฒนารูปแบบการส่งเสริมการอ่านออกเขียนได้กลุ่ม สาระการ
เรียนรู้ภาษาไทยระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. *วารสารการวัดผลการศึกษา*, 28(2), 222-237.
- ศิวกันท์ ประทุมสุติ. (25 พฤศจิกายน 2557). จัดการเรียนรู้การสอน ป.1 ให้ถูกต้องป้องกันปัญหา “เด็กอ่านไม่ออก
เขียนไม่ได้” แบบยั่งยืน. <http://oknation.nationtv.tv/blog/krugarn/2014/06/30>
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2559). *จิตวิทยาการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 12). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุวรรณี ยะหะกร. (2554). “การวัดและประเมินผลการเรียนภาษาไทยในระดับประถมศึกษา” ใน *ประมวลสาระชุด
วิชา การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาไทย หน่วยที่ 11-15* (น. 15-9). มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2567). *รายงานการประเมินความสามารถด้านการอ่านของผู้เรียน
(RT) ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ปีการศึกษา 2567*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (15 ตุลาคม 2568). *การขับเคลื่อนการพัฒนาการอ่านและการเขียน
ภาษาไทย ปีการศึกษา 2568*. ครุบ้านนอกดอทคอม. <https://www.kroobannok.com/92730>
- สำนักวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2558). *แนวทางการจัดกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามจุดเน้นการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน
ด้านอ่านออกเขียนได้ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1-6*. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.



การบูรณาการการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิดในรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู: การพัฒนาสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพผ่านกระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติ

ประภาวดี ปลอดมณี¹ อิชยา นาคนาวา^{1*} เอกรัตน์ ทานาค² และ อดิศักดิ์ คำกล้า¹

¹โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

²ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 18 พ.ย. 2568 ปรับปรุง: 11 ก.พ. 2569 ตอบรับ: 11 ก.พ. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูบนพื้นฐานการสืบเสาะและการสะท้อนคิด และเพื่อศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ที่มีต่อสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยและพัฒนาาร่วมกับการวิจัยแบบผสมผสาน ดำเนินการ 2 ระยะคือ ระยะที่ 1 การพัฒนากรอบการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการด้วยการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิด ระยะที่ 2 การศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้น กลุ่มเป้าหมาย คือ นิสิตครูชั้นปีที่ 1 จำนวน 300 คน จาก 9 สาขาวิชา เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ แบบประเมินสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ แบบสะท้อนคิดและการสัมภาษณ์เชิงลึก วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติพรรณนาและวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า กรอบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ การกำหนดปัญหา การสำรวจค้นหา การวิเคราะห์ และการสะท้อนคิด ซึ่งสามารถนำไปจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในงานครูทั้ง 9 ด้าน ได้อย่างเหมาะสม นิสิตครูมีสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง โดยสมรรถนะย่อยจรรยาบรรณต่อผู้รับบริการมีค่าเฉลี่ยสูงสุด และจรรยาบรรณต่อตนเองมีค่าเฉลี่ยต่ำสุด ซึ่งชี้ให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิดเป็นแนวทางที่เหมาะสมในการวางรากฐานสมรรถนะครูในระยะเริ่มต้น ทั้งนี้ควรส่งเสริมการพัฒนาอย่างต่อเนื่องเพื่อเสริมสร้างจิตวิญญาณความเป็นครูในระยะยาว
คำสำคัญ การสืบเสาะเชิงสะท้อนคิด, รายวิชาฝึกประสบการณ์ วิชาชีพครู, สมรรถนะทาง วิชาชีพครู, การเรียนรู้จากการ ปฏิบัติ, จิตวิญญาณความเป็น ครู	
*ผู้รับผิดชอบบทความ อิชยา นาคนาวา อีเมล: isaya.n@ku.th	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

ประภาวดี ปลอดมณี, อิชยา นาคนาวา, เอกรัตน์ ทานาค, และอดิศักดิ์ คำกล้า. (2569). การบูรณาการการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิดในรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู: การพัฒนาสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพผ่านกระบวนการเรียนรู้จากการปฏิบัติ. วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์, 41(1), 77-91.



Integration of Reflective Inquiry in Teacher Practicum Course: Developing Professional Teacher Competencies through Practice-based Learning

Prapavadee Plodmanee¹ Isaya Naknawa^{1*} Akarat Tanak² and Anongnat Khamkla¹

¹Kasetsart University Laboratory School Center for Education Research and Development, Faculty of Education, Kasetsart University

²Department of Education, Faculty of Education, Kasetsart University

Article Info.

Article history

Received: 18 Nov. 2025

Revised: 11 Feb. 2026

Accepted: 11 Feb. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

Reflective Inquiry, Teacher Practicum Course, Professional Teacher Competencies, Practice-based Learning, Teaching Spirit

*Corresponding author

Isaya Naknawa

Email:

isaya.n@ku.th

Abstract

The purposes of this study were to develop a learning management approach for a teacher professional practicum course that is grounded in inquiry and reflection and to investigate its effects on teaching performance competencies and professional ethics. A research and development design combined with mixed-methods research was used in two phases: (1) developing an integrated inquiry-reflective learning management framework and (2) examining the effects of the developed learning management. The participants consisted of 300 first-year pre-service teachers from nine academic programs. Research instruments contained an assessment form for teaching performance competencies and professional ethics, reflective journals, and in-depth interviews. Descriptive statistics and content analysis were used to analyze the data. The findings revealed that the developed framework comprised four stages: problem identification, exploration, analysis, and reflection. These can be properly applied to learning activities across all nine domains of teacher professional practice. The pre-service teachers showed a moderate level of overall teaching performance competencies and professional ethics. The mean score for the sub-competency of ethical conduct towards service recipients was highest, and the mean score for ethical conduct towards oneself was lowest, indicating that integrated inquiry-based reflective learning is an appropriate approach for establishing foundational teacher competencies in the early stage, while continuous development is necessary to strengthen the teacher spirituality in the long term.

Cite this article (APA 7th Edition):

Plodmanee, P., Naknawa, I., Tanak, A., & Khamkla, A. (2026). Integration of Reflective Inquiry in Teacher Practicum Course: Developing Professional Teacher Competencies through Practice-based Learning. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 77–91.

บทนำ

แนวคิดเกี่ยวกับ "สมรรถนะ" (Competency) ได้รับความสำคัญอย่างยิ่งในการพัฒนาการศึกษาในปัจจุบัน โดยเฉพาะในด้านการเสริมสร้างศักยภาพของครู ซึ่งสมรรถนะไม่เพียงหมายถึงความรู้หรือทักษะในเชิงวิชาการเท่านั้น แต่ยังครอบคลุมถึงความสามารถในการบูรณาการองค์ความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skills) เจตคติ (Attitude) และคุณลักษณะเฉพาะตัว เพื่อสะท้อนออกมาเป็นพฤติกรรมการทำงานที่มีประสิทธิผลและสร้างความแตกต่างในบทบาทหน้าที่การสอน สมรรถนะจึงถูกมองว่าเป็นรากฐานสำคัญในการพัฒนาคุณภาพวิชาชีพครู ซึ่งส่งผลโดยตรงต่อประสิทธิภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน (สถาบันพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา, 2562) ในประเทศไทย ครูสภาได้กำหนดสมรรถนะวิชาชีพครูไว้ในมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562 แบ่งเป็น 3 ด้านหลัก ได้แก่ ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านความสัมพันธ์กับผู้ปกครองและชุมชน และด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ กรอบมาตรฐานนี้สะท้อนให้เห็นว่าความเป็นครูมิได้จำกัดอยู่เพียงการถ่ายทอดความรู้ หากแต่ยังครอบคลุมถึงคุณธรรม จริยธรรม และจิตวิญญาณความเป็นครูด้วย

สมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพเป็นประเด็นสำคัญที่ต้องให้ความสนใจ เนื่องจากงานวิจัยในระดับนานาชาติได้ชี้ให้เห็นปัญหาหลายประการ กล่าวคือ หลักสูตรผลิตครูทั่วโลกยังขาดการบูรณาการการสอนจริยธรรมวิชาชีพอย่างเป็นระบบ เนื้อหาด้านจริยธรรมมักถูกสอดแทรกแบบกระจัดกระจายในรายวิชาต่าง ๆ มากกว่าจะมีรายวิชาเฉพาะ (Maxwell & Schwimmer, 2016) นิสิตครูขาดการอบรมด้านจริยธรรมวิชาชีพ ซึ่งแตกต่างจากวิชาชีพอื่น เช่น แพทย์ กฎหมาย หรือวิศวกรรม ที่มีการสอนจริยธรรมวิชาชีพอย่างเข้มข้น (Boon, 2011) สภาพการณ์ดังกล่าวยังคงดำเนินมาจนถึงปัจจุบัน ดังที่ Decker, Wolfe และ Belcher (2022) ได้ทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบตลอด 30 ปี และพบว่า มากกว่าร้อยละ 40 ของบทความที่กล่าวถึงจริยธรรมวิชาชีพยอมรับว่ามีปัญหาเกี่ยวกับการเตรียมครู แต่ยังไม่พบงานวิจัยเชิงประจักษ์ที่ศึกษากับนิสิตครูโดยตรง

สภาพปัญหาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นในบริบทการผลิตและพัฒนาครูของประเทศไทยเช่นกัน แม้ว่าครูสภาจะกำหนดสมรรถนะวิชาชีพครูไว้ครอบคลุม 3 ด้านหลัก รวมถึงด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ แต่งานวิจัยของฉัตรชัย หวังมีจมี และองอาจ นัยพัฒน์ (2560) และสิริพร พิมพ์สิงห์ และคณะ (2565) ได้ชี้ให้เห็นว่าหลักสูตรผลิตครูและกระบวนการพัฒนาครูยังคงมุ่งเน้นการเสริมสร้างความรู้ทางวิชาการและทักษะการสอนเป็นหลัก ในขณะที่การพัฒนาจริยธรรม จรรยาบรรณ และจิตวิญญาณความเป็นครูกลับได้รับความสำคัญน้อยกว่า ทั้ง ๆ ที่คุณลักษณะเหล่านี้เป็นรากฐานสำคัญในการสร้างครูที่มีคุณธรรมและความรับผิดชอบต่อสังคม นอกจากนี้งานวิจัยเกี่ยวกับจิตวิญญาณความเป็นครูในประเทศไทย (สัจจวรรณ ทรรพพสุ, 2560; สมบัติ คชสิทธิ์ และอรสา จรูญธรรม, 2565) ยังพบว่าแม้นิสิตครูจะมีจิตวิญญาณความเป็นครูในระดับสูง แต่สมรรถนะดังกล่าวมีความแตกต่างกันตามระดับชั้นปีและสาขาวิชา ซึ่งบ่งชี้ว่ากระบวนการพัฒนาจิตวิญญาณความเป็นครูยังขาดความเป็นระบบและต่อเนื่อง ช่องว่างเหล่านี้สะท้อนให้เห็นความจำเป็นในการพัฒนาแนวทางที่บูรณาการการเรียนรู้เชิงจริยธรรมเข้ากับกระบวนการผลิตครูอย่างเป็นระบบ เพื่อให้สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพและความคาดหวังของสังคมที่มีต่อครูในฐานะผู้นำทางคุณธรรม (Boon & Maxwell, 2016; Maxwell & Schwimmer, 2016)

จากการศึกษางานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า การสืบเสาะเชิงสะท้อนคิด (Reflective Inquiry) เป็นกระบวนการที่มีศักยภาพในการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู รวมถึงสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ เนื่องจากเป็นกระบวนการที่บูรณาการการสืบเสาะและการสะท้อนคิดเข้าด้วยกัน โดยการสืบเสาะเป็นกระบวนการที่ครูตั้งคำถามเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของตนเอง สำนวตตรวจสอบข้อมูลจากหลักฐานเชิงประจักษ์ วิเคราะห์ข้อมูลอย่างเป็นระบบ และนำผลไปปรับปรุงการสอนอย่างมีเหตุผล (Ayers, 2019) กระบวนการนี้ทำให้ครูเปลี่ยนจากผู้ใช้ความรู้มาเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง (Dana & Yendol-Hoppey, 2019) ขณะที่การสะท้อนคิดเป็นกระบวนการที่ครูประเมินประสบการณ์ วิเคราะห์จุดแข็งและจุดอ่อน และปรับปรุงการปฏิบัติงานในอนาคต (Schön, 1983) งานวิจัยระดับนานาชาติหลายชิ้นแสดงให้เห็นถึงว่าการใช้การสืบเสาะและการสะท้อนคิดช่วยพัฒนาความรู้จากการปฏิบัติความสามารถในการวิเคราะห์การสอนของตนเอง และช่วยเปลี่ยนมุมมองของนิสิตครูต่อนักเรียนซึ่งเป็นคุณลักษณะสำคัญของจิตวิญญาณความเป็นครู (Dana & Yendol-Hoppey, 2019; Loughran, 2002; Slade et al., 2019) นอกจากนี้ Jenssen และ Haara (2024) ยังพบว่าการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์เป็นปัจจัยสำคัญต่อการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครูในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ

อย่างไรก็ตามงานวิจัยเหล่านี้เป็นการศึกษากระบวนการสืบเสาะและการสะท้อนคิดในลักษณะแยกส่วนจากกัน โดยงานวิจัยเกี่ยวกับการสืบเสาะมักเน้นที่การสร้างความรู้และกระบวนการคิดอย่างเป็นระบบ (Johnson, 2000) ขณะที่งานวิจัยเกี่ยวกับการสะท้อนคิดมักเน้นการประเมินตนเองและการปรับปรุงการปฏิบัติงาน (Loughran, 2002) ยิ่งไปกว่านั้น งานวิจัยส่วนใหญ่เน้นศึกษาผลของกระบวนการเหล่านี้ต่อสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ แต่มีการศึกษาน้อยมากที่ออกแบบกระบวนการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาสมรรถนะด้านจรรยาบรรณวิชาชีพและจิตวิญญาณความเป็นครูโดยเฉพาะ สำหรับในประเทศไทยยังไม่พบงานวิจัยที่พัฒนารอบแนวคิดและแนวปฏิบัติที่ชัดเจนในการบูรณาการการสืบเสาะและการสะท้อนคิดเพื่อพัฒนาสมรรถนะตามมาตรฐานวิชาชีพครูฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2562 โดยเฉพาะในรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูซึ่งกำหนดให้บัณฑิตต้องปฏิบัติการสอนไม่น้อยกว่า 1 ปี รายวิชานี้จึงเป็นโอกาสสำคัญในการเชื่อมโยงทฤษฎีสู่การปฏิบัติและพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพอย่างครบถ้วน

งานวิจัยนี้จึงมุ่งพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูโดยบูรณาการกระบวนการสืบเสาะและการสะท้อนคิด เพื่อศึกษาผลต่อการพัฒนาสมรรถนะด้านจรรยาบรรณและจิตวิญญาณความเป็นครูของนิสิตครู

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. พัฒนาการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาจัดการประสบการณ์วิชาชีพครูบนพื้นฐานการสืบเสาะและการสะท้อนคิดที่ช่วยส่งเสริมสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ
2. ศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาจัดการประสบการณ์วิชาชีพครูบนพื้นฐานการสืบเสาะและการสะท้อนคิดที่มีต่อสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ

นิยามศัพท์เฉพาะ

การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิด (Reflective Inquiry-Based Learning) หมายถึง แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูที่ผสมผสานกระบวนการสืบเสาะเข้ากับกระบวนการสะท้อนคิดอย่างเป็นระบบ ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การกำหนดปัญหา คือการตั้งคำถามหรือประเด็นที่ต้องการเรียนรู้เกี่ยวกับงานครู 2) การสำรวจค้นหา คือการสังเกต รวบรวมข้อมูล และลงมือปฏิบัติงานจริง ในสถานศึกษา 3) การวิเคราะห์ คือการตีความข้อมูลและสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ และ 4) การสะท้อนคิด คือการประเมินตนเองและทบทวนประสบการณ์เพื่อพัฒนาสมรรถนะด้านจรรยาบรรณและจิตวิญญาณความเป็นครู

สมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ หมายถึง ความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ครูอย่างมีคุณธรรม จริยธรรม และความมุ่งมั่นในวิชาชีพ ตามมาตรฐานวิชาชีพครู (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562 ของคุรุสภา โดยสมรรถนะวิชาชีพครูประกอบด้วยสมรรถนะหลัก สมรรถนะย่อย และพฤติกรรมบ่งชี้ที่ใช้ในการทดสอบและประเมินสมรรถนะทางวิชาชีพครูด้านการปฏิบัติงาน และการปฏิบัติตามมาตรฐานวิชาชีพครู

งานวิจัยนี้มุ่งศึกษาสมรรถนะย่อยที่สะท้อนจรรยาบรรณและจิตวิญญาณความเป็นครูโดยเฉพาะ ประกอบด้วยสมรรถนะย่อย 3.1) มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนด้วยจิตวิญญาณความเป็นครู 3.2) ส่งเสริมการเรียนรู้ เอาใจใส่ และยอมรับความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละบุคคล 3.3) สร้างแรงบันดาลใจให้ผู้เรียนให้เป็นผู้ใฝ่เรียนรู้และผู้สร้างนวัตกรรม 3.4) พัฒนาตนเองให้มีความรู้ ทักษะ และทันต่อการเปลี่ยนแปลง 3.5) ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี มีคุณธรรม จริยธรรม และมีความเป็นพลเมืองที่เข้มแข็ง 3.6) จรรยาบรรณต่อตนเอง 3.7) จรรยาบรรณต่อวิชาชีพ 3.8) จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ 3.9) จรรยาบรรณต่อผู้ร่วมวิชาชีพ 3.10) จรรยาบรรณต่อสังคม

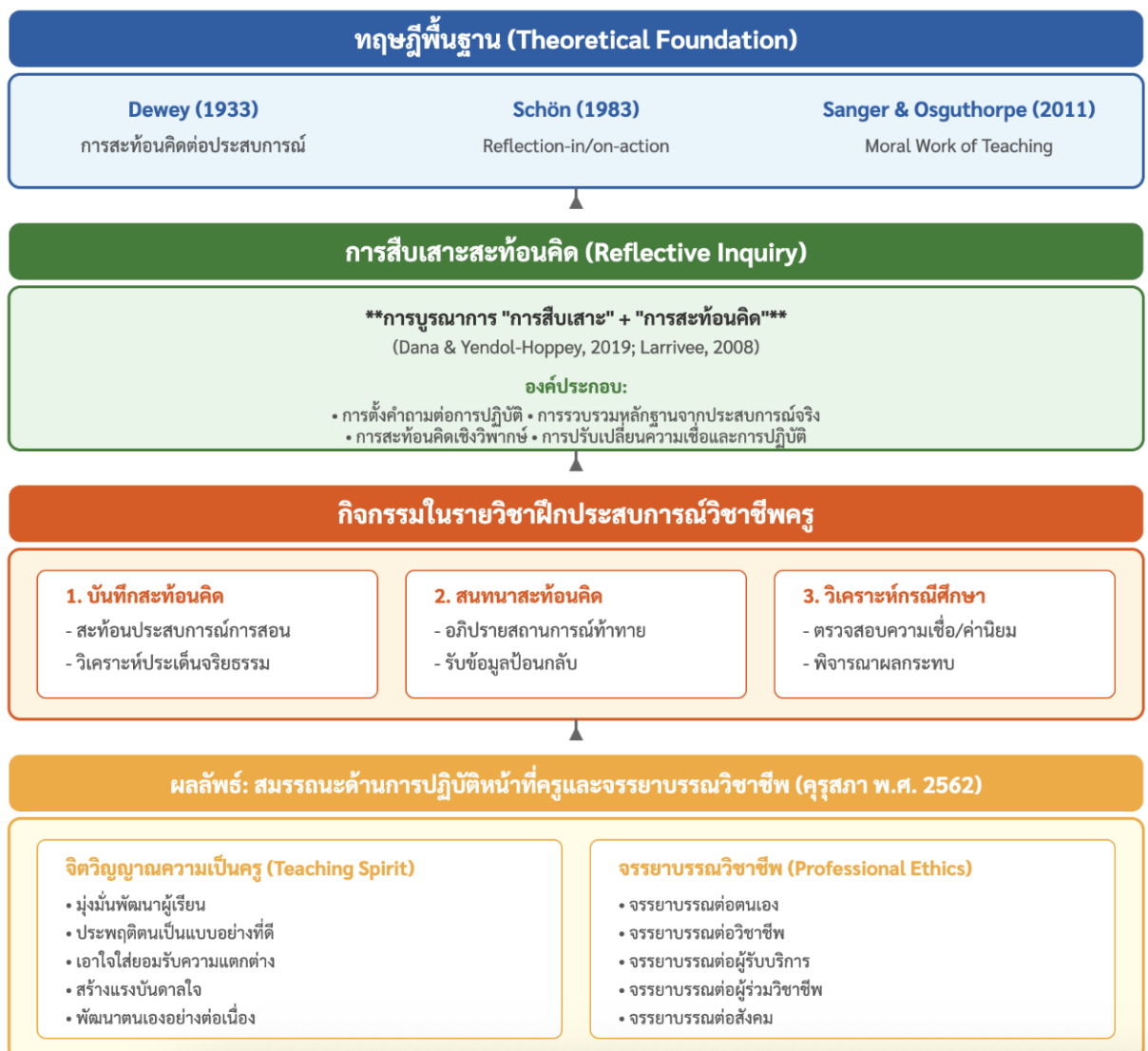
กรอบแนวคิดการวิจัย

กรอบแนวคิดการวิจัยนี้พัฒนาขึ้นจากการบูรณาการแนวคิดทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยตั้งอยู่บนฐานคิดสำคัญที่ว่าสมรรถนะด้านจรรยาบรรณวิชาชีพและจิตวิญญาณความเป็นครู ซึ่งมีใช้เพียงความรู้หรือทักษะที่สามารถถ่ายทอดได้โดยตรงจากผู้สอนสู่ผู้เรียน หากแต่มีลักษณะเป็นกระบวนการภายในที่ต้องอาศัยการตรวจสอบตนเองอย่างเป็นระบบเกี่ยวกับความเชื่อ ค่านิยม และอุดมการณ์ส่วนบุคคล (Sanger & Osguthorpe, 2011) ฐานคิดดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ Dewey (1933) ที่ชี้ให้เห็นว่าประสบการณ์เพียงอย่างเดียวไม่เพียงพอต่อการเรียนรู้ หากขาดการสะท้อนคิดอย่างตั้งใจที่เชื่อมโยงประสบการณ์กับความหมายและคุณค่าที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

งานวิจัยนี้เสนอการสืบเสาะสะท้อนคิด (reflective inquiry) เป็นแนวทางหลักในการพัฒนาสมรรถนะด้านจรรยาบรรณวิชาชีพและจิตวิญญาณความเป็นครู การสืบเสาะสะท้อนคิดเป็นกระบวนการที่บูรณาการจุดแข็งของการสืบเสาะ (inquiry) ซึ่งเน้นการตั้งคำถามอย่างเป็นระบบและการรวบรวมหลักฐานจากการปฏิบัติงานจริงเพื่อทำความเข้าใจปรากฏการณ์ (Dana & Yendol-Hoppey, 2019) เข้ากับการสะท้อนคิด (reflection) ตามแนวคิดของ Schön (1983) ที่เน้นการทบทวนและวิเคราะห์การปฏิบัติของตนเองทั้งในขณะปฏิบัติ (reflection-in-action) และหลังการปฏิบัติ (reflection-on-action) โดยเฉพาะอย่างยิ่งการสะท้อนคิดเชิงวิพากษ์ (critical reflection) ที่ Larrivee

(2008) ระบุว่าเป็นระดับสูงสุดของการสะท้อนคิดที่ครอบคลุมมิติทางจริยธรรม คุณธรรม และผลกระทบต่อสังคม ซึ่งเป็นแก่นแท้ของจรรยาบรรณวิชาชีพและจิตวิญญาณความเป็นครู

ผลลัพธ์ที่คาดหวังจากกระบวนการดังกล่าว คือ การพัฒนาสมรรถนะด้านจรรยาบรรณวิชาชีพและจิตวิญญาณความเป็นครู ตามมาตรฐานวิชาชีพครูของคุรุสภา พ.ศ. 2562 ซึ่งกำหนดให้สมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพเป็นหนึ่งในองค์ประกอบสำคัญของการประเมินสมรรถนะทางวิชาชีพครู โดยครอบคลุมด้านการปฏิบัติหน้าที่ครู 5 ประการ ได้แก่ การมุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนด้วยจิตวิญญาณความเป็นครู การประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีมีคุณธรรมจริยธรรม การส่งเสริมการเรียนรู้และยอมรับความแตกต่างของผู้เรียน การสร้างแรงบันดาลใจให้ผู้เรียนใฝ่เรียนรู้ และการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง รวมถึงจรรยาบรรณของวิชาชีพ 5 ด้าน ได้แก่ จรรยาบรรณต่อตนเอง ต่อวิชาชีพ ต่อผู้รับบริการ ต่อผู้ร่วมประกอบวิชาชีพ และต่อสังคม แสดงดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดงานวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (Research and Development: R&D) ที่ใช้วิธีวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed Methods) แบบ Convergent Design โดยเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพในช่วงเวลาเดียวกัน แล้วนำผลมาวิเคราะห์และตีความร่วมกันเพื่อให้เกิดความเข้าใจที่ครอบคลุม โดยมีกระบวนการดำเนินงาน 2 ระยะ ดังนี้ ระยะที่ 1 การพัฒนา (Development) เป็นการพัฒนารอบการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการการสืบเสาะสะท้อนคิด สำหรับรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู โดยสังเคราะห์แนวคิดทฤษฎีเกี่ยวกับการสืบเสาะ (Inquiry) และการสะท้อนคิด (Reflection) จากงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ ผลการพัฒนาได้รอบการจัดการเรียนรู้ 4 ขั้นตอน ได้แก่ การกำหนดปัญหา (Define the Challenge) การสำรวจค้นหา (Investigate) การวิเคราะห์ (Analyze) และการสะท้อนคิด (Reflection) ซึ่งนำไปใช้ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ในงานครูทั้ง 9 ด้าน ระยะที่ 2 การวิจัย (Research) เป็นการศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นที่มีต่อสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพของนิสิตครูที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในภาคปลาย ปีการศึกษา 2566 โดยเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบประเมินสมรรถนะ และข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสะท้อนคิดของนิสิตไปพร้อมกันตลอดภาคการศึกษา

กลุ่มเป้าหมาย ได้แก่ นิสิตครูชั้นปีที่ 1 จำนวน 300 คน จาก 9 สาขาวิชาเอก ที่ลงทะเบียนเรียนในรายวิชาฝึกสอนภาคปลาย ปีการศึกษา 2566 โดยคัดเลือกจากนิสิตที่ลงทะเบียนในรายวิชาดังกล่าวทั้งหมด และเข้าร่วมการวิจัยโดยความสมัครใจ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ข้อมูลถูกเก็บรวบรวมโดยใช้เครื่องมือหลากหลายประเภทเพื่อให้ครอบคลุมทั้งมิติของข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ ได้แก่

1. แบบประเมินตนเองสมรรถนะทางวิชาชีพครูในรูปแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ (Likert Scale) ที่ให้นิสิตประเมินสมรรถนะหลังจากทำกิจกรรมในแต่ละงานครู
2. แบบสะท้อนคิดที่ประกอบด้วยคำถามปลายเปิด 4 ข้อ ได้แก่ สิ่งที่ยากระู้เพิ่มเติม สิ่งทีเรียนรูจากการสังเกตและปฏิบัติงาน ความรู้สึกต่อประสบการณ์ และข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา
3. การสัมภาษณ์เชิงลึกกับนิสิตหลังจากสิ้นสุดรายวิชา เพื่อเก็บข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับการพัฒนาสมรรถนะและประสบการณ์การเรียนรู้

เครื่องมือทั้งหมดได้รับการตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญด้านการพัฒนาครู 2 ท่าน และผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดและประเมินผล 1 ท่าน ผลการตรวจสอบพบว่าค่าดัชนีความสอดคล้องของเนื้อหา (Content Validity Index: CVI) อยู่ในช่วง 0.7 ถึง 0.8 ซึ่งถือว่าอยู่ในเกณฑ์ยอมรับได้ แสดงให้เห็นว่าเครื่องมือมีความตรงตามเนื้อหาและเหมาะสมสำหรับการวิจัยครั้งนี้

การเก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในงานวิจัยนี้ดำเนินตลอดหนึ่งภาคการศึกษา โดยนิสิตครูชั้นปีที่ 1 ได้ทำ กิจกรรมงานครูทั้ง 9 ด้านตามแผนการเรียนรู้ในรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู ซึ่งแต่ละงานมีสมรรถนะเป้าหมายเฉพาะด้าน กิจกรรมทุกงานถูกออกแบบให้เป็นกระบวนการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิด (ดังภาพที่ 1) การจัดกิจกรรมลักษณะนี้ให้นิสิต

มีประสบการณ์ตรงและได้ทบทวนความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทวิชาชีพครูในสถานการณ์หลากหลายตามลักษณะของงานแต่ละด้าน การเก็บข้อมูลใช้ทั้งเครื่องมือเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ เพื่อให้ข้อมูลสะท้อนพัฒนาการของนิสิตในหลายมิติ ข้อมูลเชิงปริมาณ เก็บจากแบบประเมินตนเองสมรรถนะทางวิชาชีพครูในรูปแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ ซึ่งนิสิตกรอกหลังทำกิจกรรมในแต่ละ งานครู เพื่อประเมินสมรรถนะที่เป็นจุดเน้นของงานนั้น ข้อมูลเชิงคุณภาพ เก็บจากแบบสะท้อนคิดที่ประกอบด้วยคำถามปลายเปิด 4 ข้อ ให้นิสิตสะท้อนคิดเกี่ยวกับ 1) สิ่งที่ยากรู้เพิ่มเติม 2) สิ่งที่เรียนรู้จากการสังเกตและปฏิบัติงาน 3) ความรู้สึกต่อประสบการณ์ และ 4) ข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนา รวมทั้งการเก็บข้อมูลผ่านการสัมภาษณ์เชิงลึกหลังเสร็จสิ้นรายวิชา เพื่อให้เข้าใจพัฒนาการของสมรรถนะในภาพรวม และมุมมองที่นิสิตมีต่อประสบการณ์เรียนรู้แบบสืบเสาะและสะท้อนคิดตลอดภาคเรียน

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบประเมินตนเองด้วยสถิติพรรณนา ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ในการวิเคราะห์ระดับสมรรถนะของนิสิตครูโดยใช้เกณฑ์การแปลผลค่าเฉลี่ย ดังนี้ 4.51-5.00 = มากที่สุด, 3.51-4.50 = มาก, 2.51-3.50 = ปานกลาง, 1.51-2.50 = น้อย, 1.00-1.50 = น้อยที่สุด วิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากแบบสะท้อนคิดและการสัมภาษณ์เชิงลึกด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา เริ่มจากการอ่านทบทวนข้อมูล การจำแนกหน่วยความหมายการเข้ารหัสข้อมูล และการสังเคราะห์เป็นประเด็นหลัก เพื่อเชื่อมโยงพัฒนาการสมรรถนะกับประสบการณ์ในงานครูแต่ละด้าน

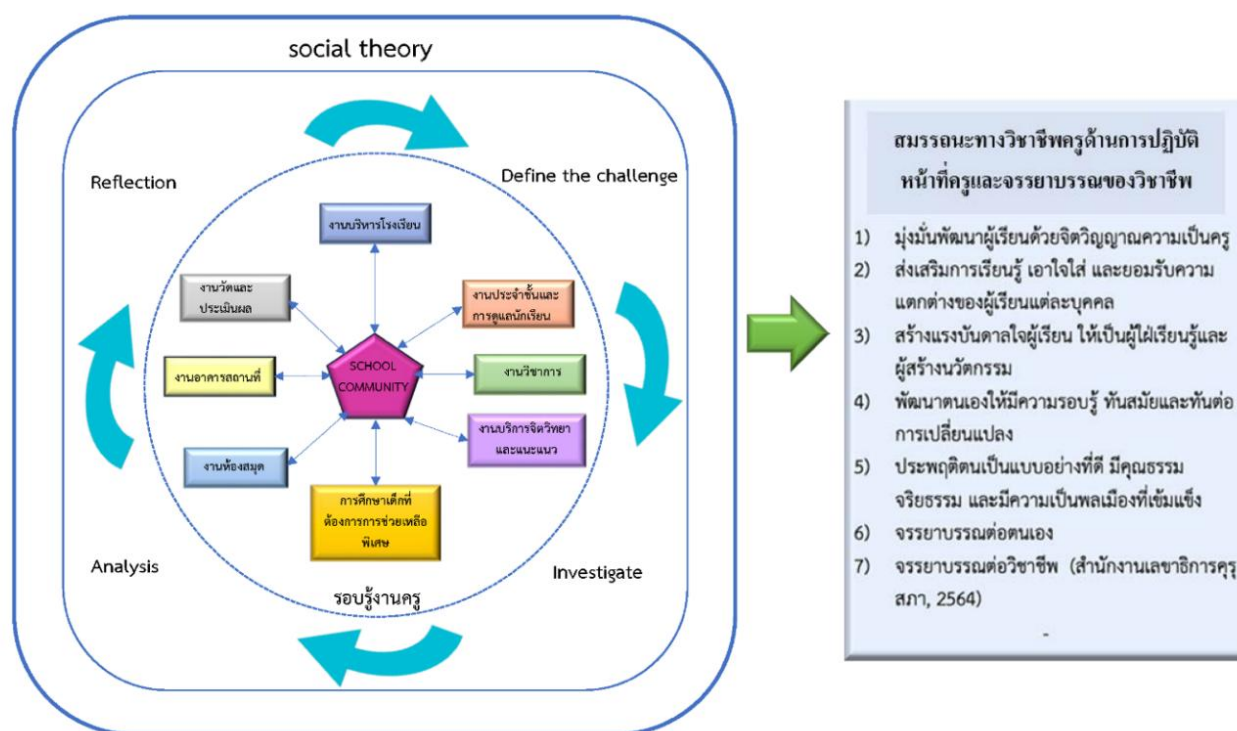
ผลการวิจัย

ผลการวิจัยรายงานเป็น 2 ตอน โดยตามคำถามวิจัย ดังนี้

ตอนที่ 1 ผลการพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการด้วยการสืบเสาะและสะท้อนคิด

ผลวิจัยพบว่า จากการศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับการสืบเสาะหาความรู้ และการสะท้อนคิด สามารถสังเคราะห์กรอบแนวคิดเพื่อเป็นแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในงานครูทั้ง 9 ด้าน ซึ่งมีขั้นตอนดังนี้

1. กำหนดปัญหาหรือประเด็นท้าทาย (Define the challenge) การจัดกิจกรรมในขั้นนี้ ให้นิสิตระบุปัญหาหรือประเด็นท้าทายเกี่ยวกับบทบาทหน้าที่ในภาระงานครูด้านต่าง ๆ ทั้ง 9 ด้าน
2. การสำรวจค้นหา (Investigate) ในขั้นตอนนี้จะจัดกิจกรรมให้นิสิตได้สังเกต สัมภาษณ์ และฝึกปฏิบัติงานครูด้านต่าง ๆ โดยมีอาจารย์ที่ดูแลและรับผิดชอบงานฝ่ายต่าง ๆ ในโรงเรียนดูแล
3. วิเคราะห์ (Analyze) โดยขั้นนี้นิสิตจะดำเนินการวิเคราะห์และตีความข้อมูลหลักฐานที่ได้จากสถานการณ์จริงเพื่อนำเสนอสิ่งที่ได้เรียนรู้เกี่ยวกับงานครูทั้ง 9 ด้าน ในรูปแบบที่แต่ละกลุ่มสนใจ
4. การสะท้อนคิด (Reflection) ในขั้นนี้ให้นิสิตประเมินตนเองว่าสิ่งที่ปฏิบัติว่าบรรลุตามสมรรถนะที่เป็นจุดเน้นของแต่ละงานหรือไม่อย่างไร โดยกระบวนการนี้จะใช้ในการจัดกิจกรรมเพื่อให้นิสิตเรียนรู้งานครูด้านต่าง ๆ ทั้ง 9 ด้าน แสดงดังภาพที่ 2



ภาพที่ 2 กระบวนการจัดกิจกรรมงานครู

ตอนที่ 2 ผลของการจัดการเรียนรู้ที่มีต่อสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ

2.1 ผลการวิเคราะห์เชิงปริมาณ จากการวิเคราะห์แบบประเมินตนเองสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพของนิสิตครู 1,152 คน จาก 9 สาขาวิชา แสดงดังตารางที่ 1 และตารางที่ 2

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสมรรถนะจำแนกตามสาขาวิชา (N = 1,152)

สาขาวิชา	N	M	SD	ระดับ
พลศึกษา	404	3.00	1.40	ปานกลาง
สุขศึกษา	140	2.98	1.39	ปานกลาง
เทคโนโลยี	54	2.98	1.39	ปานกลาง
ภาษาอังกฤษ	83	2.97	1.39	ปานกลาง
ภาษาไทย	85	2.96	1.39	ปานกลาง
คณิตศาสตร์	87	2.94	1.39	ปานกลาง
พาณิชยศาสตร์	98	2.93	1.39	ปานกลาง
วิทยาศาสตร์	114	2.93	1.39	ปานกลาง
คหกรรม	87	2.88	1.39	ปานกลาง
รวมทั้งหมด	1,152	2.97	1.40	ปานกลาง

จากตารางที่ 1 พบว่านิสิตครูทั้ง 9 สาขาวิชามีค่าเฉลี่ยสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครู และจรรยาบรรณวิชาชีพ อยู่ในระดับปานกลาง ($M = 2.97$, $SD = 1.40$) โดยสาขาพลศึกษามีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($M = 3.00$, $SD = 1.40$) และสาขาคหกรรมมีค่าเฉลี่ยต่ำสุด ($M = 2.88$, $SD = 1.40$) ค่าเฉลี่ยของทุกสาขาอยู่ในช่วงใกล้เคียงกัน ($M = 2.88-3.00$, $SD = 1.40-1.39$) แสดงให้เห็นว่านิสิตครูทุกสาขาประเมินตนเองเกี่ยวกับสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพในระดับใกล้เคียงกัน

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของสมรรถนะรายด้าน เรียงลำดับจากมากไปน้อย

สมรรถนะย่อย	M	SD	ระดับ	ลำดับ
3.8 จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ	2.99	1.41	ปานกลาง	1
3.2 ส่งเสริมการเรียนรู้และยอมรับความแตกต่าง	2.97	1.40	ปานกลาง	2
3.7 จรรยาบรรณต่อวิชาชีพ	2.96	1.41	ปานกลาง	3
3.10 จรรยาบรรณต่อสังคม	2.96	1.42	ปานกลาง	4
3.1 มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนด้วยจิตวิญญาณความเป็นครู	2.95	1.40	ปานกลาง	5
3.4 พัฒนตนให้มีความรู้รอบรู้ทันสมัย	2.94	1.40	ปานกลาง	6
3.9 จรรยาบรรณต่อผู้ร่วมประกอบวิชาชีพ	2.94	1.41	ปานกลาง	7
3.5 ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดี	2.92	1.40	ปานกลาง	8
3.3 สร้างแรงบันดาลใจให้ผู้เรียนให้เป็นผู้ใฝ่เรียนรู้และผู้สร้างนวัตกรรม	2.91	1.39	ปานกลาง	9
3.6 จรรยาบรรณต่อตนเอง	2.89	1.40	ปานกลาง	10

จากตารางที่ 2 พบว่าสมรรถนะที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือ สมรรถนะย่อย 3.8 จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ ($M = 2.99$, $SD = 1.41$) รองลงมาคือ สมรรถนะย่อย 3.2 ส่งเสริมการเรียนรู้และยอมรับความแตกต่าง ($M = 2.97$, $SD = 1.40$) และสมรรถนะย่อย 3.7 จรรยาบรรณต่อวิชาชีพ ($M = 2.96$, $SD = 1.41$) ตามลำดับ ส่วนสมรรถนะที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุดคือ สมรรถนะย่อย 3.6 จรรยาบรรณต่อตนเอง ($M = 2.89$, $SD = 1.40$) และสมรรถนะย่อย 3.3 สร้างแรงบันดาลใจให้ผู้เรียน ($M = 2.91$, $SD = 1.39$)

2.2 ผลการวิเคราะห์เชิงคุณภาพ

เมื่อนำข้อมูลจากแบบสะท้อนคิดและการสัมภาษณ์นิสิตครูมาวิเคราะห์เชิงคุณภาพร่วมกับผลการวิเคราะห์เชิงปริมาณ สามารถสรุปข้อค้นพบได้ดังนี้

ข้อค้นพบที่ 1 นิสิตครูมีจรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ ต่อสังคม และต่อวิชาชีพ โดยได้รับการส่งเสริมจากงานประจำชั้นและดูแลนักเรียน การบริหารงานโรงเรียน และงานเรียนรู้อุดมการณ์ความเป็นครูในศตวรรษที่ 21 ผ่านการสังเกตนักเรียนในห้องเรียน และรับฟังการถ่ายทอดประสบการณ์ตรงจากผู้บริหาร

ผลการวิจัยพบว่า นิสิตประเมินตนเองว่ามีสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณของวิชาชีพในสมรรถนะย่อย 3.8) จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ 3.7) จรรยาบรรณต่อวิชาชีพ และ 3.10) จรรยาบรรณต่อสังคม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.99, 2.96 และ 2.96 ตามลำดับ และจากการวิเคราะห์แบบสะท้อนคิดและการสัมภาษณ์ จากการจัดการเรียนรู้ทำให้นิสิตได้เรียนรู้ว่า ครูต้องให้บริการแก่ผู้เรียนด้วยความจริงใจ มีความเท่าเทียมและเสมอภาคกัน ไม่หวังผลประโยชน์จากผู้ปกครองหรือคนอื่น ๆ ส่งเสริมให้การประพฤติตนทางกาย วาจาใจ ด้วยความยินดีและเต็มใจ ส่งเสริมให้ปฏิบัติต่อผู้เรียนอย่างมีจรรยาบรรณ นอกจากนี้ผู้บริหารต้องบริหารโรงเรียนด้วยความซื่อสัตย์มีหลักธรรมาภิบาล เอาผลประโยชน์ส่วนรวมเป็นสำคัญ แต่ละส่วนงานมีการพัฒนาองค์กร ประสานงานด้วยความใจจริง ส่งเสริมเรื่องการบริหารหน่วยงานด้วยความโปร่งใส ในทางตรงข้ามสมรรถนะย่อย 3.6) จรรยาบรรณต่อตนเองเป็นจุดเน้นในทุกงาน แต่ค่าเฉลี่ยน้อยกว่าด้านอื่น ๆ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.89

ข้อค้นพบที่ 2 นิสิตครูมีสมรรถนะด้านการส่งเสริมการเรียนรู้ เอาใจใส่ และยอมรับความแตกต่าง โดยได้รับการส่งเสริมจากการสังเกตและมีส่วนร่วมในชั้นเรียนของการศึกษาพิเศษและรับฟังการถ่ายทอดประสบการณ์ตรงจากอาจารย์ที่มากประสบการณ์

ผลการวิจัยพบว่า นิสิตประเมินตนเองว่ามีสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณของวิชาชีพในสมรรถนะย่อย 3.2) การส่งเสริมการเรียนรู้ เอาใจใส่ และยอมรับความแตกต่าง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.97 และจากการวิเคราะห์แบบสะท้อนคิด พบว่า กิจกรรมในงานนี้ส่งเสริมให้นิสิตสืบเสาะหาคำตอบที่อยากรู้ว่า กลุ่มเด็กที่ต้องการความช่วยเหลือมีกลุ่มใดบ้าง ลักษณะของเด็กพิเศษเป็นอย่างไร วิธีการสังเกตนักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลือพิเศษเบื้องต้นอย่างไร วิธีการจัดการเรียนรู้/วิธีปฏิบัติกับนักเรียนที่ต้องการความช่วยเหลืออย่างไร ซึ่งสอดคล้องกับข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์นิสิต พบว่า สมรรถนะดังกล่าวพัฒนาขึ้นผ่านกิจกรรมจากการทำงานการศึกษาพิเศษ ทำให้เห็นความแตกต่างทางด้านการเรียนรู้ และพัฒนาการต่าง ๆ ของนักเรียน และส่งเสริมให้มีการช่วยเหลือให้นักเรียนสามารถใช้ชีวิตอยู่ในสังคมต่อไป นอกจากนี้งานอุดมการณ์ความเป็นครูในศตวรรษที่ 21 ที่เป็นการถ่ายทอดประสบการณ์จากอาจารย์ที่มากประสบการณ์ ยังทำให้เห็นความสำคัญของการยอมรับความแตกต่างทางเพศ เชื้อชาติ ศาสนา วัฒนธรรม การเป็นครูในปัจจุบันควรมีความคิดทันโลก ไม่ควรเอาความเชื่อหลักการเดิม ๆ เป็นที่ตั้ง ควรเปิดใจและยอมรับความหลากหลายบนแตกต่างรอบด้าน

ข้อค้นพบที่ 3 นิสิตครูต้องได้รับการพัฒนาสมรรถนะย่อยเกี่ยวกับจรรยาบรรณต่อตนเองและการสร้างแรงบันดาลใจ

ผลการวิจัยพบว่า สมรรถนะย่อยที่เกี่ยวข้องกับจิตวิญญาณความเป็นครูมีค่าเฉลี่ยอยู่ในกลุ่มต่ำ ได้แก่ สมรรถนะย่อย 3.3) สร้างแรงบันดาลใจผู้เรียนให้เป็นผู้ใฝ่เรียนรู้และผู้สร้างนวัตกรรม มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.91 และสมรรถนะย่อย 3.1) มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนด้วยจิตวิญญาณความเป็นครู มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.95 นอกจากนี้ สมรรถนะย่อย 3.6) จรรยาบรรณต่อตนเอง ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของจิตวิญญาณความเป็นครู มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุดเท่ากับ 2.89

สมรรถนะเหล่านี้สามารถพัฒนาผ่านการปฏิบัติงานที่หลากหลาย โดยเฉพาะงานอุดมการณ์ความเป็นครูในศตวรรษที่ 21 ที่เน้นการบูรณาการความรู้ใหม่ การใช้เทคโนโลยีทางการศึกษา และการสร้างสรรค์นวัตกรรมในห้องเรียน จากการสัมภาษณ์พบว่า การพัฒนาจิตวิญญาณความเป็นครูและความสามารถในการสร้างแรงบันดาลใจต้องอาศัยประสบการณ์และความมั่นใจที่สั่งสมจากการปฏิบัติงานจริงในระยะยาว

สรุปผลการวิจัยและการอภิปรายผล

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาการจัดประสบการณ์วิชาชีพครูบนพื้นฐานการสืบเสาะและการสะท้อนคิดที่ช่วยส่งเสริมสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ และ 2) ศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาการจัดประสบการณ์วิชาชีพครูบนพื้นฐานการสืบเสาะและการสะท้อนคิดที่มีต่อสมรรถนะด้านการปฏิบัติหน้าที่ครูและจรรยาบรรณวิชาชีพ

ผลการวิจัยที่สะท้อนเกี่ยวกับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ซึ่งผสมผสาน ระหว่างกระบวนการสืบเสาะและการสะท้อนคิด (ดังภาพที่ 1 และดังภาพที่ 2) ช่วยเสริมสร้างสมรรถนะวิชาชีพครูได้ในหลากหลายมิติ ผ่านกระบวนการเรียนรู้เชิงลึก และการวิเคราะห์สถานการณ์จริง โดยงานที่ส่งเสริมสมรรถนะวิชาชีพครูได้มากที่สุด คือ งานประจำชั้น และการดูแลนักเรียน เนื่องจากนิสิตครูมีโอกาสได้ตั้งคำถาม สังเกตสิ่งที่เกี่ยวข้องกับบทบาทและหน้าที่ของครูประจำชั้นในสถานการณ์จริง สอดคล้องกับ Darling-Hammond et al. (2017) ได้อภิปรายว่า ประสบการณ์การสอนแบบลงมือปฏิบัติจริงมีความสำคัญอย่างยิ่งในการเชื่อมโยงช่องว่างระหว่างความรู้ทางทฤษฎีกับการนำไปใช้ในทางปฏิบัติ นอกจากนี้ Loughran (2002) ยังพบว่า การปฏิบัติที่เน้นการสะท้อนคิด เมื่อผสมกับประสบการณ์การสอนจริงจะช่วยส่งเสริมการเติบโตทางวิชาชีพ (Professional Growth) ในระดับที่ลึกซึ้งยิ่งขึ้น

นอกจากผลการวิจัยจะแสดงถึงประสิทธิภาพของกระบวนการสืบเสาะและการสะท้อนคิดในการพัฒนาสมรรถนะวิชาชีพครู แต่ยังพบว่าสมรรถนะย่อยบางด้าน เช่น 3.6) จรรยาบรรณต่อตนเอง 3.1) มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียน ด้วยจิตวิญญาณความเป็นครู ยังคงต้องการการพัฒนาเนื่องจากสมรรถนะทั้งสองด้านนี้เป็นเรื่องของเจตคติ (Attitude) และ ค่านิยม (Values) ที่ฝังอยู่ในจิตใจของนิสิต ซึ่งสมรรถนะมีส่วนที่มองไม่เห็น (Invisible Components) (McClelland, 1973) การเรียนรู้เชิงสืบเสาะและการสะท้อนคิดมุ่งเน้นไปที่กระบวนการคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา และการพัฒนาความรู้ อาจจะเชิงลึกไม่เพียงพอในการกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการสะท้อนภายใน (Intrapersonal Reflection) ซึ่งเป็นกระบวนการที่สำคัญในการสร้างการเปลี่ยนแปลงทางด้านอารมณ์และเจตคติที่ลึกซึ้ง ควรมีการออกแบบให้มีการอภิปรายเรื่องค่านิยมหรือการพิจารณาเชิงจริยธรรมอย่างชัดเจน เพื่อให้มีโอกาสนิเทศในการไตร่ตรองสะท้อนคิดเกี่ยวกับตัวเองในระดับลึก

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ผู้สอนควรได้รับการอบรมหรือปฐมนิเทศเกี่ยวกับแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบสืบเสาะ และสะท้อนคิด เพื่อให้เข้าใจบทบาทของตนเองในการเป็นผู้อำนวยความสะดวก (facilitator) มากกว่าการถ่ายทอดความรู้โดยตรง

และควรมีคู่มือครูหรือแนวปฏิบัติให้ชัดเจน เพื่อนเป็นแนวทางในการจัดการเรียนให้เป็นไปในแนวทางเดียวกันตรงตามวัตถุประสงค์

2. ควรสร้างความเข้าใจเบื้องต้นแก่นิสิตครูเกี่ยวกับวัตถุประสงค์และคุณค่าของการสะท้อนคิด เพื่อให้นิสิตมีแรงจูงใจ และเปิดใจต่อการประเมินตนเองอย่างไปตรงมา

3. การประเมินสมรรถนะทางวิชาชีพครูไม่ควรใช้เพียงการประเมินตนเอง ควรมีการตรวจสอบแบบพหุวิธี เช่น การสังเกตโดยผู้สอน การสะท้อนคิดเป็นลายลักษณ์อักษร และการสัมภาษณ์เชิงลึก เพื่อหลีกเลี่ยงอคติจากการประเมินตนเองที่อาจทำให้ผลสูงหรือต่ำเกินจริง

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. จากผลการวิจัยพบว่า นิสิตครูมีจรรยาบรรณต่อตนเองและมุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนด้วยจิตวิญญาณความเป็นครูน้อยกว่าด้านอื่น ๆ ดังนั้นในการวิจัยครั้งต่อไปควรออกแบบกิจกรรมที่มุ่งเน้นการสะท้อนคุณค่าภายใน (Values-Based Reflection) เช่น การอภิปรายกรณีศึกษา (Case Study Discussion) ที่เกี่ยวข้องกับสถานการณ์จริงในวิชาชีพครู การจัดกิจกรรมแลกเปลี่ยนประสบการณ์ทางจริยธรรม (Ethical Dilemma Workshops) และการสร้างบทบาทสมมติ (Role Play) เพื่อกระตุ้นการตัดสินใจเชิงจริยธรรมในสถานการณ์ที่มีความซับซ้อน

2. จากผลการวิจัยที่พบว่า การสืบเสาะและการสะท้อนคิดสามารถพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูได้เนื่องจากการสืบเสาะเป็นกระบวนการสำรวจที่ครูมีส่วนร่วมในการวิเคราะห์แนวทางการปฏิบัติทางการศึกษาของตนเองอย่างเป็นระบบเพื่อปรับปรุงตนเอง กระบวนการเหล่านี้เริ่มต้นเมื่อครูเผชิญกับความต้องการความท้าทาย ดังนั้นในการทำวิจัยครั้งต่อไปควรศึกษาถึงการพัฒนาอัตลักษณ์ทางวิชาชีพของครูโดยใช้การสืบเสาะและการสะท้อนคิด

คุณค่าและประโยชน์ทางการวิจัย

1. การตั้งปัญหาหรือประเด็นท้าทาย การสังเกตและลงมือปฏิบัติงานจริง การวิเคราะห์ข้อมูล จากสถานการณ์ที่เผชิญ และการสะท้อนคิดหลังจบกิจกรรม การจัดกิจกรรมลักษณะนี้ความจำเป็นเพื่อให้มีนิสิตมีประสบการณ์ตรง และได้ทบทวนความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทวิชาชีพครูในสถานการณ์หลากหลาย

2. การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการการสืบเสาะเชิงสะท้อนคิด เป็นแนวทางที่เหมาะสมสำหรับการวางรากฐานสมรรถนะวิชาชีพครูชั้นปีที่ 1 และควรได้รับการพัฒนาต่อยอดในรายวิชาฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในระดับที่สูงขึ้น เพื่อเสริมสร้างจิตวิญญาณความเป็นครูและจรรยาบรรณวิชาชีพอย่างยั่งยืน

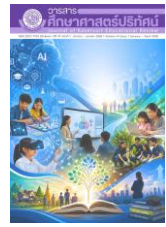
เอกสารและสิ่งอ้างอิง

ฉัตรชัย หวังมีจมี และองอาจ นัยพัฒน์. (2560). สมรรถนะของครูไทยในศตวรรษที่ 21: ปรับการเรียนเปลี่ยน

สมรรถนะ. วารสารสถาบันเสริมการศึกษาและทรัพยากรมนุษย์ มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 12(2), 47-63.

- ราชกิจจานุเบกษา. (2562). *ข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562*. เล่ม 136 ตอนพิเศษ 68 ง.
- สจิวรรณ ทรรพพสุ (2560). จิตวิญญาณความเป็นครูของนักศึกษาครู. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์*, 18(1), 45-58.
- สถาบันพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา. (2562). *กรอบสมรรถนะครูและบุคลากรทางการศึกษา*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- สมบัติ คชสิทธิ์ และอรสา จรุงธรรม. (2565). จิตวิญญาณความเป็นครูของนิสิตครู: การศึกษาเปรียบเทียบตามระดับชั้นปีและสาขาวิชา. *วารสารครุศาสตร์*, 50(2), 1-15.
- สิริพร พิมพ์สิงห์, วรกฤต เกื่อนช้าง, พระครูศรีสุธรรมนิวิฐ, และพระมหาอุดร อุตโตโร. (2565). แนวทางพัฒนาการปฏิบัติตนตามจรรยาบรรณวิชาชีพครูด้วยหลักไตรสิกขาของครู กลุ่มโรงเรียนปางมะค่า จังหวัดกำแพงเพชร. *วารสารวิจัยวิชาการ*, 5(2), 237-248.
- Ayers, L. (2019). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry (3rd ed.)*. Corwin Press.
- Boon, H. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(7), 104-121.
- Boon, H. J., & Maxwell, B. (2016). Ethics education in Australian pre-service teacher programs: A review of current practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 1-15.
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2019). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Decker, D. M., Wolfe, J. L., & Belcher, C. K. (2022). A 30-year systematic review of professional ethics and teacher preparation. *The Journal of Special Education*, 55(4), 201-212.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.
- Jenssen, E. S., & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum – according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876-894. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370892>
- Johnson, D. W. (2000). Teacher inquiry: A promising approach to professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), 1085-1112.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354–371.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14.
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 569–578.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.011>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Slade, M. L., Burnham, T. J., Catalana, S. M., & Waters, T. (2019). The impact of reflective practice on teacher candidates' learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), Article 15. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130215>



การพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้ Competency-Based Language Teaching

สุพัตรา สุนทรา*

โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 3 พ.ย. 2568 ปรับปรุง: 18 ม.ค. 2569 ตอบรับ: 6 ก.พ. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	Competency-Based Language Teaching (CBLT) เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารในสถานการณ์จริง โดยเน้นการปฏิบัติมากกว่าการเรียนรู้เชิงทฤษฎี ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายการเรียนรู้ภาษาอังกฤษระดับประถมศึกษา งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ประเมินประสิทธิผลของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT โดยพิจารณาการบรรลุเกณฑ์ $E1/E2 = 80/80$ ซึ่งสะท้อนประสิทธิภาพของกระบวนการเรียนรู้ระหว่างเรียน (E1) และผลลัพธ์ด้านสมรรถนะการพูดเพื่อการสื่อสารหลังเรียน (E2) และ 2) ศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT การวิจัยใช้รูปแบบกึ่งทดลอง แบบกลุ่มเดียววัดผลหลังการทดลอง (One-group posttest-only design) กลุ่มตัวอย่างคือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 39 คน จากโรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา โดยการเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT แบบประเมินสมรรถนะการพูด และแบบสอบถามความพึงพอใจ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยพบว่า 1) ประสิทธิภาพของกิจกรรมเท่ากับ $86.98/87.50$ สูงกว่าเกณฑ์ 2) นักเรียนมีสมรรถนะการพูดอยู่ในระดับดีมาก (ร้อยละ 87.82, S.D. = 1.97) และ 3) ความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.23$, S.D. = 0.18) สรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT โดยการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และเกณฑ์การประเมินให้เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน มีประสิทธิภาพในการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ให้บรรลุตามผลลัพธ์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ และส่งเสริมทัศนคติเชิงบวกต่อการเรียนภาษาอังกฤษ
คำสำคัญ การสอนภาษาแบบเน้นสมรรถนะ, ความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษ, การสื่อสาร	
*ผู้รับผิดชอบบทความ สุพัตรา สุนทรา อีเมล: supattrasoon@gmail.com	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

สุพัตรา สุนทรา. (2569). การพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้ Competency-Based Language Teaching. วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์, 41(1), 92–105.



Developing Grade 4 Students' English-Speaking Ability for Communication by Implementing Competency-Based Language Teaching

Supattra Soontra*

Kasetsart University Laboratory School Center for Educational Research and Development, Faculty of Education, Kasetsart University

Article Info.

Article history

Received: 3 Nov. 2025

Revised: 18 Jan. 2026

Accepted: 6 Feb. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

competency-based
language teaching, English-
speaking ability,
communication

*Corresponding author

Supattra Soontra

Email:

supattrasoon@gmail.com

Abstract

Competency-Based Language Teaching (CBLT) focuses on developing learners' ability to use language for real-world communication through task-based and performance-oriented activities rather than theoretical knowledge. This approach aligns with primary-level English learning goals, which emphasize effective communication in authentic contexts. This study aimed to (1) examine the effectiveness of CBLT by determining whether learning activities met the efficiency index ($E1/E2 = 80/80$), reflecting process efficiency during learning ($E1$) and product efficiency in communicative speaking ability after instruction ($E2$), and (2) investigate students' attitudes toward CBLT. A quasi-experimental one-group posttest-only design was employed. The participants were 39 Grade 4 students at Kasetsart University Laboratory School Center for Educational Research and Development, selected through purposive sampling. Research instruments included CBLT-based lesson plans, a speaking assessment rubric, and a satisfaction questionnaire. Data were analyzed using mean and standard deviation. The results revealed that (1) the effectiveness of the learning activities reached 86.98/87.50, exceeding the criterion; (2) students' communicative speaking ability was at a very good level (mean = 87.82%, S.D. = 1.97); and (3) students' satisfaction was high (mean = 4.23, S.D. = 0.18). These findings indicate that appropriately designed CBLT activities effectively enhance students' speaking ability and promote positive attitudes toward English learning.

Cite this article (APA 7th Edition):

Soontra, S. (2026). Developing Grade 4 Students' English-Speaking Ability for Communication by Implementing Competency-Based Language Teaching. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 92–105.

บทนำ

การเรียนการสอนภาษาอังกฤษในฐานะที่เป็นภาษาต่างประเทศมีเป้าหมายสำคัญเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้สามารถนำภาษาอังกฤษไปใช้ในการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ การสื่อสารจึงไม่เพียงเป็นเป้าหมายหลักของการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษเท่านั้น หากแต่ยังเป็นเป้าหมายสำคัญของผู้เรียนในการเรียนภาษาอังกฤษอีกด้วย (Jing, 2006 as cited in Akram and Malik, 2010) อย่างไรก็ตาม ในบริบทของประเทศไทย แม้ว่าผู้เรียนจำนวนมากจะมีโอกาสเรียนภาษาอังกฤษอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ระดับปฐมวัยจนถึงระดับอุดมศึกษา แต่ผู้เรียนจำนวนมากยังไม่สามารถใช้ทักษะการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในชีวิตประจำวันได้อย่างคล่องแคล่วและมั่นใจ ทั้งนี้ เป้าหมายสำคัญของการเรียนภาษาอังกฤษคือการที่ผู้เรียนสามารถใช้ภาษาเพื่อการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งได้รับการยอมรับในระดับสากลว่าเป็นหนึ่งในทักษะที่จำเป็นของศตวรรษที่ 21 (ธิษณา ศรีทธารัตน์ธนา, 2023) ดังนั้น การจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษจึงควรมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้สามารถพูดสื่อสารได้อย่างเหมาะสมในสถานการณ์ต่าง ๆ ที่อาจพบในชีวิตประจำวัน การศึกษาต่อ หรือการประกอบอาชีพ เช่น การพูดแนะนำตนเอง การนำเสนอข้อมูล การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการบรรยายลักษณะของบุคคล สิ่งของ หรือสถานที่

งานวิจัยจำนวนมากสะท้อนให้เห็นตรงกันว่า ทักษะการพูดเป็นทักษะที่ผู้เรียนไทยประสบปัญหามากที่สุดในการเรียนภาษาอังกฤษ และในขณะเดียวกันก็เป็นทักษะที่ผู้เรียนมีความต้องการพัฒนามากที่สุดเช่นกัน (ปองรัตน์ ศรีสืบ และปัญชลี วาสนสมสิทธิ์, 2553; รุ่งระวี สมะวรรณะ, 2553; สิริวรรณ ภิญโญลักษณ์, 2549; สุวิธณี พันธุ์พริกส์ และฉลิลิกา มหาพันทอง, 2550 อ้างถึงใน นงลักษณ์ แพงเรือน และคณะ, 2563) ผลการศึกษานี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ อังสุมารินทร์ นาคบำรุง และเกียรติสุดา ศรีสุข (2023) ที่พบว่า ปัญหาการเรียนภาษาอังกฤษของผู้เรียนไทยในปัจจุบันยังคงจัดให้ทักษะการพูดเป็นหนึ่งในปัญหาอันดับต้น ๆ ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าปัญหาดังกล่าวมิได้ลดลง หากแต่ยังคงเป็นอุปสรรคสำคัญและเป็นความท้าทายต่อการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในบริบทภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ (English as a Foreign Language: EFL) นอกจากนี้ จากการสังเกตของผู้วิจัยต่อกลุ่มเป้าหมายในการศึกษารั้งนี้ พบว่า ผู้เรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 4 มีข้อจำกัดในการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร โดยเฉพาะในด้านการพูด ผู้เรียนส่วนใหญ่มีโอกาสดูฝึกใช้ภาษาอังกฤษในสถานการณ์จริงค่อนข้างจำกัด การใช้ภาษาอังกฤษมักถูกจำกัดอยู่เพียงภายในห้องเรียน ส่งผลให้ผู้เรียนขาดความคล่องแคล่วในการพูดขาดความมั่นใจ และเกิดความวิตกกังวลต่อการใช้ภาษาอย่างถูกต้องเมื่อสื่อสารกับผู้อื่น

จากหลักฐานทั้งในงานวิจัยก่อนหน้าและข้อมูลจากการสังเกตของผู้วิจัย สามารถสรุปได้ว่า ทักษะการพูดยังคงเป็นปัญหาสำคัญของผู้เรียนไทย และมีความจำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องพัฒนารูปแบบหรือแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งเพิ่มโอกาสในการฝึกใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารอย่างแท้จริง โดยเฉพาะในระดับประถมศึกษา ซึ่งถือเป็นช่วงวัยสำคัญในการวางรากฐานทางภาษา เพื่อแก้ไขปัญหาด้านทักษะการพูด งานวิจัยก่อนหน้าได้เสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นการพัฒนาความสามารถในการสื่อสารของผู้เรียน โดยแนวทางที่ได้รับความสนใจอย่างแพร่หลายคือ วิธีการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร (Communicative Language Teaching: CLT) (อังสุมารินทร์ นาคบำรุง และเกียรติสุดา ศรีสุข, 2023) รวมถึงแนวคิดย่อยภายใต้กรอบ CLT เช่น Task-Based Language Teaching (TBLT) (พัชชา กริรัมย์, 2022; Chen and Laohasthit, 2025) และ Competency-Based Language Teaching (CBLT)

(นงลักษณ์ แพงเรือน และคณะ, 2563; Thipatdee (2021), 2021; สุดาทิพย์ คิดหมาย และคณะ, 2024; Pambudi et al., 2024) ซึ่งล้วนเป็นแนวคิดที่สนับสนุนให้ผู้เรียนได้ฝึกใช้ภาษาในสถานการณ์จริงอย่างมีความหมายและส่งผลเชิงบวกต่อการพัฒนาทักษะการพูด

Competency-Based Language Teaching (CBLT) เป็นแนวทางการจัดการเรียนการสอนที่มุ่งเน้นการพัฒนาสมรรถนะทางภาษาของผู้เรียน โดยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ ฝึกฝนทักษะ และสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในบริบทต่าง ๆ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Paul, 2008; Wong, 2008; Richards and Rodgers, 2001 as cited in Griffith and Lim, 2014) ในบริบทของการพัฒนาทักษะการพูดภาษาอังกฤษ CBLT ถือเป็นกรอบการเรียนรู้ที่มีโครงสร้างชัดเจน เนื่องจากการออกแบบการเรียนรู้มุ่งเน้นผลลัพธ์ด้านสมรรถนะ การฝึกใช้ภาษาในสถานการณ์ที่ใกล้เคียงกับชีวิตจริง และการประเมินผลจากความสามารถในการปฏิบัติจริง (performance-based assessment) มากกว่าการวัดความรู้ทางภาษาเพียงอย่างเดียว (Pambudi et al., 2024)

การใช้ CBLT จัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษของผู้เรียน มีขั้นตอนดังนี้ 1) กำหนดสมรรถนะเฉพาะ (specific competency) หรือ ผลลัพธ์การเรียนรู้ที่คาดหวัง อาจจะเป็นภาระงานที่คาดหวังว่าผู้เรียนจะสามารถปฏิบัติได้หลังจากได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามสมรรถนะที่กำหนด (สุดาทิพย์ คิดหมาย และคณะ, 2023) จากนั้น สื่อสารให้ผู้เรียนได้ทราบว่าท้ายที่สุดแล้วผู้เรียนได้รับการคาดหวังให้ปฏิบัติอะไรได้บ้าง และควรปฏิบัติได้ในระดับใด 2) กำหนดความรู้ทางภาษา และทักษะที่จำเป็น คือ คัดเลือกคำศัพท์ รูปประโยค รวมทั้งทักษะที่ต้องการเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เกิดสมรรถนะที่กำหนดไว้ (Auerbach, 1986 as cited in Richards and Rodgers, 2001) 3) ออกแบบกิจกรรม (task) ที่ให้ผู้เรียนได้ฝึกฝนการใช้ภาษาและทักษะที่จำเป็นในบริบทต่าง ๆ ในแต่ละชั่วโมงเรียน 4) จัดการประเมินความก้าวหน้าระหว่างเรียน (formative) ให้คำแนะนำและสะท้อนผลการปฏิบัติเพื่อให้ผู้เรียนได้ปรับปรุง แก้ไขการปฏิบัติงานให้สำเร็จตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ 5) มอบหมายงานชิ้นสุดท้าย (final task/summative) ให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติเพื่อประเมินว่าผู้เรียนบรรลุสมรรถนะหรือผลลัพธ์การเรียนรู้ที่คาดหวังหรือไม่ (Boukhentache, 2020)

โดยที่ผ่านมา งานวิจัยเกี่ยวกับ CBLT ส่วนใหญ่มุ่งศึกษาในระดับมัธยมศึกษาและระดับอุดมศึกษา เช่น งานวิจัยของ นงลักษณ์ แพงเรือน และคณะ (2563) ที่พัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่าผู้เรียนมีพัฒนาการด้านทักษะการพูดดีขึ้นอย่างชัดเจน สอดคล้องกับงานวิจัยของ กชกร ธิปัตดี (2021) และ Pambudi et al. (2024) ที่รายงานผลเชิงบวกต่อทักษะทางภาษาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนในระดับมัธยมศึกษาและอุดมศึกษา ในขณะที่การนำแนวคิด CBLT ไปใช้ในบริบทการเรียนการสอนภาษาอังกฤษระดับประถมศึกษา โดยเฉพาะในระดับประถมศึกษาปีที่ 4 ยังมีอยู่อย่างจำกัด ทั้งในด้านการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ เนื้อหา และการประเมินผลที่เหมาะสมกับช่วงวัย ดังนั้น ผู้วิจัยจึงสนใจนำแนวคิด CBLT มาใช้เพื่อพัฒนา ตรวจสอบประสิทธิภาพของแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะการพูดภาษาอังกฤษ และประเมินว่าผู้เรียนสามารถแสดงความสามารถด้านการพูดได้ตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้หรือไม่ รวมทั้งศึกษาความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนดังกล่าว

ทั้งนี้ กิจกรรมการเรียนรู้ในงานวิจัยนี้ได้รับการออกแบบให้สอดคล้องกับพัฒนาการทางภาษาและความสนใจของผู้เรียนในช่วงวัย เช่น การฝึกพูดบอกเวลา การสนทนาเชิงถาม-ตอบ และการพูดบรรยายภาพ โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกปฏิบัติจริงและใช้ภาษาในบริบทที่ใกล้เคียงกับชีวิตประจำวัน การศึกษาครั้งนี้จึงคาดว่าจะช่วยเติมเต็มช่องว่างของงานวิจัยเดิม และเป็นแนวทางหนึ่งในการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษที่มีประสิทธิภาพ เหมาะสมกับบริบทของผู้เรียนระดับประถมศึกษาในประเทศไทย

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อประเมินประสิทธิผลของแผนการจัดการเรียนรู้ภาษาอังกฤษตามแนวคิด Competency-Based Language Teaching ในการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ตามเกณฑ์ประสิทธิภาพที่กำหนด (E1/E2)
2. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ต่อ Competency-Based Language Teaching

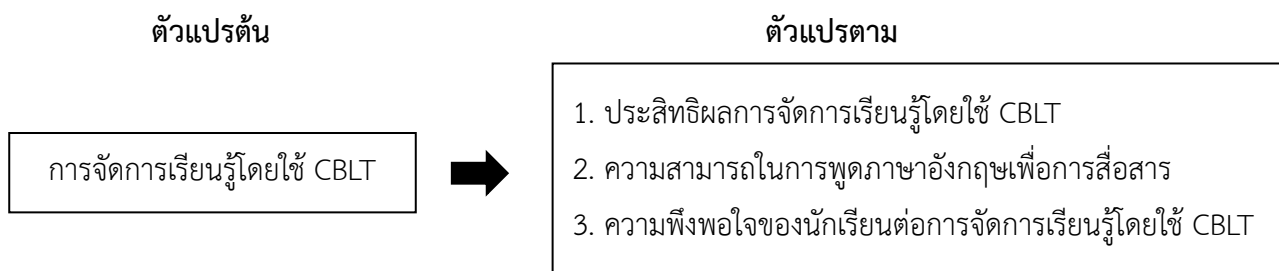
ขอบเขตการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการศึกษา คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา จำนวน 39 คน ใช้ Competency-Based Language Teaching (CBLT) การจัดการเรียนการสอนประกอบด้วยแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 13 แผน แผนละ 50 นาที รวมระยะเวลาในการจัดการเรียนรู้ทั้งสิ้น 13 คาบเรียน ดำเนินการเป็นระยะเวลา 3 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 4 คาบเรียน ซึ่งสอดคล้องกับบริบทการจัดการเรียนการสอนจริงของสถานศึกษา และเป็นการศึกษาประสิทธิผลเบื้องต้นของการจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT อย่างไรก็ตาม ระยะเวลาดังกล่าวอาจเป็นข้อจำกัดต่อการสรุปผลในระยะยาว ซึ่งควรได้รับการศึกษาเพิ่มเติมในงานวิจัยครั้งต่อไป

เนื้อหาที่ใช้ในการเรียนการสอนมาจากหนังสือ Family and Friends 2 ประกอบด้วย 3 หน่วยการเรียนรู้ ดังนี้ 1) Telling Time 2) Daily Routines และ 3) After School Activities ทั้งสามหน่วยการเรียนรู้ได้รับการคัดเลือกเนื่องจากมีคำศัพท์ รูปประโยค และกิจกรรมทางภาษา ที่เอื้อต่อการพัฒนาทักษะการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร และสอดคล้องกับสมรรถนะที่กำหนดไว้ คือ ความสามารถในการพูดเล่าและบรรยายกิจวัตรประจำวันหรือกิจกรรมที่ทำเป็นประจำของตนเองและบุคคลอื่น โดยใช้ภาพประกอบเป็นตัวช่วยในการสื่อสาร และการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียน (ชอบ หรือไม่ชอบ) ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT

ตัวแปรที่ใช้ในการศึกษา มีดังนี้ ตัวแปรต้น คือ การจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT และตัวแปรตาม คือ 1) ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT 2) ความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร และ 3) ความพึงพอใจของนักเรียนต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

นิยามศัพท์

1. Competency-Based Language Teaching (CBLT) คือ วิธีการสอนที่พัฒนาขึ้นได้กรอบแนวคิด Competency-Based Education (CBE) ซึ่งมุ่งเน้นพัฒนาสมรรถนะการใช้ภาษาของผู้เรียน โดย สนับสนุนให้ผู้เรียน ได้ฝึกใช้ภาษาและทักษะที่จำเป็นเพื่อให้สื่อสารได้อย่างเหมาะสมในบริบทต่าง ๆ ในบริบทของงานวิจัยนี้ CBLT หมายถึง วิธีการสอนที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้รับการฝึกปฏิบัติการพูดสื่อสารภาษาอังกฤษในชีวิตประจำวัน

2. ความพึงพอใจ เป็นหนึ่งในองค์ประกอบของทัศนคติ คือ องค์ประกอบด้านความรู้สึก (affective) หมายถึง ความรู้สึกพึงพอใจ ชอบ หรือ ไม่ชอบ ที่มีต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ในบริบทของงานวิจัยนี้ คำว่า ความพึงพอใจ คือ ความรู้สึก ชอบ หรือ ไม่ชอบ ต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT ซึ่งจัดอยู่ในองค์ประกอบด้านความรู้สึก (affective component) ของทัศนคติ เนื่องจากสะท้อนความรู้สึกของผู้เรียนได้ และเหมาะสมกับวัยของผู้เรียนระดับประถมศึกษา ซึ่งอยู่ในวัยที่สามารถแสดงความรู้สึกของตนเองได้อย่างดี

วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาประสิทธิภาพของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT โดยพิจารณาจากการบรรลุเกณฑ์มาตรฐาน $E1/E2 = 80/80$ และการประเมินสมรรถนะการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของผู้เรียนตามเกณฑ์ที่กำหนด โดยใช้รูปแบบการวิจัยกึ่งทดลอง (Quasi-Experimental Research) และใช้แบบแผนการวิจัยแบบกลุ่มเดียววัดผลหลังการทดลอง (One-group posttest-only design) โดยไม่มีการวัดผลก่อนการทดลอง (pretest) ซึ่งมีขั้นตอนการดำเนินงาน ดังนี้

กลุ่มเป้าหมาย ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ห้อง 2 โรงเรียนสาธิตแห่งมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา จำนวน 39 คน โดยการเลือกแบบเจาะจง (purposive sampling) เนื่องจากผู้วิจัยเป็นผู้สอนในห้องเรียนดังกล่าว นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีอายุประมาณ 8-9 ปี และได้รับการจัดการเรียนรู้วิชาภาษาอังกฤษตามหลักสูตรของโรงเรียนอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยนักเรียนได้รับการเรียนภาษาอังกฤษจำนวน 4 คาบเรียนต่อสัปดาห์ นอกจากนี้ ตั้งแต่ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 เป็นต้นมา นักเรียนยังมีโอกาสเรียนวิชาสนทนาภาษาอังกฤษกับผู้สอนที่ใช้ภาษาอังกฤษเป็นหลัก (native English teacher) สัปดาห์ละ

1 คาบเรียน อย่างไรก็ตาม โอกาสในการฝึกใช้ภาษาอังกฤษของนักเรียนยังคงจำกัดอยู่ในชั้นเรียนวิชาภาษาอังกฤษเป็นหลัก ทั้งนี้ นักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 เป็นช่วงวัยที่มีพื้นฐานความสามารถทางภาษาอังกฤษในระดับที่เพียงพอต่อการสื่อสารเบื้องต้น และมีความพร้อมในการเปิดรับการจัดการเรียนรู้รูปแบบใหม่ ๆ ได้เป็นอย่างดี

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แผนการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT จำนวน 13 แผน ที่ได้รับการตรวจสอบและประเมินจากผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน ผลประเมินจากผู้เชี่ยวชาญพบว่าค่า IOC ของแผนการจัดการเรียนรู้ คือ 0.5 ขึ้นไปซึ่งอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ตามเกณฑ์ที่กำหนด ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้นำข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญไปปรับแก้และไปทดลองใช้ (try out) กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จำนวน 37 คน

2. แบบสังเกตการพูดเพื่อการสื่อสารของนักเรียนใช้รูปแบบเกณฑ์ประเมินแบบวิเคราะห์ (Analytical rubrics) โดยผู้วิจัยเป็นผู้ประเมินผู้เดียว Analytical rubrics คือ การประเมินที่ให้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์แก่ทั้งผู้เรียนและผู้สอนเกี่ยวกับจุดแข็งและจุดที่ควรพัฒนาของผู้เรียน นอกจากนี้ ยังสามารถสะท้อนภาพความสำเร็จของผู้เรียนได้อย่างชัดเจน ผ่านการให้ข้อมูลเกี่ยวกับคุณภาพของความรู้และสมรรถนะ เช่น ระดับ “น่าพอใจ” หมายถึง ผู้เรียนผ่านเกณฑ์การประเมินตามที่กำหนด แต่ยังมีสมรรถนะบางด้านที่ควรได้รับการพัฒนาเพิ่มเติม (Kuvera et al., 2022) การประเมินดังกล่าวมุ่งเน้นการสะท้อนระดับความสามารถในการปฏิบัติจริงของผู้เรียน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการประเมินเพื่อพัฒนา (assessment for learning) ผู้วิจัยศึกษาแนวคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของการประเมินทักษะการพูดที่นำเสนอโดย Savignon (1972 cited in Bartz, 1979), Bartz (1979) และ Brown (2004) จากนั้นนำมาสังเคราะห์เป็นเกณฑ์การปฏิบัติ (Performance Criteria) ที่ชัดเจนในรูปแบบของ rubric การประเมินการพูดโดยพิจารณาให้เหมาะสมกับระดับภาษา พัฒนาการ และพฤติกรรมการสื่อสารของผู้เรียนระดับประถมศึกษา รวมทั้งบริบทการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้อง เกณฑ์ดังกล่าวประกอบด้วย 1) Pronunciation (การออกเสียง), 2) Fluency (ความคล่องแคล่ว), 3) Comprehension (ความเข้าใจในเนื้อหา), และ 4) Quality of Communication (คุณภาพของการสื่อสาร) ทั้งนี้ การประเมินการพูดดำเนินการโดยผู้วิจัยเพียงผู้เดียว จึงให้ความสำคัญกับการควบคุมความสม่ำเสมอในการให้คะแนน (intra-rater reliability) โดยใช้เกณฑ์ประเมินแบบวิเคราะห์ที่มีคำอธิบายระดับคะแนนอย่างชัดเจน ซึ่งผ่านการตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ผลการประเมินพบว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) เท่ากับ 1.00 ทุกข้อ นอกจากนี้ ผู้วิจัยได้ศึกษาคำอธิบายเกณฑ์ประเมินอย่างละเอียดก่อนการให้คะแนน ใช้เกณฑ์เดียวกันกับผู้เรียนทุกคน และให้คะแนนภายใต้เงื่อนไขและช่วงเวลาเดียวกัน เพื่อควบคุมความสม่ำเสมอในการให้คะแนนและลดอคติของผู้ประเมิน

3. แบบสอบถามความพึงพอใจ โดยนำไปให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบ จากการประเมินพบว่าค่า IOC คือ 0.5 ขึ้นไป ซึ่งถือว่ายอมรับได้ตามเกณฑ์ที่กำหนด และนำไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ไม่ใช่กลุ่มทดลองจำนวน 37 คน เพื่อหาค่าความเชื่อมั่นโดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์แอลฟา (Cronbach's alpha) ผลการวิเคราะห์พบว่าค่า $\alpha = 0.78$ ซึ่งอยู่ในระดับที่ยอมรับได้ตามเกณฑ์ ≥ 0.7

การเก็บรวมข้อมูล แบ่งเป็น 2 ขั้นตอน คือ 1) ผู้วิจัยจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT ที่จัดขึ้นครบทั้ง 13 แผน โดยดำเนินการเก็บข้อมูลเป็นระยะเวลา 3 สัปดาห์ รวมทั้งสิ้น 13 ชั่วโมงเรียน และเก็บรวบรวมข้อมูลโดยประเมินความสามารถในการพูดของนักเรียนจากงานชิ้นสุดท้าย (final task) ที่กำหนดให้ และบันทึกผลลงในแบบสังเกตการพูด และ 2) นักเรียนทำแบบสอบถามความพึงพอใจของผู้เรียนที่มีต่อการเรียนการสอนแบบ CBLT

การวิเคราะห์ข้อมูล งานวิจัยนี้มุ่งเน้นศึกษาประสิทธิภาพของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิด Competency-Based Language Teaching (CBLT) โดยพิจารณาตามเกณฑ์ประสิทธิผล E1/E2 และประเมินความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียนว่าบรรลุตามเกณฑ์ที่กำหนดหรือไม่ ทั้งนี้ การวิเคราะห์ข้อมูลใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)

ผลการวิจัย

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ประสิทธิผลของการใช้ CBLT

รายการ	จำนวนนักเรียน	คะแนนเต็ม	ร้อยละของคะแนนเฉลี่ย
ประสิทธิภาพของกระบวนการ	39	40	86.98
ประสิทธิภาพของผลลัพธ์	39	16	87.50
ประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ (E1/E2) เท่ากับ 86.98/87.50			

จากตารางที่ 1 พบว่า มีค่าประสิทธิภาพ (E1/E2) ซึ่งเป็นดัชนีที่ใช้วัดความเที่ยงตรงและประสิทธิภาพของกระบวนการจัดการเรียนรู้และผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน เท่ากับ 86.98/87.50 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 80/80 ที่กำหนดไว้ แสดงให้เห็นว่ากิจกรรมการเรียนรู้มีประสิทธิภาพตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย เมื่อพิจารณาประสิทธิภาพของกระบวนการ (E1) รายการกิจกรรม พบว่ากิจกรรมที่ผู้เรียนได้ฝึกการพูดนำเสนอประสบการณ์หรือกิจวัตรของตนเอง ได้แก่ การพูดนำเสนอตารางเวลาทบทวนบทเรียนของตนเอง และการพูดนำเสนอ My weekend schedule มีค่าประสิทธิภาพสูงกว่ากิจกรรมที่เน้นการพูดในบริบทที่ต้องอาศัยข้อมูลรอบตัวมากกว่า เช่น การพูดบอกเวลาของเมืองในประเทศต่าง ๆ และการบรรยายภาพเกี่ยวกับเวลาการทำกิจวัตรประจำวันของบุคคลอื่น

ตารางที่ 2 คะแนนความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารของนักเรียน

รายการ	N	Mean	S.D.	ร้อยละ
คะแนนความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสาร	39	14.00	1.97	87.82

จากตารางที่ 2 คะแนนความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารของนักเรียนคิดเป็นร้อยละ 87.82 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 80 ที่กำหนดไว้ แสดงว่านักเรียนส่วนใหญ่สามารถพัฒนาทักษะการพูดได้ตามเป้าหมาย

ตารางที่ 3 คะแนนความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารของนักเรียน จำแนกเป็นรายด้าน

ด้านที่ประเมิน	Mean	S.D.	Max	Min	ระดับ*
Pronunciation การออกเสียง	3.28	0.55	4	2	น่าพอใจ
Fluency ความคล่องแคล่ว	3.23	0.66	4	2	น่าพอใจ
Comprehension ความเข้าใจ	3.82	0.45	4	2	ดีมาก
Quality of communication คุณภาพของการสื่อสาร	3.72	0.50	4	2	ดีมาก

หมายเหตุ: * ค่า Mean = 3.51–4.00 = ดีมาก, 2.51–3.50 = น่าพอใจ, 1.51–2.50 = พอใช้, 1.00–1.50 = ควรปรับปรุง)

จากตารางที่ 3 พบว่า ทักษะที่นักเรียนมีพัฒนาการสูงที่สุด ได้แก่ ความเข้าใจในการสื่อสาร (Comprehension) และคุณภาพของการสื่อสาร (Quality of communication) โดยนักเรียนส่วนใหญ่สามารถเลือกใช้คำศัพท์และโครงสร้างประโยค present simple tense เพื่อบรรยายภาพเกี่ยวกับกิจวัตรประจำวันได้อย่างเหมาะสม และสามารถพูดบอกเวลาได้ถูกต้องตามรูปแบบที่เรียนมา ส่งผลให้ผู้ฟังเข้าใจสารที่สื่อได้ชัดเจน รองลงมา คือ ด้านความคล่องแคล่ว (Fluency) ซึ่งนักเรียนที่ได้ระดับคะแนนสูงสามารถพูดได้อย่างต่อเนื่องเป็นธรรมชาติ ขณะที่นักเรียนระดับคะแนนปานกลางยังมีการหยุดคิดระหว่างการพูดบ้าง แต่ยังสามารถสื่อสารความหมายได้ ส่วนด้านการออกเสียง (Pronunciation) เป็นทักษะที่มีคะแนนต่ำที่สุด โดยพบปัญหาการไม่ออกเสียงท้ายคำกริยา ที่ลงท้ายด้วย /s/ และ -es รวมถึงการออกเสียงตามสำเนียงภาษาไทย อย่างไรก็ตาม ผู้ฟังยังสามารถเข้าใจสารที่นักเรียนสื่อได้ในระดับหนึ่ง

ตารางที่ 4 ผลการสำรวจความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT

รายการ	Mean	S.D.	ระดับความชอบ
ความพึงพอใจของนักเรียน	4.23	0.18	มาก

จากตารางที่ 4 พบว่า โดยภาพรวม นักเรียนมีระดับพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT อยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.23$, S.D. = 0.18) เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่านักเรียนมีความพึงพอใจสูงต่อกิจกรรมที่ครูเตรียมอุปกรณ์และใบงานให้ การได้รับข้อมูลย้อนกลับจากครูอย่างสม่ำเสมอ รวมถึงกิจกรรมที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้นำคำศัพท์และรูปประโยคที่เรียนมาใช้ฝึกพูดในสถานการณ์จริง เช่น การพูดบอกเวลา การวางแผนกิจวัตรประจำวัน และการพูดบรรยายภาพ ในขณะเดียวกัน ข้อคำถามเชิงลบซึ่งเป็นข้อคำถามแบบกลับคะแนนที่เกี่ยวข้องกับการทำงานร่วมกับเพื่อน การสนทนาถาม-ตอบ และการเรียนรู้ด้วยตนเอง พบว่านักเรียนส่วนใหญ่มีระดับความพึงพอใจอยู่ในระดับมากเช่นเดียวกัน แสดงให้เห็นว่านักเรียนมีความพึงพอใจเชิงบวกต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิด CBLT

จากผลการวิเคราะห์โดยรวม พบว่าการจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT มีประสิทธิภาพสูงกว่าเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนด (80/80) และสนับสนุนให้นักเรียนสามารถพูดสื่อสารได้ตามเกณฑ์ที่กำหนด พร้อมทั้งส่งเสริมความพึงพอใจในทางบวกต่อการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับประถมศึกษาอีกด้วย

สรุปและอภิปรายผล

จากผลการวิจัยสามารถสรุปผลและอภิปรายผลได้ ดังนี้

ประสิทธิภาพของการใช้ Competency-Based Language Teaching (CBLT) ผลการหาประสิทธิภาพของการใช้ CBLT เพื่อพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 พบว่า มีประสิทธิภาพ E1/E2 เท่ากับ 86.98/87.50 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 80/80 ที่กำหนดไว้ ผลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนรู้ที่ออกแบบตามหลักการของ CBLT มีความเหมาะสมและสามารถส่งเสริมความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ ผลการวิจัยสอดคล้องกับแนวคิดของ Competency-Based Education ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะตามสมรรถนะที่กำหนดผ่านการปฏิบัติจริง (Richards and Rodgers, 2001) โดยปัจจัยที่สนับสนุนให้การจัดการเรียนรู้โดยใช้ CBLT มีประสิทธิภาพ อาจอธิบายได้จากการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ตามขั้นตอนของ CBLT ที่เริ่มจากการกำหนดสมรรถนะที่ชัดเจน และการคัดเลือกคำศัพท์ รูปประโยค รวมถึงทักษะที่สอดคล้องกับผลลัพธ์การเรียนรู้ที่คาดหวัง ผู้วิจัยออกแบบงานให้นักเรียนได้ฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง ซึ่งมีลักษณะสอดคล้องกับแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบเน้นงานปฏิบัติ (Task-Based Learning) ที่เน้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ผ่านการลงมือทำจริง งานที่มอบหมายเป็นงานที่เชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงและบริบทใกล้ตัวนักเรียน สนับสนุนให้นักเรียนได้นำความรู้ทางภาษาและทักษะที่จำเป็นมาฝึกใช้ผ่านการปฏิบัติงานจนบรรลุตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ได้

ผลการวิจัยในครั้งนี้จึงสอดคล้องกับ Chen and Laohasthit (2025) ที่ชี้ให้เห็นว่า ภาระงานที่เชื่อมโยงกับสถานการณ์จริงและบริบทที่มีความหมาย รวมถึงการจัดการเรียนรู้แบบเน้นงานปฏิบัติ ช่วยส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์และการใช้ภาษาอย่างเป็นธรรมชาติ อันนำไปสู่การพัฒนาความสามารถด้านการพูดของผู้เรียน ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของ พัทธนา กรรัมย์ (2565) ที่พบว่าการเรียนรู้แบบเน้นงานปฏิบัติสามารถเสริมสร้างทักษะการฟัง-พูด และให้ผลการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพเช่นเดียวกัน

นอกจากนี้ การให้ข้อมูลป้อนกลับเชิงสร้างสรรค์ในช่วงการประเมินความก้าวหน้าระหว่างเรียน (formative assessment) แก่ผู้เรียนเกี่ยวกับความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษของตนมีความสำคัญอย่างยิ่ง (Pambudi et al., 2024) โดยเฉพาะในบริบทของการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดฐานสมรรถนะ ทั้งนี้ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 อยู่ในวัยที่ยังต้องการการชี้แนะและการสนับสนุนอย่างใกล้ชิดจากครู การให้ข้อมูลป้อนกลับที่มีความชัดเจนเป็นรูปธรรม และสม่ำเสมอ ช่วยให้นักเรียนเข้าใจจุดเด่นและจุดที่ควรปรับปรุงของตนเองได้ง่ายขึ้น อีกทั้งยังช่วยเสริมสร้างความมั่นใจและแรงจูงใจในการฝึกใช้ภาษา เมื่อผู้เรียนได้รับทราบความก้าวหน้าของตนเองอย่างต่อเนื่อง จะเกิดความกระตือรือร้นในการปรับปรุงการปฏิบัติงานในครั้งต่อไป จนสามารถพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษให้บรรลุตามสมรรถนะที่กำหนดไว้ได้ในการปฏิบัติงานขั้นสุดท้าย โดยมีเกณฑ์การประเมินในรูปแบบ rubric score ที่สนับสนุนให้ผู้เรียนเห็นเกณฑ์การปฏิบัติที่ชัดเจน ผลการหาประสิทธิภาพของกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT สะท้อนให้เห็นว่า ผู้สอนในระดับประถมศึกษาสามารถนำแนวคิดดังกล่าวไปประยุกต์ใช้เป็นแนวทางในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อมุ่งพัฒนาทักษะการสื่อสารของผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม

ความสามารถในการพูดของนักเรียน ผลการศึกษาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียนพบว่า นักเรียนมีความสามารถในการพูดอยู่ในระดับดีมาก คิดเป็นร้อยละ 87.82 เมื่อพิจารณาผลการประเมินรายด้าน พบว่า นักเรียนมีผลการประเมินสูงสุดในด้านความเข้าใจ (Comprehension) รองลงมาคือ ด้านคุณภาพการสื่อสาร (Quality of Communication) ด้านการออกเสียง (Pronunciation) และด้านความคล่องแคล่ว (Fluency) ตามลำดับ ผลการศึกษาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT มีส่วนช่วยส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารของผู้เรียน โดยมุ่งให้ผู้เรียนสามารถถ่ายทอดความหมายและสาระสำคัญของสิ่งที่ต้องการสื่อสารได้อย่างชัดเจน ซึ่งสอดคล้องกับหลักการสำคัญของแนวคิด CBLT ที่ให้ความสำคัญกับความสามารถในการปฏิบัติงานหรือภาระงานได้จริงมากกว่าการเน้นการเรียนรู้เชิงทฤษฎี (Iwikotan, 2021)

อย่างไรก็ตาม จุดที่น่าสนใจจากผลการศึกษา คือ นักเรียนมีพัฒนาการด้านการออกเสียงและความคล่องแคล่ว น้อยกว่าด้านอื่น ๆ โดยด้านการออกเสียงอาจเป็นผลมาจากความแตกต่างของระบบเสียงระหว่างภาษาอังกฤษและภาษาไทย ส่งผลให้นักเรียนยังไม่สามารถพัฒนาการออกเสียงให้ใกล้เคียงกับเจ้าของภาษาได้อย่างสมบูรณ์ สำหรับด้านความคล่องแคล่ว อาจอธิบายได้ว่า นักเรียนระดับประถมศึกษาอยู่ในช่วงของการพัฒนาความรู้ด้านคำศัพท์ และโครงสร้างประโยคควบคู่ไปกับการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ทำให้ในระหว่างการพัฒนาความรู้ด้านคำศัพท์และการคิดคำศัพท์และเรียบเรียงประโยค ส่งผลให้การพูดยังไม่ต่อเนื่องหรือมีการหยุดชะงักเป็นบางช่วง นอกจากนี้ เวลาในการฝึกพูดยังถูกจำกัดอยู่แต่เพียงวิชาภาษาอังกฤษซึ่งมีเพียง 1 คาบ ต่อ สัปดาห์ และสัปดาห์ละ 4 ครั้ง ทำให้การฝึกพูดอาจจะยังไม่สม่ำเสมอส่งผลต่อระดับความคล่องแคล่วในการใช้ภาษา

ทั้งนี้ ผู้วิจัยได้กำหนดสมรรถนะที่ชัดเจน และออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้รวมถึงภาระงานที่เน้นความหมายและสะท้อนสถานการณ์จริงที่นักเรียนอาจพบในชีวิตประจำวัน ส่งผลให้นักเรียนมีโอกาสฝึกใช้ภาษาอังกฤษอย่างสม่ำเสมอในทุกคาบเรียน กิจกรรมที่จัดขึ้น ได้แก่ การบอกเวลา การสนทนาเกี่ยวกับกิจวัตรประจำวันและกิจกรรมที่ทำเป็นประจำ การพูดบรรยายภาพ และการสนทนาถาม-ตอบกับเพื่อนในห้องเรียน นอกจากนี้ ภาระงานดังกล่าวยังสนับสนุนให้นักเรียนได้ฝึกทักษะที่จำเป็นควบคู่ไปด้วย เช่น การวางแผนการทำงาน การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการแก้ปัญหา ส่งผลให้นักเรียนเกิดความคุ้นเคยในการใช้ภาษา สามารถใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ ใช้คำศัพท์และโครงสร้างประโยคที่เรียนมาในการเล่าเรื่องเกี่ยวกับตนเองและผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม และสามารถสื่อสารให้ผู้ฟังเข้าใจสารที่ถ่ายทอดได้อย่างครบถ้วน แม้ว่าการออกเสียงและความคล่องแคล่วจะยังไม่อยู่ในระดับสูงสุด ซึ่งสอดคล้องกับหลักการสำคัญของแนวคิด CBLT ที่มุ่งเน้นความสามารถในการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพมากกว่าความถูกต้องทางภาษาเพียงอย่างเดียว

ผลการศึกษาสอดคล้องกับงานวิจัยของ นงลักษณ์ แพงเรือน และคณะ (2563) ที่พบว่าการพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะช่วยส่งเสริมทักษะการพูดของผู้เรียนระดับมัธยมศึกษา และสอดคล้องกับผลการศึกษาของ Thipatdee (2021) ที่ยืนยันว่าหลักสูตรฐานสมรรถนะที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนสามารถช่วยเพิ่มผลสัมฤทธิ์ทางภาษาได้เช่นกัน ทั้งนี้ ผลการศึกษาด้านความสามารถในการพูดของงานวิจัยนี้ ชี้ให้เห็นว่า การออกแบบกิจกรรมตามแนวคิด CBLT รวมทั้งการวัดและประเมินผลที่ได้รับการออกแบบให้เหมาะสมกับวัยส่งผลต่อการพูดสื่อสารภาษาอังกฤษของนักเรียนระดับประถมศึกษาในเชิงบวกเช่นกัน

ความพึงพอใจของนักเรียน ความพึงพอใจของนักเรียนต่อการเรียนรู้ตามแนวคิด CBLT อยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 4.23) โดยชอบกิจกรรมและสื่อที่สะท้อนการใช้ภาษาจริง เช่น ตารางเปรียบเทียบเวลา ใบบานกิจวัตร และ กิจกรรมบรรยายภาพ รวมถึงการได้รับข้อมูลป้อนกลับจากครูอย่างสม่ำเสมอ ซึ่งช่วยให้เห็นพัฒนาการและเพิ่มแรงจูงใจ ผลลัพธ์นี้สะท้อนว่า authentic materials และกิจกรรมแบบ active learning ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมมีบทบาทสำคัญต่อความสนใจและความพึงพอใจในการเรียนรู้ สอดคล้องกับแนวคิดของ Lambert (1972) อ้างถึงใน เกี้ยวลี ปอแก้ว, (2004) ที่ระบุว่าทัศนคติเชิงบวกส่งผลต่อความสำเร็จในการเรียนภาษาที่สอง และการเข้าใจความชอบของผู้เรียนช่วยให้ผู้สอนออกแบบการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

กล่าวโดยสรุปได้ว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิด CBLT มีประสิทธิภาพ สามารถช่วยพัฒนานักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ให้มีความสามารถในการพูดเพื่อการสื่อสารตามผลลัพธ์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ได้ และความพึงพอใจที่นักเรียนมีต่อการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิด CBLT อยู่ในระดับมาก

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

จากผลการวิจัยพบว่า แนวคิด Competency-Based Language Teaching (CBLT) มีศักยภาพในการพัฒนาทักษะการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของผู้เรียน ดังนั้น สถานศึกษาและครูผู้สอนสามารถนำแนวคิด CBLT ไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการสื่อสารได้อย่างต่อเนื่องและยั่งยืน ทั้งนี้ ในการจัดการเรียนการสอนในอนาคต ผู้สอนอาจออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกการออกเสียง (pronunciation) ผ่านกิจกรรมเชิงภาระงาน เช่น *spot-the-difference speaking task* นักเรียนจับคู่กันพูด และให้คู่สนทนาตรวจจับและให้ feed back เกี่ยวกับความถูกต้องของเสียงเป้าหมาย (เช่น เสียงท้าย /s/, /es/) โดยความสำเร็จของงานขึ้นอยู่กับความชัดเจนของการออกเสียง เพื่อให้บรรลุเกณฑ์สมรรถนะการสื่อสาร ควบคู่ไปกับการฝึกพูดอย่างต่อเนื่องและเป็นธรรมชาติ (fluency) เช่น การแสดงบทบาทสมมติ โดยเน้นการสื่อสารความหมายมากกว่าความถูกต้องของภาษาในระยะแรก ซึ่งจะช่วยลดความกังวลของผู้เรียนและส่งเสริมพัฒนาการด้านความคล่องแคล่วในการพูด นอกจากนี้ การกำหนดเกณฑ์สมรรถนะในการประเมิน (rubric) ที่ชัดเจน ร่วมกับการให้ข้อมูลป้อนกลับที่เฉพาะเจาะจงและสม่ำเสมอ จะช่วยสนับสนุนให้ผู้เรียนพัฒนาความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารในสถานการณ์จริงได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. การวิจัยครั้งนี้ดำเนินการกับกลุ่มตัวอย่างที่จำกัดอยู่ในบริบทของโรงเรียนสาธิตเพียงแห่งเดียว ซึ่งอาจส่งผลต่อการนำผลการวิจัยไปอ้างอิงในบริบทอื่น ดังนั้น ควรมีการศึกษาต่อยอดในบริบทที่หลากหลายมากยิ่งขึ้น การวิจัยครั้งต่อไปอาจศึกษาการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิด CBLT ในกลุ่มตัวอย่างขนาดใหญ่ขึ้นเพื่อเพิ่มความน่าเชื่อถือของผลการวิจัย และศึกษากลุ่มเป้าหมายในระดับชั้นอื่น ๆ เช่น ประถมศึกษาตอนต้น ประถมศึกษาตอนปลาย และมัธยมศึกษา เพื่อเปรียบเทียบผลลัพธ์ของผู้เรียนในแต่ละช่วงวัย รวมทั้งศึกษาบริบททางการศึกษาที่หลากหลาย เช่น

โรงเรียนรัฐบาล โรงเรียนเอกชน โรงเรียนในเมือง และโรงเรียนในชนบท เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของผลลัพธ์ในแต่ละบริบท และพิจารณาความเหมาะสมของการนำแนวคิด CBLT ไปใช้ในสภาพแวดล้อมทางการศึกษาที่แตกต่างกัน

2. ควรมีการวิจัยเปรียบเทียบการพัฒนาความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารของนักเรียน โดยใช้การจัดการเรียนการสอนตามแนวคิด CBLT ร่วมกับแนวคิดและทฤษฎีการจัดการเรียนการสอนรูปแบบอื่น ๆ เพื่อพิจารณาว่าแนวคิดใดเหมาะสมกับผู้เรียนกลุ่มใด และแนวคิดใดสามารถส่งเสริมการพัฒนาทักษะการพูดเพื่อการสื่อสารได้ดีกว่าในบริบทที่แตกต่างกัน

References

- พัชชา กรรัมย์. (2565). การพัฒนาชุดกิจกรรมเพื่อเสริมสร้างทักษะการฟัง-พูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสาร โดยใช้ Task-Based Learning ร่วมกับ 2W3P สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. *วารสารวิชาการ ครูศาสตร์ สอนสนั่นทา*, 6(1), 11–21.
- สุดาทิพย์ คิตหมาย, พรสุตา อินทร์सान, และจารุณี ทิพยมณฑล. (2567). แนวทางการจัดการเรียนการสอนภาษาฐานสมรรถนะเพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการสื่อสารภาษาอังกฤษเพื่อการอาชีพสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็น. *วารสาร มจร สังคมศาสตร์ปริทรรศน์*, 13(3), 427-439.
- อังสุมารินทร์ นาคบำรุง และเกียรติสุดา ศรีสุข. (2565). การสังเคราะห์วิธีวิทยาการวิจัยในงานวิจัยที่มุ่งพัฒนาทักษะการฟังและการพูดภาษาอังกฤษของนักเรียน. *Journal of Inclusive and Innovative Education*, 7(3), 106-119.
- Akram, A., & Malik, A. (2010). Integration of language learning skills in second language acquisition. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(14), 231–240.
- Bartz, W. H. (1979). *Testing oral communication in the foreign language classroom*. Center for Applied Linguistics.
- Boukhentache, S. (2020). Teaching language skills in competency-based approach: practical guidelines. *Altralang Journal*, 2(2), 103-117.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Chen, J. & Laohasthit, S. (2025). Improving students speaking ability by using the TBLT (task-based language teaching): A case study of the EFL (English as a foreign language) classroom in a primary school in China. *Journal of Social Sciences Mahamakut Buddhist University*, 8(2), 129–153.
- Griffith, W. I., & Lim, H. Y. (2014). Introduction to competency-based language teaching. *MEXTESOL Journal*, 38(2), 1–8.
- Iwikotan, K. (2021). Testing in a competency-based language teaching context. *European Journal of English Language Teaching*, 6(6), 63-75. <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i6.3947>.

- Kuvera, Natthiko, N., Nyanesi, Phumsit, K., Sakulchinwattanachai, P. & Wiputchatiyakoon, W. (2022). The scoring rubric development of speaking assessment for secondary school students. *ASEAN Journal of Religious and Cultural Research*, 5(3), 13-19.
- Pambudi, N., Syam, H., Rustam, U., Dewi, A. & Amir, H. (2024). The effect of a competency-based learning approach on improving English speaking skills: survey study in higher education. *International Journal of Language and Ubiquitous Learning*, 2(1), 46–56. <https://doi.org/10.70177/ijlul.v2i1.753>
- Pangroean, N., Wongsuwan Kongpow, W., & Chinokul, S. (2020). Development of a curriculum to enhance informative speaking ability based on competency-based approach in English for upper secondary school students. *Journal of Education Studies*, 48(4), 200–220.
- Porkaew, K. (2012). The roles of attitude and motivation in second and foreign language learning. *Language Institute Journal*, 2, 69–76.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Satharatthana, T. (2023). The development of English oral presentation skills through task-based learning. *Journal of Public Administration and Local Innovation Buriram Rajabhat University*, 18(1), 23-34.
- Thipatdee, G. (2021). The development of competency-based curriculum integrated with local community for high school students. *Journal of Education and Learning*, 10(1), 39–46. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n1p39>.



การสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย ระหว่างปี พ.ศ. 2559 – 2567

จิตตินันท์ บุญสถิตกุล^{1*} ปัทมาวดี เล่ห์มงคล² และ จิตตินันท์ เดชะคุปต์³

¹ภาควิชาจิตวิทยาการศึกษาและการแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

²ศูนย์วิจัยและพัฒนาเด็กปฐมวัยและครอบครัว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

³ผู้เชี่ยวชาญด้านพัฒนาการเด็กและครอบครัว มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 26 ส.ค. 2568 ปรับปรุง: 22 ต.ค. 2568 ตอบรับ: 22 ต.ค. 2568 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อสังเคราะห์ลักษณะงานวิจัยเกี่ยวกับการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัยจากงานวิจัยที่เผยแพร่ระหว่างปี พ.ศ. 2559–2567 ในประเทศไทยจากฐาน TDC จำนวน 66 เรื่อง ผ่านการคัดเลือกเหลือ 14 เรื่อง มีเกณฑ์การคัดเลือก คือกลุ่มตัวอย่างคือเด็กปฐมวัย เป็นงานวิจัยกึ่งทดลองฉบับเต็ม และผ่านการตรวจคุณภาพงานวิจัย โดยมีกลุ่มตัวอย่างเป็นเด็กอนุบาลชั้นปีที่ 1 - 3 ตัวแปรต้นที่ใช้มากที่สุด ร้อยละ 14.29 ได้แก่กิจกรรมวางแผน-ปฏิบัติ-ทบทวน และกิจกรรมศิลปะตามแนวคิดไฮสโคป ส่วนตัวแปรตามที่ศึกษามากที่สุดร้อยละ 17.54 คือ ความจำใช้งาน ร้อยละ 15.79 การยับยั้งชั่งใจและการวางแผน ร้อยละ 12.28 การควบคุมอารมณ์ ด้านรูปแบบการวิจัยพบว่า ร้อยละ 50.00 ใช้รูปแบบ One Group Pretest–Posttest Design และร้อยละ 42.86 ใช้ Randomized Control Group Pretest–Posttest Design วิธีการคัดเลือกกลุ่มตัวอย่างที่ใช้มากที่สุดคือ ร้อยละ 50 ใช้การเลือกแบบเจาะจง กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ ร้อยละ 28.57 อยู่ในช่วง 26–35 คน ระยะเวลาเก็บข้อมูลน้อยกว่า 10 ชั่วโมง (ร้อยละ 42.86) และเครื่องมือที่ใช้มากที่สุด ได้แก่ แบบสังเกตและแบบประเมิน (ร้อยละ 35) ผลการสังเคราะห์ชี้ว่า การใช้การผสมผสานหลายกิจกรรม เช่น เกม ศิลปะ และเล่านิทาน สามารถให้ผลลัพธ์ EF ที่ครอบคลุมหลายมิติ เช่น ความจำใช้งาน การยับยั้ง ความยืดหยุ่น การวางแผน และการควบคุมอารมณ์ภายใต้สภาพแวดล้อมที่มีโครงสร้างปลอดภัย และคำนึงถึงข้อจำกัดทางพัฒนาการสมอง และบริบทชีวิตประจำวันของเด็ก เพื่อให้การพัฒนา EF สามารถนำไปใช้ได้จริง
คำสำคัญ การสังเคราะห์งานวิจัย การคิดเชิงบริหาร เด็กปฐมวัย	
*ผู้รับผิดชอบบทความ จิตตินันท์ บุญสถิตกุล อีเมล: fedujnb@ku.ac.th	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

จิตตินันท์ บุญสถิตกุล, ปัทมาวดี เล่ห์มงคล และจิตตินันท์ เดชะคุปต์. (2569). การสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย ระหว่างปี พ.ศ. 2559 – 2567. วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์, 41(1), 106–118.



A Synthesis of Research on Executive Function in Early Childhood Between 2016 and 2024

Jittinun Boonsathirakul^{1*} Pattamavadi Lehmongkol² and Chittinun Tejagupta³

¹Department of Educational Psychology and Guidance, Faculty of Education, Kasetsart University

²Research and Development Center for Early Childhood and Family Education, Kasetsart University

³Child and Family Development Specialist, Sukhothai Thammathirat Open University

Article Info.

Article history

Received: 26 Aug. 2025

Revised: 22 Oct. 2025

Accepted: 22 Oct. 2025

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

Research synthesis,
Executive function, Early
childhood

*Corresponding author

Jittinun Boonsathirakul

Email:

fedujnb@ku.ac.th

Abstract

This study aimed to synthesize characteristics of research on executive function (EF) in early childhood in Thailand published between 2016 and 2024. Data were retrieved from the Thai Digital Collection (TDC), yielding 66 studies, of which 14 met the selection criteria: participants were early childhood children, studies employed quasi-experimental designs, provided full texts, and passed quality assessment. Participants were Kindergarten 1–3 students. The findings showed that 14.29% of studies used plan-do-review activities and art-based approaches based on the HighScope framework as independent variables. Regarding dependent variables, working memory was most frequently examined (17.54%), followed by inhibitory control and planning (15.79%) and emotional control (12.28%). Half of the studies (50%) used a one-group pretest–posttest design, while 42.86% employed a randomized control group pretest–posttest design. Purposive sampling was most common (50.00%), and sample sizes were typically 26–35 participants (28.57%). In 42.86% of studies, data collection lasted less than 10 hours. Observation and assessment forms were the primary instruments (35%). The synthesis indicates that integrated activities (e.g., games, creative arts, storytelling) enhance key EF components and are most effective in structured, safe environments aligned with children’s developmental and real-life contexts.

Cite this article (APA 7th Edition):

Boonsathirakul, J., Lehmongkol, P., & Tejagupta, C. (2026). A Synthesis of Research on Executive Function in Early Childhood Between 2016 and 2024. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 106–118.

บทนำ

ปัญหาการขาดทักษะการคิดเชิงบริหาร (Executive Function - EF) ในเด็กปฐมวัยกำลังได้รับความสนใจเพิ่มขึ้น เนื่องจากมีหลักฐานเชิงประจักษ์ที่ชี้ให้เห็นว่าเด็กจำนวนมากมีความสามารถในการควบคุมตนเองต่ำ ขาดสมาธิ ไม่สามารถบริหารจัดการงานที่ซับซ้อนได้ดี หรือปรับตัวต่อสถานการณ์ใหม่ ๆ ได้ยาก (Diamond, 2013) อันเกิดมาจากปัจจัยที่หลากหลาย สภาพแวดล้อมทางสังคมและเทคโนโลยีเป็นสองปัจจัยที่ได้รับความนิยมในการนำมากล่าวอ้างอิงว่าเป็นสาเหตุที่สำคัญของการขาดทักษะการคิดเชิงบริหาร โดยเฉพาะการใช้สื่อดิจิทัลที่มากเกินไป การลดลงของกิจกรรมที่ส่งเสริมการพัฒนาการคิดเชิงบริหาร และสภาพแวดล้อมที่เร่งรีบ ซึ่งอาจส่งผลให้เด็กขาดโอกาสในการฝึกฝนการบริหารจัดการตนเอง (Christakis et al, 2018)

เด็กที่มีการคิดเชิงบริหารอ่อนแอมักเผชิญกับปัญหาในการ ควบคุมอารมณ์และพฤติกรรม เช่น การแสดงอารมณ์หุนหันพลันแล่น การตอบสนองต่อสถานการณ์ด้วยอารมณ์แทนการใช้เหตุผล และความสามารถในการรอคอยที่ต่ำ ซึ่งล้วนเป็นอุปสรรคต่อการพัฒนาความสัมพันธ์กับเพื่อนและครู (Blair & Raver, 2015) สถานการณ์เด็กที่มีภาวะสมาธิสั้นในประเทศไทยมีแนวโน้มเพิ่มสูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลจากกรมสุขภาพจิต (2023) ระบุว่า มีผู้ป่วยสมาธิสั้นที่เข้ารับบริการด้านจิตเวชผ่านระบบสุขภาพของไทยมากถึง 121,245 คน ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงการตระหนักรู้และการเข้าถึงบริการทางสุขภาพจิตที่เพิ่มขึ้นในช่วงหลัง นอกจากนี้ การประมาณการจากการสำรวจในกลุ่มนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 1-6 พบว่า เด็กไทยที่มีภาวะสมาธิสั้นอาจมีจำนวนประมาณ 310,000 คน คิดเป็นร้อยละ 6.5 ของประชากรเด็กในช่วงวัยดังกล่าว (สถาบันราชานุกูล, ม.ป.ป.) ข้อมูลจากกรมสุขภาพจิตและระบบฐานข้อมูลสุขภาพ (Jutha, & Singsombun, 2023) ยังระบุว่า อัตราผู้ป่วยรายใหม่และความชุกของภาวะสมาธิสั้นในเด็กอายุ 6-15 ปีมีแนวโน้มเพิ่มขึ้น โดยเฉพาะในพื้นที่เขตสุขภาพที่ 1 ซึ่งพบอัตราการป่วยสูงที่สุดในประเทศ (Department of Mental Health, 2023)

ปัญหาด้านสมาธิและความสามารถในการจดจ่อยังส่งผลกระทบต่อกระบวนการเรียนรู้ที่ต้องใช้การคิดเป็นลำดับขั้นตอน เช่น การฟังคำสั่ง การแก้โจทย์ปัญหา หรือการทำกิจกรรมที่ต้องใช้ระยะเวลาต่อเนื่อง (Best & Miller, 2010) ยิ่งไปกว่านั้น ความสามารถในการวางแผนและบริหารจัดการตนเองที่ต่ำ อาจทำให้เด็กไม่สามารถจัดลำดับความสำคัญของงาน รู้สึกสับสนเมื่อต้องเผชิญกับงานที่ซับซ้อน และขาดทักษะในการแก้ปัญหา ซึ่งปัญหาเหล่านี้ไม่ได้จำกัดอยู่แค่ในวัยเด็ก แต่ยังส่งผลกระทบต่อพัฒนาการทางการเรียนรู้ในระยะยาว โดยมีงานวิจัยพบว่าเด็กที่มีปัญหาการคิดเชิงบริหารในวัยเด็กมักประสบปัญหาด้านผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาและการพัฒนาความสัมพันธ์ทางสังคมเมื่อเติบโตขึ้น (Moffitt et al., 2011) อีกทั้งยังมีข้อสังเกตและข้อกังวลจากหลายแหล่งว่า การใช้สื่ออิเล็กทรอนิกส์ เช่น สมาร์ทโฟน แท็บเล็ต และจอภาพต่าง ๆ อย่างเข้มข้น อาจส่งผลกระทบต่อสมาธิ ความสามารถในการยับยั้งตนเอง และการวางแผนของเด็ก และลดโอกาสที่เด็กจะฝึกฝน EF ผ่านการโต้ตอบในชีวิตจริงหรือกิจกรรมที่ส่งเสริม EF (ThaiHealth, 2021) สอดคล้องกับการศึกษาที่พบว่าเด็กในช่วงวัย 2-6 ปี พบว่ามากกว่า ร้อยละ 30 มีพัฒนาการด้าน EF รวมที่ต่ำกว่าเกณฑ์มาตรฐาน ($T < 45$) ซึ่งอาจสะท้อนถึงปัจจัยแวดล้อมร่วม เช่น การรับสื่อดิจิทัลในวัยต้น (ไพบดา วิริศมี, 2564)

นอกจากนี้การคิดเชิงบริหารยังมีความเชื่อมโยงโดยตรงกับความสำเร็จทางวิชาการและอาชีพในอนาคต โดยเด็กที่มีการคิดเชิงบริหารอ่อนแอมักมีแนวโน้มที่จะประสบปัญหาด้านการเรียนรู้ การบริหารเวลา และการควบคุมตนเอง

ส่งผลให้พวกเขามีโอกาสเผชิญกับปัญหาทางการศึกษาและเศรษฐกิจในอนาคต งานวิจัยเชิงระยะยาวของ Moffitt et al. (2011) ระบุว่าความคิดเชิงบริหารที่แข็งแกร่งในวัยเด็กเป็นตัวทำนายที่สำคัญของสุขภาพ รายได้ และความมั่นคงทางเศรษฐกิจในวัยผู้ใหญ่ ซึ่งบ่งชี้ว่าการพัฒนาการคิดเชิงบริหารตั้งแต่วัยปฐมวัยอาจเป็นกุญแจสำคัญในการลดช่องว่างด้านความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาและเศรษฐกิจ ไม่เพียงแค่นั้นการคิดเชิงบริหารยังเป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาทักษะทางสังคม เด็กที่มีการคิดเชิงบริหารที่แข็งแกร่งมักสามารถเข้าใจมุมมองของผู้อื่น ควบคุมอารมณ์ และมีความยืดหยุ่นทางความคิด ซึ่งช่วยให้พวกเขาสามารถสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและจัดการความขัดแย้งได้อย่างเหมาะสม (McClelland et al., 2015) ในทางกลับกัน เด็กที่มีการคิดเชิงบริหารอ่อนแอมีขีดความสามารถในการอ่านอารมณ์ของผู้อื่น และมีแนวโน้มถูกปฏิเสธจากกลุ่มเพื่อน

ดังนั้น การพัฒนาการคิดเชิงบริหารตั้งแต่วัยปฐมวัยจึงเป็นสิ่งจำเป็น เพื่อช่วยให้เด็กสามารถควบคุมพฤติกรรม จัดการอารมณ์ และปรับตัวต่อสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งจะเป็นรากฐานสำคัญต่อความสำเร็จในอนาคต แม้ว่างานวิจัยจำนวนมากจะให้ความสนใจต่อการพัฒนาการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย แต่ข้อมูลจากการศึกษาในแต่ละเรื่องยังคงกระจัดกระจายและมีแนวทางที่หลากหลาย การสังเคราะห์งานวิจัยจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่งในการรวบรวม วิเคราะห์ และจัดระบบองค์ความรู้ เพื่อให้เห็นแนวโน้มและปัจจัยที่ส่งผลต่อการคิดเชิงบริหารอย่างชัดเจน การสังเคราะห์ดังกล่าวไม่เพียงช่วยสรุปภาพรวมของงานวิจัยที่ผ่านมาเท่านั้น แต่ยังเป็นประโยชน์ต่อการกำหนดแนวทางการจัดประสบการณ์ การออกแบบหลักสูตร และการพัฒนาเครื่องมือส่งเสริม EF ที่เหมาะสมกับบริบทของเด็กไทย อันจะนำไปสู่การพัฒนาศักยภาพของเด็กปฐมวัยอย่างรอบด้านและยั่งยืนในระยะยาว

วัตถุประสงค์การวิจัย

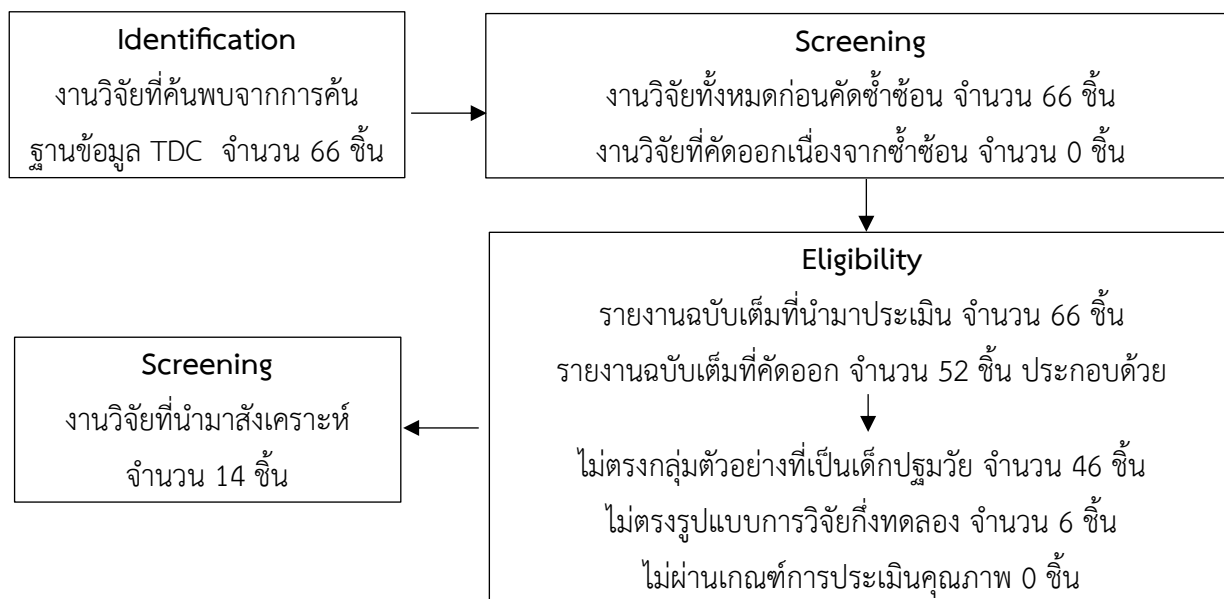
1. เพื่อศึกษาลักษณะสำคัญของงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย พ.ศ. 2559 – 2567
2. เพื่อเสนอแนวทางในการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัยอย่างเหมาะสม

วิธีการดำเนินวิจัย

ในงานวิจัยนี้มีตัวแปรที่ศึกษาประกอบด้วย ตัวแปรที่กำกับคุณลักษณะงานวิจัย ประกอบด้วย 1) ตัวแปรด้านเนื้อหาสาระของงานวิจัย และ 2) ตัวแปรด้านวิธีการวิจัย และตัวแปรตาม คือแนวทางในการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย โดยดำเนินวิจัยดังนี้ต่อไป

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

งานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการ Hand searching ใน ฐานข้อมูล TDC (Thai Digital Collection) ใช้วิธีการสืบค้นโดยเลือกคำว่า “สมาธิสั้น” และ “Executive function” และเลือกแยกคำตามช่องว่าง จากนั้นจึงทำการดาวน์โหลดมาทั้งหมด ทั้งการออกแบบวิจัยเชิงพรรณนา เชิงคุณภาพ เชิงทดลอง และดำเนินการในลำดับถัดไป โดยพิจารณาจากแผนภาพ PRISMA ดังนี้



ภาพที่ 1 แผนภาพ PRISMA

เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย

1. ผู้วิจัยศึกษาเอกสาร หนังสือ บทความ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อนำมาวิเคราะห์และกำหนดรูปแบบการบันทึกข้อมูลที่เหมาะสมสำหรับการสังเคราะห์งานวิจัย โดยการวิเคราะห์ข้อมูลจะพิจารณาจากสองด้านหลัก ได้แก่ ตัวแปรด้านเนื้อหาสาระของงานวิจัย ซึ่งครอบคลุมถึงประเภทของทักษะการคิดเชิงบริหารที่ศึกษา เทคนิคหรือวิธีการที่ใช้ในการพัฒนาทักษะเหล่านี้ และผลลัพธ์ที่ได้จากการวิจัย และตัวแปรด้านวิธีการวิจัย ซึ่งพิจารณาถึงรูปแบบการวิจัย กลุ่มตัวอย่าง ขนาดกลุ่มตัวอย่าง วิธีการเก็บข้อมูล เครื่องมือที่ใช้ในการวัด EF และสถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

2. ผู้วิจัยทำได้นำเกณฑ์ตรวจสอบคุณภาพงานวิจัยด้วยแบบตรวจสอบคุณภาพงานวิจัย มาใช้ประเมินคุณภาพของงานวิจัยทั้งหมด โดยเครื่องมือที่แบ่งออกเป็นหลายองค์ประกอบไปด้วย บทคัดย่อ ชื่อเรื่อง บทนำ เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง วิธีการดำเนินวิจัย การวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลผล และสรุปผลการวิจัย อภิปรายผลการวิจัย และข้อเสนอแนะ เป็นแบบประเมินค่า 4 ระดับ Likert Scale จำนวน 19 ข้อ มีคะแนนตั้งแต่ 0 – 3 คะแนนเต็ม 57 คะแนน โดยวิจัยตั้งเกณฑ์ผ่านไว้ที่ร้อยละ 70 ดังนั้นงานวิจัยที่ผ่านเกณฑ์จะต้องมีตั้งแต่ 40 คะแนนขึ้นไป ซึ่งงานวิจัยทั้งหมดที่ใช้ในการสังเคราะห์มีคะแนนต่ำสุด 47 และมากที่สุด 57 ดังนั้นจึงสามารถนำงานวิจัยทั้งหมดมาสังเคราะห์ต่อไปได้

3. เพื่อให้แน่ใจว่างานวิจัยที่นำมาสังเคราะห์มีคุณภาพและความน่าเชื่อถือ ผู้วิจัยได้ตรวจสอบคุณภาพของงานวิจัยแต่ละชิ้น โดยพิจารณาจากองค์ประกอบหลัก ได้แก่ ความชัดเจนของบทคัดย่อ ความเกี่ยวข้องของชื่อเรื่องและบทนำ ความเหมาะสมของเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง วิธีการดำเนินการวิจัย การวิเคราะห์ข้อมูลและการแปลผล ตลอดจนการสรุปผลการวิจัย อภิปรายผล และข้อเสนอแนะเพื่อการพัฒนางานวิจัยในอนาคต

วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูลและวิเคราะห์ข้อมูล

1. ผู้วิจัยพัฒนาเครื่องมือสำหรับการสังเคราะห์งานวิจัย โดยปรับประยุกต์และพัฒนาจากแบบบันทึกข้อมูลของจากงานวิจัยเรื่องการสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับทักษะการแก้ปัญหาของนักศึกษาระดับอุดมศึกษา ตั้งแต่ปี 2554 – 2563 (Boonsathirakul, 2022) ซึ่งเป็นเครื่องมือที่ผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหาโดยผู้เชี่ยวชาญแล้ว

2. ผู้วิจัยได้นำแบบบันทึกข้อมูลไปทดลองใช้กับงานวิจัยจำนวน 3 เรื่องที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย เพื่อตรวจสอบความชัดเจนของภาษา ความครอบคลุมของข้อมูล และความเหมาะสมของรูปแบบการบันทึก ข้อเสนอจากการทดลองใช้ถูกนำมาปรับปรุงแบบบันทึกข้อมูลเพื่อเพิ่มความแม่นยำและครอบคลุมประเด็นที่ต้องการศึกษาอย่างสมบูรณ์ยิ่งขึ้น จากนั้นนำแบบบันทึกข้อมูลที่สมบูรณ์ไปใช้สังเคราะห์งานวิจัยต่อไป

3. นำข้อมูลที่รวบรวมได้จะถูกนำมาวิเคราะห์โดยใช้สถิติเพื่อวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ และการแจกแจงความถี่ รวมถึงการวิเคราะห์เชิงคุณภาพโดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา

ผลการวิจัย

จากการสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัยในช่วงปี พ.ศ. 2559 - 2567 พบว่ามีงานที่ผ่านเกณฑ์คุณภาพงานวิจัยอยู่ทั้งหมด 9 แห่ง ประกอบไปด้วยมหาวิทยาลัยบูรพา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล มหาวิทยาลัยเชียงใหม่ มหาวิทยาลัยพะเยา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี และมหาวิทยาลัยราชภัฏลำปาง

ส่วนที่ 1 ตัวแปรคุณลักษณะด้านเนื้อหาของงานวิจัย

ผลการศึกษาพบว่ากลุ่มตัวอย่างที่งานวิจัย 14 ชิ้น จาก 9 สถาบันทั่วประเทศไทย ซึ่งเด็กปฐมวัยครอบคลุมระดับชั้นอนุบาล 1 – 3 มากที่สุดร้อยละ 57.14 เป็นเด็กอนุบาล 3 รองลงมาร้อยละ 35.72 เป็นอนุบาล 2 และร้อยละ 7.14 เป็นอนุบาล 1

ตัวแปรต้นจากงานวิจัยทั้งหมด พบว่า มากที่สุดร้อยละ 14.29 ใช้กระบวนการวางแผน ปฏิบัติ ทบทวน และกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ตามแนวคิดไฮสโคป และร้อยละ 7.14 ใช้โปรแกรมบูรณาการด้านประสาทสัมผัสและกิจกรรมทางกาย (I am tap program) การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ โดยการเล่านิทาน การจัดประสบการณ์แบบโครงการ การเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการลงมือปฏิบัติจริง การสร้างวินัยเชิงบวก กิจกรรมร้องเต้น เล่นทำตามแนวคิดจิตตปัญญา กิจกรรมศิลปะที่เน้นกระบวนการ กิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ ฝึก ตัด ปะ ประกอบเพลง โมสาร์ท โปรแกรมการบูรณาการทางสังคม ปัญญา และแรงจูงใจ โปรแกรมภาษาประสาทสัมผัส และการเล่านิทาน ประกอบภาพ

ตารางที่ 1 ความถี่และร้อยละของตัวแปรตามองค์ประกอบของการคิดเชิงบริหาร

	ตัวแปรตามองค์ประกอบของการคิดเชิงบริหาร	ความถี่	ร้อยละ
1	ความจำใช้งาน	10	17.54
2	การยับยั้งชั่งใจ	9	15.79
3	การวางแผน	9	15.79
4	การควบคุมอารมณ์	7	12.28
5	ความยืดหยุ่น	5	8.77
6	การมุ่งเป้าหมาย	4	7.02
7	การติดตามประเมินตนเอง	4	7.02
8	ความคิดริเริ่ม	4	7.02
9	การจดจ่อใส่ใจ	3	5.26
10	การติดตามการทำงาน	1	1.75
11	การจัดการอุปกรณ์	1	1.75
	รวม	57	100

จากตารางที่ 1 ตัวแปรตามองค์ประกอบของการคิดเชิงบริหารจากงานวิจัยทั้งหมด พบว่า มากที่สุดร้อยละ 17.54 คือ ความจำใช้งาน รองลงมาร้อยละ 15.79 คือ การยับยั้งชั่งใจและการวางแผน ถัดมาร้อยละ 12.28 การควบคุมอารมณ์ ร้อยละ 8.77 ความยืดหยุ่น ร้อยละ 7.02 การมุ่งเป้าหมาย การติดตามประเมินตนเอง และความคิดริเริ่ม ร้อยละ 5.26 การจดจ่อใส่ใจ และร้อยละ 1.75 การติดตามการทำงานและการจัดการอุปกรณ์

ส่วนที่ 2 ตัวแปรคุณลักษณะงานวิจัยด้านวิธีการวิจัย

วัตถุประสงค์ของงานวิจัย มากที่สุดร้อยละ 40.91 เพื่อศึกษา รองลงมาร้อยละ 31.82 เพื่อพัฒนาหรือสร้าง และร้อยละ 27.27 เพื่อเปรียบเทียบ การออกแบบการวิจัย มากที่สุดร้อยละ 50.00 เป็น One Group Pretest-Posttest Design รองลงมาร้อยละ 42.86 เป็น Randomized Control Group Pretest-Posttest Design และร้อยละ 7.14 เป็น 2-Factor Pretest and Multiple Posttest Design ทั้งหมดมีสมมติฐานแบบมีทิศทาง วิธีการได้มาซึ่งกลุ่มตัวอย่าง มากที่สุดร้อยละ 50.00 ใช้การเลือกแบบเจาะจง รองลงมาร้อยละ 35.71 ใช้การสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม และร้อยละ 14.29 ใช้การสุ่มแบบอย่างง่าย โดยขนาดกลุ่มตัวอย่าง มากที่สุดร้อยละ 28.57 อยู่ระหว่าง 26-35 ตัวอย่าง รองลงมาร้อยละ 21.43 อยู่ระหว่าง 16-25 ตัวอย่าง และมากกว่า 66 ตัวอย่างขึ้นไป ร้อยละ 14.29 อยู่ระหว่าง 46-55 ตัวอย่าง และร้อยละ 7.14 อยู่ระหว่าง 6-15 ตัวอย่าง และ 56-65 ตัวอย่าง การควบคุมตัวแปร มากที่สุดร้อยละ 50.00 ใช้การวัดก่อน-หลัง รองลงมาร้อยละ 42.86 ใช้กลุ่มควบคุม และร้อยละ 7.14 ควบคุมแบบมีกลุ่มเปรียบเทียบและกลุ่มควบคุม ระยะเวลาเก็บข้อมูล มากที่สุดร้อยละ 42.86 น้อยกว่า 10 ชั่วโมง รองลงมาร้อยละ 21.43 ใช้เวลา 11-15 ชั่วโมงและมากกว่า 20 ชั่วโมงขึ้นไป ร้อยละ 7.14 ใช้เวลา 16-20 ชั่วโมง และไม่ระบุ ประเภทเครื่องมือ มากที่สุดร้อยละ 35.00 ใช้แบบสังเกตและแบบประเมิน รองลงมาร้อยละ 10.00 ใช้แบบบันทึกข้อมูลและ

แบบสอบถาม ร้อยละ 5.00 ใช้คลื่นไฟฟ้าสมอง Emotiv EpocX และไมระบุ วิธีตรวจสอบความน่าเชื่อถือของเครื่องมือ มากที่สุดร้อยละ 33.33 ใช้ Cronbach's Alpha และ Intraclass Correlation Coefficient รองลงมาร้อยละ 13.33 ใช้ Test-Retest Reliability และ Rater Agreement Index (RAI) และร้อยละ 6.68 ไมระบุ ค่าความเที่ยงของเครื่องมือ มากที่สุดร้อยละ 50.00 อยู่ระหว่าง 0.85–1.00 รองลงมาร้อยละ 35.72 ไมระบุ และร้อยละ 7.14 อยู่ระหว่าง 0.50–0.74 และ 0.75–0.84 สถิติเชิงบรรยายมากที่สุดร้อยละ 40.00 ใช้ค่าเฉลี่ย รองลงมาร้อยละ 34.29 ใช้ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ร้อยละ 17.14 ใช้ร้อยละ และร้อยละ 8.57 ใช้ความถี่ ส่วนสถิติเชิงอนุมานมากที่สุดร้อยละ 45.45 ใช้ t-test รองลงมาร้อยละ 9.09 ได้แก่ One-way ANOVA, Effect size, MANCOVA และการใช้เพียงสถิติเชิงบรรยาย ร้อยละ 4.55 ใช้ Repeated-measures ANOVA, One-way Repeated ANOVA, ANCOVA และ Pearson's correlation สุดท้ายค่านัยสำคัญทางสถิติ ส่วนใหญ่ร้อยละ 64.29 อยู่ในระดับ .05 รองลงมาร้อยละ 14.29 ใช้เพียงสถิติเชิงบรรยาย และใช้ทั้งระดับ .05 และ .01 และร้อยละ 7.14 อยู่ในระดับ .01

ส่วนที่ 3 แนวทางในการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัยอย่างเหมาะสม

จากการสังเคราะห์งานวิจัยพบว่า เด็กปฐมวัยยังมีทักษะการคิดเชิงบริหารที่เปราะบาง ส่วนหนึ่งมาจากการใช้สื่อดิจิทัลมากเกินไปและสภาพแวดล้อมทางสังคมที่ไม่เอื้อต่อการพัฒนา ส่งผลต่อความสามารถในการควบคุมอารมณ์ การจัดการงาน และการปรับตัวต่อสถานการณ์ใหม่ งานวิจัยที่ศึกษาทักษะ EF ในเด็กอายุ 4–5 ปีจึงมุ่งเน้นองค์ประกอบที่สอดคล้องกับพัฒนาการ และหลีกเลี่ยงทักษะที่ซับซ้อนเกินกว่าวัย เช่น การคิดแบบอภิปัญญาและการวางแผนระยะยาว แนวทางการพัฒนาที่เหมาะสมจึงควรเป็นกิจกรรมรูปธรรม เข้าใจง่าย ยืดหยุ่น และเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติจริง โดยมีผู้ใหญ่เป็นแบบอย่าง กิจกรรมที่แนะนำ เช่น เกมที่มีเป้าหมาย ศิลปะสร้างสรรค์ที่เน้นกระบวนการ และการเล่านิทานประกอบภาพ ซึ่งจากข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสังเคราะห์งานวิจัยที่ใช้กิจกรรมดังกล่าวพบว่า การเล่นเกมแบบมีเป้าหมายยังช่วยให้เด็กฝึกการวางแผนล่วงหน้า จับใจความ กติกา และติดตามสถานะของตนเองได้ ในขณะที่ศิลปะสร้างสรรค์ที่เน้นกระบวนการ พบว่า เด็กมีสมาธิระหว่างทำกิจกรรมดังกล่าว เพราะเด็กมักจดจ่อกับการทดลองจนลืมเวลา สุดท้ายการเล่านิทานประกอบภาพ พบว่า ในระหว่างทำเด็กคิดเกี่ยวกับเรื่องราว คาดเดาเหตุการณ์ถัดไป หรืออธิบายว่าผู้ดำเนินเรื่องทำไมทำเช่นนั้นได้ ดังนั้นการใช้การผสมผสานกันหลายกิจกรรมทั้ง เกม ศิลปะ และเล่านิทาน สามารถให้ผลลัพธ์ EF ที่ครอบคลุมหลายมิติ เช่น ความจำใช้งาน การยับยั้ง ความยืดหยุ่น การวางแผน และการควบคุมอารมณ์ นอกจากนี้การสร้างสภาพแวดล้อมที่มีโครงสร้างชัดเจน ปลอดภัย และคาดการณ์ได้ ยังมีบทบาทสำคัญในการเสริมความมั่นคงทางอารมณ์ และเอื้อต่อการฝึก EF อย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพในระยะยาว

อภิปรายผล

ผู้วิจัยได้แบ่งประเด็นการอภิปรายผลจากวัตถุประสงค์ออกเป็น 2 ตอนตามกรอบการวิจัย ประกอบไปด้วย

- 1) ลักษณะสำคัญของงานวิจัย และ 2) แนวทางในการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัยอย่างเหมาะสม

ลักษณะสำคัญของงานวิจัย จากการสังเคราะห์งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัยในช่วงปี พ.ศ. 2559 - 2567 พบว่ามีงานที่ผ่านเกณฑ์คุณภาพงานวิจัยอยู่ทั้งหมด 9 แห่ง ครอบคลุมระดับชั้นอนุบาล 1 – 3

และมีการเน้นศึกษาประเด็นที่หลากหลาย ไม่ว่าจะเป็น ความจำใช้งาน การยับยั้งชั่งใจและการวางแผน การควบคุมอารมณ์ ความยืดหยุ่น การมุ่งเป้าหมาย การติดตามประเมินตนเอง และความคิดริเริ่ม การจดจ่อใส่ใจ การติดตามการทำงานและการจัดการอุปกรณ์ ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของการคิดเชิงบริหาร (Dawson & Guare, 2009; Diamond, 2013) แม้ว่าจะงานวิจัยที่สังเคราะห์จะสะท้อนแนวทางที่หลากหลายในการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย โดยเฉพาะกระบวนการวางแผน-ปฏิบัติ-ทบทวน และกิจกรรมศิลปะตามแนวคิดไฮสโคปซึ่งเป็นแนวทางที่ได้รับความนิยมมากที่สุด แต่ยังพบข้อจำกัดสำคัญในเรื่องความชัดเจนของความเชื่อมโยงระหว่างตัวแปรต้นแต่ละประเภทกับองค์ประกอบเฉพาะของ EF เช่น ยังไม่สามารถสรุปได้อย่างชัดเจนว่ากิจกรรมใดส่งผลต่อการยับยั้งชั่งใจหรือการวางแผนได้ดีที่สุด อีกทั้งยังขาดการศึกษาทดลองกลางที่ทำให้กิจกรรมต่าง ๆ ส่งผลต่อ EF อย่างเฉพาะเจาะจง เช่น การจดจ่อที่กระตุ้นสมองส่วนหน้า การแก้ปัญหาที่ส่งเสริมความยืดหยุ่นทางความคิด หรือการเล่นที่กระตุ้นแรงจูงใจภายใน ซึ่งหากสามารถอธิบายกลไกเหล่านี้ได้อย่างชัดเจน จะนำไปสู่การออกแบบกิจกรรมที่มีประสิทธิภาพตรงจุด และเหมาะสมกับพัฒนาการของเด็กแต่ละวัยมากยิ่งขึ้น

จุดที่น่าสนใจเพิ่มเติมจากการสังเคราะห์งานวิจัยในครั้งนี้ คือการใช้เครื่องมือวัดที่หลากหลายเพื่อประเมินทักษะการคิดเชิงบริหารอย่างครอบคลุมในหลายมิติ โดยเครื่องมือที่ถูกใช้มากที่สุดคือแบบสังเกตและแบบประเมิน คิดเป็นร้อยละ 35.00 รองลงมาคือแบบบันทึกข้อมูลและแบบสอบถาม เครื่องมือแต่ละประเภทมีจุดแข็งที่แตกต่างกัน เช่น แบบสอบถามช่วยสะท้อนความคิดเห็นของครูหรือผู้ปกครองเกี่ยวกับพฤติกรรม EF ในชีวิตประจำวัน ขณะที่แบบสังเกตและแบบบันทึกข้อมูลช่วยให้เห็นภาพพฤติกรรมจริงของเด็กในบริบทการเรียนรู้ ส่วนแบบประเมินที่ออกแบบเฉพาะสำหรับวัดองค์ประกอบของ EF เช่น ความจำใช้งานหรือการยับยั้งชั่งใจ ก็ช่วยให้สามารถวัดผลได้อย่างเจาะจงและมีเป้าหมายมากขึ้น ความหลากหลายของเครื่องมือวัดที่ถูกนำมาใช้ แสดงถึงความพยายามของนักวิจัยในการเลือกเครื่องมือให้เหมาะสมกับกิจกรรม กลุ่มตัวอย่าง และบริบทของการศึกษาแต่ละฉบับ ซึ่งอาจบ่งบอกถึงจุดเริ่มต้นของการพัฒนาแนวทางประเมิน EF ที่เหมาะสมกับเด็กไทยอย่างมีความยืดหยุ่น และอิงตามสภาพจริงมากขึ้น สอดคล้องกับความเห็นของ Diamond (2013) ที่อธิบายว่า EF ไม่สามารถวัดได้จากแบบทดสอบใดแบบหนึ่งเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยการผสมระหว่างการสังเกต การประเมินตนเอง และการทดสอบเฉพาะองค์ประกอบ

นอกจากความหลากหลายของเครื่องมือวัดแล้ว งานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย ยังสะท้อนถึงการใช่วิธีที่หลากหลาย ทั้งในเชิงบรรยายและเชิงอนุมาน การเลือกใช้สถิติแต่ละประเภทแสดงให้เห็นถึงความตั้งใจของนักวิจัยในการตอบคำถามวิจัยอย่างเหมาะสมกับลักษณะของข้อมูลและแผนการทดลอง โดยเฉพาะงานวิจัยที่มีการออกแบบเป็นแบบ Pretest-Posttest หรือการทดลองแบบหลายกลุ่ม ซึ่งต้องอาศัยการวิเคราะห์ผลอย่างแม่นยำผ่านการควบคุมตัวแปรแทรกซ้อน และการตรวจสอบความแตกต่างระหว่างกลุ่มอย่างมีหลักฐานรองรับ ทั้งนี้ความหลากหลายของสถิติที่นำมาใช้ ยังแสดงถึงแนวโน้มของการพัฒนางานวิจัยในเชิงวิธี ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการสร้างองค์ความรู้ที่น่าเชื่อถือ และเป็นแนวทางในการออกแบบการศึกษาในอนาคตเกี่ยวกับ EF ได้อย่างมีประสิทธิภาพและแม่นยำยิ่งขึ้น แนวโน้มดังกล่าวไม่เพียงสะท้อนถึงการยกระดับคุณภาพของงานวิจัยภายในประเทศเท่านั้น แต่ยังเป็นสัญญาณของการพัฒนาองค์ความรู้ด้านการคิดเชิงบริหารที่มีศักยภาพในการเชื่อมโยง

กับมาตรฐานงานวิจัยระดับนานาชาติในอนาคต แม้ว่างานวิจัยเชิงทดลองในประเทศไทยจากฐานข้อมูล TDC จะยังมีจำนวนจำกัดก็ตาม

แนวทางในการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารในเด็กปฐมวัย จากการสังเคราะห์งานวิจัยพบว่า เด็กปฐมวัยยังมีทักษะการคิดเชิงบริหารที่เปราะบาง ส่วนหนึ่งเป็นผลจากการใช้สื่อดิจิทัลมากเกินไปและสภาพแวดล้อมที่ไม่เอื้อต่อการพัฒนา (Christakis et al, 2018) ส่งผลให้ขาดทักษะสำคัญ เช่น การควบคุมอารมณ์ การจัดการงาน และการปรับตัวต่อสถานการณ์ใหม่ (Best & Miller, 2010; Blair & Raver, 2015) งานวิจัยส่วนใหญ่ที่ถูกสังเคราะห์เลือกศึกษาตัวแปรตามที่สอดคล้องกับพัฒนาการของเด็กอายุ 4–5 ปี โดยหลีกเลี่ยงทักษะที่ซับซ้อนเกินไป เช่น การคิดแบบอุปนัย ซึ่งต้องอาศัยความสามารถเชิงนามธรรมและการใช้ภาษาในระดับสูง (Diamond, 2013; Zelazo & Carlson, 2012) ทั้งนี้เพราะสมองส่วนหน้าซึ่งทำหน้าที่ควบคุมการวางแผน การกำกับตนเอง และการยับยั้งพฤติกรรมยังพัฒนาไม่เต็มที่ในวัยปฐมวัย และจะค่อย ๆ เจริญเต็มที่เมื่อเข้าสู่วัยผู้ใหญ่ตอนต้น (Center on the Developing Child at Harvard University, 2012) ทำให้เด็กยังมีข้อจำกัดในการควบคุมตนเอง การคิดเป็นระบบ และการปรับตัวต่อสถานการณ์ จึงจำเป็นต้องเลือกกิจกรรมที่เหมาะสมกับช่วงวัยและพัฒนาการทางสมองของเด็กอย่างรอบคอบ เช่น เด็กปฐมวัยอาจมีความยากลำบากในการยับยั้งความคิด หรือไม่สามารถรักษาเป้าหมายในใจได้เมื่อเผชิญสิ่งเร้าที่เบี่ยงเบนความสนใจ ซึ่งสะท้อนถึงข้อจำกัดของความจำใช้งาน และทักษะการยับยั้งซึ่งใจที่ยังพัฒนาไม่เต็มที่ การวางแผนระยะยาวที่ต้องอาศัยการมองภาพรวมและการคิดล่วงหน้าหลายขั้นตอนก็ยังเป็นสิ่งที่เกินระดับความสามารถตามพัฒนาการของเด็ก ในขณะที่การควบคุมอารมณ์ที่ซับซ้อน อย่างการจัดการกับความหงุดหงิดหรือความเครียดในสถานการณ์ที่กดดัน ก็ต้องอาศัยการทำงานร่วมกันของหลายระบบในสมองซึ่งยังต้องใช้เวลาในการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Dawson & Guare, 2009)

แนวทางการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหาร (EF) ในเด็กปฐมวัยควรสอดคล้องกับพัฒนาการของสมองและข้อจำกัดเฉพาะช่วงวัย โดยเฉพาะสมองส่วนหน้าที่ทำหน้าที่หลักในการกำกับและจัดการพฤติกรรมซึ่งยังพัฒนาไม่เต็มที่ ทำให้เด็กยังมีข้อจำกัดในการคิดวางแผนระยะยาว การควบคุมอารมณ์ที่ซับซ้อน และการคิดแบบอุปนัย สอดคล้องกับงานสังเคราะห์งานวิจัยในต่างประเทศที่พบว่า การฝึกทักษะ EF ในเด็กปฐมวัยให้ผลเชิงบวกระดับเล็กถึงปานกลาง ($g \approx 0.35$) โดยเฉพาะในส่วนของ Near-transfer (การพัฒนาในทักษะที่คล้ายกับสิ่งที่ฝึก) เช่น การเพิ่มความสามารถในการยับยั้งพฤติกรรม ความจำใช้งาน และความยืดหยุ่นทางความคิด (Scionti et al., 2020; Kassai et al., 2019) ขณะที่ Far-transfer (การถ่ายโอนไปสู่ทักษะหรือบริบทใหม่) เช่น การถ่ายโอนไปสู่ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือพฤติกรรมอื่น ๆ ยังมีหลักฐานจำกัดและไม่สม่ำเสมอ ดังนั้นกิจกรรมควรออกแบบให้เป็นรูปธรรม ไม่ซับซ้อนเกินไป เปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง ภายใต้การมีผู้ใหญ่เป็นแบบอย่างในการกำกับพฤติกรรม โดยผู้สอนควรคำนึงถึงข้อจำกัดทางพัฒนาการ สมอง และบริบทชีวิตประจำวันของเด็ก เพื่อให้การพัฒนา EF มีความหมาย ยั่งยืน และนำไปใช้ได้จริง ตัวอย่างกิจกรรมที่เหมาะสม ได้แก่ การเล่นเกมที่มีเป้าหมาย กิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ที่เน้นกระบวนการ และการเล่านิทานประกอบภาพ ซึ่งช่วยเสริมสร้างความจำขณะทำงาน การควบคุมอารมณ์ และความยืดหยุ่นทางความคิด (Dawson & Guare, 2009) นอกจากนี้การจัดสภาพแวดล้อมที่มีโครงสร้าง

ชัดเจน ปลอดภัย และคาดการณ์ได้ ก็มีบทบาทสำคัญในการเสริมสร้างความมั่นคงทางอารมณ์ และช่วยให้เด็กฝึกฝน EF ได้อย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพ

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1. ควรออกแบบกิจกรรมส่งเสริมการคิดเชิงบริหารโดยคำนึงถึงพัฒนาการทางสมองของเด็กปฐมวัย เน้นกิจกรรมที่เป็นรูปธรรม ไม่ซับซ้อน เปิดโอกาสให้เด็กเรียนรู้จากการลงมือปฏิบัติจริง
2. โรงเรียนและครูควรเลือกใช้กิจกรรมที่หลากหลายตามผลการวิจัย เช่น แนวคิดไฮสโคป กิจกรรมศิลปะที่เน้นกระบวนการ การเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐาน เพื่อพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารที่เฉพาะเจาะจง และควรมีการออกแบบสภาพแวดล้อมให้มีโครงสร้างที่ชัดเจน ปลอดภัย และสามารถคาดการณ์ได้ เช่น กำหนดกิจวัตรประจำวัน และมีกฎเกณฑ์ที่สม่ำเสมอ
3. ควรนำผลการศึกษานี้ไปใช้ในการพัฒนาเครื่องมือประเมินที่อิงสถานการณ์จริง เพื่อช่วยให้เห็นการใช้ทักษะการคิดเชิงบริหารในบริบทชีวิตประจำวัน ประกอบการใช้เครื่องมืออื่น ๆ ที่สอดคล้องกับวัตถุประสงค์ เช่น แบบสังเกตพฤติกรรม แบบสอบถาม หรือแบบสัมภาษณ์ และพิจารณาความเที่ยงตรงของเครื่องมือ
4. ควรกำหนดนโยบายส่งเสริมการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารในระดับปฐมวัยอย่างเป็นระบบ โดยบูรณาการเข้ากับหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2568 เพื่อให้การพัฒนา EF เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้ในทุกโรงเรียนปฐมวัย โดยการจัดกิจกรรมควรใช้การผสมผสานหลายรูปแบบ เช่น เกม ศิลปะสร้างสรรค์ และการเล่านิทานประกอบภาพ ซึ่งมีศักยภาพในการพัฒนา EF ได้ครอบคลุมหลายมิติ

ข้อเสนอแนะการทบทวนครั้งต่อไป

1. งานวิจัยที่สังเคราะห์ส่วนใหญ่เน้นผลในช่วงสั้น ซึ่งขาดการติดตามผลในระยะยาว จึงยังไม่สามารถตอบได้ชัดเจนว่าการจัดประสบการณ์นั้นมีผลต่อการคิดเชิงบริหารอย่างถาวรหรือไม่ การวิจัยครั้งต่อไปควรพิจารณาออกแบบเป็นการวิจัยแบบติดตามผล เพื่อประเมินผลกระทบที่ยั่งยืนของกิจกรรมแต่ละประเภท
2. จากผลการศึกษา พบว่าทักษะบางด้าน เช่น การคิดแบบอุปนัยหรือการวางแผนระยะยาว ไม่ได้ถูกนำมาใช้ในงานวิจัย สอดคล้องกับการทบทวนวรรณกรรมที่พบว่าทักษะดังกล่าวอาจไม่เหมาะสมกับพัฒนาการของเด็กปฐมวัย เนื่องจากสมองส่วนหน้ายังพัฒนาไม่เต็มที่ การวิจัยในอนาคตจึงควรศึกษาเชิงลึกว่าทักษะใดบ้างที่ควรเริ่มฝึก และทักษะใดควรรอให้พัฒนาในช่วงวัยถัดไป เพื่อหลีกเลี่ยงการออกแบบกิจกรรมที่เกินระดับความสามารถของเด็ก และทำให้เกิดความเครียดหรือไม่บรรลุเป้าหมาย
3. ในการสังเคราะห์งานวิจัยมีการใช้แนวคิดและโปรแกรมหลากหลาย เช่น ไฮสโคป จิตตปัญญา Learning by Doing หรือการใช้ศิลปะเพื่อส่งเสริม EF ควรมีการศึกษาวิจัยเปรียบเทียบอย่างเป็นระบบว่า แนวทางใดมีประสิทธิภาพมากที่สุดในการพัฒนา EF ในองค์ประกอบต่าง ๆ ทั้งระยะสั้นและระยะยาว
4. จากผลการสังเคราะห์พบว่า ตัวแปรต้นที่ใช้ในการพัฒนาทักษะการคิดเชิงบริหารมีความหลากหลาย อย่างไรก็ตาม งานวิจัยส่วนใหญ่ยังมีข้อจำกัดที่ ไม่สามารถระบุได้ชัดเจนว่ากิจกรรมใดส่งผลต่อองค์ประกอบเฉพาะของ

EF ดังนั้นงานวิจัยในอนาคตควรออกแบบให้สามารถระบุ กลไกเฉพาะของกิจกรรมและผลลัพธ์เฉพาะด้านของ EF ได้ชัดเจนยิ่งขึ้น เพื่อสร้างองค์ความรู้ที่เที่ยงตรงและนำไปใช้ได้จริงในบริบทการศึกษาปฐมวัยไทย

References

- จิตตินันท์ บุญสถิรกุล. (2565). การสังเคราะห์งานวิจัยเกี่ยวกับทักษะการแก้ปัญหาของนักศึกษาระดับอุดมศึกษา ตั้งแต่ปี 2554-2563. *วารสารการวัดผลการศึกษา*, 39(105), 227-238.
- ไพบูลย์ วัฒนศิริ. (2564). พัฒนาเด็กไทย พัฒนาทักษะ EF. *วารสารศูนย์อนามัยที่ 10 อุบลราชธานี*, 9(2), 105-108.
- สำนักงานกองทุนสนับสนุนการเสริมสุขภาพ. (2564). *ผลข้างเคียงยุคดิจิทัล เด็กติดจอกระทบพัฒนาการ*.
<https://www.thaihealth.or.th>
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.0149>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Center on the Developing Child. (2012). *Executive function and self-regulation*.
<https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/>
- Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ferguson, S. M., Ravinder, S., & Ramirez, J.-M. (2018). How early media exposure may affect cognitive function: A review of results from observations in humans and experiments in mice. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(40), 9851-9858. <https://doi.org/10.1073/pnas.1711548115>
- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Smart but scattered: The revolutionary “executive skills” approach to helping kids reach their potential*. Guilford Press.
- Department of Mental Health. (2023). *Report on the situation of ADHD patients in Thailand*.
<https://dmh.go.th/>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Jutha, V & Singsombun, T. (2023). *Incidence and prevalence of hyperactivity disorder (ADHD) among Thai children aged 6–15 years during 2023–2024 (January–November)*.
<https://dmh-elibrary.org/items/show/1802>
- Kassai, R., Futo, J., Demetrovics, Z., & Takacs, Z. K. (2019). Near- and far-transfer effects among children’s executive function interventions: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(2), 165-188. <https://doi.org/10.1037/bul0000180>

- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2015). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/doi:10.1073/pnas.1010076108>
- Scionti, N., Cavallero, M., Zogmaister, C., & Marzocchi, G. M. (2020). Is cognitive training effective for improving executive functions in preschoolers? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 2812. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02812>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>



From Anxiety to Agency: A Blended Learning Prosody Intervention Boosts Speaking and Listening Confidence in Thai EFL Learners

Brendan Douglas McKell and Werachai Thanamaimas*

Department of Languages, Faculty of Liberal Arts and Management Science, Kasetsart University

Article Info.

Article history

Received: 27 Sep. 2025

Revised: 15 Jan. 2026

Accepted: 16 Jan. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

Prosody, English as a Foreign Language, Blended Learning, Self-Efficacy

*Corresponding author

Werachai Thanamaimas

Email:

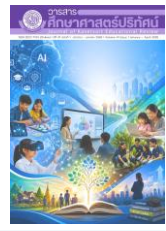
werachai.tha@ku.th

Abstract

This study investigated the impact of a blended learning prosodic training intervention on the self-efficacy of Thai EFL learners. It addresses a key research gap: the lack of evidence on how prosodic training influences the speaking and listening confidence of Thai learners. Employing Bandura's (1997) self-efficacy theory as a theoretical framework, the study examined the impact of a 14-week blended course focusing on elements such as stress, rhythm, and thought groups, on the speaking and listening confidence of 157 first-year English majors. A sequential explanatory mixed-methods approach comprising surveys and stratified purposive interviews were employed. Quantitative analysis revealed significant enhancements in learners' speaking confidence ($p < .001$, $r = .57$), indicating that prosodic education directly boosts self-efficacy by providing students with effective language strategies to alleviate anxiety and enhance communicative skills. This study establishes explicit prosodic instruction as a high-impact strategy for transforming the EFL experience in Thailand, compelling a re-evaluation of curriculum design to address a critical affective gap.

Cite this article (APA 7th Edition):

McKell, B. D., & Thanamaimas, W. (2026). From Anxiety to Agency: A Blended Learning Prosody Intervention Boosts Speaking and Listening Confidence in Thai EFL Learners. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 119–135.



จากความกังวลสู่ความมั่นใจ: ผลของการสอนแบบผสมผสานเรื่องการออกเสียงหนักเบาและจังหวะในการพูดภาษาอังกฤษต่อความเชื่อมั่นในการพูดและการฟังของผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวไทย

เบรนตัน ดักกลาส แม็คเคล และ วีระชัย ธนมัธมาศ*

ภาควิชาภาษา คณะศิลปศาสตร์และวิทยาการจัดการ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 27 ก.ย. 2568 ปรับปรุง: 15 ม.ค. 2569 ตอบรับ: 16 ม.ค. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	การวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาผลของการจัดการเรียนรู้แบบผสมผสานที่เน้นการฝึกฉันทลักษณ์ (prosodic training) ต่อความเชื่อมั่นในความสามารถของผู้เรียนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศชาวไทย โดยตอบโจทย์ช่องว่างทางวิชาการที่ยังขาดหลักฐานเชิงประจักษ์เกี่ยวกับผลของการสอนด้านฉันทลักษณ์ต่อความเชื่อมั่นในการพูดและการฟังของผู้เรียนไทย การวิจัยอาศัยกรอบแนวคิดทฤษฎีความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเองของ Bandura (1997) เพื่อวิเคราะห์ผลของรายวิชาแบบผสมผสานระยะเวลา 14 สัปดาห์ ซึ่งเน้นองค์ประกอบด้าน ฉันทลักษณ์ เช่น การเน้นเสียง จังหวะ และกลุ่มความคิด (thought groups) ต่อความเชื่อมั่นในการพูดและการฟังของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 สาขาวิชาภาษาอังกฤษ จำนวน 157 คน การวิจัยใช้ระเบียบวิธีแบบผสมผสานเชิงลำดับ (sequential explanatory mixed-methods) โดยผสานข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบสอบถามและข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสัมภาษณ์แบบแบ่งชั้น ผลการวิเคราะห์เชิงปริมาณชี้ให้เห็นว่า ผู้เรียนมีระดับความเชื่อมั่นในการพูดเพิ่มสูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < .001$, $r = .57$) ซึ่งสะท้อนว่าการจัดการเรียนรู้ด้านฉันทลักษณ์ ช่วยเสริมสร้างความเชื่อมั่นในความสามารถของผู้เรียนโดยตรง ผ่านการมอบกลยุทธ์ทางภาษาในการลดความวิตกกังวลและเพิ่มทักษะการสื่อสาร ผลการศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่าการสอนฉันทลักษณ์อย่างเป็นระบบมีผลต่อการเปลี่ยนประสบการณ์การเรียนรู้ภาษาอังกฤษในบริบท EFL ของไทย และส่งสัญญาณให้มีการทบทวนการออกแบบหลักสูตรใหม่เพื่อเติมเต็มช่องว่างด้านจิตพิสัยที่ผู้เรียนไทยเผชิญอยู่ในปัจจุบัน
คำสำคัญ ฉันทลักษณ์, ภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศ, การสอนแบบผสมผสาน, ความเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง	
*ผู้รับผิดชอบบทความ วีระชัย ธนมัธมาศ อีเมล: werachai.tha@ku.th	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

เบรนตัน ดักกลาส แม็คเคล และวีระชัย ธนมัธมาศ. (2569). จากความกังวลสู่ความมั่นใจ: ผลของการสอนแบบผสมผสานเรื่องการออกเสียงหนักเบาและจังหวะในการพูดภาษาอังกฤษต่อความเชื่อมั่นในการพูดและการฟังของผู้เรียนภาษาอังกฤษชาวไทย. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 41(1), 119–135.

Introduction

Prosody is still underrepresented in the Thai EFL curriculum at the secondary and tertiary levels, despite being essential to intelligibility, comprehensibility, and communicative competence (Jarunthawatch, 2020). International research has shown that prosodic features significantly influence listener comprehension and perceived fluency (Levis, 2018; Luu, 2021). However, in many Thai English language curricula, prosodic training is undervalued, with most research (and instruction) only focusing on segmental accuracy or acoustic outcomes, and details on the affective effects of prosodic training are scarce, especially its connection to speaking and listening confidence, which is a persistent challenge for Thai EFL learners. Because prosodic cues are the primary means by which spoken meaning is organised, interpreted, and delivered, their absence in Thai EFL instruction represents not just a curricular omission but a structural barrier to learners' intelligibility, comprehension, and confidence.

In Thai EFL settings, teaching listening and speaking has mostly focused on memorization, pronunciation, and scripted conversations (Trakulkasemsuk & Lopairoj, 2022), but often at the cost of teaching the basic prosodic cues that give spoken language meaning. This educational deficit has resulted in L2 communication anxiety, a lack of awareness of prominent acoustic patterns of speech, and increased dependence on syllable-by-syllable processing, with focused prosodic education still uncommon in Thai mainstream curricula.

The current research fills this knowledge gap by implementing a blended learning course that explicitly teaches prosody and prosodic properties. Two theoretical areas inform this research, i.e. Schmidt's (1990) Noticing Hypothesis and Bandura's (1997) Self-Efficacy Theory and served as the foundation for the instructional methodology. This approach is based on a recognition that there is a need for intentional instruction of prosody in EFL, as well as recognising the need for regular exposure to prosodic structures of speech to facilitate confidence in learners. The course incorporates an LMS (Canvas Instructure Free for Teachers) to host films, formative learning quizzes, and task-based activities, alongside in-class modelling and guided practice. This approach enables repeated observation, self-paced study, and feedback opportunities, and so presented a scalable approach suitable for curriculum inclusion, particularly where previously constraints such as teacher proficiency and insufficient formal training have limited blended learning adoption and prosodic instruction.

Problem Statement

As outlined above, prosody is not usually a component of Thai EFL instruction despite its critical role in intelligibility and communicative effectiveness; consequent limited exposure to prosody in second language acquisition often contributes to reduced confidence, high speaking anxiety, and difficulty processing natural spoken English. Existing Thai studies tend to focus on segmental or phonemic accuracy and rarely examine affective outcomes of prosodic tuition or how to include such instruction in existing syllabi. These gaps demonstrate a need to investigate practical approaches to prosody instruction, such as LMS-based blended learning technologies, to overcome this language training deficit.

Purpose of the Study

If prosody forms the perceptual and cognitive foundation of spoken communication, then examining its effects on confidence is not ancillary but central to understanding how Thai learners can participate meaningfully in oral interaction. Accordingly, this study examined the effects of a blended learning course focused on prosody and prosodic features on Thai undergraduate learners' (1) self-assessed confidence in listening and speaking, and (2) perceptions of the usefulness of prosodic instruction.

Research Questions

RQ1: Can explicit instruction in prosodic aspects of spoken English enhance Thai EFL learners' self-assessed listening and speaking confidence?

RQ2: What are learners' perceptions of the role and usefulness of prosodic and prosodic training in improving their spoken English?

(Prosody and Suprasegmentals are defined here as the subsets of Phonology that relate to the rhythmic and melodic aspects of speech (Prosody) and the individual features of prosody, such as stress, intonation, rhythm, and pitch patterns (Suprasegmentals) that are used to make lexical and post-lexical contrasts and to convey paralinguistic meanings. In this paper, both terms are included under the term "Prosody" as is common in linguistic research.)

Research Contribution

This study contributes to the field in three ways. Firstly, its focus changes from linguistic performance to the affective domain, i.e. examining prosody's role in building the self-efficacy

essential for language use (Bandura, 1997). Secondly, a blended learning model is posited as a scalable solution to Thai universities' curricula and pedagogical approach in Prosodic instruction, and finally, it examines and assesses a prosody module within a required credit-bearing course, offering a practical blueprint for curricular reform.

Gaps in Previous Research

As demonstrated above, although prosody affects both intelligibility and comprehension, studies in Thailand focus on isolated sounds, pronunciation accuracy, or specific rhythmic traits such as stress patterns. Few examine emotional gains tied to English competency, i.e., increased self-assurance, reduced worry, or greater willingness to participate verbally. Classroom evaluation usually assesses rote learning ability rather than student confidence; however, research suggests belief in skills, i.e. confidence, which leads to self-efficacy, i.e. a sense of agency as a result of their self belief in the usefulness of the language tools of prosody, may enhance speaking effectiveness (Li et al., 2024; Tridinanti, 2018) and indicates a need for further research into this aspect of L2 acquisition. This study directly addresses this affective gap by investigating whether a structured, blended-learning prosody intervention can enhance Thai EFL learners' self-assessed confidence in speaking and listening."

Pedagogical and Theoretical Frameworks Underpinning This Study

This research draws on evidence based pedagogical principles backing the teaching of prosody using a blended learning approach, such as Choi & Kang (2023) and Jarunthawatch (2020), which combine online and face-to-face methods to enhance learning outcomes. The efficacy of such an approach is underpinned by two key second language acquisition theories as follows.

1. Schmidt (1990) suggests people need to pay attention to language details so they can learn them, i.e., one must be made aware of a concept before they can acquire it. Since prosody is acoustic in nature, it often needs direct teaching along with frequent examples to help learners notice it. In the classroom, this approach is often used by “top-down” listening tasks, for example, where learners focus on stressed sounds or pitch patterns in real conversations (Levis, 2018). Teachers and instructors often employ a pedagogical approach that uses these specific strategies for teaching second languages, especially for

helping students recognise rhythm and tone (Jarunthawatch, 2020; Sardegna & Kusey, 2014; Yenkimaleki & van Heuven, 2021).

2. Bandura's (1997) idea of self-efficacy can be summarised as a belief in how abilities affect performance in a given skill or task. In the context of EFL and specific prosodic instruction as researched in this study, prosodic teaching helps students feel more confident by giving them practical ways to improve their spoken intelligibility, helping them feel less nervous and make it easier for them to communicate with confidence, supporting findings that better pronunciation and skills in oral language structures often correlate with stronger speaking confidence (Yenkimaleki & van Heuven, 2021).

Accordingly, we combined direct teaching and LMS-based syllabi in a blended learning environment , providing practical examples, guided exercises, and a variety of materials (both textual and audiovisual) in Canvas Free For Teacher LMS, with the intent to develop and make students aware of prosodic elements of spoken English skills to develop a sense of confidence and consequent self-efficacy in the application of these skills and speaking skills in general (Li, 2022; McAndrews, 2023).

Summary

EFL research suggests prosody plays a key role in second-language intelligibility (Levis, 2018); however, this instruction is rarely included in Thai EFL classes. In Thailand, teaching methods for listening and speaking do not generally include prosodic elements, resulting in issues with learner fluency, self-assurance, and understanding. This research tackles these shortcomings by exploring how a blended learning instruction model influences Thai students' confidence in speaking and listening using a framework connecting rhythm and intonation skills to language growth and personal engagement.

Although research at both a local and international level demonstrates robust effects for prosodic training in spoken English acquisition strategies, for example Choi & Kang (2023) and Jarunthawatch (2020), studies in a Thai EFL contexts lacks specific examination of confidence outcomes, scalable instructional models, or learner perceptions within institutional constraints. These gaps provide the rationale for the present study, which investigates both the linguistic-affective impact of explicit prosodic instruction and the feasibility of a blended model for curricular implementation. Although the focus of this present research is predominantly of Prosodic aspects of spoken English, the medium of instruction (Blended

Learning LMS based) is also central to the discussion of practical implementation and effectiveness.

Definitions

For this study, as detailed with the research questions, prosody refers to the aspects of speech, including stress, rhythm, intonation, and pausing, that are used to convey linguistic and paralinguistic meaning. Blended Learning (as distinct from Hybrid Learning's focus on flexibility of scheduled) refers to integrated face-to-face classroom instruction with online learning activities via an LMS (Canvas Instructure), in this case each method comprising approximately 50% of the course. Learners' self-assessed confidence is in their belief in successfully performing L2 listening and speaking tasks, interpreted through Bandura's (1997) self-efficacy framework.

Methodology

Research Design and Justification

This study employed a sequential explanatory mixed methods design to investigate the effects of explicit prosodic instruction delivered through a blended learning model on Thai EFL learners' confidence and perceptions. The quantitative phase measured changes in students' self-assessed speaking and listening confidence over a 14-week intervention, while the qualitative phase explored the reasons underlying these changes and learners' evaluations of the usefulness of prosody instruction. This design enabled the statistical results to be explained and expanded through learners' narratives, consistent with the priorities of second language acquisition research that emphasises both linguistic and affective dimensions of learning.

Two theoretical perspectives (1) Schmidt's (1990) Noticing Hypothesis, which posits that conscious attention to linguistic features is essential for acquisition, and (2) Bandura's (1997) Self-Efficacy Theory, which sees confidence as a contributing factor to performance and engagement. The blended instructional model integrated these by providing repeated and scaffolded exposure of materials through the LMS, instructor-led modelling in class, and structured opportunities for feedback and self-regulation.

Research Objectives and Hypotheses

Quantitative Phase

Objective - To measure the impact of a 14-week prosody-focused instructional intervention on two dependent variables, self-assessed speaking confidence, and self-assessed listening confidence.

Hypothesis - Participants would show statistically significant increases in both speaking and listening confidence after the intervention.

Data Collection - An online Pre-test survey measuring speaking and listening confidence was administered to all 157 students enrolled in the course, firstly in week 1 of the prosody instruction, followed by a Post-test survey administered in Week 14 after all instructional components and assessments were completed. Of the 157 students who completed the pre-test, 153 completed the post-test, yielding a matched-pair dataset of $N = 153$ (97.5% completion).

Qualitative Phase - The objective was to investigate the learners' perceptions of the usefulness of prosodic instruction and to explore the reasons behind their increases or decreases in confidence.

Qualitative Data Collection - Following the initial quantitative analysis as described above, a stratified purposive sample of thirty-four students based on levels of confidence gain (high, medium, low) was selected to ensure variation was selected. Semi-structured interviews were conducted with this group to explore how they engaged with the prosody instruction, how it affected their communicative confidence, and how they applied prosodic skills in real tasks.

A subset of the interview participants, selected via purposive sampling, also took part in a follow-up focus group and survey four months later to assess the retention of confidence gains. This qualitative phase aimed to analyse and explain the quantitative findings.

Interview participants ($n=34$) were strategically sampled from the total cohort ($N=157$) to represent varying degrees of confidence improvement: 12 from the High Gain stratum ($>40\%$ increase), 12 from the Medium Gain stratum (20-40% increase), and 10 from the Low Gain stratum ($<20\%$ increase). This stratification allows exploration of the relationship between the prosody training (independent variable) and changes in self-efficacy (dependent variable) across different learner experiences.

Participants

First-year undergraduate English majors Participants enrolled into a newly developed blended learning Listening and Speaking course at a Thai university. All were L1 Thai speakers with intermediate English proficiency and shared a similar educational background. In total, 157 students completed the pre-test, and 153 completed the full pre-post dataset. For the qualitative phase, thirty-four participants were interviewed, selected to represent distinct levels of change in confidence.

Instructional Intervention

The intervention comprised a 14-week prosody module embedded within the regular Listening and Speaking course. The programme integrated explicit instruction with a blended learning model that combined face-to-face sessions and LMS-based activities. In-class instruction followed a structured sequence (incorporated into the LMS) and aligned with Gagné's Nine Events of Instruction, consisting of explanation of prosodic features, guided listening tasks, noticing activities focused on stress, rhythm, intonation, pausing and thought groups and teacher modelling and corrective feedback. These sessions were designed to promote awareness and pattern recognition of prosodic structure and provide immediate guidance where possible to facilitate noticing and internalisation.

LMS Component

The LMS (Canvas Instructure) incorporated five main modules, which incorporated short instructional videos explaining prosodic concepts, audio examples of natural speech with target prosodic features, shadowing and imitation tasks, low-stakes quizzes designed to encourage repeated exposure and discussion posts prompting reflection on listening strategies and confidence. These LMS-based tasks enabled repetition, on-demand exposure to audio/visual materials, and self-paced practice. These were complemented with classroom instruction and addressed institutional restraints, such as large class sizes, teacher lack of familiarity with prosodic concepts and limited contact hours.

Content Scope

The instructional content targeted prosodic features identified as particularly problematic for Thai learners and constructed modules built around their foundational

aspects in L2 acquisition. The five core modules included syllable and word stress, English rhythm and reduction, major and minor intonation patterns, thought groups and connected speech and linking, with authentic speech samples embedded into the LMS modules.

Research Instruments, Data Collection, and Analysis

A sequential explanatory mixed-methods design was employed with data collection involving a single survey instrument administered pre- and post-course (Week 1 and 14) to 157 first-year English majors, primarily assessing prior prosody familiarity, and confidence. This instrument demonstrated high internal consistency (Cronbach's $\alpha \geq .80$), with validity being established through expert review and pilot testing. Following application of this quantitative analysis, external researchers (to ensure objectivity) conducted semi-structured interviews with a purposive sample of thirty-four students, representing high, medium, and low confidence gains. A subset also joined a follow-up focus group four months later. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, Wilcoxon Signed-Rank Tests, and Pearson correlations. Qualitative data underwent thematic analysis via a hybrid deductive-inductive approach, and findings were integrated through triangulation. This analytical framework is outlined as follows (Table 1).

Table 1 Data Analysis Framework

Data Type	Analysis Techniques	Purpose
Quantitative Data (Surveys, LMS Data)	• Descriptive Statistics • Wilcoxon Signed-Rank Test • Pearson Correlations	To measure pre-post changes in confidence, examine relationships between variables (e.g., engagement and grades), and summarise usefulness ratings.
Qualitative Data (Interviews, Open-ended responses)	• Thematic Analysis using a hybrid deductive-inductive approach. Coding proceeded through three cycles of open, axial, and selective coding.	To identify recurring themes and learner perceptions. Deductive codes were derived from the theoretical framework (e.g., self-efficacy), while inductive codes were derived from the data.

Table 1 (Continued)

Data Type	Analysis Techniques	Purpose
Mixed-Methods Integration	• Triangulation of quantitative and qualitative findings. • Exploratory Factor Analysis.	To ensure consistency across datasets and provide an understanding of the mechanisms behind confidence changes.

Note. To ensure coding reliability, two coders independently analysed 20% of the interview transcripts, with discrepancies resolved through negotiated agreement.

Ethical Considerations

Ethical approval was granted by the university's research ethics committee (KUREC-CSC 67/008). Participation was voluntary, with informed consent obtained from all participants. All data were anonymised, securely stored, and used solely for research purposes.

Results

The findings are presented in line with the sequential explanatory design, beginning with the quantitative results, followed by the qualitative themes that explain these results, and concluding with an integrated analysis.

Quantitative Findings

1. Baseline Confidence and Pre-Course Familiarity

Before the intervention, students reported little confidence in their listening and speaking skills and were unfamiliar with basic prosodic concepts. Descriptive data analysis revealed them least confident in Speaking, 65.38% (n=102) and 68% thought that their listening skills and their pronunciation skills (67%) had a moderate to large negative effect on their confidence. This was compounded by low prior awareness of prosodic features measure on a 5-point Likert scale (Mean = 1.94, SD = 2.33), with the substantial standard deviation suggesting minimal awareness, with only a smaller number reporting moderate levels, pointing to uneven prior experience.

The Wilcoxon Signed-Rank Test also confirmed statistically significant improvements in both listening and speaking confidence following the 14-week intervention (see Table 2).

Table 2 Pre-Post Changes in Listening and Speaking Confidence (Wilcoxon Signed-Rank Test)

Metric	Listening Confidence	Speaking Confidence
Z-Score	-7.62	-9.87
p-value	< 0.0001	< 0.0001
Effect Size (r)	0.43 (Moderate-Large)	0.57 (Large)
% ≥ "Good" (Before → After)	9.62% → 52.86%	15.13% → 58.82%

Descriptively, this represents a dramatic redistribution. The "Poor" rating category was eliminated for both skills, and the proportion of learners rating themselves as "Good" or "Excellent" shifted from a small minority to the majority.

2. Relationships Between Variables and Factor Analysis

Pearson correlations revealed that anxiety was strongly correlated with skills perceived as under-practiced: speaking ($r = .72$), pronunciation ($r = .70$), and listening ($r = .68$), but only weakly with grammar ($r = .13$). Exploratory Factor Analysis of the post-course survey yielded three factors accounting for 68% of the variance, i.e. Perceived Prosody Utility, Self-Confidence in Speaking/Listening, and LMS Satisfaction. Secondary findings found positive correlations between LMS satisfaction and quiz performance ($r = .52$, $p < .01$), and between self-confidence and quiz performance ($r = .48$, $p < .01$).

3. Analysis of Confounding Variables

The independent samples t-test indicated no statistically significant difference in outcomes between students taught by a Native English Speaker (NES) and a Native Thai Speaker (NTS) ($t(153) = 0.83$, $p = .408$), implying that the instructor's native language did not serve as a confounding variable.

Qualitative Findings: Explaining the Confidence Gains

Thematic analysis of the interviews ($n=34$) revealed three primary themes as outlined below. Interview data from thirty-four students revealed overwhelmingly positive perceptions of the prosody training. Most participants self reported pronunciation and listening abilities improved (Pre/post gains of +3.6 (pronunciation) and +3.4 (listening); 93% reported improvement), and many said that understanding thought groups helped them learn how to pause naturally (73%). Some participants had trouble with vocabulary gaps at 52.9% and L1 rhythm interference at 44.1%, but a majority (30 out of 34) suggested making the training a

required element of the curriculum, calling it "essential for laying foundations." These qualitative results corresponded with a 43.69% increase in "Above Average" confidence ratings in the quantitative data.

Theme 1: From Anxiety to Agency

Students reported that prosodic features provided a concrete "toolkit," reducing anxiety by giving them control over their speech, as in a response; "Before, I just spoke and hoped it was correct. Now I know about thought groups and pausing... I feel I can plan my speech. It makes me less nervous." (Participant 12)

Theme 2: Enhanced Listening Comprehension

The increase in listening confidence was explained by an ability to recognise speech more "naturally", as per Schmidt's Noticing theory (1990), as per the example, "I don't rely on subtitles as much now. I can hear the stress in sentences, so I understand the important words." (Participant 22)

Theme 3: Utility and Long-Term Usefulness

All thirty-four interviewees supported the usefulness of the training, with thirty recommending it be included as a core unit in their English Degree, such as "It's all new to me... but helpful for listening and speaking. It should be taught in the first year; it is essential." (Participant 7)

Integration of Quantitative and Qualitative Findings

The significant increase in speaking confidence ($r = .57$) can be explained by the acquisition of prosodic skills (Theme 1), which fostered a sense of agency and increased self belief; the moderate increase in listening confidence ($r = .43$) is clarified by the development of pattern recognition skills (Theme 2), moving learners from confusion to comprehension and finally; the sustained benefits in the follow-up are supported by the perceived utility of the skills (Theme 3), which motivated continued practice. This triangulation strongly suggests that the prosody blended learning course provided a suitable medium to instruct in the underlying skills and awareness that made learners feel more confident in listening and speaking English. Taken together, these affective gains show that prosodic awareness functions as an enabling condition for oral communication: without control of rhythm, stress, and pausing, students lack the perceptual anchors and planning mechanisms required for confident speech.

Discussion and Conclusions

This study suggests that prosodic training significantly enhances speaking and listening confidence among Thai EFL learners. Following, we summarise the major findings of this blended learning intervention. The significant gains in self-confidence in listening and speaking can be related to Bandura's (1997) Self-Efficacy Theory, with the intervention providing all four sources of self-efficacy. For example, the qualitative data revealed that the large effect on speaking confidence ($r = .57$) was not merely a statistical increase but a transition from anxiety to agency and mastery, as learners acquired a useful language tool ("I can plan my speech..."). Similarly, students' listening confidence increased significantly ($r = .43$), as reported in the interviews, that the course taught them to recognise patterns in spoken English. This skill was designed to be developed through Vicarious Experiences (e.g., analysing model audio) and reinforced through Verbal Persuasion (e.g., encouraging feedback from instructors and peers on their listening comprehension). Overall, the strong correlation between confidence and reduced anxiety indicates a lowering of physiological stress when engaging with English-speaking tasks. This theoretical triangulation suggests that prosody training provided the specific psychological conditions required for affective change.

The data present a clear case for the strong interpretation of Schmidt's (1990) Noticing Hypothesis in this case. The near-total lack of awareness of features like intonation and rhythm indicates an absence of the conscious attention required to initiate cognitive processing. Therefore, it is not that these skills are difficult to acquire, but that without intervention to force this initial noticing, the process of acquisition of these foundational language skills cannot begin. This alignment between noticing, pattern recognition, and rising self-efficacy suggests that prosody is not an advanced embellishment but the very mechanism through which learners' access, interpret, and produce meaningful speech.

Contribution to Existing Research

Research establishes prosody as fundamental to intelligibility (Levis, 2018) and confidence to self-efficacy (Tridinanti, 2018). Our study addresses a gap in Thai EFL research which often focuses on acoustic segments by demonstrating that explicit prosodic training directly enhances oral skills confidence and reduces learner anxiety. In this paper, we present a feasible, scalable blended learning model on Prosody instruction suitable for resource-constrained contexts which suggests a practical framework for curricular integration.

This study contributes to these aspects of Thai EFL curricula by: (1) showing how prosodic tools boost confidence via metacognitive strategies, (2) employing a robust sequential explanatory design with mixed methods, and (3) providing a blended model usable even by teachers or instructors with limited expertise in this area.

Pedagogical Implications

The findings from this and previously mentioned research indicates that Prosodic instruction should be a core component of EFL pedagogy, especially where anxiety and low confidence are prevalent. To this end, we suggest prosody tuition integration can be requires included in EFL syllabi through teacher training in using LMS-based multimodal resources that address prosody instruction, ensuring prosody is treated not as peripheral, but as essential for effective spoken communication and relatively straightforward to implement in a blended learning setting.

Limitations

The potential of self-report assessments involving biases like social desirability and halo effect is a limitation, particularly as the single-group, pre-post design cannot attribute all gains to the intervention alone, without including confounding variables such as natural development, practice effects, or environmental exposure. This study did not account for individual learner differences from prior instruction, despite measuring familiarity with prosody factors. Furthermore, it did not consider other variables, such as musical aptitude, which may correlate with stress and rhythm structures known to affect L2 pronunciation outcomes (Baker & Burri, 2023; Lee et al., 2019; Li et al., 2024)

Suggestions for Future Research

If the results can be replicated with external studies, systematic inclusion of prosodic education in the Thai EFL curriculum may be indicated as a scalable and successful blended learning course at a larger scale. Consequently, subsequent research may be warranted to incorporate a control group and objective performance metrics, such as blinded speech sample evaluators, to further substantiate the intervention's efficacy, and subsequently extend the findings to external institutions to assess the generalizability and durability of these

outcomes. A more in-depth look at these metrics could also help lead to better prosodic training frameworks or methods for integrating prosody into the curriculum.

Conclusion

In conclusion, this investigation proposes that a blended, explicit approach to prosodic training is a viable pedagogical strategy for the Thai EFL context. Specifically, it provides learners with a framework for understanding English speech, a strategy for self-correction, and the self-belief necessary to become confident and willing communicators. By addressing this current EFL curriculum deficit, this approach offers a feasible and effective path toward improving the English learning experience in Thailand and similar EFL environments. This study strengthens the case for treating prosody not as optional pronunciation training but as a necessary pathway to functional oral proficiency in EFL contexts by demonstrating that prosodic awareness and abilities contribute to the confidence learners require for communicative engagement.

References

- Baker, A., & Burri, M. (2023). The role of prior pronunciation instruction and musical ability in the acquisition of L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 9(1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/jslp.22038.bak>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Choi, J., & Kang, J. (2023). The effects of prosody-based instruction on L2 pronunciation: A meta-analysis. *System*, 115, 103047. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103047>
- Jarunthawatch, W. (2020). The effects of blended learning instruction on Thai EFL undergraduates' listening comprehension of English reduced forms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 369–389. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/253282>
- Lee, B., Plonsky, L., & Saito, K. (2019). The effects of perception- vs. production-based pronunciation instruction. *System*, 88, 102185. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102185>
- Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108241564>

- Li, J., Wang, C., Zhao, Y., & Li, Y. (2024). Boosting learners' confidence in learning English: Can self-efficacy-based intervention make a difference? *TESOL Quarterly*, 58(4), 1518–1547. <https://doi.org/10.1002/tesq.3292>
- Li, X. (2022). Technology-enhanced pronunciation instruction: A review. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 587–612. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2039192>
- Luu, T. T. (2021). The role of prosodic features in L2 comprehensibility and accentedness: A critical review. *Journal of Language and Education*, 7(3), 5–18. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.10759>
- McAndrews, M. (2023). *The effects of prosodic instruction on L2 oral fluency and comprehensibility* [Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Sardegna, V. G., & Kusey, C. (2014). The effectiveness of prosody instruction for improving learners' pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(1), 71–93. <https://doi.org/10.1075/jslp.1.1.04sar>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Tantiwich, K., & Sinwongsuwat, K. (2021). Thai university students' problems of language use in English conversation. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 598–626.
- Trakulkasemsuk, W., & Lopairoj, P. (2022). English language education in Thailand: A decade of challenges and changes. *rEFlections*, 29(2), 143–165. <https://doi.org/10.61508/refl.v29i2.262162>
- Tridinanti, G. (2018). The correlation between speaking anxiety, self-confidence, and speaking achievement of undergraduate EFL students of private university in Palembang. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 35–39. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.35>
- Yenkimaleki, M., & van Heuven, V. J. (2021). The effect of prosody instruction on listening comprehension and speaking anxiety of interpreter trainees: An experimental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50, 913–927. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09766-3>



ห้องเรียนธรรมชาติ: การจัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมทักษะทางสมองส่วนหน้า (EF) ของเด็กปฐมวัย

ศุภลักษณ์ สุรงษา^{1*} ปิยะนันท์ หิรัญย์ชโลธร² ชลาธิป สมาชิกโต²

อรพรรณ บุตรกตัญญู² และ ธยานี เล่ห์มิ่งคล²

¹ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง

²ภาควิชาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 28 พ.ย. 2568 ปรับปรุง: 6 มี.ค. 2569 ตอบรับ: 17 มี.ค. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	การพัฒนาทักษะทางสมองส่วนหน้า (Executive Function: EF) ถือเป็นรากฐานสำคัญของการเรียนรู้และการใช้ชีวิตทั้งในปัจจุบันและอนาคตของเด็กปฐมวัยซึ่งเป็นวัยทองของการพัฒนาทักษะทางสมอง งานวิจัยและทฤษฎีทางการศึกษาแสดงให้เห็นว่าการเรียนรู้โดยใช้ธรรมชาติเป็นฐาน (Nature-Based Learning) มีศักยภาพในการส่งเสริม EF ผ่านการเล่น การสำรวจ และการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมจริง กิจกรรมที่เกิดขึ้นในห้องเรียนธรรมชาติ เช่น การเล่นอิสระ การเรียนรู้จากประสบการณ์ตรง การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และการส่งเสริมทักษะด้านร่างกายและอารมณ์ ช่วยพัฒนาองค์ประกอบของ EF ได้แก่ ความจำเพื่อใช้งาน (working memory) การยับยั้งคิดไตร่ตรอง (inhibitory control) และความยืดหยุ่นทางความคิด (cognitive flexibility) บทความนี้มุ่งอธิบายหลักการ แนวคิด และแนวทางการจัดประสบการณ์โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติเพื่อส่งเสริม EF ของเด็กปฐมวัย โดยอ้างอิงงานวิจัยและกรอบแนวคิดจากนานาประเทศ เพื่อเสนอแนวทางการพัฒนาเด็กปฐมวัยตามบริบทของสังคมไทยอย่างมีคุณภาพทั้งด้านการเรียนรู้และการใช้ชีวิตในอนาคตอย่างยั่งยืน
คำสำคัญ การจัดประสบการณ์, เด็กปฐมวัย, ทักษะทางสมอง ส่วนหน้า, ห้องเรียนธรรมชาติ	
*ผู้รับผิดชอบบทความ ศุภลักษณ์ สุรงษา อีเมล: supaluck.s@ru.ac.th	

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

ศุภลักษณ์ สุรงษา, ปิยะนันท์ หิรัญย์ชโลธร, ชลาธิป สมาชิกโต, อรพรรณ บุตรกตัญญู และธยานี เล่ห์มิ่งคล. (2569). ห้องเรียนธรรมชาติ: การจัดประสบการณ์เพื่อส่งเสริมทักษะทางสมองส่วนหน้า (EF) ของเด็กปฐมวัย. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 41(1), 136–147.



Nature as a Classroom: Designing Learning Experiences to Promote Executive Function (EF) Skills in Early Childhood

Supaluck Suthongsa^{1*} Piyanan Hirunchalothorn² Chalatip Samahito²

Orphan Butkatunyoo² and Thayanee Lehmongkol²

¹Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Ramkhamhaeng University

²Department of Education, Faculty of Education, Kasetsart University

Article Info.

Article history

Received: 28 Nov. 2025

Revised: 6 Mar. 2026

Accepted: 17 Mar. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

Learning experience design,
Early Childhood, EF, Nature
classroom

*Corresponding author

Supaluck Suthongsa

Email:

supaluck.s@ru.ac.th

Abstract

The development of executive function (EF) is a fundamental foundation for learning and living, both in the present and in the future, particularly during early childhood—the golden period of brain development. Research and educational theories indicate that Nature-Based Learning (NBL) has strong potential to enhance EF through play, exploration, and interaction with real environments. Activities that take place in a natural classroom—such as free play, hands-on learning, social interactions, and the promotion of physical and emotional skills—help to cultivate the core components of the EF: working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility. In this article, the researchers aim to explain the principles, concepts, and approaches to designing learning experiences in nature-based classrooms that promote the EF in early childhood. It draws upon research and conceptual frameworks from various countries to propose effective strategies for fostering early childhood development within the Thai context—ensuring high-quality learning and sustainable life skills for the future.

Cite this article (APA 7th Edition):

Suthongsa, S., Hirunchalothorn, P., Samahito, C., Butkatunyoo, O., & Lehmongkol, T. (2026). Nature as a Classroom: Designing Learning Experiences to Promote Executive Function (EF) Skills in Early Childhood. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 136–147.

บทนำ

สมองของเด็กปฐมวัยมีการพัฒนาอย่างรวดเร็วในช่วงแรกของชีวิต โดยเฉพาะสมองส่วนหน้าซึ่งเกี่ยวกับการควบคุมตนเอง การคิดยืดหยุ่น และความจำเพื่อใช้งาน เมื่อเด็กได้รับการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสมผ่านห้องเรียนธรรมชาติ สามารถส่งเสริมทักษะทางสมองอย่างเป็นองค์รวมและมีความหมาย เนื่องจากห้องเรียนธรรมชาติเปิดโอกาสให้เด็กสำรวจ และลงมือปฏิบัติ ในสภาพแวดล้อมจริง (Craig et al., 2024) ซึ่ง EF เป็นชุดความสามารถทางสติปัญญาสำคัญที่ประกอบด้วยที่ยังคิดไตร่ตรอง (inhibitory control) ความยืดหยุ่นทางความคิด (cognitive flexibility) และความจำเพื่อใช้งาน (working memory) ซึ่งล้วนมีบทบาทในการเชื่อมโยงพัฒนาการทางสังคม อารมณ์ และการเรียนรู้ของเด็ก (Ernst et al., 2022) กล่าวคือ เด็กที่มีทักษะ EF ดีสามารถควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนได้อย่างเหมาะสม มีทักษะการรอคอย ทำตามกฎกติกา และแก้ไขความขัดแย้งกับผู้อื่นได้อย่างสันติ ส่งผลต่อการสร้างความสัมพันธ์ทางสังคมที่ดี นอกจากนี้ทักษะ EF ช่วยให้เด็กจดจ่อกับกิจกรรมส่งเสริมการเรียนรู้ การวางแผน การคิด และการปรับตัวต่อเหตุการณ์ที่ไม่คาดคิด ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญต่อความสำเร็จทางการศึกษาของเด็กปฐมวัย นอกจากความสำเร็จทางการศึกษา EF ยังเชื่อมโยงกับสุขภาพ ทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ งานวิจัยแสดงให้เห็นถึงทักษะ EF ที่ดีมีความสัมพันธ์กับพฤติกรรมทางสุขภาพที่เหมาะสม เช่น การควบคุมการรับประทานอาหารให้ถูกหลักโภชนาการ การออกกำลังกาย การลดความเครียด และยิ่งลดความเสี่ยงของปัญหาสุขภาพจิต เช่น ความวิตกกังวล ภาวะซึมเศร้า และปัญหาพฤติกรรม ดังนั้นทักษะ EF จึงมีความสำคัญต่อเด็กปฐมวัยทั้งด้านคุณภาพชีวิตและสุขภาพในระยะยาว การจัดประสบการณ์เรียนรู้ที่บูรณาการห้องเรียนธรรมชาติจึงเป็นแนวทางสำคัญเพื่อพัฒนาทักษะ EF โดยครูมีบทบาทสำคัญในการสร้างสภาพแวดล้อมแห่งการเรียนรู้ที่ส่งเสริม EF ผ่านคำถามปลายเปิด และเปิดโอกาสให้เด็กได้ลงมือกระทำ (Ackerman & Friedman-Krauss, 2017)

งานวิจัยจำนวนมากสนับสนุนแนวทางการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติ ผ่านแนวทางการเรียนรู้ทุกแนวทาง ได้แก่ การเรียนรู้กลางแจ้ง การเรียนรู้เชิงโรงเรียนป่าไม้ การเรียนรู้เชิงโครงการโดยใช้ธรรมชาติเป็นฐาน การเรียนรู้เชิงประสบการณ์กับธรรมชาติ การเรียนรู้แบบบูรณาการธรรมชาติ และการเรียนรู้ผ่านการเล่นกับธรรมชาติ เพื่อการพัฒนาทักษะ EF ของเด็กปฐมวัย เช่น การเล่นกลางแจ้งช่วยพัฒนาการควบคุมตนเอง การคิดเชิงวางแผน และการแก้ปัญหา (Carr et al., 2017) อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมความคิด จินตนาการ และปฏิสัมพันธ์ทางสังคม (Zamzow & Ernst, 2020) รวมถึงช่วยฝึกสมาธิและการยับยั้งพฤติกรรมได้ (Torquati et al., 2017) นอกจากนี้ การเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติยังเป็นแนวทางที่เข้าถึงง่าย มีความยืดหยุ่น ซึ่งส่งผลให้ลดความเหลื่อมล้ำในการพัฒนาเด็กปฐมวัยจากครอบครัวที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน (Lawson et al., 2018) ซึ่งบทความนี้มีเป้าหมายเพื่ออธิบายแนวคิด หลักการ และแนวทางการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติในการส่งเสริมทักษะสมองส่วนหน้า (EF) ของเด็กปฐมวัย โดยมุ่งให้ผู้อ่านมีความเข้าใจถึงบทบาทของ EF ต่อพัฒนาการทางด้านสติปัญญา อารมณ์ สังคม การเรียนรู้ และสุขภาพ รวมทั้งความเชื่อมโยงระหว่างธรรมชาติในฐานะเป็นแหล่งการเรียนรู้กับการพัฒนาระบบการทำงานของสมองส่วนหน้า

นอกจากนี้ บทความนี้ยังมีเป้าหมายเพื่อสังเคราะห์งานวิจัยและกรอบแนวคิดจากนานาชาติเกี่ยวกับการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติ และนำเสนอรูปแบบห้องเรียนธรรมชาติที่สามารถประยุกต์ใช้ในบริบทการศึกษา

ปฐมวัย เพื่อเป็นแนวทางให้ครู นักวิชาการ นักการศึกษา และผู้พัฒนาหลักสูตรสามารถนำไปออกแบบกิจกรรม และการจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทักษะ EF อย่างเป็นระบบและมีหลักฐานเชิงประจักษ์รองรับ ในเชิงปฏิบัติ บทความนี้มุ่งเสนอแนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และกระบวนการออกแบบการเรียนรู้ที่บูรณาการธรรมชาติ เพื่อให้ผู้อ่านสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนจริง ตลอดจนเป็นพื้นฐานสำหรับการวิจัยและพัฒนา นวัตกรรมการเรียนรู้ด้านการศึกษาศาสตร์ปฐมวัยในอนาคตต่อไป

กล่าวโดยสรุป EF เป็นทักษะที่สำคัญต่อการพัฒนาทางด้านสติปัญญา อารมณ์ สังคม การเรียนรู้ และสุขภาพ ของเด็กปฐมวัย การจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติ จึงเป็นแนวทางที่มีศักยภาพในการส่งเสริม ทักษะ EF โดยครูเป็นผู้มีบทบาทสำคัญในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นและหลากหลาย เปิดโอกาสให้เด็ก ได้เรียนรู้ผ่านการลงมือทำ และสัมผัสกับสิ่งแวดล้อมจริงเพื่อช่วยวางรากฐานการเรียนรู้และการดำเนินชีวิตของเด็ก ปฐมวัยในระยะยาว

ที่มาของการศึกษาเรื่องการพัฒนาทักษะสมองส่วนหน้าในเด็กปฐมวัย

การพัฒนาทักษะสมองส่วนหน้า ได้รับความสนใจเป็นอย่างมากในช่วงสองทศวรรษที่ผ่านมา เนื่องจาก EF เป็นทักษะทางสติปัญญาระดับสูงที่มีบทบาทสำคัญต่อการเรียนรู้ การควบคุมพฤติกรรม และความสำเร็จของชีวิตใน ระยะยาวของเด็กปฐมวัย (Madanipour et al., 2025; Oeri et al., 2024) ทักษะ EF ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ สำคัญ ได้แก่ การยับยั้งชั่งใจ (inhibitory control) ความจำเพื่อการทำงาน (working memory) และความยืดหยุ่น ทางความคิด (cognitive flexibility) (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000) ซึ่งพัฒนาอย่างรวดเร็วในช่วงปฐมวัย และเป็นรากฐานของการเรียนรู้ด้านวิชาการและทักษะทางสังคม งานวิจัยด้านประสาทวิทยาศาสตร์พัฒนาการแสดงให้เห็นว่า สมองส่วนหน้ามีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ช่วงปฐมวัยไปจนถึงวัยรุ่นใหญ่ โดยประสบการณ์การเรียนรู้ ในช่วงปฐมวัยมีอิทธิพลอย่างมากต่อการสร้างเครือข่ายประสาทและการทำงานของ EF (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014) ดังนั้น การเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติที่เอื้อต่อการพัฒนา EF จึงเป็นประเด็นสำคัญในหลักสูตรการศึกษาปฐมวัยสมัยใหม่ (Prins et al., 2022)

การทำงานของสมองส่วนหน้า (EF) ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติ

เด็กปฐมวัยเป็นวัยที่มีการพัฒนาทักษะ EF อย่างรวดเร็ว ซึ่งเป็นพื้นฐานที่สำคัญของการเรียนรู้ในระดับสูง ครู ปฐมวัยสามารถใช้ห้องเรียนธรรมชาติจัดการเรียนรู้ในรูปแบบที่หลากหลาย เพื่อส่งเสริม EF ของเด็กปฐมวัยอย่างเป็น องค์กรวม การมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งมีชีวิต พืช ดิน น้ำ และวัสดุจากธรรมชาติ ช่วยกระตุ้นการทำงานของสมองส่วนหน้าให้ ทำงานอย่างสมดุลและยืดหยุ่น เช่น การเล่นกลางแจ้ง การสำรวจสิ่งแวดล้อม และการทำกิจกรรมที่เด็กเป็นผู้นำ สามารถกระตุ้นการทำงานของสมองส่วนหน้า ผ่านกระบวนการตัดสินใจ การควบคุมตนเอง และการปรับตัวต่อ สถานการณ์ (Sánchez-Pérez et al., 2023)

ความหมายและความสำคัญของการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติต่อการพัฒนา EF ในเด็กปฐมวัย

Australian Institute of Family Studies (2023) ที่มองว่า การเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติเป็นกระบวนการที่เด็กได้มีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม และเรียนรู้ผ่านการเล่นกับธรรมชาติ เช่น ดิน น้ำ ก้อนหิน และต้นไม้ ผ่านกิจกรรมการเล่นและการสำรวจตามธรรมชาติ สอดคล้องกับ Zamzow and Ernst (2020) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติผ่านรูปแบบการเรียนรู้ที่หลากหลาย เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่บูรณาการสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติและทรัพยากรรอบตัวเด็กเข้ากับกิจกรรม เช่น การเรียนรู้เชิงโครงการโดยใช้ธรรมชาติเป็นฐาน เปิดโอกาสให้เด็กเรียนรู้ผ่านการสังเกต การสำรวจ และการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม ซึ่งเด็กสามารถเรียนรู้ได้ทั้งในพื้นที่กลางแจ้งและภายในห้องเรียน เช่น การนำพืช ใบไม้ ก้อนหิน หรือแมลงเป็นสื่อในการเรียนรู้ เพื่อเชื่อมโยงประสบการณ์กับสิ่งแวดล้อมอย่างเป็นรูปธรรม

ในขณะเดียวกัน Craig et al. (2024) กล่าวว่า ห้องเรียนธรรมชาติทำหน้าที่เป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ และเป็นสื่อกลางในการส่งเสริมพัฒนาการของเด็กปฐมวัยแบบองค์รวม ส่วน Taylor et al. (2022) มีความเห็นสอดคล้องกันว่า การเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติมีบทบาทสำคัญในการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา และสร้างจิตสำนึกด้านสิ่งแวดล้อม เมื่อพิจารณา EF ในมิติของการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติเป็นแนวทางที่สอดคล้องกับระบบการทำงานของสมองเด็กปฐมวัย โดยธรรมชาติเปิดโอกาสให้เด็กได้ใช้ความจำเพื่อใช้งาน ผ่านการสังเกตและจดจำข้อมูลจากสิ่งแวดล้อม ได้ฝึกการยั้งคิดไตร่ตรอง ผ่านการรอคอยหรือปฏิบัติตามกฎกติกาในการเล่นร่วมกับผู้อื่น และได้ใช้ความยืดหยุ่นทางความคิด ผ่านการปรับตัวต่อสถานการณ์หรือการเปลี่ยนแปลงในกิจกรรมกลางแจ้ง

กล่าวโดยสรุป การเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติสามารถดำเนินกิจกรรมในรูปแบบที่หลากหลาย เป็นแนวทางการจัดประสบการณ์โดยใช้สิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติเป็นสื่อกลางในการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมพัฒนาการของเด็กปฐมวัย อีกทั้งยังเป็นพื้นที่สำคัญในการฝึกฝนทักษะ EF ได้อย่างรอบด้าน

แนวทางการเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติเพื่อพัฒนา EF ของเด็กปฐมวัย

การเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติ เป็นแนวทางที่ใช้สิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติเป็นแหล่งเรียนรู้ที่สำคัญในการส่งเสริมพัฒนาการของเด็กปฐมวัย (Kiviranta et al., 2023) แนวทางนี้มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาทักษะ EF (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014) ดังนี้

แนวทางที่ 1 การเรียนรู้กลางแจ้ง (Outdoor Learning) เปิดโอกาสให้เด็กได้สัมผัสและสำรวจสิ่งแวดล้อมจริง เช่น สนามในโรงเรียน หรือสวนสาธารณะ เด็กเรียนรู้ผ่านการเล่นและพัฒนา EF ผ่านการวางแผนกิจกรรมของตนเอง ฝึกการจดจำลำดับขั้นตอน และการยั้งคิดไตร่ตรองควบคุมตนเองในการทำตามกติกา (Kiviranta et al., 2023)

แนวทางที่ 2 การเรียนรู้เชิงโรงเรียนป่าไม้ (Forest School) ใช้ป่าเป็นห้องเรียนหลัก เปิดโอกาสให้เด็กเรียนรู้ผ่านการเล่นและการสำรวจในป่า โดยมีครูเป็นผู้อำนวยความสะดวกมากกว่าเป็นผู้สอน (Harris, 2025) เน้นการเรียนรู้ที่นำโดยเด็ก (Tiplady & Menter, 2021) และพัฒนา EF ผ่านการกำหนดเป้าหมายด้วยตนเอง การตัดสินใจในการเล่นและสำรวจ และการแก้ปัญหาในสถานการณ์จริง

แนวทางที่ 3 การเรียนรู้เชิงโครงการโดยใช้ธรรมชาติเป็นฐาน (Nature-Based Project Learning) รูปแบบนี้มุ่งให้เด็กเรียนรู้จากโครงการจริง เช่น การปลูกพืช การดูแลสวน หรือการอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม (Watt & Frydenberg, 2024) และพัฒนา EF ผ่านการวางแผน การทำงานร่วมกับผู้อื่น และการประเมินผลการกระทำของตนเอง (Annuha, 2024)

แนวทางที่ 4 การเรียนรู้เชิงประสบการณ์กับธรรมชาติ (Experiential Learning with Nature: ELT) มุ่งเน้นให้เด็กได้เรียนรู้จากการลงมือทำจริง เช่น การสำรวจแมลง หรือการปลูกพืช โดยยึดตามหลักการเรียนรู้ของ Kolb (1984) ซึ่งประกอบด้วย การลงมือทำ การสะท้อนคิด การสร้างแนวคิด และการทดลองใช้ (Atler, 2024) และฝึก EF ผ่านการคิดทบทวน การเชื่อมโยงความรู้กับประสบการณ์จริง

แนวทางที่ 5 การเรียนรู้แบบบูรณาการธรรมชาติ (Integrated Nature-Based Curriculum) แนวทางนี้บูรณาการธรรมชาติเข้ากับสาระการเรียนรู้ เช่น คณิตศาสตร์ ภาษา ศิลปะ และวิทยาศาสตร์ (Acharibasam & McVittie, 2023) และฝึก EF ผ่านการคิดเชื่อมโยง การวางแผนกิจกรรมข้ามสาขาวิชา

แนวทางที่ 6 การเรียนรู้ผ่านการเล่นกับธรรมชาติ (Nature Play) เปิดโอกาสให้เด็กได้เล่นและสัมผัสกับวัสดุธรรมชาติ เช่น ดิน น้ำ และใบไม้ อย่างอิสระ เรียนรู้ผ่านประสาทสัมผัส พัฒนาทักษะการกำกับตนเอง (Prins et al., 2022) และพัฒนา EF โดยเฉพาะการยั้งคิดไตร่ตรองควบคุมตนเองและความยืดหยุ่นทางความคิด โดยเด็กต้องใช้จินตนาการ กำหนดกติกาการเล่น

ลักษณะการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อส่งเสริม EF ในห้องเรียนธรรมชาติ

การจัดกิจกรรมในห้องเรียนธรรมชาติเพื่อส่งเสริม EF ควรคำนึงถึงหลักการลดความช่วยเหลือและสนับสนุนจากผู้ใหญ่ลงอย่างค่อยเป็นค่อยไป ซึ่งถือเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนา EF ของเด็กปฐมวัย (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014) ดังนี้

1. การเล่นบทบาทสมมติ (Imaginary Play) ในบริบทของการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติ เปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ในรูปแบบกลางแจ้งท่ามกลางธรรมชาติ เช่น การทำอาหารจากใบไม้ ดอกไม้ กิ่งไม้ ก้อนหิน และดิน ช่วยฝึกฝนการควบคุมพฤติกรรม การยั้งคิดไตร่ตรอง และใช้ความคิดอย่างยืดหยุ่น (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014)

2. การเล่าเรื่อง (Storytelling) ในบริบทของการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติ เปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ในรูปแบบการเล่นกับธรรมชาติ ซึ่งเป็นการส่งเสริมให้เด็กได้เล่าเรื่องหรือสร้างนิทานจากสิ่งที่พบเห็น เช่น ใบไม้ที่ร่วงหล่นจากต้น ช่วยพัฒนาทักษะ EF ด้านความจำเพื่อใช้งาน การจัดระบบความคิด และการใช้เหตุผล (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014)

3. กิจกรรมการเคลื่อนไหวและดนตรี (Movement and Music Activities) ในบริบทของการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติ เปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ในรูปแบบเชิงโรงเรียนป่าไม่ผ่านการเล่นและการสำรวจ โดยเคลื่อนไหวไปพร้อมกับจังหวะธรรมชาติ เช่น เสียงน้ำ เสียงลม ช่วยฝึก EF ด้านการยั้งคิดไตร่ตรอง และความจำเพื่อใช้งาน (Center on the Developing Child at Harvard University, 2014)

4. เกมและกิจกรรมในชีวิตประจำวัน (Games and Everyday Life Activities) ในบริบทของการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติ เปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ในรูปแบบการบูรณาการธรรมชาติผ่านการทำกิจกรรมประจำวันในห้องเรียนธรรมชาติ เช่น การรดน้ำต้นไม้ เก็บใบไม้ ช่วยส่งเสริมให้เด็กฝึก EF อย่างรอบด้าน (Houde-Labrecque et al., 2025)

ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมส่งเสริมทักษะทางสมองส่วนหน้าและการเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติ

1. *ความสัมพันธ์ด้านความจำเพื่อใช้งาน (Working Memory)* การเรียนรู้ของเด็กปฐมวัยในห้องเรียนธรรมชาติต้องใช้ความจำเพื่อวางแผน เช่น การเก็บไม้ตามสีที่กำหนด จำลำดับเหตุการณ์ และเลือกใช้วัสดุที่หลากหลายระหว่างเล่น (Sánchez-Pérez et al., 2023)

2. *ความสัมพันธ์ด้านการยับยั้งคิดไตร่ตรอง (Inhibitory Control)* การเล่นในห้องเรียนธรรมชาติเต็มไปด้วยสิ่งเร้าที่ล่อใจ เด็กจึงต้องควบคุมแรงกระตุ้น เช่น การรอคอยคิวเก็บใบไม้ การไม่แย่งวัสดุธรรมชาติขณะประดิษฐ์งานศิลปะ (Ernst et al., 2021)

3. *ความสัมพันธ์ด้านความยืดหยุ่นทางความคิด (Cognitive Flexibility)* ห้องเรียนธรรมชาติเป็นสภาพแวดล้อมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา เช่น สภาพอากาศ วัสดุธรรมชาติ หรือสิ่งมีชีวิต เด็กต้องปรับเปลี่ยนวิธีการเล่นใหม่ (Carr et al., 2017)

กระบวนการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อส่งเสริม EF ในบริบทของห้องเรียนธรรมชาติ

การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติ เป็นกระบวนการวางแผนการเรียนรู้โดยการบูรณาการสิ่งแวดล้อมทางธรรมชาติในรูปแบบที่หลากหลายเพื่อส่งเสริมทักษะ EF มีขั้นตอนดังนี้

ขั้นที่หนึ่ง สำรวจความต้องการและกำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้ (Needs Assessment and Goal Setting) ครูทำหน้าที่วิเคราะห์ความต้องการ ความสนใจ เพื่อกำหนดจุดประสงค์ที่สอดคล้องกับทักษะ EF (Craig et al., 2024) และเปิดโอกาสเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติ (Zamzow & Ernst, 2020)

ขั้นที่สอง ออกแบบและจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ (Designing and Organizing Learning Environments) ที่เอื้อต่อการเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติในรูปแบบการเรียนรู้ผ่านการเล่นกับธรรมชาติ เช่น มุมธรรมชาติที่มีพืช ใบไม้ ดอกไม้ ดิน และหิน (Australian Institute of Family Studies, 2023) *ขั้นที่สาม* นำกิจกรรมไปใช้ผ่านการเล่นและการสืบเสาะ (Implementation through Play and Inquiry) โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติผ่านการเล่นอย่างมีความหมาย ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เด็กได้ใช้ EF อย่างเต็มศักยภาพตามวัย (Taylor et al., 2022) และครูมีบทบาทสำคัญในการตั้งคำถามปลายเปิด

ขั้นที่สี่ ประเมินผลและการสะท้อนคิด (Evaluation and Reflection) ครูสังเกตพฤติกรรมระหว่างการเล่น การแก้ปัญหา และการร่วมมือในกลุ่ม เพื่อประเมิน EF

ตารางที่ 1 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติเพื่อส่งเสริมทักษะ EF ของเด็กปฐมวัย

ขั้นตอนการ ออกแบบกิจกรรม	แนวทางการจัด กิจกรรมใน ห้องเรียนธรรมชาติ	ตัวอย่างกิจกรรม	ทักษะ EF ที่ส่งเสริม	บทบาทครู
ขั้นที่ 1 สำรวจความต้องการและกำหนดเป้าหมายของการเรียนรู้	วิเคราะห์ความสนใจ ความต้องการ และพัฒนาการของเด็กเพื่อกำหนดเป้าหมาย ในการส่งเสริม EF	- สนทนาเกี่ยวกับธรรมชาติที่เด็กสนใจ - สำรวจพฤติกรรมการเล่นในสภาพแวดล้อมของเด็ก	- การยั้งคิดไตร่ตรอง - ความจำเพื่อใช้งาน	- สังเกตพฤติกรรมเด็ก - สอบถามความสนใจ - กำหนดเป้าหมาย
ขั้นที่ 2 ออกแบบและจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้	จัดพื้นที่ธรรมชาติ เช่น มุมสวน มุมดิน หิน ใบไม้ น้ำ และพื้นที่เล่นกลางแจ้งให้มีความปลอดภัย	- มุมสวนผัก - มุมศิลปะจากธรรมชาติ - ลานสำรวจแมลงและพืช - ลานประสาทสัมผัส	- ความยืดหยุ่นทางความคิด - ความจำเพื่อใช้งาน	- จัดเตรียมวัสดุธรรมชาติ - ออกแบบพื้นที่ให้ปลอดภัยและเปิดโอกาสให้เด็กเรียนรู้อย่างอิสระ
ขั้นที่ 3 นำกิจกรรมไปใช้ผ่านการเล่นและการสืบเสาะ	เด็กเรียนรู้ผ่านการ เล่น การทดลอง และการตั้งคำถามในสภาพแวดล้อมทางธรรมชาติ	- สร้างบ้านจากกิ่งไม้ใบไม้ - ทดลองปลูกพืชและดูการเจริญเติบโต - เกมสำรวจธรรมชาติ (หาใบไม้ต่างรูปทรง)	- การยั้งคิดไตร่ตรอง - ความยืดหยุ่นทางความคิด - ความจำเพื่อใช้งาน	- ตั้งคำถามปลายเปิด - สนับสนุนการแก้ปัญหา - ชี้แนะโดยไม่ควบคุม
ขั้นที่ 4 ประเมินผลและสะท้อนคิด	สังเกตพฤติกรรมของเด็กระหว่างการ เล่น การแก้ปัญหา และการทำงานกลุ่ม	- เด็กเล่าเรื่องการเรียนรู้จากธรรมชาติ - วาดภาพสะท้อนประสบการณ์ - สนทนากลุ่มย่อย	- การยั้งคิดไตร่ตรอง - ความจำเพื่อใช้งาน - ความยืดหยุ่นทางความคิด	- บันทึกพฤติกรรม EF - สะท้อนคิด - ปรับกิจกรรมตามพัฒนาการ

กล่าวโดยสรุป การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ของเด็กปฐมวัย โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติเป็นกระบวนการที่ประกอบด้วย การสำรวจความต้องการของเด็ก การจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ การนำกิจกรรมไปใช้ผ่านการเล่นและการสืบเสาะ และการประเมินผลพร้อมการสะท้อนคิด ซึ่งทุกขั้นตอนดังกล่าวมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริม

ทักษะสมองส่วนหน้า (EF) ของเด็กปฐมวัยอย่างเป็นองค์รวม กิจกรรมการเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติเปิดโอกาสให้เด็กได้ฝึกการควบคุมตนเอง การคิดยืดหยุ่น และการใช้ความจำ ผ่านประสบการณ์จริงที่มีความหมายต่อตัวเด็ก ซึ่งส่งผลต่อการพัฒนาความพร้อมทางการเรียนรู้และทักษะชีวิตในระยะยาว

บทสรุปและข้อเสนอแนะ

การเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติ เป็นกลไกสำคัญในการส่งเสริมพัฒนาการทางสมองส่วนหน้า (Executive Function: EF) ของเด็กปฐมวัยอย่างรอบด้านและยั่งยืน เนื่องจากห้องเรียนธรรมชาติเป็นการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้เด็กได้สืบเสาะ ลงมือทำ และสัมผัสกับสิ่งแวดล้อมโดยตรง และช่วยส่งเสริม EF ทั้งสามด้าน ได้แก่ ความจำเพื่อใช้งาน (Working Memory) ผ่านการจดจำและเชื่อมโยงประสบการณ์จริง ความยับยั้งชั่งใจ (Inhibitory Control) ผ่านการควบคุมพฤติกรรมและอารมณ์ในสถานการณ์ต่าง ๆ และความยืดหยุ่นทางความคิด (Cognitive Flexibility) ผ่านการปรับเปลี่ยนแนวคิดตามสิ่งที่ค้นพบใหม่ในห้องเรียนธรรมชาติ บทความนี้ช่วยเติมเต็มช่องว่างของงานวิจัยที่ผ่านมาซึ่งมักมุ่งเน้นการพัฒนา EF ผ่านกิจกรรมในห้องเรียนหรือสื่อการสอนเทคโนโลยีเท่านั้น แต่มีงานวิจัยจำนวนน้อยที่มุ่งศึกษาเชิงลึกเกี่ยวกับ ความสัมพันธ์ระหว่างกระบวนการเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติและการทำงานของสมองส่วนหน้าในเด็กปฐมวัย บทความนี้ได้เสนอกรอบแนวคิดเชิงบูรณาการที่เชื่อมโยงระหว่าง EF การเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติ และการจัดประสบการณ์โดยการบูรณาการอย่างเป็นระบบ ซึ่งสามารถใช้เป็นแนวทางในการออกแบบกิจกรรม การวิจัยเชิงปฏิบัติการ และการพัฒนาหลักสูตรปฐมวัยในอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1. **ระดับนโยบายด้านการศึกษา** ควรมีการบรรจุแนวคิดการเรียนรู้โดยใช้ห้องเรียนธรรมชาติ เป็นแนวทางในการจัดการศึกษาปฐมวัยในระดับชาติ โดยเฉพาะการบรรจุไว้ในหลักสูตรแกนกลางหรือแนวทางการจัดประสบการณ์ เพื่อให้เกิดการพัฒนา EF อย่างมีระบบและต่อเนื่องในทุกโรงเรียน
2. **ระดับการบริหารสถานศึกษา** ผู้บริหารควรจัดสรรพื้นที่ สิ่งแวดล้อม และทรัพยากรภายในโรงเรียนเพื่อเอื้อต่อการเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติ เช่น พื้นที่สีเขียว สนามเรียนรู้กลางแจ้ง รวมถึงการจัดอบรมเพื่อพัฒนาครูและบุคลากรภายในโรงเรียน เพื่อพัฒนาศักยภาพ และเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่าง EF กับกิจกรรมที่ใช้ห้องเรียนธรรมชาติ

ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ

1. ครูควรใช้กระบวนการออกแบบกิจกรรมในห้องเรียนธรรมชาติที่มีขั้นตอนการสำรวจ สืบเสาะวางแผน ทดลอง และสะท้อนคิด เพื่อให้กิจกรรมตอบสนองต่อความสนใจของเด็กและพัฒนา EF รอบด้าน
2. ครูควรจัดกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับชีวิตประจำวันและบริบทของท้องถิ่น เช่น การปลูกพืช การดูแลสัตว์ หรือการเรียนรู้จากสิ่งแวดล้อมในชุมชน เพื่อให้เด็กเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมายและยั่งยืน
3. ครูควรส่งเสริมให้เด็กได้เรียนรู้ผ่านรูปแบบการเรียนรู้ในห้องเรียนธรรมชาติอย่างหลากหลาย เพื่อเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนา EF อย่างเป็นองค์รวม

References

- Ackerman, D., & Friedman-Krauss, A. (2017). *Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options*. Educational Testing Service. Policy Information Report, Princeton, NJ: Educational Testing Service. Research Report No. RR-17-22. <https://doi.org/10.1002/ets2.12148>
- Acharibasam, J. B., & McVittie, J. (2023). Connecting children to nature through the integration of indigenous ecological knowledge into early childhood environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 39(3), 349-361. doi:10.1017/aee.2022.37
- Annuha, A. (2024). The effectiveness of nature-based learning on early childhood gross motor development. *Jurnal Pena Paud*, 5(2), 143-156. <https://doi.org/10.33369/jpp.v5i2.38237>
- Atler, K. H. (2024). *Experiences of early childhood leaders in U.S. nature-based learning programs* [Doctoral dissertation]. Walden University.
- Australian Institute of Family Studies. (2023). *Engaging young children (0-5 years) in nature play*. Australian Government. https://aifs.gov.au/sites/default/files/2023-11/2310_CFCA_PG_Engaging-young-children-in-nature-play.pdf
- Carr, V., Brown, R. D., Schlembach, S., & Kochanowski, L. (2017). Nature by design: Playscape affordances support the use of executive function in preschoolers. *Child, Youth and Environments*, 27(2), 25-46. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.27.2.0025>
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2014). *Enhancing and practicing executive function skills with children from infancy to adolescence*. <https://children.wi.gov/Documents/Harvard%20Parenting%20Resource.pdf>
- Craig, D., Trina, N. A., Monsur, M., Haque, U. T., Farrow, G., Hasan, M. Z., Tasnim, F., & Akinbobola, M. S. (2024). Effective nature-based outdoor play and learning environments for below-3 children: A literature-based summary. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21, 1247. <https://doi.org/10.3390/ijerph21091247>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Ernst, J., McAllister, K., Siklander, P., & Storli, R. (2021). Contributions to sustainability through young children's nature play: A systematic review. *Sustainability*, 13(13), 7443. <https://doi.org/10.3390/su13137443>

- Ernst, J., Sobel, D., & Neil, A. (2022). Executive function in early childhood: Harnessing the potential of nature-based practices to elevate and equalize outcomes. *Frontiers in Education*, 7, 1011912. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1011912>
- Harris, F. (2025). Journeys through forest school: A model for understanding diverse educational experiences of children. *Environmental Education Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2529544>
- Houde-Labrecque, C., Marie-Pier, C., Beauchamp, M. H., & Bernier, A. (2025). Executive functioning measures from early childhood to school age: Exploring prospective associations. *Developmental Neuropsychology*. <https://doi.org/10.1080/87565641.2025.2536834>
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., & Luukka, E. (2023). Outdoor learning in early childhood education: Exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102–119. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lawson, G., Hook, C., & Farah, M. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science*, 21(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/desc.12529>
- Madanipour, P., Garvis, S., & Cohrssen, C. (2025). Teaching strategies to enhance executive functions in early childhood education: A systematic review. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1), 73–104. <https://doi.org/10.58955/jecer.146811>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Oeri, N., Kunz, N. T., & Pluess, M. (2024). Variability in the relationship between parenting and executive functions: The role of environmental sensitivity. *Cognitive Development*, 70, 101418. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2024.101418>
- Prins J., van der Wilt F., van der Veen C., & Hovinga D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Front Psychol*, 13, 01-15. doi: 10.3389/fpsyg.2022.995164

- Sánchez-Pérez, N., Gracia-Esteban, M., Santamaría-Gutierrez, R., & López-Crespo, G. (2023). Contact with nature and executive functions: A pilot study with Spanish preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(3), 234–248.
<https://doi.org/10.37291/2717638X.202343269>
- Taylor, A. F., Butts-Wilmsmeyer, C., & Jordan, C. (2022). Nature-based instruction for science learning – A good fit for all: A controlled comparison of classroom versus nature. *Environmental Education Research*, 28(10), 1527–1546.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2076811>
- Tiplady, L. S. E., & Menter, H. (2021). Forest School for wellbeing: An environment in which young people can “take what they need.” *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 99–114. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1730206>
- Torquati, J., Schutte, A., & Kiat, J. (2017). Attentional demands of executive function tasks in indoor and outdoor settings: Behavioral and neuroelectrical evidence. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*, 27(2), 70–92.
<http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/176>
- Watt, B. A., & Frydenberg, E. (2024). Early childhood education for sustainability: Outcomes for social and emotional learning. *Australasian Journal of Early Childhood*, 50(2), 131–145.
<https://doi.org/10.1177/18369391241287939>
- Zamzow, J., & Ernst, J. (2020). Supporting school readiness naturally: Exploring executive function growth in nature preschoolers. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), 6–16.



บทพินิจหนังสือ: การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์

ธนะชาติ อนุนิวัฒน์^{1*} และ โยชิตะคะ อาเบะ²

^{1,2}ภาควิชาวิทยาการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัยมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยอิโรชิมะ

ข้อมูลบทความ	บทคัดย่อ
ประวัติบทความ รับเข้า: 29 ม.ค. 2569 ปรับปรุง: 2 ก.พ. 2569 ตอบรับ: 7 ก.พ. 2569 เผยแพร่: 30 เม.ย. 2569	
คำสำคัญ การศึกษาเชิงวิพากษ์, การศึกษา คณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์, คณิต ศาสตร์ศึกษา	
*ผู้รับผิดชอบบทความ อีเมล: d245626@hiroshima.u.ac.jp	การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ เปิดพื้นที่ให้เราได้มีมุมมองใหม่ต่อคณิตศาสตร์ โดยท้าทายความเชื่อและสมมติฐานเดิม ที่ว่าคณิตศาสตร์เป็นสิ่งที่เป็กลาง ปราศจากอคติ และไม่เกี่ยวข้องกับอำนาจทางสังคม หนังสือเล่มนี้แสดงให้เห็นถึง บทบาทของคณิตศาสตร์ในการจัดระเบียบโลกและสังคม ทั้งในมิติของความเหลื่อมล้ำ ความยุติธรรมทางสังคม สิ่งแวดล้อม และประชาธิปไตย โดย Skovsmose นำเสนอแนวคิดเชิงวิพากษ์ผ่านภูมิทัศน์ของการการสืบค้น และการสนทนา เพื่อขยับตำแหน่งของการเรียนรู้จากการท่องจำ ไปสู่การสร้างความรู้ทางจริยธรรม สังคม และความตระหนักรู้ของตนเอง ช่วยให้ผู้เรียนไม่ว่าจะมีพื้นฐาน หรือภูมิหลังทางสังคมแบบใด ก็สามารถใช้คณิตศาสตร์เป็นเครื่องมือในการอ่านและเขียนโลกความเป็นจริงอย่างมีวิจารณญาณ หนังสือเล่มนี้จึงถือเป็นคำเชิญชวน ให้ทุกภาคส่วนร่วมพิจารณาบทบาทของคณิตศาสตร์ ในฐานะการปฏิบัติที่มีนัยเชิงจริยธรรมและการเมือง พร้อมทั้งตั้งคำถามต่อเป้าหมายคณิตศาสตร์ศึกษาในประเทศไทย เพื่อให้สอดคล้องกับความท้าทายของโลกยุคปัจจุบันที่เต็มไปด้วยความไม่แน่นอนทั้งทางเศรษฐกิจ สังคม และการเมือง

อ้างอิงบทความนี้ (APA 7th Edition):

ธนะชาติ อนุนิวัฒน์ และโยชิตะคะ อาเบะ. (2569). บทพินิจหนังสือ: การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์. *วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์*, 41(1), 148–155.



Book Review: Critical Mathematics Education

Dhanachat Anuniwat^{1*} and Yoshitaka Abe²

^{1,2}Division of Educational Sciences, Graduate School of Humanities and Social Sciences, Hiroshima University

Article Info.

Article history

Received: 29 Jan. 2026

Revised: 2 Feb. 2026

Accepted: 7 Feb. 2026

Published: 30 Apr. 2026

Keywords

Critical Pedagogy, Critical Mathematics Education, Mathematics Education

*Corresponding author

Email:

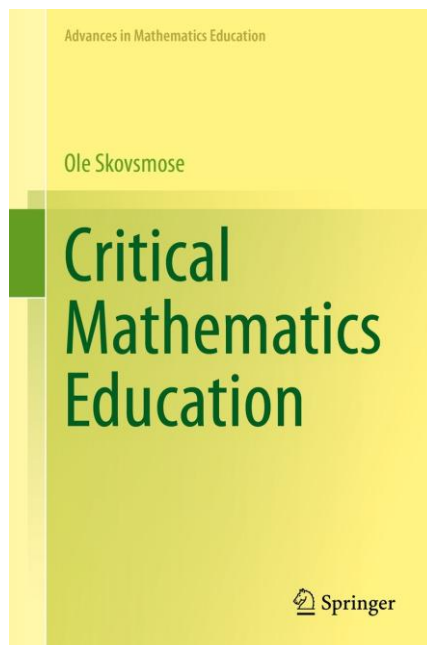
d245626@hiroshima.u.ac.jp

Abstract

Critical mathematics education opens up new ways of seeing mathematics by challenging long-held beliefs and assumptions that mathematics is neutral, value-free, and disconnected from social power. This book demonstrates the role of mathematics in organizing the world and society, in relation to inequality, social justice, environmental issues, and democracy. Skovsmose presents a critical perspective through landscapes of investigation and dialogue, shifting learning away from rote memorization toward the development of ethical, social, and self-awareness. This approach enables learners, regardless of their backgrounds or social positions, to use mathematics as a tool for critically reading and writing the world. The book thus invites all stakeholders to reconsider the role of mathematics as a practice with ethical and political implications, and to reflect on the goals of mathematics education in Thailand so that they align with the challenges of the contemporary world, characterized by economic, social, and political uncertainty.

Cite this article (APA 7th Edition):

Anuniwat, D., & Abe, Y. (2026). Book Review: Critical Mathematics Education. *Journal of Kasetsart Educational Review*, 41(1), 148–155.



ภาพที่ 1 การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ (Critical Mathematics Education)

ที่มา: Skovsmose (2023)

บทนำ

การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ (Critical Mathematics Education) เป็นแนวคิดทางทฤษฎีที่ถูกพัฒนาโดย Ole Skovsmose (ต่อไปในบทพินิจหนังสือนี้ เรียกว่าผู้เขียน) ช่วงทศวรรษ พ.ศ. 2520 ถึงกลางทศวรรษ พ.ศ. 2530 โดยต่อยอดจากสายธารของทฤษฎีแนววิพากษ์ (Critical Theory) ที่มีรากฐานจากงานของ Theodor W. Adorno และทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical Pedagogy) (ออมสิน จตุพร, 2568) สู่บริบทของคณิตศาสตร์ศึกษา (Mathematics Education) (Skovsmose, 1994) แนวคิดดังกล่าว วิพากษ์ความเข้าใจแบบดั้งเดิมที่ว่าคณิตศาสตร์เป็นองค์ความรู้ที่เป็นกลาง (Neutral) และปราศจากคุณค่า (Value-free) การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ จึงมีเป้าหมายเพื่อฟื้นฟูการสนทนาเชิงประชาธิปไตย และเสริมสร้างความเป็นความเป็นผู้ก่อการของผู้เรียน (Student Agency) โดยเน้นให้เห็นมิติทางสังคม และการเมืองที่แฝงอยู่ในคณิตศาสตร์ (Aslan Tutak et al., 2011) ทั้งนี้แก่นของการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ ที่ตั้งอยู่บนสายธารของทฤษฎีแนววิพากษ์มี Jürgen Habermas เป็นตัวแทนที่สำคัญ (Skovsmose, 1994)

หนังสือเล่มนี้เป็นหนึ่งในผลงานที่สำคัญของผู้เขียน ซึ่งได้เขียนขึ้น ระหว่างปี พ.ศ. 2562–2565 และตีพิมพ์ในปี พ.ศ. 2566 ในขณะที่พักรักษาตัวในโรงพยาบาล (Skovsmose, 2023, p. v) ซึ่งเป็นช่วงเวลาก่อนที่จะได้รับรางวัล Hans Freudenthal Award ในงาน International Congress on Mathematical Education (ICME) ครั้งที่ 15 พ.ศ. 2567 ณ เครือรัฐออสเตรเลีย ซึ่งเป็นรางวัลระดับนานาชาติที่ยกย่องนักวิจัยผู้สร้างคุณูปการสำคัญ และมีผลกระทบสูงต่อแวดวงคณิตศาสตร์ศึกษา และผู้เขียนได้ถึงแก่กรรมในปีถัดมา ผู้เขียนเป็นนักวิจัยที่ได้รับการยอมรับสูงสุดบุคคลหนึ่งในพื้นที่การวิจัยด้านการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ และหนังสือเล่มนี้ถือเป็น อีกผลงานชิ้นสำคัญ

ขั้นสุดท้ายที่ผู้เขียนมอบไว้เป็น มรดกทางความคิด สำหรับนักวิจัยและผู้สนใจรุ่นหลัง ในหนังสือเล่มนี้ ผู้เขียนเปิดประเด็นด้วยภาพเปรียบเทียบของ การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์กับเมืองเซาเปาโล โดยการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ ไม่ใช่โครงสร้างหรือระเบียบเหตุผลที่ตายตัว แต่ควรเป็นมองผ่านแง่มุมของเมือง ที่เต็มไปด้วยสีสนและความมีชีวิตชีวาของผู้คน เปรียบเทียบกับเซาเปาโล ที่ประกอบสร้างขึ้นอย่างเป็นธรรมชาติ และสามารถเข้าสู่ใจกลางเมืองได้หลากหลายเส้นทาง (Skovsmose, 2023, pp. vii–viii) โดยอุปมานี้ สะท้อนถึงแนวคิดที่สำคัญของการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ คือการปฏิเสธกรอบแนวคิดแบบดั้งเดิม และโอรับความซับซ้อน ความหลากหลาย และความมีชีวิตชีวาของการเรียนรู้ อีกทั้งผู้เขียนยังขยายอุปมานี้ ไปสู่นิยามคณิตศาสตร์อีกด้วย แม้ว่าคณิตศาสตร์อาจถูกมองว่า เป็นเมืองที่สร้างขึ้นอย่างมีแบบแผน แต่สำหรับผู้เขียนแก่นแท้ของคณิตศาสตร์ไม่ได้อยู่ที่กฎ สูตร หลักการ หรือโครงสร้างที่ตายตัว แต่อยู่ที่สิ่งที่ผู้คนกระทำกับคณิตศาสตร์ ผ่านการใช้ การตีความ และการปฏิบัติจริง (Skovsmose, 1994; ไมตรี อินทร์ประสิทธิ์, 2565; Skovsmose, 2023; Hattori, 2024)

Ernest (2024) ขยายอุปมาที่ผู้เขียนได้นำเสนอ โดยย้อนกลับไปสู่ยุคคนโปเลียนที่ 1 (Napoléon Bonaparte) เป็นช่วงที่กรุงปารีสเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงครั้งใหญ่ ทั้งทางการเมือง เศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรม โดยเฉพาะด้านการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานของเมือง ไม่ว่าจะเป็นถนน สะพาน หรือระบบระบายน้ำ ต่อมาแนวคิดเรื่องการจัดระเบียบเมืองอย่างเป็นระบบนี้ได้รับการสานต่อโดย Baron Haussmann ซึ่งเป็นผู้วางผังกรุงปารีส ให้ถนนสายหลักแผ่ออกจากประตูชัยอย่างเป็นระเบียบ และสมมาตร อย่างไรก็ตาม แม้เมืองจะถูกออกแบบอย่างมีแบบแผน การเติบโตตามธรรมชาติก็ยังดำรงอยู่ เปรียบดังเถาวัลย์ที่เลื้อยปกคลุมวิหารร้าง แทรกตัว ทาบหัก และขยายออกไปสู่ชานเมือง เป็นภาพแทนของชีวิตที่ไม่อาจผูกมัดด้วยโครงสร้าง หรือตรรกะแบบดั้งเดิม ในทำนองเดียวกัน ความพยายามที่จะสร้างผังเมืองที่สมบูรณ์แบบ ให้แก่คณิตศาสตร์ หรือแนวคิดแบบสัมบูรณ์นิยม (Absolutism) ซึ่ง Ernest (1985, 2012) วิจารณ์ไว้ว่า ไม่ว่าจะเป็นตรรกนิยม (Logicism) รูปนิยม (Formalism) อัจฉนคติญาณนิยม (Intuitionism) หรือการมองคณิตศาสตร์ว่าเป็นคตินิยมแบบเพลโต (Platonism) ล้วนไม่สามารถอธิบายความลึกซึ้ง ความหลากหลาย และความมีชีวิตชีวาของนครแห่งคณิตศาสตร์ได้อย่างครอบคลุม

สาระสำคัญ

หนังสือเล่มนี้ประกอบด้วย 4 ส่วน และ 18 บท ผู้เขียนอภิปรายละบทเกี่ยวกับคณิตศาสตร์ศึกษาจากมุมมองเชิงวิพากษ์ และเชื่อมโยงกับบริบททางสังคม แทนที่หนังสือเล่มนี้จะนำเสนอทฤษฎีเดียวที่มีความเป็นเอกภาพ และสอดคล้องกัน ในทางกลับกันผู้เขียนตั้งใจออกแบบให้ การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์เป็น *ภูมิทัศน์ของการการสืบค้น* (Landscape of Investigation) ที่เปิดต่อการตั้งคำถามและการสืบค้น ผู้เขียนเน้นย้ำว่า การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ ไม่ใช่วิธีการสอนที่เป็นสูตรสำเร็จ หรือรูปแบบที่ตายตัว แต่เป็นจุดยืนทางปรัชญาในมุมมองที่กว้างออกไป เปิดกว้างต่อการตีความ และการนำไปใช้ที่หลากหลาย โดยประเด็นสำคัญของแต่ละส่วนมีดังต่อไปนี้

ส่วนที่ 1 การเรียนรู้และฉากทัศน์ (Part I: Learning and Landscapes)

บทที่ 1 ความกังวลและความหวัง (Concerns and Hopes) วางกรอบแนวคิดของการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ โดยแสดงให้เห็นความกังวลที่ครอบคลุมทั้งระดับห้องเรียนและโครงสร้างสังคม พร้อมเสนอความหวังเชิง

ปฏิบัติ (Active Hope) ที่มุ่งสู่การเปลี่ยนแปลงทางสังคมผ่านการเรียนรู้คณิตศาสตร์ ความยุติธรรมทางสังคมจึงถูกมองว่าเป็นสิ่งที่ต้องสร้างขึ้นใหม่ผ่านกระบวนการเรียนรู้ ไม่ใช่แนวคิดที่ตายตัว บทที่ 2 ภูมิทัศน์และการเหยียดเชื้อชาติ (Landscapes and Racism) นำเสนอแนวคิดภูมิทัศน์ของการการสืบค้น เพื่อสร้างการเรียนรู้ที่เปิดพื้นที่ให้ตั้งคำถามและสนทนา เพื่อต่อต้านบทบาทของคณิตศาสตร์ที่มุ่งสร้างความพร้อมในการทำตามคำสั่ง แสดงให้เห็นถึงการใช้นิคณิตศาสตร์ เป็นเครื่องมือเปิดโปงการเหยียดเชื้อชาติเชิงโครงสร้าง และรวมถึงเครื่องมืออย่างดัชนีอคติ (A Bias Index) บทที่ 3 ประชาธิปไตยและการกัดกร่อน (Democracy and Erosions) บทนี้อภิปรายเกี่ยวกับองค์ประกอบของประชาธิปไตย พร้อมแสดงให้เห็นกระบวนการกัดกร่อนของประชาธิปไตยในบริบทต่าง ๆ โดยคณิตศาสตร์ถูกเสนอให้ใช้เป็นเครื่องมือในการตรวจสอบความไม่เป็นธรรม บทที่ 4 ความยั่งยืนและความเสี่ยง (Sustainability and Risks) เชื่อมโยงความยุติธรรมทางสังคมกับความยุติธรรมทางสิ่งแวดล้อม โดยอาศัยแนวคิดสังคมแห่งความเสี่ยง (Social Risk) เพื่อวิพากษ์บทบาทของคณิตศาสตร์และเทคโนโลยีในการสร้างและจัดการความเสี่ยง บทนี้ตั้งคำถามต่อการใช้แบบจำลองคณิตศาสตร์ที่จัดรูปแบบการรับรู้ของสังคม บทที่ 5 จะเรียนรู้หรือไม่เรียนรู้ (To Learn or Not to Learn) เสนอการเรียนรู้ในฐานะการกระทำที่มีเจตจำนง ถูกขับเคลื่อนด้วยแรงจูงใจและภาพเบื้องหน้า (Foreground) ของผู้เรียน หากภาพอนาคตถูกจำกัดด้วยความไม่เท่าเทียม แรงจูงใจในการเรียนคณิตศาสตร์ย่อมลดลง

ส่วนที่ 2 วิกฤตและการจัดรูปแบบ (Part II: Crises and Formatting)

บทที่ 6 วิกฤตและการวิพากษ์ (Crisis and Critique) บทนี้ปฏิเสธการอธิบายวิกฤตด้วยกรอบแนวคิดเดียว และเสนอว่าวิกฤตมีความหลากหลายและเชื่อมโยงกัน การวิพากษ์ในการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ จึงต้องเปิดกว้างและไม่ยึดติดกับทฤษฎีใดทฤษฎีหนึ่ง บทที่ 7 ความดาษดื่นของความเชี่ยวชาญทางคณิตศาสตร์ (Banality of Mathematical Expertise) วิจารณ์การใช้คณิตศาสตร์ที่มุ่งเน้นทางเทคนิค แต่ละเลยผลกระทบทางสังคมจากการใช้คณิตศาสตร์ พร้อมเสนอให้พิจารณาคณิตศาสตร์ผ่านมิติทางปรัชญาและจริยธรรม บทที่ 8 คณิตศาสตร์และจริยธรรม (Mathematics and Ethics) ชี้ให้เห็นว่าคณิตศาสตร์มีบทบาทในการจัดระเบียบและควบคุมสังคม ผ่านการวัด การจัดลำดับ และการจัดหมวดหมู่ ซึ่งล้วนมีนัยทางจริยธรรมแฝงอยู่ บทที่ 9 คณิตศาสตร์และวิกฤต (Mathematics and Crises) จำแนกความสัมพันธ์ระหว่างคณิตศาสตร์กับวิกฤตออกเป็น 3 ลักษณะ ได้แก่ การฉายภาพ (Picturing) การก่อให้เกิด (Constituting) และการจัดรูปแบบ (Formatting) วิกฤต บทที่ 10 การฉายภาพหรือการกระทำ (Picturing or Performing) เสนอแนวคิดคณิตศาสตร์ในฐานะการกระทำ (Performative) ที่ไม่ได้เพียงอธิบายความจริง แต่มีพลังในการสร้างความจริงทางสังคม

ส่วนที่ 3 การวิพากษ์และการสนทนา (Part III: Critique and Dialogue)

บทที่ 11 การวิพากษ์ของคณิตศาสตร์ (Critique of Mathematics) ได้แย้งภาพลักษณ์ของคณิตศาสตร์ในฐานะศาสตร์ที่บริสุทธิ์และเป็นกลาง โดยชี้ให้เห็นความไม่แน่นอนและอำนาจที่แฝงอยู่ในการใช้คณิตศาสตร์ บทที่ 12 การวิพากษ์ของการวิพากษ์ (Critique of Critique) นำเสนอการวิพากษ์แบบสนทนาเป็นแนวทางหลักของการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ โดยมองการวิพากษ์เป็นกระบวนการสนทนาที่เปิดกว้างและไม่มีที่สิ้นสุด บทที่ 13 การก่อรูปเบื้องต้นของการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ (Initial Formulations of Critical Mathematics Education) อธิบายพัฒนาการของการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ จากทฤษฎีทฤษฎีแนววิพากษ์ ทฤษฎีการศึกษาเชิงวิพากษ์ สู่

การประยุกต์ในคณิตศาสตร์ศึกษา บทที่ 14 ทฤษฎีการเรียนรู้คณิตศาสตร์แบบสนทนา (A Dialogic Theory of Learning Mathematics) เสนอกรอบการเรียนรู้ที่เน้นปฏิสัมพันธ์ การตั้งคำถาม และการสร้างความหมายร่วมกัน

ส่วนที่ 4 ความกว้างและความลึก (Part IV: Width and Depth)

บทที่ 15 นักเรียนทุกคน (All Students) ยืนยันว่าการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ มีความสำคัญต่อผู้เรียนทุกกลุ่ม ไม่จำกัดเฉพาะผู้ด้อยโอกาส บทที่ 16 ก้าวข้ามภาพจำ (Beyond Stereotypes) วิเคราะห์ภาพจำของห้องเรียนในงานวิจัย และเรียกร้องการใช้จินตนาการทางครุศาสตร์ศึกษาศาสตร์ บทที่ 17 ทฤษฎีสังคมและพลังการจัดรูปแบบของคณิตศาสตร์ (Social Theorizing and the Formatting Power of Mathematics) ชี้ว่าคณิตศาสตร์เป็นองค์ประกอบสำคัญในการจัดรูปแบบโครงสร้างสังคม บทที่ 18 ปรัชญาของการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ (A Philosophy of Critical Mathematics Education) สรุปแนวคิดหลักของการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ โดยเน้นว่า การวิพากษ์และการสนทนาในฐานะกระบวนการที่ไม่มีที่สิ้นสุด

คุณค่า

อุปมาที่ว่าคณิตศาสตร์เปรียบเสมือนเมืองที่ถูกสร้างขึ้นอย่างมีระเบียบแบบแผน (Skovsmose, 2023) แสดงให้เห็นว่าสาระสำคัญของคณิตศาสตร์ไม่ได้อยู่ที่กฎเกณฑ์ หรือโครงสร้างในตัวของมันเอง หากแต่อยู่ที่การที่ผู้คนใช้คณิตศาสตร์อย่างไร ตีความอย่างไร และนำไปใช้ในแนวปฏิบัติแบบใด (Skovsmose, 1994; 2023) ช่วงเวลาที่คณิตศาสตร์ศึกษาเชิงวิพากษ์ก่อตัวขึ้นในเชิงทฤษฎี อยู่ในช่วงเวลาใกล้เคียงกับช่วงที่ Ubiratan D'Ambrosio เสนอแนวคิดเรื่อง คณิตศาสตร์ชาติพันธุ์วรรณา (Ethnomathematics) ในการประชุม ICME ครั้งที่ 4 (Borba & Orey, 2023) ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของ การอภิปรายความสัมพันธ์ระหว่างวัฒนธรรมท้องถิ่นกับคณิตศาสตร์ จากมุมมองที่แตกต่างจากคณิตศาสตร์แบบตะวันตก ประเด็นสำคัญในขณะนั้นคือ ความจำเป็นในการจัดวางตำแหน่งแห่งที่ของคณิตศาสตร์ศึกษา ไว้ภายในบริบททางสังคมในวงกว้าง แทนที่จะจำกัดอยู่เพียงกรอบแนวคิดของทฤษฎีทางการสอน และทฤษฎีทางจิตวิทยา (Baba, 2003; Iwasaki, 2020; Hattori, 2024)

ในขณะที่การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ เป็นทฤษฎีที่ทบทวนบทบาททางสังคมของคณิตศาสตร์ผ่านการสนทนาและประชาธิปไตย คณิตศาสตร์ชาติพันธุ์วรรณาเป็นความพยายามที่จะมองคณิตศาสตร์ ในฐานะสิ่งที่ขึ้นอยู่กับบริบท (Context-dependent) โดยอธิบายคณิตศาสตร์ผ่านวิธีการคิด และความเข้าใจเรื่องจำนวน และปริมาณในกลุ่มของชาติพันธุ์ที่แตกต่างกัน แม้ทั้งสองแนวคิดที่กล่าวไปในข้างต้นจะมีจุดเน้นทางทฤษฎีที่ต่างกัน แต่ทั้งสองมีความกังวลร่วมกัน คือ ต่างก็ไม่ยอมรับความเป็นสากลของคณิตศาสตร์แบบตะวันตกโดยปราศจากการวิพากษ์และถูกวิพากษ์ โดยข้อกังวลเชิงทฤษฎีเหล่านี้ยังมีความหมายชัดเจนมากขึ้น เมื่อพิจารณาในบริบททางสังคมที่มีความจำเพาะเจาะจง เช่น ในบริบทของประเทศไทย ซึ่งยังคงมีความเหลื่อมล้ำ ความไม่เป็นธรรมทางสังคมในหลายระดับ และในหลากหลายมิติ ความสำคัญของแนวคิดดังกล่าวยิ่งชัดเจนมากขึ้น ผู้เขียนเสนอให้เปลี่ยนห้องเรียนคณิตศาสตร์ให้เป็น พื้นที่สำหรับการมองโลก ซึ่งไม่ได้จำกัดอยู่แค่การทำโจทย์คณิตศาสตร์ แต่รวมถึงการตั้งคำถามและการมีส่วนร่วมในการสนทนา แนวคิดเรื่อง ภูมิทัศน์ของการการสืบค้น ยังช่วยสนับสนุนครูในการเชื่อมโยงคณิตศาสตร์เข้ากับประเด็นร่วมสมัย เช่น อคติ การเหยียดเชื้อชาติ และปัญหาสิ่งแวดล้อม ผ่านการวิเคราะห์ข้อมูลจริง ผู้เรียนสามารถ

ตระหนักถึงบทบาทของคณิตศาสตร์ทั้งในการระบุปัญหาและการแก้ปัญหา พร้อมทั้งวิพากษ์ประเด็นทางสังคมและทบทวนตนเองไปพร้อมกัน (Skovsmose, 2023)

ในอีกนัยหนึ่ง การเรียนการสอนคณิตศาสตร์ที่เน้นเพียงแค่การเสริมสร้างการคิดทางคณิตศาสตร์ (Mathematical Thinking) ของนักเรียน หรือความเข้าใจเนื้อหาทางคณิตศาสตร์ มักจำกัดศักยภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนให้อยู่แค่ตำแหน่งของห้องเรียนหรือชั้นเรียนเท่านั้น แต่เมื่อพิจารณาว่าผู้เรียนเป็นผู้ร่วมสร้างความหมาย ผู้ร่วมสร้างกระบวนการเรียนรู้ การเรียนรู้ที่ลึกซึ้ง และมีคุณค่ามากยิ่งขึ้นย่อมสามารถเกิดขึ้นได้ นอกจากนี้ เครื่องมืออย่างดัชนีอคติในบทที่ 2 ยังช่วยให้ผู้เรียนตรวจสอบอคติที่แฝงอยู่ในสื่อและโครงสร้างทางสังคม เปิดโอกาสให้เกิดการสนทนาอย่างมีความหมาย ผ่านประสบการณ์การเรียนรู้เช่นนี้ ผู้เรียนจะเข้าใจว่าคณิตศาสตร์มีพลังในการกำหนดกรอบมุมมองต่อวิกฤตทางสังคมหลากหลายรูปแบบ ดังนั้น การพัฒนาการคิดเชิงวิพากษ์และสมรรถนะความเป็นพลเมืองจึงเป็นส่วนสำคัญของการเรียนรู้ และสอดคล้องกับความต้องการของสังคมไทยในยุคข้อมูลข่าวสาร (Hattori, 2024)

ท้ายที่สุด หนังสือเล่มนี้ไม่เพียงนำเสนอแนวคิดทางวิชาการใหม่เท่านั้น แต่ยังให้ข้อเสนอเชิงออกแบบ เกี่ยวกับการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงคณิตศาสตร์เข้ากับชีวิตประจำวัน สังคม และความยุติธรรม ซึ่งมีศักยภาพในการชี้นำคณิตศาสตร์ศึกษาไปสู่การเรียนรู้ที่มีความหมาย

บทสรุป

หนังสือเล่มนี้เสนอแนวคิดที่สำคัญ ที่เปลี่ยนคณิตศาสตร์จากวิชาที่ดูเป็นกลาง ไปสู่เครื่องมือในการอ่านและทำความเข้าใจโลก ผ่านความกังวลต่อความไม่เป็นธรรม และความหวังต่ออนาคตที่ดีกว่า แนวคิดนี้ชี้ให้เห็นว่าคณิตศาสตร์สามารถสร้างอำนาจ กำหนดโลกทัศน์ และมีบทบาททั้งในการบรรเทาและก่อรูปวิกฤตการณ์ทางสังคม ในอีกด้านหนึ่ง แม้การศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ที่นำเสนอในหนังสือเล่มนี้ จะเปิดมุมมองทางทฤษฎีใหม่ให้กับคณิตศาสตร์ศึกษา แต่ก็มีข้อสังเกตว่า การนำแนวคิดดังกล่าวไปใช้จริงในทางปฏิบัติ ยังเผชิญกับความท้าทายและข้อจำกัด โดยเฉพาะในประเด็นความเป็นวิชาชีพของครูและข้อจำกัดเชิงสถาบัน (Ernest, 2010) ประเด็นเหล่านี้จึงเป็นความท้าทาย ที่จำเป็นต้องอาศัยการส่งสมงานวิจัยในภาคปฏิบัติ (Nakawa, 2019; Hattori, 2024) อีกทั้งยังเชื่อมโยงโดยตรงกับคำถามการวิจัยในอนาคต เกี่ยวกับการเชื่อมโยงข้อถกเถียงเชิงทฤษฎีในหนังสือเล่มนี้ เข้ากับงานภาคปฏิบัติจริงของบริบทประเทศไทย แนวคิดนี้น่าจะเป็นแรงบันดาลใจ ให้ผู้ที่สนใจการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ ให้สอดคล้องกับความท้าทายในยุคใหม่ ได้แก่ ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจ อคติในสื่อ ความเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ และความจำเป็นในการพัฒนาพลเมืองที่คิดวิเคราะห์ได้บนฐานข้อมูล

กิตติกรรมประกาศ

ขอขอบคุณ Professor Takuya Baba, Ph.D. เป็นอย่างสูง สำหรับการนัดสัมภาษณ์พิเศษด้านการศึกษาคณิตศาสตร์เชิงวิพากษ์ ซึ่งเป็นแรงบันดาลใจสำคัญของบทพิณหนังสือนี้ งานนี้ได้รับการสนับสนุนจากทุนวิจัย JST SPRING (Grant Number: JPMJSP2132) และขอบคุณกัลยาณมิตรที่ช่วยตรวจทานอย่างไตร่ตรอง

เอกสารและสิ่งอ้างอิง

- ไมตรี อินทร์ประสิทธิ์. (2565). *กระบวนการแก้ปัญหาในคณิตศาสตร์ระดับโรงเรียน* (พิมพ์ครั้งที่ 2). ศูนย์วิจัยคณิตศาสตร์ศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- ออมสิน จตุพร. (2568). *การศึกษาเชิงวิพากษ์: แนวคิดพื้นฐานและปฏิบัติการ*. สถาบันวิจัยพหุศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- Aslan Tutak, F., Bondy, E., & Adams, T. L. (2011). Critical pedagogy for critical mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(1), 65–74. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2010.510221>
- Baba, T. (2003). Consideration on relationship between mathematics education and society: From the perspectives of ethnomathematics and critical mathematics education. *Journal of JASME: Research in Mathematics Education*, 9, 15–23. [In Japanese]
- Borba, M. C., & Orey, D. C. (Eds.). (2023). *Ubiratan D'Ambrosio and mathematics education: Trajectory, legacy and future*. Springer. [In Japanese]
- Ernest, P. (1985). The philosophy of mathematics and mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 16(5), 603–612.
- Ernest, P. (2010). The scope and limits of critical mathematics education. In H. Alrø, O. Ravn, & P. Valero (Eds.), *Critical mathematics education: Past, present and future* (pp. 65–87). Brill.
- Ernest, P. (2012). What is our first philosophy in mathematics education? *For the Learning of Mathematics*, 32(3), 8–14.
- Ernest, P. (2024). A review of critical mathematics education by Ole Skovsmose. *Journal for Theoretical & Marginal Mathematics Education*, 3(1), Article 0302.
- Hattori, Y. (2024). *Theoretical and empirical study on fostering critical thinking in mathematics education* (Doctoral dissertation, Hiroshima University). Hiroshima University. [In Japanese]
- Iwasaki, H. (Ed.). (2020). *Horizons of mathematics education research: A compass for mathematics education researchers*. Minerva Shobo. [In Japanese]
- Nakawa, N. (2019). Recent trends of critical mathematics education: Reviewing critical mathematics education theory, praxis, and reality. *Journal of Science and Humanities*, 48, 135–148. [In Japanese]
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Springer.
- Skovsmose, O. (2023). *Critical mathematics education*. Springer.



วารสารศึกษาศาสตร์ปริทัศน์
Journal of Kasetsart Educational Review

