



คณะครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์

ISSN: 2821-9147 (Print)

ISSN: 3027-6764 (Online)

วารสารครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์

Journal of Education Studies
Valaya Alongkorn Rajabhat University

ปีที่ 3 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม-ธันวาคม 2568)
Volume 3 Issue 2 (July-December 2025)

วารสารครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์

เจ้าของวารสาร

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์

วัตถุประสงค์

วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ (Journal of Education Studies Valaya Alongkorn Rajabhat University) มีวัตถุประสงค์จัดพิมพ์ขึ้นเพื่อส่งเสริมการสร้างความรู้ทางวิชาการ เผยแพร่และส่งเสริมผลงานทางวิชาการ มุ่งเน้นให้มีการรังสรรค์ผลงานวิจัยและวิชาการที่มีคุณภาพ อีกทั้งยังเป็นเวทีที่แสดงผลงานสำหรับคณาจารย์ นักวิจัย นักวิชาการศึกษา บุคลากรทางการศึกษา นิสิต นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา และระดับปริญญาตรี รวมทั้งเผยแพร่ผลงานวิชาการของสถาบันอุดมศึกษาอื่น ๆ ด้วย ได้มีโอกาสเสนอผลงานวิชาการโดยขอบเขตเนื้อหาของบทความที่เผยแพร่ลงในวารสารครุศาสตร์ ประกอบด้วยเนื้อหาเกี่ยวกับศาสตร์ทางการศึกษาในสาขาวิชาต่าง ๆ อาทิ หลักสูตรและการสอน การบริหารการศึกษา การสอนคณิตศาสตร์ ฟิสิกส์ ชีววิทยา เคมี และวิทยาศาสตร์ทั่วไป การสอนภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ วิทยาการศึกษา การวัดและประเมินผลการศึกษา สถิติและสารสนเทศการศึกษา การศึกษาปฐมวัย การประถมศึกษา จิตวิทยาการศึกษา สื่อทางการศึกษา เทคโนโลยีการศึกษา งานวิจัยเพื่อพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้ งานวิจัยหรือวิชาการที่สนับสนุนทางการศึกษา เพื่อเผยแพร่และแลกเปลี่ยนวิทยาการในสาขาศึกษาศาสตร์และสาขาที่เกี่ยวข้อง

นโยบาย

1. บทความที่นำเสนอเพื่อขอตีพิมพ์ต้องเป็นบทความวิจัยหรือบทความวิชาการภาษาไทย
2. บทความที่จะได้รับการตีพิมพ์ต้องเขียนตามรูปแบบที่ทางวารสารกำหนดเท่านั้น
3. บทความที่ได้รับการตีพิมพ์ต้องผ่านกระบวนการพิจารณากลั่นกรองโดยผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาที่เกี่ยวข้อง และต้องเป็นบทความที่ไม่เคยรับการตีพิมพ์หรือเผยแพร่ที่ไหนมาก่อน รวมถึงไม่อยู่ระหว่างขั้นตอนการพิจารณาตีพิมพ์ใด หากตรวจสอบพบว่าการจัดพิมพ์ซ้ำซ้อนถือเป็นการละเมิดลิขสิทธิ์ของผู้พิมพ์แต่เพียงผู้เดียว
4. บทความที่ตีพิมพ์เผยแพร่ทุกบทความต้องผ่านการพิจารณาเห็นชอบจากผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความ (Peer Review) ที่มีความเชี่ยวชาญในสาขาที่เกี่ยวข้องจากภายในและ/หรือภายนอกมหาวิทยาลัย จำนวน 3 ท่าน ต่อหนึ่งบทความ ซึ่งบทความต้องผ่านการอนุมัติจากผู้ทรงคุณวุฒิ 2 ใน 3 ท่าน และได้รับความเห็นชอบจาก กองบรรณาธิการก่อนตีพิมพ์ เพื่อประเมินคุณภาพและความเหมาะสมของบทความว่าสมควรเผยแพร่ตีพิมพ์หรือไม่ ทั้งนี้ ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความไม่ทราบชื่อผู้พิมพ์ และผู้พิมพ์ไม่ทราบชื่อผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความเช่นเดียวกัน (Double-Blinded Peer Review)

วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์

กำหนดการเผยแพร่

ปีละ 2 ฉบับ ฉบับที่ 1 (มกราคม-มิถุนายน) และฉบับที่ 2 (กรกฎาคม-ธันวาคม)

คณะที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.สมบัติ คชสิทธิ์

รองศาสตราจารย์ ดร.อรสา จรุงธรรม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฐาปนา จ้อยเจริญ

อธิการบดี มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ

รองอธิการบดี มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ

คณบดีคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ

บรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.เมษา นวลศรี

มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์ ดร.เจษฎา ธารีบุญ

ศาสตราจารย์ ดร.สาธิต แซ่จั้ง

รองศาสตราจารย์ ดร.กมลทิพย์ ศรีหาเศษ

รองศาสตราจารย์ ดร.น้ำทิพย์ ่องอาจวณิชย์

รองศาสตราจารย์ ดร.พิมลพรรณ เพชรสมบัติ

รองศาสตราจารย์ ดร.วุฒิพล สิ้นธนาวัฒน์

รองศาสตราจารย์ ดร.อิทธิพัทธ์ สุวทันพรกุล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชุตีวัฒน์ สุวดีพิงศ์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ชูศักดิ์ เอื้องโชคชัย

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีพระจอมเกล้าพระนครเหนือ

มหาวิทยาลัยขอนแก่น

มหาวิทยาลัยรามคำแหง

มหาวิทยาลัยนเรศวร

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์ (ศูนย์รังสิต)

มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมมาธิราช

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ (วิทยาเขตบางเขน)

วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์

คณะดำเนินงานวารสาร

รองศาสตราจารย์ ดร.เมษา นวลศรี
ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ตนาชา สลึงค์
ผู้ช่วยศาสตราจารย์กุลชาติ พันธวรกุล
ผู้ช่วยศาสตราจารย์คันธรส ภาผล
อาจารย์ ดร.วิสส์พร จิโรจพันธุ์
อาจารย์ ดร.สุภัชฌาน ศรีเยี่ยม
อาจารย์ ดร.พิมพ์ลักษณ์ มุลโพธิ์
อาจารย์ ดร.ประพรรณ พลชะวีระ
อาจารย์ชัยวัฒน์ อัยปาอาจ
อาจารย์ณพัชกร วนพานิช
นางสมฤดี คัชมาตย์
นางสาวน้ำเงิน คงสมบูรณ์
นางสาวจิตรวดี เทียนทอง

มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ
มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ

เจ้าหน้าที่วารสาร

นางสาวจิตรวดี เทียนทอง

มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ฯ

ติดต่อกองบรรณาธิการวารสาร

สำนักงานคณบดี คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์
เลขที่ 1 หมู่ 20 ถนนพหลโยธิน ต.คลองหนึ่ง อ.คลองหลวง จ.ปทุมธานี 13180
เบอร์โทรศัพท์: 02-529-3099, 02-529-4165 เบอร์โทรสาร: 02-529-3099 ต่อ 13
E-mail: educationjournal@vru.ac.th

วารสารครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์

พิมพ์ที่

ห้างหุ้นส่วนจำกัด เจริญการพิมพ์ ศรีเอชนัน

126/12 ถนนเทศบาล 1 ตำบลในเมือง อำเภอเมือง จังหวัดกำแพงเพชร 62000

สารจากคณบดี

วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ (Journal of Education Studies Valaya Alongkorn Rajabhat University) ฉบับนี้เป็นปีที่ 3 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม-ธันวาคม 2568 ซึ่งดำเนินการโดยคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์ จังหวัดปทุมธานี ได้จัดพิมพ์ขึ้นเพื่อส่งเสริมการสร้างสรรค์ความรู้ทางวิชาการ การเผยแพร่และส่งเสริมผลงานทางวิชาการ มุ่งเน้นให้มีการสร้างสรรค์ผลงานวิจัยและวิชาการที่มีคุณภาพ อีกทั้งยังเป็นเวทีที่แสดงผลงานสำหรับคณาจารย์ นักวิจัย นักวิชาการศึกษา บุคลากรทางการศึกษา นิสิต นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา และระดับปริญญาตรี รวมทั้งเผยแพร่ผลงานวิชาการของสถาบันอุดมศึกษาอื่น ๆ ด้วย

ในฐานะคณบดีคณะครุศาสตร์ ขอขอบคุณบรรณาธิการ กองบรรณาธิการ และคณะดำเนินงานวารสาร รวมไปถึงขอขอบคุณผู้สนับสนุนต้นฉบับบทความทุกท่านที่ได้ตั้งใจทุ่มเทผลิตผลงานทางวิชาการอันมีคุณค่าตีพิมพ์ในวารสารฉบับนี้ และขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความทุกท่านที่ได้ให้ความกรุณาตรวจสอบประเมินคุณภาพบทความ และให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์อย่างละเอียดถี่ถ้วน ถือได้ว่าเป็นพลังใจและแรงสนับสนุนที่ดีให้วารสารมีคุณภาพมาตรฐานมากยิ่งขึ้น ในการขับเคลื่อนพัฒนวารสารให้เป็นไปตามมาตรฐานทางวิชาการและการเสนอขอรับรองมาตรฐานวารสารของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI) ในลำดับต่อไป จึงขอขอบคุณในความร่วมมือไว้ ณ ที่นี้

สุดท้ายนี้ หวังเป็นอย่างยิ่งว่าวารสารฉบับนี้จะเป็นประโยชน์แก่ผู้สนใจทุกท่านในการพัฒนาต่อยอดและผลิตผลงานทางวิชาการต่อไป ขอให้วารสารนี้ได้รับความนิยมในด้านการศึกษาเป็นที่ยอมรับต่อสาธารณชนวิชาการอย่างกว้างขวางต่อไปในอนาคต

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ฐาปนา จ้อยเจริญ
คณบดีคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์

บทบรรณาธิการ

วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ คัดสรรและตีพิมพ์บทความเกี่ยวกับศาสตร์ทางการศึกษาในสาขาวิชาต่าง ๆ อาทิ หลักสูตรและการสอน การบริหารการศึกษา การสอนคณิตศาสตร์ ฟิสิกส์ ชีววิทยา เคมี และวิทยาศาสตร์ทั่วไป การสอนภาษาไทยและภาษาต่างประเทศ วิจัยการศึกษา การวัดและประเมินผล การศึกษา สถิติและสารสนเทศการศึกษา การศึกษาปฐมวัย การประถมศึกษา จิตวิทยาการศึกษา สื่อทางการศึกษา เทคโนโลยีการศึกษา งานวิจัยเพื่อพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้ งานวิจัยหรือวิชาการที่สนับสนุนทางการศึกษา

วารสารฉบับนี้เป็นปีที่ 3 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม-ธันวาคม 2568) ขอนำเสนอบทความทั้งหมด 7 เรื่อง ประกอบด้วย บทความวิชาการ 2 เรื่อง และบทความวิจัย 5 เรื่อง โดยมีผู้นิพนธ์จากหลากหลายสถาบัน ทั้งนี้ทุกบทความผ่านการประเมินคุณภาพจากผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความ (Peer Review) 3 ท่านต่อ 1 บทความ และได้รับความเห็นชอบจากกองบรรณาธิการก่อนตีพิมพ์ พร้อมผ่านการตรวจสอบความถูกต้องด้านภาษาต่างประเทศตามหลักไวยากรณ์และบริบทของเนื้อหา กองบรรณาธิการมีความมุ่งมั่นตั้งใจในการพัฒนากระบวนการทำงานของวารสารอย่างต่อเนื่องให้มีคุณภาพ เพื่อขับเคลื่อนพัฒนาวารสารให้เป็นไปตามมาตรฐานทางวิชาการ และการเสนอขอรับรองมาตรฐานวารสารของศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI)

ในฐานะบรรณาธิการวารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ขอขอบพระคุณคณาบดี คณะครุศาสตร์ กองบรรณาธิการ และคณะดำเนินงานวารสาร รวมไปถึงขอขอบคุณผู้นิพนธ์ต้นฉบับบทความทุกท่านที่ได้ตั้งใจผลิตผลงานที่มีคุณภาพตีพิมพ์ในวารสารฉบับนี้ และขอขอบพระคุณผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ได้ให้ความกรุณาตรวจสอบประเมินคุณภาพบทความและให้ข้อเสนอแนะที่เป็นประโยชน์ส่งผลให้วารสารมีคุณภาพ

ทางกองบรรณาธิการคาดหวังเป็นอย่างยิ่งว่าบทความจากวารสารฉบับนี้จะเป็นประโยชน์ต่อผู้อ่านทุกท่านสำหรับการพัฒนาต่อยอดและผลิตผลงานทางวิชาการ รวมถึงการใช้เป็นแหล่งอ้างอิงทางวิชาการ

สุดท้ายนี้หากผู้เขียนหรือผู้อ่านมีข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะประการใด ทางกองบรรณาธิการมีความยินดีที่จะนำไปพิจารณาปรับปรุงและขอน้อมรับเพื่อพัฒนาวารสารให้มีคุณภาพยิ่ง ๆ ต่อไป

รองศาสตราจารย์ ดร.เมษา นวลศรี

บรรณาธิการวารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์

คำนำ

วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ (Journal of Education Studies Valaya Alongkorn Rajabhat University) ฉบับนี้เป็นปีที่ 3 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม-ธันวาคม 2568) ของการตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานบทความทางวิชาการ หรือบทความจากผลงานวิจัยสู่สาธารณชนในรูปแบบอิเล็กทรอนิกส์ (ThaiJO) สำหรับคณาจารย์ นักวิจัย นักวิชาการศึกษา บุคลากรทางการศึกษา นิสิต นักศึกษาระดับบัณฑิตศึกษา และระดับปริญญาตรี รวมทั้งเผยแพร่ผลงานวิชาการของสถาบันอุดมศึกษาอื่น ๆ ด้วย ตลอดจนนักวิชาการ นักวิจัยทั่วไป ในการเผยแพร่ความรู้ ความคิด และการพัฒนาต่าง ๆ ที่ได้จากการค้นคว้า วิจัย แง่มุมต่าง ๆ ของวิทยาการอันหลากหลายซึ่งเป็นประโยชน์ ในการศึกษา

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์ เล็งเห็นความสำคัญของการส่งเสริมและสนับสนุนให้เกิดการเผยแพร่ จึงได้จัดทำวารสารครุศาสตร์ โดยมีกำหนดการจัดพิมพ์เป็นรายปี ๆ ละ 2 ฉบับ ฉบับที่ 1 (มกราคม-มิถุนายน) และฉบับที่ 2 (กรกฎาคม-ธันวาคม) ซึ่งฉบับนี้ได้รวบรวมบทความวิชาการและบทความจากผลงานวิจัย จำนวน 7 เรื่อง ประกอบด้วย บทความวิชาการ 2 เรื่อง และบทความวิจัย 5 เรื่อง ทั้งนี้ ทุกบทความผ่านการประเมินคุณภาพจากผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) 3 ท่านต่อ 1 บทความ และได้รับความเห็นชอบจากกองบรรณาธิการก่อนตีพิมพ์ พร้อมผ่านการตรวจสอบความถูกต้องด้านภาษาต่างประเทศตามหลักไวยากรณ์และบริบทของเนื้อหา

สุดท้ายนี้ทางกองบรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่าทุกบทความจะเป็นประโยชน์แก่ผู้ที่สนใจและพัฒนางานวิจัยให้ก้าวหน้าต่อไป

คณะดำเนินงานวารสาร
วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์

สารบัญ

	หน้า
❖ วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์	ก-ง
❖ สารคดี	จ
❖ บทบรรณาธิการ	ฉ
❖ คำนำ	ช
❖ สารบัญ	ซ-ณ
บทความวิชาการ	
➢ การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในกระบวนการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม สำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ <i>เบญจมาศ พงษ์สวัสดิ์ และสุปฎัญญา สมบูรณ์วิบูลย์</i>	1-10
➢ ความท้าทายและโอกาสของการศึกษาแบบเรียนรวม: แนวทางสู่การพัฒนาคุณภาพ การศึกษาในประเทศไทย <i>พรรณรอง จูติพรพนิช และสุนทรี วรรณไพเราะ</i>	11-25
บทความวิจัย	
➢ ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ ที่มีต่อการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย <i>พัชรารณ พุทธิกุล, วนิดา ผดุงสมัย, ภัทรวดี แก้วมณี และกรรภิรมย์ หลายศิริ</i>	26-38
➢ การพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น ตามแนวทางสะเต็มศึกษา <i>สุวรรณา ทรงปัญญา, อินทิพร จัปปิตต์ และธัญวรัตน์ ปิ่นทอง</i>	39-56
➢ ผลการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานเพื่อส่งเสริมทักษะความคิด สร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ <i>ชรินทร์ มั่งคั่ง, ณัฐกานต์ ไชยมงคล และวรินทร์ สิริพงษ์ณภัทร</i>	57-69

สารบัญ

บทความวิจัย	หน้า
➤ รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษา ในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย พงษ์ศักดิ์ ผกามาศ, อุษณีย์ สิ้นนลี, ทวีศิลป์ สารแสน และณัฐชยา สมมาศเดชสกุล	70-84
➤ ผลการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติมีต่อความสามารถด้านการอ่าน และเขียนของเด็กปฐมวัยโรงเรียนบางไทร จังหวัดพระนครศรีอยุธยา สุภาวดี พันธุ์เพ็ง, ดารารัตน์ อุทัยพยัคฆ์ และศุภวรรณ เล็กวิไล	85-99

การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในกระบวนการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม สำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

เบญจมาศ พงษ์สวัสดิ์^{1*} และสุปฎิญา สมบูรณ์วิบูลย์²

วันที่รับบทความ: (20 กรกฎาคม พ.ศ. 2567) วันที่แก้ไขบทความ: (4 ตุลาคม พ.ศ. 2567) วันที่ตอบรับบทความ: (17 ตุลาคม พ.ศ. 2567)

บทคัดย่อ

การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มเป็นกลยุทธ์สำคัญในการพัฒนาเด็กให้เกิดการเรียนรู้ อย่างเต็มศักยภาพ การให้ความช่วยเหลืออย่างทันท่วงทีสามารถลดความรุนแรงของปัญหาที่อาจเกิดขึ้น และส่งเสริมพัฒนาการของเด็กได้อย่างรวดเร็วและมีประสิทธิภาพ ส่งผลดีต่อตัวเด็กและผู้ปกครอง บทบาทของผู้ปกครองจึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง โดยมุ่งเน้นการให้ความรู้และแนวทางในการดูแลที่เหมาะสม เพื่อสนับสนุนพัฒนาการของบุตรหลานอย่างมีประสิทธิภาพ รูปแบบการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม เป็นการทำงานร่วมกันระหว่างนักวิชาชีพที่หลากหลายสาขา ทั้งด้านการศึกษา สุขภาพ อนามัย และการบำบัดรักษา อีกทั้งยังเน้นการป้องกันความบกพร่องที่จะเกิดขึ้นในอนาคต เพื่อให้เด็กสามารถ พัฒนาการตามขั้นตอนเช่นเดียวกับเด็กทั่วไป หรือใกล้เคียงกับเด็กทั่วไปมากที่สุด ความร่วมมือระหว่างบุคลากร ทางการศึกษา ทางแพทย์ และผู้ปกครองเป็นหัวใจสำคัญในกระบวนการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม การให้ความรู้และวิธีการดูแลที่ถูกต้องแก่ผู้ปกครอง เพื่อนำไปปรับใช้ในชีวิตประจำวันช่วยให้บุตรหลาน ได้รับการพัฒนาอย่างเต็มศักยภาพ ส่งผลให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษสามารถประสบความสำเร็จ ในการพัฒนาตนเองได้อย่างมีคุณภาพ

คำสำคัญ: การช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม, การมีส่วนร่วม, ผู้ปกครอง, ครอบครัว, ความต้องการจำเป็นพิเศษ

➤ บทความวิชาการ

^{1,2} นิสิตมหาบัณฑิต สาขาการศึกษาพิเศษ ภาควิชาการศึกษาและแนะแนว คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

*ผู้รับผิดชอบหลัก E-mail: Benjamas.pong@ku.th

The Involvement of Parents in Early Intervention for Children with Special Needs

Benjamas Pongsawat^{1*} and Supatinya Somboonviboon²

Received: (July 20, 2024) Revised: (October 4, 2024) Accepted: (October 17, 2024)

Abstract

Early intervention services are a critical strategy for helping children reach their full potential. Timely assistance can reduce the severity of potential issues and promote rapid and effective development in children, benefiting both the children and their parents. Therefore, the role of parents as knowledge providers and appropriate care providers is extremely important to effectively support their children's development. The early intervention service model is delivered through collaboration among professionals from various fields, including education, health, and therapy, while also emphasizing the prevention of future disabilities. Cooperation among educators, healthcare professionals, and parents is central to the early intervention process. Providing parents with accurate knowledge and practical care strategies for daily application helps children to achieve their full developmental potential, enabling children with special needs to succeed in their personal development with quality outcomes.

Keywords: Early Intervention, Involvement, Parents, Family, Special Need

➤ Academic Articles

^{1,2} Master of Education Program in Special Education, Faculty of Education, Kasetsart University

*Corresponding Author E-mail: Benjamas.pong@ku.th

บทนำ

ตามรายงานการสำรวจความพิการ พ.ศ. 2565 จัดทำโดยสำนักงานสถิติแห่งชาติร่วมกับองค์การยูนิเซฟ พบว่า ประเทศไทยมีเด็กพิการในช่วงอายุ 0-17 ปี จำนวน 157,369 คน คิดเป็นร้อยละ 1.1 ของเด็กทั้งหมด หรือประมาณร้อยละ 3.8 ของผู้พิการทั้งหมด โดยประมาณ 2 ใน 5 (ร้อยละ 39.6) ของเด็กพิการมีความลำบาก หรือ ประสบปัญหาสุขภาพซ้ำซ้อนมากกว่า 1 ประเภท (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, 2565)

จากข้อมูลข้างต้น การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (Early Intervention) เป็นกลไกสำคัญในการเตรียมความพร้อมและช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษแต่ละประเภท เพื่อให้สามารถปรับตัวใช้ชีวิตประจำวันและอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม เป็นหนึ่งในรูปแบบของการจัดการศึกษาที่มุ่งเน้นการส่งเสริมพัฒนาการ และเป็นการเตรียมความพร้อมให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษให้มีความพร้อมก่อนเข้าเรียน (Noonan and McCormick, 1993) โดยมีบทบาทสำคัญในการป้องกันปัญหาที่อาจเกิดการพัฒนาล่าช้า ซึ่งหากเด็กไม่ได้รับการช่วยเหลือในช่วงเวลาที่เหมาะสม จะส่งผลให้เกิดความยากลำบากในการช่วยเหลือเพราะสมองเด็กได้เดินทางไปแล้ว ดังนั้น เพื่อช่วยให้เด็กได้เกิดการพัฒนาอย่างเต็มศักยภาพ เด็กควรได้รับการช่วยเหลือและกระตุ้นตั้งแต่นั้น ๆ (วิทยาลัยราชสุตมา มหาวิทยาลัยมหิดล, 2565; สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2551)

การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (Early Intervention) เป็นกระบวนการให้ความสนับสนุนช่วยเหลือและจัดกิจกรรมส่งเสริมที่ตอบสนองแก่ความต้องการจำเป็นพิเศษแก่เด็กที่มีพัฒนาล่าช้า ตั้งแต่แรกเกิดจนถึงอายุ 5 ปี (วิทยาลัยราชสุตมา มหาวิทยาลัยมหิดล, 2565) โดยมุ่งเน้นการให้บริการทางการศึกษา และให้เด็กได้รับการจากนักวิชาชีพที่หลากหลายทั้งด้านการศึกษา ด้านสุขภาพอนามัย การบำบัดรักษา ตลอดจนการป้องกันความพิการที่จะเกิดขึ้น เพื่อให้เด็กมีพัฒนาการตามช่วงวัยที่เด็กควรจะเป็น การช่วยเหลือระยะแรกเริ่มเน้นบทบาทของครอบครัวทำงานร่วมกับทีมสหวิชาชีพในรูปแบบการรักษา การฟื้นฟู การบำบัด และเป็นการรวบรวมข้อมูลต่าง ๆ เพื่อนำมาวิเคราะห์ วินิจฉัย ประเมิน และวางแผนร่วมกัน (Heward and William, 2000) รวมถึงประเมินผลระหว่างการให้บริการ และหลังการให้บริการช่วยเหลือ เพื่อช่วยเหลือให้เด็กได้รับการพัฒนาอย่างเต็มศักยภาพ ลดข้อจำกัดในการเรียนรู้ของเด็ก (Hallahan and Kaufman, 1999)

การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มที่มีประสิทธิภาพ ผู้ให้บริการต้องตระหนักถึงความสำคัญในการทำงานร่วมกับผู้ปกครอง (Roffey, 2001) ผ่านการให้คำปรึกษา คำแนะนำและความช่วยเหลือที่เป็นประโยชน์ต่อทั้งเด็กและผู้ปกครองเอง กระบวนการเหล่านี้จะช่วยเพิ่มพูนความรู้ ให้แนวทางปฏิบัติ และช่วยลดความเครียดที่อาจเกิดจากความไม่เข้าใจในการเลี้ยงดู นอกจากนี้ ยังช่วยสร้างสัมพันธภาพที่ดีระหว่างผู้ปกครองและเด็ก ส่งผลให้ผู้ปกครองมีทัศนคติที่ดีขึ้นต่อตนเองและบุตรหลาน มีความรู้และกลยุทธ์ที่เพียงพอในการดูแล รวมถึงมีทักษะที่จำเป็นในการส่งเสริมพัฒนาการของบุตรหลานของตนเอง เมื่อผู้ปกครองมีความรู้และแนวทางที่เหมาะสม จะช่วยให้เข้าใจเด็กมากขึ้น รวมถึงจะนำไปสู่การมีพัฒนาการที่ดีและความสุขของเด็กอีกด้วย (Leijten et al., 2019)

กระทรวงศึกษาธิการได้ให้ความสำคัญเกี่ยวกับการจัดการศึกษา เพื่อให้เด็กทุกคนเข้าถึง และได้รับประโยชน์จากการศึกษาที่เหมาะสมตามศักยภาพ โดยเฉพาะเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษซึ่งต้องได้รับการดูแลและการช่วยเหลือที่แตกต่างจากเด็กทั่วไป จึงมีความจำเป็นที่ต้องจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับความสามารถของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในแต่ละประเภท โดยเน้นรูปแบบการช่วยเหลือ

ระยะแรกเริ่ม เพื่อเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียน ทำให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้เรียนรู้ที่เหมาะสมตามศักยภาพตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 3) (กระทรวงศึกษาธิการ, 2563) ปัจจุบันการให้การช่วยเหลือระยะแรกเริ่มเป็นที่นิยมและถูกกล่าวถึงเป็นอย่างมากในการช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษหรือเด็กที่มีภาวะเสี่ยงต่อความต้องการจำเป็นพิเศษ รวมถึงการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในการกระบวนการให้ความช่วยเหลือเป็นสิ่งสำคัญเพื่อให้เด็กได้รับการพัฒนาอย่างเต็มประสิทธิภาพ อย่างไรก็ตามในประเทศไทยมีบทความที่ได้รับการตีพิมพ์เกี่ยวกับการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองอย่างจำกัด ส่งผลให้ผู้ปกครองขาดความเข้าใจเกี่ยวกับการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม ด้วยเหตุนี้ จึงทำให้ผู้วิจัยมีความสนใจที่จะศึกษา รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับการมีส่วนร่วม รวมถึงการมีบทบาทของผู้ปกครองในการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม

การให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่มที่ได้รับความร่วมมือจากผู้ปกครองแก่เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ มีผลต่อพัฒนาการเรียนรู้และทักษะต่าง ๆ ของเด็ก โดยเฉพาะการมีส่วนร่วมในรูปแบบครอบครัวเป็นศูนย์กลาง การทำงานร่วมกันระหว่างผู้ปกครองและทีมสหวิชาชีพเป็นสิ่งสำคัญที่จะช่วยให้การช่วยเหลือเด็กมีประสิทธิภาพและถูกต้องตามหลักการ ผู้ปกครองเข้ามามีบทบาทในการให้ข้อมูลระบุสิ่งที่ต้องการความช่วยเหลือ รวมถึงนำคำแนะนำจากทีมสหวิชาชีพไปดำเนินการให้การช่วยเหลือแก่บุตรหลานของตนเอง (Chao et al., 2006) การทำงานร่วมกันระหว่างผู้ปกครองและทีมสหวิชาชีพการติดตามผลการดำเนินการอย่างต่อเนื่องมีความสำคัญเป็นอย่างยิ่งในกระบวนการให้ความช่วยเหลือในระยะแรกเริ่ม การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองจะส่งผลให้กระบวนการช่วยเหลือมีประสิทธิภาพอย่างสม่ำเสมอ การติดตามอย่างต่อเนื่องช่วยให้ผู้ปกครองได้ทราบข้อมูลและข่าวสารเกี่ยวกับความก้าวหน้าของบุตรหลาน สามารถให้การสนับสนุนและช่วยเหลือ ในช่วงเวลาที่จำเป็นได้อย่างทันท่วงที (บุรินทร์ สาริคำ และกาญจน์ เรืองมนตรี, 2560; สุวิมล ศรีไชย, 2564)

ผู้ปกครองและกระบวนการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม

การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม จำเป็นต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบ และมีเป้าหมายชัดเจน เพื่อให้การช่วยเหลือเด็กสามารถตอบสนองความต้องการพิเศษของแต่ละคนได้อย่างเหมาะสมโดยแบ่งขั้นตอนการให้การช่วยเหลือออกเป็น 7 ขั้นตอน ดังนี้ (วิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล, 2565)

- 1. การเก็บรวบรวมข้อมูล** รวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับเด็กทั้งทางตรงและทางอ้อม โดยได้มาจากการสังเกต การสัมภาษณ์ การใช้แบบทดสอบ การรวบรวมข้อมูลอย่างละเอียดช่วยให้ผู้เชี่ยวชาญเข้าใจความต้องการของเด็กได้อย่างถูกต้องและครบถ้วน
- 2. การคัดกรองประเภทความพิการทางการศึกษาและการส่งต่อ** คัดกรองเพื่อระบุประเภทของความพิการ และนำข้อมูลพิจารณาถึงการให้ความช่วยเหลือที่เหมาะสม
- 3. การประเมินความสามารถพื้นฐาน** เป็นการประเมินพัฒนาการในด้านต่าง ๆ เช่น การสื่อสาร พฤติกรรม การรับรู้ พัฒนาการทางด้านสังคมและร่างกาย ข้อมูลนี้จะใช้ในการวางแผนการช่วยเหลือให้เหมาะสมกับความต้องการและความเหมาะสมของเด็ก
- 4. การจัดทำแผนการให้บริการช่วยเหลือเฉพาะครอบครัว** ทีมผู้เชี่ยวชาญทำงานร่วมกับผู้ปกครองเพื่อจัดทำแผนการให้บริการช่วยเหลือเฉพาะด้านที่เด็กต้องการ ช่วยกันออกแบบวิธีการที่เหมาะสมเพื่อให้สามารถนำไปใช้ได้มีประสิทธิภาพ

5. การให้บริการด้วยกิจกรรมที่เหมาะสม เพื่อพัฒนาทักษะและความสามารถของเด็กจัดกิจกรรมที่สอดคล้องกับความสามารถของเด็ก เพื่อส่งเสริมให้เด็กมีพัฒนาการที่ดี

6. การประเมินความก้าวหน้า เพื่อดูว่ากิจกรรมและแผนการให้บริการมีประสิทธิภาพหรือไม่ เพื่อตรวจสอบความก้าวหน้าและปรับปรุงแผนการช่วยเหลือให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

7. การนิเทศ ติดตาม ประเมิน และการส่งต่อ เป็นการติดตามผลอย่างใกล้ชิด เมื่อเด็กมีพัฒนาการดีขึ้นทีมผู้เชี่ยวชาญส่งเด็กไปยังหน่วยงานที่เหมาะสม เพื่อให้เด็กได้รับการดูแลและการสนับสนุนอย่างต่อเนื่อง

รูปแบบการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม

จากการสืบค้นรูปแบบการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มทั้งในและต่างประเทศ ผู้วิจัยศึกษารวบรวมได้ 3 รูปแบบ ซึ่งแต่ละรูปแบบมีลักษณะการทำงานที่แตกต่างกัน ดังนี้ (ภคินี แดงปะละ และคณะ, 2564; ประภาศรี นันทน์ถนอมิต, 2564; O'Shea, Algzzine and Hammiitte, 2001)

1. Multidisciplinary Model เป็นรูปแบบที่ผู้ปกครองมีส่วนในการให้ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับเด็ก นักวิชาชีพแต่ละคนมีความเชี่ยวชาญที่แตกต่างกัน และดำเนินการช่วยเหลือตามความถนัดของตนเอง รูปแบบการทำงานลักษณะนี้นักวิชาชีพจะทำงานตามแนวทางของตนมากกว่าการทำงานร่วมกัน ผู้ปกครองไม่ได้มีส่วนร่วมในกระบวนการวางแผนและตัดสินใจ

2. Interdisciplinary Model เป็นรูปแบบที่ผู้ปกครองมีส่วนในการให้ข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับเด็ก นักวิชาชีพ แต่ละคนทำงานตามความถนัดของตนเองในการให้การช่วยเหลือแก่เด็ก แต่มีการประชุม แลกเปลี่ยนข้อมูล เพื่อใช้ในการวางแผนช่วยเหลือเด็กร่วมกัน รูปแบบการทำงานนี้ ผู้ปกครองไม่ได้มีส่วนร่วมในกระบวนการวางแผน และตัดสินใจร่วมกับทีมสหวิชาชีพ

3. Transdisciplinary Model เป็นรูปแบบที่มีการทำงานร่วมกันเป็นทีมของนักสหวิชาชีพ กับครอบครัว แต่ละคนมีส่วนร่วมอย่างจริงจังมีการประชุมทีม แลกเปลี่ยนข้อมูลอย่างเป็นระเบียบครอบครัวมีส่วนร่วมในการตัดสินใจในกระบวนการวางแผน เพื่อให้แผนการช่วยเหลือประสบผลสำเร็จ

ในขณะปัจจุบันในประเทศไทยมีรูปแบบการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มในรูปแบบที่ 2 Interdisciplinary Model ซึ่งนักวิชาชีพทำงานร่วมกันเป็นทีม ประชุมปรึกษา แลกเปลี่ยนข้อมูลซึ่งกันและกัน เพื่อใช้วางแผนในการช่วยเหลือเด็ก แต่ผู้ปกครองยังไม่มีบทบาทในการตัดสินใจ แต่มีบทบาทสำคัญในการให้ข้อมูลร่วมวางแผน ช่วยเหลือในขั้นตอนต่าง ๆ เพราะผู้ปกครองทราบรายละเอียดเกี่ยวกับเด็กได้มากที่สุด เมื่อสมาชิกในทีมทุกคนได้รับข้อมูลอย่างครบถ้วน ก่อให้เกิดความเชื่อมั่นในการบริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มได้อย่างถูกต้องและถูกวิธี เพราะฉะนั้นการที่ผู้ปกครองมีส่วนร่วมวางแผนในการช่วยเหลือจะส่งผลให้การช่วยเหลือเด็กมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น (ภคินี แดงปะละ และคณะ, 2564)

ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าผู้ปกครองและนักสหวิชาชีพมีความสำคัญอย่างมากในการทำงานร่วมกันเป็นทีมอย่างเป็นระบบและมีเป้าหมายเดียวกัน เพื่อช่วยเหลือให้เด็กมีศักยภาพที่ดีขึ้นโดยมีรูปแบบการทำงานร่วมกันเป็นทีมที่ชัดเจน (มัทนา บั้งเงิน, 2558)

บทบาทของผู้ปกครองในกระบวนการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม

การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในกระบวนการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่มมีความสำคัญในการช่วยเพิ่มพัฒนาการด้านต่าง ๆ ของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ไม่ว่าจะเป็นพัฒนาการทางด้านภาษา พัฒนาการทางด้านการแสดงออก พัฒนาการทางด้านการเรียนรู้ รวมถึงพัฒนาการทางด้านสังคม

นอกจากนั้นกระบวนการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่มโดยการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ยังเป็นแนวทางป้องกันปัญหาหรือลดความรุนแรงของปัญหาที่อาจเกิดขึ้นได้ในอนาคต (บุรินทร์ สาริคำ และกาญจน์ เรืองมนตรี, 2560; Manason, 2013; Zee and Dirks, 2022; Witoonchart, 2015)

บทบาทของผู้ปกครองในกระบวนการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่มประกอบด้วย

1. การเป็นนักเรียนรู้และนักจดบันทึก เรียนรู้ สังเกตพฤติกรรม อารมณ์ จุดเด่น ข้อท้าทาย กระบวนการเรียนรู้ของบุตรหลาน เพื่อนำไปสู่การแบ่งปันข้อมูลแก่ทีมสหวิชาชีพ และการวางแผนการให้บริการที่ครอบคลุมต่อความต้องการจำเป็นพิเศษ (วิทยาลัยราชสุตา มหาวิทยาลัยมหิดล, 2565)
2. การเป็นผู้ให้ข้อมูลแก่ทีมสหวิชาชีพ และมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ วางแผนการช่วยเหลือร่วมกัน เพื่อให้แผนนั้นมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น (ประภาศรี นันทน์ภูมิ, 2564)
3. การให้ความช่วยเหลือ โดยการนำกลยุทธ์และเทคนิคต่าง ๆ ที่ได้รับการแนะนำจากทีมสหวิชาชีพมาประยุกต์ใช้ เพื่อพัฒนาศักยภาพของผู้ที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ (Witoonchart, 2015)
4. หากจุดแข็ง และจุดที่ควรพัฒนา เพื่อนำไปสู่การช่วยเหลือที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างมีประสิทธิภาพ (ประภาศรี นันทน์ภูมิ, 2564)
5. การให้ความรัก การดูแล การเอาใจใส่ เพื่อสร้างพื้นฐานทางอารมณ์ที่ดีให้แก่บุตรหลานของตน (วิทยาลัยราชสุตา มหาวิทยาลัยมหิดล, 2565)
6. สร้างตารางกิจวัตรให้แก่บุตรหลาน เพื่อเสริมสร้างกระบวนการเรียนรู้ และสามารถช่วยเหลือตนเองในชีวิตประจำวันได้ (วิทยาลัยราชสุตา มหาวิทยาลัยมหิดล, 2565)

การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองมีผลต่อคุณภาพของการสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของบุตรหลานให้มีการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้น เช่น ด้านการแสดงออก ท่าทาง และคำพูด ทั้งในขณะที่อยู่ในกระบวนการให้การช่วยเหลือ และยังคงสามารถรักษาทักษะไว้ได้หลังจบกระบวนการช่วยเหลือ เนื่องจากผู้ปกครองได้นำกลยุทธ์เหล่านี้ไปใช้ในการเลี้ยงดูบุตรหลานในชีวิตประจำวัน นอกจากนี้ยังช่วยให้บุตรหลานมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมในทิศทางที่ดีขึ้น เช่น หันไปมอง แสดงท่าทาง สื่อสารกับผู้อื่น และการควบคุมตนเอง รวมถึงยังพบว่าเด็กที่มีความเสี่ยงต่อภาวะออทิสติก มีอัตราความเสี่ยงต่าง ๆ ที่จะเข้าเกณฑ์ลดลงเป็นอย่างมาก (Park et al., 2020)

ปัจจัยในการสนับสนุนและอุปสรรคในกระบวนการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง

จากการทบทวนวรรณกรรมสามารถสรุปปัจจัยที่สนับสนุนให้เกิดความสำเร็จในกระบวนการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ในการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม ดังนี้

1. ความร่วมมือและความมีระเบียบวินัยของผู้ปกครองในการนำกลยุทธ์ เทคนิค วิธีการที่ได้จากการอบรมไปปรับใช้อย่างต่อเนื่อง เพื่อให้การช่วยเหลือและพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของบุตรหลาน (Movahedazarhouli, 2019; Manason, 2013)
2. การสร้างการทำงานร่วมกันระหว่างนักวิชาชีพและผู้ปกครองเพื่อให้การช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษที่สอดคล้องและตอบสนองต่อความต้องการของเด็กและครอบครัว (บุรินทร์ สาริคำ และกาญจน์ เรืองมนตรี, 2560; สุวิมล ศรีไชย, 2564)
3. การสนับสนุนและเอาใจใส่ สังเกต เก็บข้อมูลพฤติกรรมของครูและโรงเรียน เพื่อนำไปสู่การทำงานร่วมกับครอบครัวในกระบวนการให้การช่วยเหลือ (จิรพัฒน์ ศิริรักษ์ และคณะ, 2565)

สำหรับปัจจัยที่เป็นอุปสรรคในการนำไปสู่ความล้มเหลวของกระบวนการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ในกระบวนการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม จากการทบทวนวรรณกรรม สามารถสรุปได้ดังนี้

1. ความล้มเหลวในการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีระหว่างทีมสหวิชาชีพและครอบครัว ซึ่งส่งผลต่อการให้ความร่วมมือในกระบวนการให้ความช่วยเหลือ (Zee and Dirks, 2022)
2. ความไม่เป็นระบบในการทำงานร่วมกับทีมสหวิชาชีพ ซึ่งเกิดจากการประสานงานที่ไม่มีประสิทธิภาพ และไม่มีเป้าหมายร่วมกันในการให้การช่วยเหลือ (ภคินี แดงปะละ และคณะ, 2564)
3. การปล่อยปละละเลยของผู้ปกครอง และการไม่ปฏิบัติตามแนวทางเดียวกันกับโรงเรียน เพื่อให้ความช่วยเหลือและพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของเด็ก ส่งผลให้กระบวนการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มไม่บรรลุตามเป้าหมาย (จิรพัฒน์ ศิริรักษ์, กนกพร วิบูลพัฒน์วงศ์ และชนิดา มิตราพันธ์, 2565)
4. ความต้องการที่หลากหลายของครอบครัว เนื่องจากแต่ละครอบครัวมีความกังวล ความคิด และความต้องการที่หลากหลายขึ้นอยู่กับบริบทสภาพแวดล้อมและวัฒนธรรมที่เติบโตมา (Nicole, Amy and Catherine, 2006)

การทำงานร่วมกันของครูและผู้ปกครองในกระบวนการให้ความช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม

ครูเป็นหนึ่งในทีมสหวิชาชีพที่มีบทบาทสำคัญในการช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการพิเศษในระยะแรกเริ่ม ครูอยู่ในชั้นเรียนกับเด็กทุกวัน ทราบพัฒนาการและพฤติกรรมแต่ละช่วงวัยของเด็ก ครูจึงเป็นเหมือน “ที่ปรึกษา” เป็นบุคคลที่ใกล้ชิดในการใช้ชีวิตประจำวันกับเด็กกรองมาจากผู้ปกครอง และมีหน้าที่ในการ “เก็บข้อมูล สังเกตพฤติกรรม และจัดการเรียนการสอน” ให้สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษ เมื่อสงสัยว่าเด็กมีพัฒนาการล่าช้า หรือมีภาวะเสี่ยงต่อความต้องการจำเป็นพิเศษ (จิรพัฒน์ ศิริรักษ์ และคณะ, 2565)

ครูควรให้ข้อมูลที่เป็นข้อเท็จจริงเกี่ยวกับเด็กเพื่อให้ผู้ปกครองทราบ ผู้ปกครองบางท่านอาจไม่ตระหนักถึงความเสี่ยงของบุตรหลานที่อาจมีความต้องการจำเป็นพิเศษ ข้อมูลจากครูอาจจะทำให้ผู้ปกครองรู้สึกท้อแท้ หดหู่ มีความเครียด และโทษตัวเอง ครูจึงมีหน้าที่ให้กำลังใจอย่างสร้างสรรค์ให้ผู้ปกครองได้ตระหนัก และพร้อมที่จะเรียนรู้ เติบโตไปพร้อมกับบุตรหลาน มีการปรึกษา หาแนวทางการช่วยเหลือร่วมกันโดยส่งต่อให้แก่ทีมสหวิชาชีพประเมิน วินิจฉัย และรักษาตามความต้องการของแต่ละบุคคล

นอกจากนี้ ครูมีหน้าที่วางแผนให้ความช่วยเหลือเด็กทางด้านการศึกษ จัดทำแผนการศึกษา เฉพาะรายบุคคล แผนการให้บริการช่วยเหลือเฉพาะครอบครัว และแผนการสอนรายบุคคล เพื่อช่วยให้เด็กได้เรียนรู้ตามความสามารถ และพัฒนาศักยภาพของตนเอง พร้อมทั้งให้ความรู้ เทคนิค กระบวนการต่าง ๆ กับผู้ปกครอง เพื่อให้ผู้ปกครองนำเทคนิค กระบวนการต่าง ๆ ไปฝึกเพื่อกระตุ้นพัฒนาการและพฤติกรรมของบุตรหลาน (จิรพัฒน์ ศิริรักษ์ และคณะ, 2565) อีกทั้งครูยังมีหน้าที่ให้การช่วยเหลือเด็กในด้านทักษะการเข้าสังคม สอนให้รู้จัก การช่วยเหลือตนเองในกิจวัตรประจำวัน เพื่อให้เด็กสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข

ฉะนั้นการให้ความรู้และวิธีการที่ถูกต้องและเหมาะสมแก่ผู้ปกครอง จึงมีความสำคัญต่อการให้ความช่วยเหลือเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษให้ทันท่วงที เพื่อช่วยส่งเสริมให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษสามารถพัฒนาตนเองได้เต็มศักยภาพ ตลอดจนสามารถป้องกันความบกพร่องแทรกซ้อนภายหลัง และส่งเสริมให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้รับการศึกษาอย่างเหมาะสม (วิทยาลัยราชสุตมา มหาวิทยาลัยมหิดล, 2565)

สรุป

การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มเป็นการเตรียมความพร้อมให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษมีความพร้อมทางด้านการปรับตัว การใช้ชีวิตประจำวัน และเป็นการเตรียมความพร้อมก่อนเข้าเรียน ซึ่งมีความเกี่ยวข้องกับข้อบกพร่องทางการศึกษา บกพร่องทางการแพทย์ รวมถึงพ่อแม่ผู้ปกครอง การมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในกระบวนการการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษถือเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อการพัฒนาและส่งเสริมเด็ก ผู้ปกครองที่มีความรู้และมีทักษะในการสอน บุตรหลานจะสามารถสนับสนุนและช่วยเหลือเด็กได้อย่างมีประสิทธิภาพ การให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มจึงไม่เพียงช่วยเตรียมความพร้อมให้เด็กในด้านการปรับตัวและการใช้ชีวิตประจำวัน แต่ยังช่วยส่งเสริมทัศนคติที่ดีของผู้ปกครองต่อการเลี้ยงดูบุตรหลาน การมีความรู้และทักษะที่เพียงพอช่วยให้ผู้ปกครองสามารถมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนพัฒนาการของเด็ก ลดผลกระทบจากความบกพร่อง และป้องกันการเกิดปัญหาที่จะเกิดขึ้นในอนาคต ดังนั้นการสนับสนุนและส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้ปกครองในกระบวนการส่งเสริมการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มจึงมีความสำคัญในการช่วยให้เด็กได้รับการพัฒนาอย่างเต็มศักยภาพ

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2563). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542. สืบค้นจาก <https://www.moe.go.th/พรบ-การศึกษาแห่งชาติ-พ-ศ-2542/>
- จิรพัฒน์ ศิริรักษ์, กนกพร วิบูลพัฒนะวงศ์ และชนิดา มิตรานันท์. (2565). ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มด้านทักษะสังคมสำหรับเด็กที่กำลังจะเข้าศึกษาในโรงเรียนเรียนร่วม ระดับชั้นประถมศึกษา. วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยวิทยาเชิงพุทธ, 7(2), 386-401.
- บุรินทร์ สาริคำ และ กาญจน์ เรืองมนตรี. (2560). ระบบการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มสำหรับเด็กพิการวัยเรียนตามบ้าน. วารสารอิเล็กทรอนิกส์ Veridian มหาวิทยาลัยศิลปากร (มนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์และศิลปะ), 10(3), 688-701.
- ประภาศรี นันทน์ถนอม. (2564). การช่วยเหลือระยะแรกเริ่มสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ. วารสารการจัดการทางการศึกษาปฐมวัย, 3(1), 51-70.
- ภคินี แดงปะละ, รัชนิกร ทองสุคติ, สร้อยสุดา วิทยากร และพิกุล เลี้ยวสิริพงศ์. (2564). รูปแบบการทำงานร่วมกันเป็นทีมของนักสหวิชาชีพในการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มสำหรับบุคคลพิการซ้อน ของศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดเชียงราย. วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยวิทยาเชิงพุทธ, 7(9), 47-60.
- มัทนา บั้งเงิน. (2558). บทบาทของผู้ปกครองนักสหวิชาชีพและผู้นำชุมชนในการช่วยเหลือฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการโดยชุมชน: กรณีศึกษาตำบลลาวี อำเภอมะนัง จังหวัดเชียงราย [การค้นคว้าแบบอิสระปริญญามหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่]. สืบค้นจาก <https://cmudc.library.cmu.ac.th/frontend/Info/item/dc:123330>
- วิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล. (2565). คู่มือแนวทางการให้บริการช่วยเหลือในระยะแรกเริ่ม (Early Intervention) ฉบับผู้ปกครอง. มหาวิทยาลัยมหิดล.

วิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล. (2565). *คู่มือแนวทางการให้บริการช่วยเหลือในระยะแรกเริ่มและ
การศึกษาแบบเรียนรวมในระดับปฐมวัย ฉบับครู*. วิทยาลัยราชสุดา มหาวิทยาลัยมหิดล.

สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2565). *การสำรวจความพิการ พ.ศ. 2565*. สืบค้นจาก

https://www.nso.go.th/nsoweb/storage/survey_detail/2023/20230725162812_14118.pdf

สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2551). *พระราชบัญญัติการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการ พ.ศ. 2551*.

กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์แห่งประเทศไทย.

สุวิมล ศรีไชย. (2564). *รูปแบบการให้บริการช่วยเหลือระยะแรกเริ่มสำหรับเด็กพิการที่มีประสิทธิภาพ
โดยใช้เครือข่ายผู้ปกครองของศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดอำนาจเจริญ: รายงานการวิจัย*.

หน่วยงานศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดอำนาจเจริญ.

ภาษาอังกฤษ

Chao, P. C., Bryan, T., Burstein, K. & Ergul, C. (2006). Family-centered intervention for young children at-risk for language and behavior problems. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 147-153. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0032-4>

Hallahan, D. P., & Kaufman, J. M. (1999). *Exceptional children: Introduction to special education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Heward & William, L. (2000). *Exceptional children: An introduction to special education*. New Jersey: Prentice-hall.

Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, G. J., van Aar, J., Hutchings, J., Schulz, S., Knerr, W., & Overbeek, G. (2019). Meta-analyses: Key parenting program components for disruptive child behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(2), 180-190. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.900>

Manason, P. (2013). Young children with autism spectrum disorder application of behavioral and educational approaches of early intervention practices. *Ramathibodi Medical Journal*, 36(4), 287-292.

Movahedazarhouligh, S. (2019). Parent-implemented interventions and family-centered service delivery approaches in early intervention and early childhood special education. *International Journal of Inclusive Education*, 191(1), 1-12. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603148>

Nicole, M. T., Amy R. M., & Catherine, N. D. (2006). Family-centered early intervention for infants and toddlers with disabilities. *Journal of Family Social Work*, 13(2) 163-172. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10522150903503010>

Noonan, M. J., & McCormick, L. (1993). *Early intervention in natural environments methods & procedures*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

O'Shea, L., Algozzine, R., & Hammiitte, D. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Park, H. I., Park, H. Y., Yoo, E., & Han, A. (2020). Impact of family-centered early intervention in infants with autism spectrum disorder: A single-subject design. *Hindawi Occupational Therapy International*, 2020(2), 1-7. Retrieved from <https://doi.org/10.1155/2020/1427169>
- Roffey, S. (2001). *Special need in the early year*. London: David Fulton Publishers.
- Witoonchart, P. (2015). Family-centered early interventions for pre-school children with developmental disabilities a systematic review. *Ramathibodi Medical Journal*, 38(1), 29-39.
- Zee, R. B., & Dirks, E. (2022). Diversity of child and family characteristics of children with hearing loss in family-centered early intervention in the netherlands. *Journal of Clinical Medicine*, 11(8), 2-14. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/jcm11082074>

ความท้าทายและโอกาสของการศึกษาแบบเรียนรวม: แนวทางสู่การพัฒนาคุณภาพ การศึกษาในประเทศไทย

พรรณรอน จูติพรวนิช^{1*} และสุนทรี วรรณไพเราะ²

วันที่รับบทความ: (26 ตุลาคม พ.ศ. 2567) วันที่แก้ไขบทความ: (3 มีนาคม พ.ศ. 2568) วันที่ตอบรับบทความ: (4 เมษายน พ.ศ. 2568)

บทคัดย่อ

บทความนี้นำเสนอข้อมูลการศึกษาแบบเรียนรวมซึ่งเป็นแนวคิดที่มุ่งเน้นการสร้างโอกาสทางการศึกษาให้แก่ผู้เรียนทุกคน โดยไม่คำนึงถึงข้อจำกัดทางร่างกาย จิตใจ หรือการเรียนรู้ ให้สามารถเข้าร่วมการศึกษาในระบบปกติร่วมกับผู้เรียนทั่วไปได้อย่างเท่าเทียม นำเสนอความเป็นมาและวิวัฒนาการของการศึกษาแบบเรียนรวม รูปแบบ ความเชื่อ และหลักการ รวมถึงปัญหาและอุปสรรคที่พบ เช่น ความไม่ชัดเจนของนโยบายการจัดการ งบประมาณที่ไม่เพียงพอ และการขาดแคลนบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง บทความนี้ยังได้เสนอแนวทางแก้ไขปัญหาดังกล่าว โดยจัดกลุ่มแนวทางแก้ปัญหาออกเป็น 4 ด้านหลัก ได้แก่ การปรับปรุงนโยบายให้มีความชัดเจน การพัฒนาครูและบุคลากร การจัดสรรทรัพยากร ไปจนถึงการสร้างสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่เหมาะสม เพื่อสนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมให้มีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับบริบททางสังคมและวัฒนธรรมของประเทศไทย

คำสำคัญ: การศึกษาแบบเรียนรวม, การบริหารการศึกษา, ความเสมอภาคทางการศึกษา

➤ บทความวิชาการ

¹ หลักสูตรการศึกษาพิเศษ-ภาษาไทย มหาวิทยาลัยราชภัฏสงขลา จังหวัดสงขลา

² สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยทักษิณ จังหวัดสงขลา

*ผู้รับผิดชอบหลัก E-mail: Pannarong.ra@skru.ac.th

The Challenges and Opportunities of Inclusive Education: A Pathway to Improving Educational Quality in Thailand

Pannarong Titipornwanich^{1*} and Suntaree Wannapairo²

Received: (October 26, 2024) Revised: (March 3, 2025) Accepted: (April 4, 2025)

Abstract

This article presents the concept of inclusive education, which focuses on creating equal educational opportunities for all learners, regardless of physical, mental, intellectual, or learning limitations, enabling them to access the mainstream education system and learn alongside their peers. This article discusses the background and evolution of inclusive education, its models, fundamental beliefs, and principles, as well as challenges and obstacles, such as unclear management policies, insufficient budgets, and a shortage of specialized personnel. The article also proposes solutions categorized into four key areas: policy improvement, teacher and personnel development, resource allocation, and the creation of appropriate learning environments. These solutions aim to promote the effectiveness of inclusive education, aligning with the social and cultural context in Thailand.

Keywords: Inclusive Education, Educational Administration, Education Equality

➤ Academic Articles

¹ Special Education Program-Thai Language, Songkhla Rajabhat University, Songkhla Province

² Educational Administration Program, Thaksin University, Songkhla Province

*Corresponding Author E-mail: Pannarong.ra@skru.ac.th

บทนำ

การศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education) เป็นปรัชญาการศึกษาที่หยั่งรากจากหลักการพื้นฐานแห่งความเสมอภาคและการเคารพในความหลากหลายของมนุษย์ โดยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนทุกคนโดยไม่คำนึงถึงข้อจำกัดทางร่างกาย สติปัญญา พัฒนาการ หรือลักษณะเฉพาะใด ๆ มีสิทธิ์เข้าถึง และได้รับประโยชน์จากระบบการศึกษาอย่างเท่าเทียม และมีโอกาสเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่นในสภาพแวดล้อมที่ปราศจากการเลือกปฏิบัติ แนวคิดนี้จึงมีความสำคัญยิ่งต่อการพัฒนาสังคมแห่งการอยู่ร่วมกันอย่างยั่งยืน โดยเคารพศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ ส่งเสริมศักยภาพของปัจเจกบุคคล และสร้างความเป็นธรรมทางการศึกษา การศึกษาแบบเรียนรวมเป็นกระแสการเปลี่ยนแปลงที่สำคัญของโลก ได้รับการส่งเสริมและพัฒนาอย่างต่อเนื่องทั้งในระดับนานาชาติและระดับประเทศ ผ่านนโยบาย กฎหมาย และกลไกทางสังคมต่าง ๆ บทความนี้ เรื่อง “ความท้าทายและโอกาสของการศึกษาแบบเรียนรวม: แนวทางสู่การพัฒนาคุณภาพการศึกษาในประเทศไทย” มุ่งนำเสนอองค์ความรู้เกี่ยวกับความเป็นมา หลักการ และแนวคิด ตลอดจนวิเคราะห์ปัญหา อุปสรรค และความท้าทายในการดำเนินงานศึกษาแบบเรียนรวมในบริบทสังคมไทย พร้อมทั้งนำเสนอแนวทางการแก้ไขปัญหามา เพื่อพัฒนาการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมให้มีประสิทธิภาพ สามารถเป็นกลไกสำคัญในการสร้างโอกาส ลดความเหลื่อมล้ำ และพัฒนาคุณภาพการศึกษาของประเทศไทยอย่างยั่งยืน

จุดเริ่มต้นและความเป็นมาของการศึกษาแบบเรียนรวม

การศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education) มีรากฐานมาจากแนวคิดเรื่องสิทธิมนุษยชน โดยเฉพาะอย่างยิ่งหลักการแห่งความเสมอภาคและการไม่เลือกปฏิบัติทางการศึกษา ซึ่งมุ่งหมายให้ผู้เรียนทุกคนโดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างหลากหลายใด ๆ เช่น เชื้อชาติ เพศ สภาพเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม ศาสนา ภาษา ความบกพร่องทางร่างกาย สติปัญญา พัฒนาการ หรือลักษณะเฉพาะอื่น ๆ มีสิทธิ์เข้าถึง และได้รับประโยชน์จากการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียม แนวคิดนี้ได้รับการพัฒนาและขับเคลื่อนจากทั้งระดับนานาชาติและระดับประเทศ โดยมีเป้าหมายสำคัญในการจัดการแบ่งแยก ลดความเหลื่อมล้ำ และสร้างความเป็นธรรมทางการศึกษา เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนได้รับโอกาสในการพัฒนาศักยภาพอย่างเต็มที่

ในอดีต ผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษมักถูกแยกออกจากระบบการศึกษาปกติ โดยได้รับการศึกษาในสถาบันเฉพาะทางหรือไม่ได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างเพียงพอ แนวคิดการจัดการศึกษาแบบแยกส่วนนี้สะท้อนให้เห็นถึงมุมมองที่มองว่าผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษมีความแตกต่างจากผู้เรียนทั่วไป และจำเป็นต้องได้รับการศึกษาในรูปแบบที่แตกต่างออกไป ซึ่งเป็นมุมมองที่แพร่หลายในช่วงศตวรรษที่ 19

อย่างไรก็ตาม ในช่วงศตวรรษที่ 20 กระแสความคิดเกี่ยวกับการศึกษาพิเศษเริ่มเปลี่ยนแปลงไป นักวิชาการและนักการศึกษาหลายท่านเริ่มตระหนักถึงผลกระทบเชิงลบของการแยกผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษออกจากระบบการศึกษาปกติ ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อพัฒนาการทางด้านต่าง ๆ เช่น พัฒนาการทางสังคม อารมณ์ และสติปัญญา จึงเกิดกระแสเรียกร้องให้ผู้เรียนกลุ่มนี้ได้มีโอกาสเรียนรู้ร่วมกับผู้เรียนทั่วไปในชั้นเรียนเดียวกัน เพื่อส่งเสริมความเข้าใจอันดีระหว่างกัน ลดอคติ และพัฒนาความสัมพันธ์ทางสังคม

เพื่อให้เกิดความเข้าใจตรงกัน หน่วยงานและนักวิชาการทางการศึกษาได้ให้คำจำกัดความของ "การศึกษาแบบเรียนรวม" ไว้หลากหลาย ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความสำคัญของการยอมรับความแตกต่าง

ระหว่างบุคคล การเคารพศักดิ์ศรีความเป็นมนุษย์ และการสร้างโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียม UNESCO (2023) ได้กล่าวไว้ว่า การศึกษาแบบเรียนรวม หมายถึง ระบบการศึกษาปกติ ซึ่งในโรงเรียนนั้นมีทั้งผู้เรียนปกติและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษอยู่ในชั้นเรียนเดียวกัน ได้รับการบริการทางการศึกษาตามความจำเป็นและความต้องการเพื่อให้ผู้เรียนสามารถดำเนินกิจกรรมต่าง ๆ ได้โดยไม่คำนึงถึงความยากลำบากหรืออุปสรรคของผู้เรียน มีการจัดการเตรียม และวางแผน การศึกษาที่มีการใช้ทรัพยากรทางการศึกษาร่วมด้วยอย่างเหมาะสมเพื่อคุณภาพการศึกษา

โดยองค์การอนามัยโลก (2556) ได้กล่าวไว้ว่า การศึกษาแบบเรียนรวม หมายถึง กระบวนการจัดการศึกษา ที่ตอบสนองต่อความต้องการที่หลากหลายของผู้เรียนทุกคน ผ่านการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ วัฒนธรรม และชุมชน ตลอดจนลดการแบ่งแยกและการกีดกันกลุ่มใด ๆ ไม่ให้มีส่วนร่วมในการศึกษา ทั้งนี้ผดุง อารยะวิญญู และวาสนา เลิศศิลป์ (2551) ได้กล่าวไว้ว่า การศึกษาแบบเรียนรวม หมายถึง การจัดให้เด็กทุกคนได้มีโอกาสเรียนด้วยกันตลอดเวลาที่อยู่ในโรงเรียนทั้งในห้องเรียน และนอกห้องเรียน ไม่ว่าเด็กคนนั้นจะมีความต้องการพิเศษหรือไม่ก็ตาม ทุกคนเรียนไปด้วยกัน ครูปฏิบัติต่อผู้เรียน เหมือนทุกคนเป็นเด็กปกติ อีกทั้ง มลิวัลย์ ธรรมแสง (2561) ได้กล่าวไว้ว่า การศึกษาแบบเรียนรวม หมายถึง กระบวนการของการเพิ่มความสามารถของระบบการศึกษา เพื่อให้ยื่นมือเข้าไปให้ถึงผู้เรียนทุกคน จึงเป็นที่เข้าใจกันว่า การเรียนรวมเป็นเสมือนกุญแจสำคัญที่จะเข้าไปสู่ความสำเร็จของการศึกษาเพื่อปวงชน ในฐานะของหลักการทั้งหมด ควรจะได้เป็นแนวคิดข้อแนะนำด้านนโยบายและวิธีปฏิบัติเริ่มจากข้อเท็จจริงที่ว่า การศึกษาเป็นสิทธิมนุษยชนขั้นพื้นฐาน และเป็นมากกว่าชุมชนที่มีความเท่าเทียมกัน

โดยสรุป การศึกษาแบบเรียนรวม หมายถึง การจัดการศึกษาที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคน รวมถึงผู้เรียน ที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ได้เรียนรู้ร่วมกันในสภาพแวดล้อมเดียวกัน โดยได้รับการสนับสนุน บริการ และการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับความต้องการและศักยภาพของแต่ละบุคคล บุคลากรทางการศึกษามีบทบาทสำคัญในการสร้างบรรยากาศแห่งการยอมรับ ความเข้าใจ และการสนับสนุน เพื่อให้ผู้เรียนทุกคน โดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างใด ๆ เป็นสมาชิกที่มีคุณค่าของชุมชนการเรียนรู้ และได้รับประโยชน์สูงสุดจากการศึกษา

วิวัฒนาการของการศึกษาแบบเรียนรวม จากการแบ่งแยกสู่การยอมรับ

วิวัฒนาการของการศึกษาแบบเรียนรวมได้ดำเนินไปตามลำดับขั้นตอน ซึ่งหลายประเทศมีการดำเนินการในลักษณะที่คล้ายคลึงกัน โดยสามารถแบ่งเป็น 4 ขั้นตอน ดังนี้ ขั้นที่ 1 การกีดกัน เป็นช่วงที่สังคมไม่ยอมรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ โดยมองว่าพวกเขาไม่สามารถเรียนรู้ได้เหมือนเด็กทั่วไป ขั้นที่ 2 การแบ่งแยก ในขั้นตอนนี้ เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเริ่มได้รับการยอมรับบ้าง แต่สาเหตุหลักมาจากความสงสารหรือเห็นใจ จึงยังคงมีการแบ่งแยกเด็กกลุ่มนี้ออกจากเด็กทั่วไป ขั้นที่ 3 การเข้าใจ เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้รับการยอมรับมากขึ้น โดยได้รับโอกาสให้เรียนในโรงเรียนร่วมกับเด็กทั่วไป แต่การจัดการศึกษาในลักษณะนี้ยังไม่สมบูรณ์แบบ ขั้นที่ 4 การยอมรับ ในขั้นนี้ สังคมเริ่มมีความเข้าใจและยอมรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างแท้จริง โดยมีการจัดการศึกษาให้พวกเขาได้เรียนร่วมกับเด็กทั่วไปในสภาพแวดล้อมเดียวกันอย่างเสมอภาค

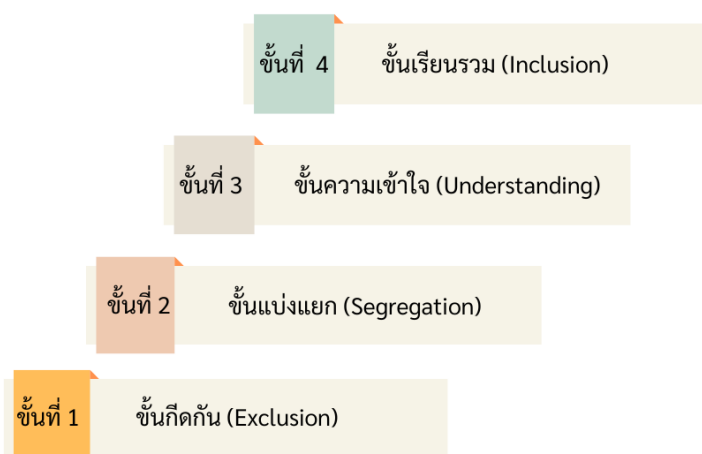
กระบวนการดังกล่าวสะท้อนถึงวิวัฒนาการที่นำไปสู่การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งมุ่งเน้นการยอมรับความแตกต่างและการสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียนทุกคนอย่างเท่าเทียม ดังที่ สุชาดา บุปผา (2557) กล่าวถึงไว้ ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นกีดกัน (Exclusion) ในขั้นนี้เป็นการปฏิเสธคือ การไม่ยอมรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยมองว่าเป็นคนไม่ปกติ เช่น การที่เด็กมีสติปัญญาต่ำกว่าคนปกติจะถูกมองว่า โง่เงา ไม่สามารถเรียนหนังสือได้ ทำให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเหล่านี้ไม่ได้รับการศึกษาถูกกีดกันไม่ให้เข้าถึงการศึกษ

ขั้นที่ 2 ขั้นแบ่งแยก (Segregation) ในขั้นนี้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้รับการยอมรับขึ้นมาเล็กน้อยโดยให้ได้รับการศึกษาบ้าง การจัดการศึกษาถือเป็นการจัดให้เพราะความสงสารหรือการกุศล ยังคงมีการแบ่งแยก

ขั้นที่ 3 ขั้นความเข้าใจ (Understanding) ในขั้นนี้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษจะได้รับการศึกษามากขึ้น อาจให้เรียนรวมในโรงเรียนปกติ หรือเรียนในโรงเรียนเฉพาะความพิการเนื่องจาก ความเข้าใจว่าเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษจะได้รับความช่วยเหลือจากผู้ที่รู้จักและมีเครื่องมือครบถ้วน เป็นการศึกษาที่มีคุณภาพแต่ยังไม่มีการยอมรับอย่างแท้จริง

ขั้นที่ 4 ขั้นเรียนรวม (Inclusion) ในขั้นนี้เป็นการที่สังคมมีความรู้ความเข้าใจและยอมรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างแท้จริง และจัดการศึกษาให้ควบคู่กับเด็กปกติในโรงเรียน หากสิ่งใดเป็นอุปสรรคจะหาทางแก้ไขจนสำเร็จ เป็นการศึกษาที่จัดให้สำหรับเด็กทุกคนเข้ามาเรียนรวมกัน



ภาพที่ 1 วิวัฒนาการของการศึกษาแบบเรียนรวม
ที่มา: สุชาดา บุปผา (2557)

การศึกษาแบบเรียนรวม ความเชื่อ หลักการ และเป้าหมายสู่การศึกษาที่เท่าเทียม

การศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education) เป็นปรัชญาการศึกษาที่มุ่งเน้นความเสมอภาค ความเป็นธรรม และการเคารพในความหลากหลายของผู้เรียน โดยมีรากฐานจากหลักการ ความเชื่อและเป้าหมายที่สำคัญสามารถสรุปได้ดังนี้

ความเชื่อ

1. **สิทธิมนุษยชนขั้นพื้นฐานทางการศึกษา:** ผู้เรียนทุกคน โดยไม่คำนึงถึงพื้นฐาน ความแตกต่าง หรือข้อจำกัดใด ๆ มีสิทธิ์ที่จะได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียม การศึกษาแบบเรียนรวมเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้ผู้เรียนทุกคน รวมถึงผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ สามารถเข้าถึงการศึกษา พัฒนา ศักยภาพ และบรรลุผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่

2. **คุณค่าและศักยภาพของแต่ละบุคคล:** ผู้เรียนทุกคนมีคุณค่าในตนเอง และมีศักยภาพที่สามารถพัฒนาได้ การศึกษาแบบเรียนรวมส่งเสริมให้ครู ผู้ปกครอง และสังคม ตระหนักถึงความแตกต่าง หลากหลาย และสนับสนุนการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคนอย่างเต็มที่

3. **พลังแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน:** การศึกษาแบบเรียนรวมส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษและผู้เรียนทั่วไป ซึ่งก่อให้เกิดประโยชน์ทั้งด้านสังคม เช่น การพัฒนาทักษะ การอยู่ร่วมกัน การยอมรับความแตกต่าง การมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม และด้านวิชาการ เช่น การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การช่วยเหลือซึ่งกันและกัน และการพัฒนาศักยภาพในการเรียนรู้

หลักการ

1. **ความหลากหลายในการเรียนรู้:** ผู้เรียนแต่ละคนมีรูปแบบการเรียนรู้ ความถนัด ความสนใจ และวิธีการแสดงออกที่แตกต่างกัน การศึกษาแบบเรียนรวมส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย ยืดหยุ่น และสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละบุคคล เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. **การจัดการศึกษาที่เหมาะสม:** ผู้เรียนจะเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อได้รับการศึกษาที่เหมาะสม กับความต้องการ ความสนใจ และศักยภาพ การศึกษาแบบเรียนรวมมุ่งเน้นการจัดการเรียนรู้ที่คำนึงถึงความแตกต่างหลากหลาย โดยใช้สื่อเทคโนโลยี และวิธีการสอนที่หลากหลาย เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนสามารถ เข้าถึงเนื้อหา สร้างความเข้าใจ และมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้

3. **โอกาสและคุณภาพที่เท่าเทียม:** ผู้เรียนทุกคนควรได้รับโอกาสในการเรียนรู้ การพัฒนา และการเข้าถึงทรัพยากรทางการศึกษาอย่างเท่าเทียม การศึกษาแบบเรียนรวมมุ่งเน้นการประกันคุณภาพ การศึกษาสำหรับผู้เรียนทุกคน โดยยึดหลักความเสมอภาค ความเป็นธรรม และการไม่เลือกปฏิบัติ

4. **พลังชุมชน:** ชุมชนและสังคมมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ทั้งในด้านการมีส่วนร่วมในการวางแผน การจัดกิจกรรม การสนับสนุนทรัพยากร และการส่งเสริมทัศนคติ เชิงบวกต่อความแตกต่างหลากหลาย การใช้ทรัพยากรในท้องถิ่น ภูมิปัญญา และวัฒนธรรม เป็นปัจจัย สำคัญที่ช่วยให้การศึกษาแบบเรียนรวมมีความยั่งยืนและสอดคล้องกับบริบทของชุมชน

เป้าหมาย

การศึกษาแบบเรียนรวมมุ่งหวังให้เกิดระบบการศึกษาที่ปราศจากการแบ่งแยก เปิดโอกาสให้ ผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้ร่วมกันในสภาพแวดล้อมที่เท่าเทียม ส่งเสริมการสร้างชุมชนและสังคมแห่งการเรียนรู้ ที่ทุกคนสามารถอยู่ร่วมกันอย่างมีความสุข พัฒนาศักยภาพ และได้รับประโยชน์สูงสุดจากการศึกษา การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจึงเป็นการลงทุนที่คุ้มค่าและยั่งยืน เพื่อพัฒนาคุณภาพการศึกษาของประเทศ

นักการศึกษาพิเศษและผู้ทรงคุณวุฒิในสาขาที่เกี่ยวข้องได้ร่วมกันนำเสนอหลักการของการเรียนรวมเพื่อเป็นแนวทางในการขับเคลื่อนการศึกษาให้สามารถนำไปปฏิบัติได้อย่างเป็นรูปธรรม ดังที่ ผดุง อารยะวิญญู และคณะ (2551) กล่าวไว้ดังนี้

1. ความยุติธรรมในสังคม (Social Justice) เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเป็นส่วนหนึ่งของสังคม เมื่อเด็กปกติทุกคนได้รับการศึกษาในโรงเรียนปกติ เด็กที่มีความต้องการพิเศษควรได้รับการศึกษาในโรงเรียนปกติด้วย หากกีดกันไม่ให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเข้าเรียนปกติ นั่นคือ ความไม่ยุติธรรมในสังคม นักการศึกษาจำนวนมากเชื่อว่า ความยุติธรรมในสังคมจะนำมาซึ่งความสุขในสังคม นั้นมีความสัมพันธ์กับความต้องการทางสังคมของเด็ก กล่าวคือ เด็กทุกคนรวมทั้งเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ต้องการความรัก ต้องการความเข้าใจ ต้องการยอมรับ ต้องการมีบทบาท และมีส่วนร่วมในสังคม การศึกษาพิเศษในอดีตที่ผ่านมามุ่งเห็นความแตกต่างมากกว่ามุ่งเน้นความเหมือน มุ่งเน้นจุดอ่อนหรือการไร้ความสามารถมากกว่ามุ่งเน้นความสามารถของเด็กและการยอมรับของสังคม

2. การคืนสู่สภาวะปกติ (Normalization) มุ่งหมายให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้รับบริการและโอกาสต่าง ๆ เช่นเดียวกับบุคคลทั่วไป ตัวอย่างเช่น ในอดีตผู้พิการมักถูกจัดให้อยู่อาศัยรวมกันในสถานสงเคราะห์ แต่แนวคิดนี้ส่งเสริมการสร้างที่อยู่อาศัยสำหรับผู้พิการภายในชุมชน เพื่อให้พวกเขาสามารถดำรงชีวิตและเป็นส่วนหนึ่งของสังคมได้อย่างเต็มที่ ส่งผลให้มีการลดจำนวนสถานสงเคราะห์ และหันมาให้บริการสนับสนุนผู้พิการในรูปแบบอื่น ๆ แทน นอกจากนี้ ผู้พิการยังได้รับการส่งเสริมให้มีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ เช่น กีฬา ดนตรี ศิลปะ และวัฒนธรรม เช่นเดียวกับบุคคลทั่วไป

3. สภาพแวดล้อมที่มีข้อจำกัดน้อยที่สุด (Least Restrictive Environment) เน้นย้ำถึงประโยชน์สูงสุดที่เด็กจะได้รับเมื่อได้รับการศึกษาในสภาพแวดล้อมที่เปิดกว้างและมีข้อจำกัดน้อยที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ โรงเรียนเฉพาะทาง เช่น โรงเรียนโสตศึกษา โรงเรียนศึกษาพิเศษ หรือโรงเรียนประเภทอื่น ๆ รวมถึงชั้นเรียนพิเศษ ถือเป็นสภาพแวดล้อมที่มีข้อจำกัด เนื่องจากเด็กเหล่านี้ถูกจำกัดโอกาสในการเรียนร่วมกับเด็กทั่วไปในโรงเรียนปกติ

4. การเรียนรู้ (Learning) ยึดมั่นในความเชื่อพื้นฐานที่ว่าเด็กทุกคนสามารถเรียนรู้ได้ ไม่ว่าจะเป็นเด็กปกติหรือเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ หากเด็กมีความพร้อมและได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสมและถูกต้องตามหลักวิชาการ พวกเขาจะสามารถพัฒนาศักยภาพในการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่

การศึกษาแบบเรียนรวมมุ่งเน้นการสร้างโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียม โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนได้เรียนรู้ร่วมกันในสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการพัฒนา การดำเนินงานให้มีประสิทธิภาพจำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากทุกภาคส่วน ทั้งครู ผู้ปกครอง ชุมชน และผู้เชี่ยวชาญ ในการจัดการศึกษาที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียน ส่งเสริมการเรียนรู้ และพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนอย่างเต็มที่

รากฐานสำคัญของการเรียนรวม เปิดประตูสู่การเรียนรู้ไร้พรมแดน

การประชุมนานาชาติว่าด้วยการศึกษาเพื่อปวงชน (Education for all) ณ จอมเทียน จังหวัดชลบุรี ประเทศไทย ในปี พ.ศ. 2533 และการประชุมระดับโลกว่าด้วยการศึกษาสำหรับผู้ที่มีความต้องการพิเศษ ณ เมืองซาลามันกา ประเทศสเปน ในปี พ.ศ. 2537 ถือเป็นหมุดหมายสำคัญในการขับเคลื่อนแนวคิดการศึกษาแบบเรียนรวมสู่ระดับสากล โดยการประชุมทั้งสองครั้งได้เน้นย้ำถึงความสำคัญของการจัดการศึกษาแบบบูรณาการ ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคน รวมถึงผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้เข้าถึงระบบการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียม ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญในการบรรลุเป้าหมายการศึกษาเพื่อปวงชน

การศึกษาแบบเรียนรวมมีรากฐานมาจากหลักการสิทธิมนุษยชน โดยเฉพาะอย่างยิ่งอนุสัญญาว่าด้วยสิทธิเด็ก ซึ่งรับรองสิทธิในการได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานของเด็กทุกคน โดยไม่เลือกปฏิบัติ การประชุมชาลามันกา ได้ให้ความสำคัญกับกลุ่มผู้ด้อยโอกาสทางการศึกษา รวมถึงผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษซึ่งอาจเผชิญกับอุปสรรคในการเข้าถึง หรือได้รับประโยชน์จากการศึกษาอย่างเต็มที่ ที่ประชุมได้กำหนดหลักการสำคัญในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม ซึ่งได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง และเป็นแนวทางสากลในการดำเนินงานเพื่อสร้างโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียม

จากความเชื่อ หลักการ และเป้าหมายของการศึกษาแบบเรียนรวม สุชาติดา บุปผา (2557) ได้กล่าวไว้สามารถสรุปแนวคิดหลักได้ดังนี้

1. ผู้เรียนทุกคนมีสิทธิขั้นพื้นฐานในการได้รับการศึกษา และการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมเป็นกลไกสำคัญที่จะช่วยให้ผู้เรียนทุกคนสามารถพัฒนาตนเองตามศักยภาพและบรรลุความสำเร็จทางการศึกษาได้
2. ผู้เรียนทุกคนมีคุณค่าและมีความสามารถเฉพาะตัวที่แตกต่างกัน
3. การศึกษาแบบเรียนรวมส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษในชั้นเรียนปกติ ซึ่งก่อให้เกิดประโยชน์ทั้งในด้านสังคมและวิชาการ
4. ผู้เรียนแต่ละคนมีวิธีการเรียนรู้และแสดงออกถึงความเข้าใจที่แตกต่างกัน
5. การจัดการศึกษาที่เหมาะสมกับความต้องการและความสนใจของผู้เรียน จะช่วยให้ผู้เรียนทุกคนสามารถเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ
6. ผู้เรียนทุกคนควรได้รับโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียมกันและมีคุณภาพ
7. ชุมชนและสังคมมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนและส่งเสริมการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม รวมถึงการใช้ทรัพยากรในท้องถิ่นเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพของการจัดการศึกษา

ความเชื่อและหลักการเกี่ยวกับการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมดังกล่าว นำไปสู่การกำหนดเป้าหมายในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมซึ่งเป็นการจัดการศึกษาที่ไม่แบ่งแยก อีกทั้งยังเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในสภาพแวดล้อมเดียวกัน เป็นการสร้างชุมชนและสังคมร่วมกันโดยจัดการศึกษาให้ทุกคนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และเกิดประโยชน์สูงสุดกับผู้เรียนทุกคนทั้งเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษและเด็กปกติ นับเป็นความคุ้มค่าในการจัดการศึกษา โดยมีรายละเอียดดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 หลักการในการจัดการเรียนรวมเพื่อเป็นแนวทางในการปฏิบัติ

ความเชื่อ	หลักการ	เป้าหมาย
• เด็กทุกคนมีสิทธิได้รับการศึกษา และมีโอกาสที่จะประสบผลสำเร็จ • เด็กทุกคนมีคุณลักษณะ ความเข้าใจ ความสามารถ ความต้องการในการเรียนรู้ เฉพาะตัว และมีระดับความรู้ที่แตกต่างกัน	• ยอมรับและตอบสนองต่อความต้องการที่หลากหลายของเด็ก • จัดบริการที่เหมาะสมกับรูปแบบและการเรียนรู้ที่ แตกต่างกัน • ประกันความเท่าเทียมในโอกาสทางการศึกษาโดยมี หลักสูตรที่เหมาะสม และการมีส่วนร่วมของชุมชน	• ความพยายามไม่ให้มีการแบ่งแยก • การสร้างชุมชนและสังคม โดยรวม • จัดการศึกษาให้ทุกคนอย่างมีประสิทธิภาพ • ความคุ้มค่าในการลงทุนในระบบการศึกษา

ที่มา: สุชาติดา บุปผา (2557)

รูปแบบการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย จากการเรียนรู้ร่วมกัน

การศึกษาและการพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทยยังคงดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง แต่ละรูปแบบมีลักษณะเฉพาะ จุดเด่น และข้อจำกัดที่แตกต่างกันไป เพื่อให้เหมาะสมกับบริบท ความต้องการ และทรัพยากรของแต่ละโรงเรียน ตัวอย่างรูปแบบการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมที่พบในประเทศไทยมีดังนี้

1. รูปแบบการบริหารจัดการเรียนรวมโดยใช้โครงสร้างซีท (SEAT Framework)

เบญญา ชลธารนนท์ (2546) ได้พัฒนาโครงสร้างการบริหารจัดการเรียนรวมโดยใช้โครงสร้างซีท เพื่อให้ผู้บริหารสถานศึกษานำไปบูรณาการ เพื่อใช้เป็นแนวทางในการบริหารสถานศึกษาให้เป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งปัจจุบันโรงเรียนแกนนำจัดการเรียนรวมใช้รูปแบบการบริหารจัดการเรียนรวมโดยใช้ โครงสร้างซีท (SEAT Framework) เป็นหลักตามนโยบายของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ซึ่งพบว่ามีปัญหาและอุปสรรคบ้างตามสภาพและข้อจำกัดในการจัดการศึกษาแนวทางการบริหารจัดการเรียนรวมโดยใช้โครงสร้างซีท ได้แก่

1.1 นักเรียน (Student: S) การเตรียมความพร้อมเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ หรือมีความบกพร่องในด้านร่างกาย อารมณ์และสังคม การช่วยเหลือทางวิชาการจะพิจารณาให้ได้รับการช่วยเหลือหรือเตรียมความพร้อมทันทีที่พบความพิการเพื่อพัฒนาศักยภาพทุกด้าน

1.2 สภาพแวดล้อม (Environment: E) ควรจัดให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษหรือที่มีความบกพร่องทางการเรียนให้อยู่ในสภาพแวดล้อมที่มีขีดจำกัดน้อยที่สุด (Least Restrictive Environment: LRE) โรงเรียนควรพยายามให้เด็กได้เรียนในชั้นเรียนทั่วไปมากที่สุด โรงเรียนควรปรับสภาพแวดล้อม โดยใช้หลักวิชาการ คือ พิจารณาถึงสภาพความบกพร่องของผู้เรียนแต่ละประเภทบุคคลที่เกี่ยวข้อง ในสภาพแวดล้อมของเด็ก ได้แก่ พ่อแม่ผู้ปกครอง ครูและบุคลากรอื่นในโรงเรียน ผู้บริหารจะเป็น ผู้ที่มีบทบาทในที่เป็นผู้นำและสร้างบรรยากาศของการยอมรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในโรงเรียน

1.3 กิจกรรมการเรียนการสอน (Activities: A) กิจกรรมการเรียนการสอน คือ กิจกรรมภายในและภายนอกห้องเรียน เป็นส่วนหนึ่งของการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียนที่จะช่วยให้ผู้เรียนทุกคนทั้งเด็กปกติและเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้รับการพัฒนา ทั้งในด้านร่างกายจิตใจ อารมณ์และสังคม ซึ่งประกอบด้วย

1.3.1 การบริหารจัดการหลักสูตรควรมีการปรับหลักสูตรให้เหมาะสมจัดทำ แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) ซึ่งเป็นแผนการจัด การศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการจำเป็นพิเศษ และมีการจัดทำหลักสูตรเพิ่มเติมสอนทักษะเฉพาะที่จำเป็น เช่น ทักษะการดำรงชีวิตทักษะทางสังคมสำหรับเด็กออทิสติก และต้องจัดทำแผนการสอนเฉพาะบุคคล (Individual Implementation Plan: IIP) ซึ่งเป็นแผนการสอนที่จัดขึ้น เฉพาะเจาะจงสำหรับเด็กแต่ละคนในวิชาหรือทักษะที่เป็นจุดอ่อน แผนการสอนเฉพาะบุคคลนี้จัดทำขึ้นเพื่อช่วยให้ผู้เรียนบรรลุจุดประสงค์และเป้าหมายที่กำหนดไว้

1.3.2 การตรวจสอบทางการศึกษา (Educational Implementation) ในการรวบรวมข้อมูลทั้งหมดที่เกี่ยวข้องกับผู้เรียน ในด้านวิชาการ พฤติกรรมและร่างกาย รวมทั้งตัดสินใจเกี่ยวกับผู้เรียนในเรื่องการส่งต่อการคัดแยก การกำหนดประเภทเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ การวางแผนการสอนและการประเมินความก้าวหน้าของผู้เรียน

1.3.3 การใช้เทคนิคการสอนที่หลากหลายรูปแบบ เช่น การวิเคราะห์งาน การสอนโดยใช้ระบบเพื่อนช่วยเพื่อน เป็นต้น

1.3.4 การรายงานความก้าวหน้าของผู้เรียน การติดตามความก้าวหน้าของผู้เรียนในปัจจุบันใช้วิธีการทบทวนและปรับแผนการศึกษาเฉพาะบุคคล ปีละอย่างน้อย 2 ครั้ง

1.3.5 การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนนอกห้องเรียนและชุมชนอย่างเหมาะสม

1.3.6 การประกันคุณภาพทางโรงเรียนควรมีการจัดตั้งคณะกรรมการประกันคุณภาพการจัดการเรียนรวมขึ้น

1.3.7 การรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษหรือที่มีความบกพร่องเข้าเรียนโดยมีปฏิทินการรับอย่างชัดเจน

1.3.8 การจัดตารางเวลาให้บริการสอนเสริม และจัดให้มีการให้คำแนะนำปรึกษา

1.4 เครื่องมือ (Tools: T) หมายถึง สิ่งที่น่ามาเป็นเครื่องมือในการบริหารจัดการเรียนรวมเพื่อช่วยให้ผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเกิดการเรียนรู้และดำรงชีวิตได้อย่างมีประสิทธิภาพสูงสุด เป็นการช่วยสนับสนุนให้ผู้เรียนได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ ได้แก่ นโยบาย วิสัยทัศน์พันธกิจ งบประมาณ ระบบการบริหารจัดการ กฎกระทรวง เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อทางการศึกษา เช่น อุปกรณ์สื่อสิ่งพิมพ์อักษรเบรลล์ หนังสือเสียงสำหรับเด็กที่มีความบกพร่องทางการมองเห็น บริการต่าง ๆ ที่ช่วยสนับสนุนการศึกษาของคนพิการแต่ละประเภท เช่น การเขียนและอ่านอักษรเบรลล์ การสอนภาษามือ การฝึกพูด รวมทั้งการสอนเสริมวิชาการต่าง ๆ ความช่วยเหลืออื่น ๆ ทางการศึกษา เช่น กิจกรรมบำบัด และกายภาพบำบัด การแก้ไขการพูด

2. รูปแบบการเรียนรวมแบบรวมพลัง (Collaborative Inclusion Model: CIM)

นางลักขณ์ วิรัชชัย (2546) ได้ทำการพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการ ซึ่งครอบครัวและชุมชนมีส่วนร่วมที่สอดคล้องกับสาระสำคัญในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยแนวคิด ในการพัฒนารูปแบบได้มาจากการศึกษาสภาพและแนวโน้มการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการของประเทศไทยและต่างประเทศ ร่วมกับการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวกับการจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการ และจากการวิจัยรายกรณีโครงการฟื้นฟูเด็กพิการโดยชุมชนมูลนิธิเพื่อเด็กพิการ จังหวัดนครศรีธรรมราช ผลการวิจัยที่สำคัญสรุปผลได้ ดังนี้

2.1 การจัดการศึกษาสำหรับเด็กพิการ ในต่างประเทศมีแนวโน้มเป็นรูปแบบการเรียนรวมขึ้น และรูปแบบการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการโดยชุมชน และให้ความสำคัญกับการฝึกอาชีพ

2.2 กฎหมายที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการของไทย กำหนดให้รัฐสนับสนุนทุกคนให้ได้รับสิทธิทางการศึกษาทุกระดับ ปริมาณคนพิการที่ต้องจัดบริการการศึกษา มีจำนวนเพิ่มขึ้นมากและรัฐจำเป็นต้องจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

2.3 โครงการฯ มีวัตถุประสงค์ให้ความรู้ด้านการป้องกัน การบำบัดรักษาและการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการ โดยร่วมมือกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

2.4 รูปแบบการสอนที่เป็นประโยชน์ต่อการเรียนรวม ได้แก่ รูปแบบการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการแบบอิงครอบครัวและชุมชน รูปแบบการสอนตามบทบาทหน้าที่รูปแบบการสอนเป็นรายบุคคล รูปแบบการทำงานเป็นทีม การร่วมมือร่วมใจและการให้คำปรึกษา

3. รูปแบบการเรียนรู้รวมตามความต้องการและความเหมาะสม

ผดุง อารยะวิญญู และคณะ (2551) ได้ทำการวิจัยเพื่อพัฒนาโรงเรียนต้นแบบในการจัดการเรียนรวมระหว่างผู้เรียนปกติกับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนต้นแบบดังกล่าวสามารถเป็นแบบอย่างในการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยนักวิจัยได้เสนอแนะให้นำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้ในโรงเรียนภายใต้สังกัดกระทรวงศึกษาธิการ รวมถึงโรงเรียนในสังกัดกระทรวงอื่น ๆ ที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน อีกทั้งยังเสนอแนะให้กระทรวงที่เกี่ยวข้องร่วมกันกำหนดระเบียบวิธีปฏิบัติเพื่อให้การจัดการศึกษาแบบเรียนรวมดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ

ทั้งนี้การให้บริการทางการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษถูกแบ่งออกเป็น 3 รูปแบบ ดังนี้

3.1 การเรียนรวมเต็มเวลา (Full Inclusion) ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเรียนรู้ระดับเล็กน้อยจะได้รับการจัดให้อยู่ในห้องเรียนเดียวกับผู้เรียนปกติ โดยจำนวนที่จัดไว้คือไม่เกิน 1 คนต่อห้องเรียน

3.2 การเรียนรวมบางเวลา (Partial Inclusion) ผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษจะได้รับการเรียนในห้องเสริมวิชาการเฉพาะบางวิชา เช่น วิชาภาษาไทยและคณิตศาสตร์ ซึ่งการจัดตารางเรียนในลักษณะนี้เรียกว่า Pull-out Program ส่วนวิชาอื่น ๆ จะเรียนรวมกับผู้เรียนปกติ

3.3 การเรียนรวมเต็มเวลาร่วมครูผู้ช่วย (Teachers Assistant Program) รูปแบบนี้ใช้สำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องรุนแรง โดยจะมีครูผู้ช่วยคอยดูแลและให้ความช่วยเหลือตลอดเวลาในการเรียน

การศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทย แม้ว่าจะมีเป้าหมายหลักในการสร้างโอกาส ความเสมอภาค และความยุติธรรมทางการศึกษา แต่การจัดการศึกษาในรูปแบบนี้ได้ปรากฏให้เห็นถึงความหลากหลายในการดำเนินงาน ซึ่งสะท้อนถึงพลวัตของการพัฒนาที่ตอบสนองต่อบริบท ความต้องการ และทรัพยากรของแต่ละโรงเรียน รูปแบบที่หลากหลายเหล่านี้ไม่ได้เป็นเพียงการสะท้อนให้เห็นถึงความแตกต่าง แต่ยังแสดงให้เห็นถึงความพยายามในการปรับตัว พัฒนา และค้นหารูปแบบการจัดการศึกษาที่เหมาะสมที่สุด

ดังนั้น การเลือกใช้รูปแบบการจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจึงไม่ควรยึดติดกับรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งเพียงอย่างเดียว แต่ควรพิจารณาถึงปัจจัยต่าง ๆ อย่างรอบคอบ เพื่อให้เหมาะสมกับสภาพแวดล้อมทางการศึกษาและความต้องการเฉพาะของผู้เรียน

อุปสรรคบนเส้นทางเรียนรวม ปัญหาที่ต้องแก้ไขเพื่อการศึกษาที่เท่าเทียม

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เป็นแนวทางที่มุ่งเน้นการสร้างโอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียม โดยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้มีโอกาสเรียนรู้ร่วมกับผู้เรียนทั่วไปในชั้นเรียนปกติ อย่างไรก็ตาม การดำเนินการจัดการศึกษาเรียนรวมในประเทศไทยยังคงประสบกับปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ซึ่งส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพของการจัดการศึกษาและการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างเต็มที่

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2562) ได้กล่าวถึงปัญหาและอุปสรรคที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพการจัดการศึกษาเรียนรวม มีดังต่อไปนี้

1. นโยบายการจัดการศึกษาเรียนรวมของสถานศึกษาบางสังกัด ยังขาดความชัดเจนต่อการนำไปปฏิบัติในสถานศึกษาที่เป็นทิศทางเดียวกัน และการขาดผู้รับผิดชอบหลักที่ดูแลกำกับติดตามด้านการจัดการศึกษาเรียนรวม

2. ความแตกต่างของสังกัดสถานศึกษา ทำให้ขาดโอกาสในการประสานความร่วมมือหรือขอรับความช่วยเหลือจากศูนย์การศึกษาพิเศษ สำนักงานบริหารงานการศึกษาพิเศษ
 3. งบประมาณของสถานศึกษาบางสังกัดลดลงทำให้ไม่เพียงพอต่อการให้ความช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ และการจัดหาพี่เลี้ยงเด็กพิการ
 4. ความแตกต่างของการได้รับเงินเพิ่มสำหรับตำแหน่งที่มีเหตุพิเศษ (พ.ค.ศ.) ที่กำหนดให้ครูการศึกษาพิเศษที่สอนผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้รับเงิน พ.ค.ศ. แต่ครูผู้สอนห้องเรียนรวมไม่ได้รับเงิน พ.ค.ศ. ทั้งที่ได้จัดการเรียนการสอนผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในห้องเรียนรวม ทำให้ครูผู้สอนห้องเรียนรวมบางคน มองข้ามผ่านการช่วยเหลือผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ
 5. ความรู้และทัศนคติต่อการจัดการศึกษาเรียนรวม โครงการคุปองพัฒนาครูไม่เอื้ออำนวยให้ครูผู้สอนห้องเรียนรวมเข้ารับการฝึกอบรมที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาเรียนรวมได้ ทั้งที่ต้องนำความรู้เทคนิค หรือกลยุทธ์การสอนที่หลากหลายมาประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาศักยภาพผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษที่มีลักษณะเฉพาะบุคคล ครูบางคนมีทัศนคติเชิงลบต่อผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ครูบางคนไม่มีความรู้ด้านการจัดการศึกษาเรียนรวม ครูการศึกษาพิเศษบางสังกัดไม่ได้รับการสนับสนุนให้เพิ่มพูนความรู้ที่เกี่ยวข้องกับการจัดการศึกษาเรียนรวมที่ต่อเนื่อง ครูไม่มีความรู้เกี่ยวกับศาสตร์การสอนวิชาคณิตศาสตร์ วิชาภาษาไทยสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ การจัดการเรียนการสอนห้องเรียนรวม และการวัดและประเมินผลผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในห้องเรียนรวม
 6. ความไม่เพียงพอของบุคลากร ทั้งครูการศึกษาพิเศษในสถานศึกษาทุกสังกัด ครูล่ามภาษามือศึกษานิเทศก์ที่มีคุณวุฒิด้านการศึกษาพิเศษโดยตรง รวมถึงจิตแพทย์เด็กและวัยรุ่นที่ตรวจวินิจฉัยและให้ความช่วยเหลือทางการแพทย์สำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ
 7. ครูผู้สอนห้องเรียนรวมมีภาวะเครียดสะสม ท้อแท้ หดก่ำลงใจกับการไม่สามารถจัดการพฤติกรรมของผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ อาการระดับรุนแรง ก้าวร้าวที่เรียนในห้องเรียนรวมของตนได้ และผู้เรียนในห้องเรียนรวมหวาดระแวง กลัวถูกแกล้งหรือถูกทำร้ายร่างกายจากเพื่อนที่มีอาการระดับรุนแรงวันใดวันหนึ่ง
 8. การขาดช่วงเชื่อมต่อหรือเปลี่ยนผ่านทางการศึกษาของผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษจากระดับชั้นประถมศึกษาไประดับชั้นมัธยมศึกษา และจากระดับชั้นมัธยมศึกษาไประดับอาชีวศึกษา หรือระดับอุดมศึกษา สถานศึกษาบางแห่งไม่ทราบข้อมูลเกี่ยวกับศูนย์บริการนักศึกษาพิการของสถาบันอุดมศึกษา
 9. สถานศึกษาทุกสังกัดขาดโอกาสการเลือกซื้อสื่อการศึกษาที่ตรงกับการพัฒนา พื้นฟูบำบัดผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างแท้จริง ทำให้ได้เพียงสื่อซ้ำ ๆ จากร้านเดิม ๆ ที่มีราคาค่อนข้างสูง รวมถึงความไม่พร้อมของสิ่งอำนวยความสะดวก ทั้งทางลาด ลิฟท์ หรือราวเกาะเดินทำให้ผู้เรียนพิการทางร่างกายขาดโอกาสการเข้าเรียนในสถานศึกษา รวมถึงหอพักนักศึกษาพิการ
 10. ผู้ปกครองบางคนมีทัศนคติเชิงลบ ไม่มีความรู้ด้านการศึกษาพิเศษ ไม่เปิดใจยอมรับว่าบุตรหลานมีแนวโน้มเป็นผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ทำให้การประสานความร่วมมือระหว่างครู และผู้ปกครองเพื่อให้ความช่วยเหลือผู้เรียนเป็นไปได้ยาก
- การบริหารจัดการศึกษาแบบเรียนรวมจึงเป็นกระบวนการที่มุ่งเน้นการตอบสนองความต้องการที่หลากหลายของผู้เรียนทุกคน ไม่ว่าจะเป็นเด็ก เยาวชน หรือผู้ใหญ่ โดยส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้

วัฒนธรรม และชุมชนที่แตกต่างกัน และลดการแบ่งแยกทางการศึกษา การดำเนินการนี้เกี่ยวข้องกับการปรับเปลี่ยนและดัดแปลงเนื้อหา แนวทางการสอน โครงสร้าง และยุทธวิธีต่าง ๆ ภายใต้วิสัยทัศน์ที่มุ่งให้การศึกษานั้นครอบคลุมถึงผู้เรียนทุกกลุ่ม ทุกช่วงวัย

การเรียนรู้รวมเป็นความรับผิดชอบของระบบการศึกษาปกติที่จะจัดการศึกษาให้แก่ผู้เรียนทุกคน ดังนั้นจึงจำเป็นต้องปรับเปลี่ยนวิธีการให้เหมาะสมกับบริบทและสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงไปของแต่ละโรงเรียน โดยยึดถือมาตรฐานการเรียนรู้รวมที่สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานกำหนดไว้ ทั้งนี้ผู้อำนวยการโรงเรียน ครู และบุคลากรทางการศึกษา จำเป็นต้องมีความรู้ ความเข้าใจ และสามารถจัดการศึกษาอย่างเป็นระบบ เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ถอดรหัสปัญหา “การเรียนรู้รวม” สู่โอกาสทางการศึกษาที่เท่าเทียมอย่างยั่งยืน

เพื่อให้การจัดการศึกษาแบบเรียนรู้รวมมีประสิทธิภาพและสามารถดำเนินไปอย่างครอบคลุม จำเป็นต้องจัดกลุ่มแนวทางแก้ปัญหาออกเป็น 4 ด้านหลัก ได้แก่ ด้านนโยบาย ด้านการพัฒนาครูและบุคลากร ด้านทรัพยากร และด้านสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ โดยการจัดกลุ่มดังกล่าวจะช่วยให้แต่ละด้านสามารถดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพและสอดคล้องกัน ดังนี้

1. ด้านนโยบาย การพัฒนานโยบายการจัดการศึกษาแบบเรียนรู้รวมเป็นสิ่งสำคัญเพื่อให้เกิดการดำเนินการที่มีทิศทางเดียวกัน และสามารถนำไปปฏิบัติได้อย่างมีประสิทธิภาพ

1.1 การกำหนดนโยบายที่ชัดเจนและเป็นเอกภาพ หน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรกำหนดนโยบายที่ชัดเจนและเป็นทิศทางเดียวกัน เพื่อให้การจัดการศึกษาเรียนรู้รวมสามารถนำไปปฏิบัติในสถานศึกษาทุกแห่งได้อย่างเท่าเทียมและเป็นระบบ นอกจากนี้ ควรแต่งตั้งผู้รับผิดชอบหลักในการดูแลการปฏิบัติตามนโยบายในสถานศึกษาต่าง ๆ เพื่อให้แนวทางดังกล่าวถูกนำไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

1.2 การสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างสังกัดสถานศึกษา ควรสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างสถานศึกษาที่มาจากสังกัดต่าง ๆ เพื่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนบุคลากรและทรัพยากรทางการศึกษารวมถึงการสนับสนุนและความช่วยเหลือจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เช่น ศูนย์การศึกษาพิเศษการสร้างเครือข่ายจะช่วยเสริมการสนับสนุนเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ด้านการพัฒนาครูและบุคลากร การพัฒนาครูและบุคลากรที่มีหน้าที่ในการจัดการศึกษาแบบเรียนรู้รวมเป็นปัจจัยสำคัญในการสร้างการเรียนรู้ที่ครอบคลุมและมีคุณภาพ

2.1 การฝึกอบรมและพัฒนาทักษะครู ควรมีการฝึกอบรมครูและบุคลากรที่สอนในห้องเรียนรวมอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ครูมีทักษะที่เหมาะสมในการสอนนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ โดยเฉพาะในวิชาที่มีความซับซ้อน เช่น คณิตศาสตร์และภาษาไทย นอกจากนี้ ควรพัฒนาทัศนคติที่ดีต่อการเรียนรู้รวมและส่งเสริมกลยุทธ์การสอนที่ยืดหยุ่นตามความต้องการของนักเรียนแต่ละคน

2.2 การจัดหาผู้ช่วยในการสอน ครูผู้สอนห้องเรียนรวมมักต้องรับมือกับนักเรียนที่มีพฤติกรรมก้าวร้าวหรือความต้องการพิเศษที่รุนแรง ซึ่งส่งผลให้เกิดภาระงานที่หนักและความเครียดสะสม ควรมีการจัดหาครูผู้ช่วยหรือที่ปรึกษาเพิ่มเติมเพื่อแบ่งเบาภาระงานของครูในห้องเรียนรวม

2.3 การสนับสนุนทางการเงิน ควรจัดสรรเงินสนับสนุนเพิ่มเติมสำหรับครูที่สอนในห้องเรียนรวม เพื่อให้ครูมีแรงจูงใจในการทำงานที่ทุ่มเทและต้องใช้ความละเอียดอ่อนในการดูแลนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

3. ด้านทรัพยากร การจัดสรรทรัพยากรที่เพียงพอเป็นปัจจัยสำคัญในการสนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม

3.1 การจัดสรรงบประมาณที่เพียงพอ หน่วยงานด้านการศึกษาคควรจัดสรรงบประมาณที่เหมาะสมสำหรับการสนับสนุนบุคลากร เช่น พี่เลี้ยงเด็กพิการ การจัดหาสื่อการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ และการปรับปรุงสิ่งอำนวยความสะดวกในโรงเรียน เช่น ทางลาด ลิฟท์ หรือราวเกาะเดิน เพื่อให้เด็กเรียนทุกคนสามารถเข้าถึงการศึกษาได้อย่างเท่าเทียม

3.2 การเพิ่มจำนวนบุคลากรเฉพาะทาง สถานศึกษาหลายแห่งยังขาดแคลนบุคลากรเฉพาะทาง เช่น ครูการศึกษาพิเศษ ล่ามภาษามือ และนักจิตวิทยาเด็ก ซึ่งทำให้การดูแลผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษไม่ครอบคลุม ดังนั้น ควรมีการเพิ่มบุคลากรเฉพาะทางเหล่านี้ในสถานศึกษาเพื่อช่วยเสริมสร้างการดูแลนักเรียนอย่างทั่วถึง

4. ด้านสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ การสร้างสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการเรียนรู้แบบเรียนรวมมีความสำคัญอย่างมาก

4.1 การจัดหาสื่อการสอนและสิ่งอำนวยความสะดวกที่เหมาะสม ควรมีการจัดหาสื่อการเรียนการสอนที่ตรงกับความต้องการของนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ รวมถึงปรับปรุงสิ่งอำนวยความสะดวกทางกายภาพภายในโรงเรียน เพื่อให้เด็กเรียนทุกคนสามารถเข้าถึงการเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่

4.2 การสร้างระบบเชื่อมต่อทางการศึกษา การสร้างระบบที่เชื่อมโยงระหว่างระดับการศึกษาต่าง ๆ เช่น จากประถมสู่มัธยมและระดับอุดมศึกษา เป็นสิ่งสำคัญสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ควรมีการพัฒนากระบวนการเปลี่ยนผ่านที่ราบรื่นเพื่อให้ผู้เรียนสามารถปรับตัวได้อย่างเหมาะสม และสามารถเรียนต่อในระดับที่สูงขึ้นได้อย่างไม่มีอุปสรรค

การจัดการศึกษาแบบเรียนรวม เป็นกระบวนการที่ต้องอาศัยความร่วมมือจากทุกภาคส่วน การแก้ไขปัญหา และพัฒนาอย่างเป็นระบบใน 4 ด้านข้างต้น จะช่วยให้การศึกษาแบบเรียนรวมในประเทศไทยมีประสิทธิภาพ ยั่งยืน และนำไปสู่การสร้างโอกาส ความเท่าเทียม และคุณภาพการศึกษาสำหรับผู้เรียนทุกคน



ที่มา: ทีมผู้วิจัย

สรุป

บทความวิชาการเรื่อง “ความท้าทายและโอกาสของการศึกษาแบบเรียนรวม: แนวทางสู่การพัฒนาคุณภาพการศึกษาในประเทศไทย” นำเสนอข้อมูลเกี่ยวกับการศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education) ซึ่งเป็นปรัชญาการศึกษาที่มุ่งเน้นการสร้างโอกาส ความเท่าเทียม และความเป็นธรรมทางการศึกษาสำหรับผู้เรียนทุกคนโดยไม่คำนึงถึงความแตกต่างหลากหลายใด ๆ โดยมีรากฐานจากหลักการสิทธิมนุษยชนและความเชื่อที่ว่าผู้เรียนทุกคนมีคุณค่า ศักยภาพ และสิทธิในการเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียม บทความนี้ได้กล่าวถึงความเป็นมา วิวัฒนาการ หลักการ และรูปแบบของการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม พร้อมทั้งวิเคราะห์ปัญหา อุปสรรค และความท้าทาย เช่น ความไม่ชัดเจนของนโยบาย การขาดแคลนทรัพยากร ความไม่พร้อมของบุคลากร และสภาพแวดล้อมที่ยังไม่เอื้อต่อการเรียนรู้ ตลอดจนเสนอแนะแนวทางแก้ไข 4 ด้านหลัก ได้แก่ การปรับปรุงนโยบาย การพัฒนาครูและบุคลากร การเพิ่มทรัพยากร และการสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เหมาะสม โดยเน้นความร่วมมือจากทุกภาคส่วน ทั้งภาครัฐ สถานศึกษา ครู ผู้ปกครอง และชุมชน เพื่อสร้างระบบการศึกษาที่ “ไม่ทิ้งใครไว้ข้างหลัง” และมุ่งสู่การพัฒนาคุณภาพการศึกษาของประเทศไทยอย่างยั่งยืน

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

- นงลักษณ์ วิรัชชัย. (2546). การตัดสินผลการเรียนรู้: เกณฑ์และการตัดเกรด. ใน สุวิมล ว่องวานิช (บ.ก.), *การประเมินผลการเรียนรู้แนวใหม่* (หน้า 123-156). โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เบญจา ชลธารินทร์. (2546). *คู่มือการบริหารจัดการเรียนรวมโดยใช้โครงสร้างซีท*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ.
- ผดุง อารยะวิญญู และวาสนา เลิศศิลป์. (2551). *การเรียนรวม Inclusion*. กรุงเทพฯ: เจ.เอ็น.พี.
- มลิวัลย์ ธรรมแสง. (2561). ความเข้าใจเรื่องเรียนรวม. *วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ*, 12(1), 1-14.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). *การติดตามและประเมินผลการจัดการศึกษาเรียนรวม สำหรับเด็กพิการและเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ*. กรุงเทพฯ: บริษัท 21 เซ็นจูรี จำกัด.
- สุชาดา บุบผา. (2557). *การศึกษาแบบเรียนรวม (Inclusive Education)*. อุดรธานี: คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี.
- องค์การอนามัยโลก. (2556). *องค์ประกอบด้านการศึกษา*. กรุงเทพฯ: พรีเมียม เอ็กซ์เพรส.

ภาษาอังกฤษ

- UNESCO. (2023). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision. Conceptual Paper for the Education Sector*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/44832531_Overcoming_Exclusion_through_Inclusive_Approaches_in_Education_A_Challenge_and_a_Vision?utm_source=chatgpt.com

ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ ที่มีต่อการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย

พัชราภรณ์ พุทธิกุล^{1*} วนิตา ผดุงสมัย² ภัทรวดี แก้วมณี³ และกรรณิรมย์ หลายศิริ⁴

วันที่รับบทความ: (15 กรกฎาคม พ.ศ. 2568) วันที่แก้ไขบทความ: (25 สิงหาคม พ.ศ. 2568) วันที่ตอบรับบทความ: (29 สิงหาคม พ.ศ. 2568)

บทคัดย่อ

การวิจัยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานโดยภาพรวมของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ 2) เปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างคือ เด็กปฐมวัย อายุ 3-4 ปี ที่กำลังศึกษาในชั้นอนุบาลปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 ศูนย์สาธิตการบิบาลและพัฒนาเด็กปฐมวัย มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร จำนวน 27 คน ได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) แผนการจัดการเรียนรู้ และ 2) แบบทดสอบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ 1) การฟัง 2) การพูด 3) การอ่าน และ 4) การเขียนวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที

ผลการวิจัยพบว่า

1. การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
2. การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนโดยด้านการฟังมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมาคือ ด้านการพูด การอ่าน และการเขียน ตามลำดับ

คำสำคัญ: การตอบสนองด้วยท่าทาง, วิธีสอนแบบโฟนิกส์, การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐาน, เด็กปฐมวัย

► บทความวิจัย

¹ อาจารย์วิทยาลัยการฝึกหัดครู มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร

^{2,3,4} ครูศูนย์สาธิตการบิบาลและพัฒนาเด็กปฐมวัย มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร

*ผู้รับผิดชอบหลัก E-mail: pickaeak2548@hotmail.com

Effects of Total Physical Response Activities Combined with the Phonics Method on Basic English Vocabulary Literacy of Young Children

Patcharaporn Puttikul^{1*} Vanida Phadungsamai² Phattharawadi Kaewmani³ and Kanpirom Laisiri⁴

Received: (July 15, 2025) Revised: (August 25, 2025) Accepted: (August 29, 2025)

Abstract

The objectives of this study were: 1) to compare the overall basic English vocabulary literacy of young children before and after participating in Total Physical Response (TPR) activities combined with the phonics method, and 2) to compare the basic English vocabulary literacy in the areas of listening, speaking, reading, and writing before and after the intervention. The sample consisted of 27 young children aged 3–4 years, enrolled in the second semester of Kindergarten Year 1 in the academic year 2024 at the Early Childhood Development Demonstration Center, Phranakhon Rajabhat University, selected through cluster random sampling. The research instruments were: 1) lesson plans and 2) a basic English vocabulary literacy test for young children, consisting of four components: 1) listening, 2) speaking, 3) reading, and 4) writing. Data were analyzed using mean, standard deviation, and t-test.

The results revealed that:

1. The children's overall basic English vocabulary literacy after participating in the activities was significantly higher than before ($p < .05$).
2. The children's basic English vocabulary literacy in each specific area after participating in the activities was significantly higher than before ($p < .05$), with listening showing the highest mean, followed by speaking, reading, and writing, respectively.

Keywords: Total Physical Response, Phonics Method, Basic English Vocabulary Literacy, Young Children

➤ Research Articles

¹ Lecturer, College of Teacher Education, Phranakhon Rajabhat University

^{2,3,4} Teacher, Early Childhood Development Demonstration Center, Phranakhon Rajabhat University

*Corresponding Author E-mail: pickaeak2548@hotmail.com

บทนำ

ภาษาอังกฤษจัดได้ว่าเป็นภาษาสากลเนื่องจากเป็นภาษาหลักที่ใช้ในการสื่อสารระหว่างบุคคล และมีผู้นิยมใช้ทั่วโลก ดังนั้นการเรียนรู้ภาษาอังกฤษจึงมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากเป็นเครื่องมือสำคัญในการติดต่อสื่อสาร ค้นคว้าหาความรู้ ประกอบอาชีพ ทำความเข้าใจผู้อื่น และถ่ายทอดความคิดและวัฒนธรรมไปยังสังคมโลกได้ การเรียนรู้ภาษาอังกฤษจึงมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง จึงควรเริ่มเรียนตั้งแต่ระดับปฐมวัย ซึ่งแผนการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2560-2579 ได้ระบุเป้าหมายโดยมุ่งให้ผู้เรียนทุกคนมีคุณลักษณะและทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ประกอบด้วยทักษะ 3Rs ได้แก่ 1) การอ่านออก (Reading) 2) การเขียนได้ (Writing) 3) การคิดเลขเป็น (Arithmetic) และทักษะ 8Cs ซึ่งมีทักษะด้านการสื่อสารเป็นหนึ่งในองค์ประกอบสำคัญ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560) อีกทั้งหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560 ได้ให้ความสำคัญเรื่องภาษาและการสื่อสารโดยระบุจุดมุ่งหมายที่ 4 ในการพัฒนาเด็กปฐมวัยให้มีทักษะการคิด การใช้ภาษาสื่อสารและแสวงหาความรู้ได้เหมาะสมกับวัย นอกจากนี้ยังได้กำหนดไว้ในมาตรฐานที่ 9 ใช้ภาษาสื่อสารได้เหมาะสมกับวัย โดยระบุสภาพที่พึงประสงค์ของเด็กปฐมวัยเกี่ยวกับภาษาและการรู้หนังสือไว้ว่า เด็กจะต้องสามารถฟังและสนทนาโต้ตอบ เล่าเรื่องราวต่าง ๆ ให้ผู้อื่นเข้าใจ อ่าน เขียนภาพและสัญลักษณ์ได้ และมีความรู้เกี่ยวกับตัวอักษร (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) ดังนั้น ภาษาและการสื่อสารจึงเป็นเครื่องมือที่จำเป็นอย่างยิ่งในการเรียนรู้

การพัฒนาภาษาและการสื่อสารควรเริ่มพัฒนาตั้งแต่ระดับปฐมวัย เพราะพัฒนาการด้านภาษาเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการสื่อสารกับบุคคลรอบตัวและเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัว อีกทั้ง พัฒนาการของสมองและการเรียนรู้ภาษาของเด็กปฐมวัยเป็นช่วงที่หน้าต่างแห่งโอกาสการเรียนรู้ได้เปิดกว้าง (Window of Opportunity) และยังเป็นช่วงวิกฤตแห่งโอกาส (Critical Period) ที่สมองจะเกิดการเชื่อมต่อเซลล์ประสาทแห่งการเรียนรู้ได้อย่างพรั่งพร้อมโดยเฉพาะการเรียนรู้ภาษาที่เด็กปฐมวัยสามารถเรียนรู้ภาษาต่าง ๆ รอบตัวได้หลากหลายภาษาและรวดเร็ว แต่หากพ้นช่วงนี้ไปแล้วอาจทำให้การเรียนรู้เกิดขึ้นได้ไม่รวดเร็วและมีประสิทธิภาพเท่ากับในช่วงปฐมวัย ซึ่งกระบวนการพัฒนาภาษาสำหรับเด็กควรเน้นการพูดคุย การสนทนา การเล่าเรื่อง การร้องเพลง การแสดงละคร การเขียน การอ่านเบื้องต้น โดยบูรณาการเข้ากับกิจกรรมการเล่นและการบันเทิงที่สนุกสนานน่าสนใจ (สำนักงานบริหารและพัฒนาองค์ความรู้ (สำนักงานบริหารและพัฒนาองค์ความรู้, 2558) ปัจจุบันเด็กไทยเติบโตในโลกเทคโนโลยีทันสมัยและเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว เด็กที่อยู่ในโลกนี้ได้อย่างมีความสุขจำเป็นต้องมีความรอบรู้และมีคุณลักษณะที่จำเป็นโดยเฉพาะทักษะ การอ่านออก เขียนได้ และคำนวณเป็นซึ่งเป็นทักษะพื้นฐานที่จำเป็นต้องทำเพื่อจะเรียนรู้สิ่งต่าง ๆ ในโลกใหม่และนำไปสู่การคิดค้นสร้างนวัตกรรมใหม่ ๆ แต่จากการสำรวจของกรมอนามัย พบว่า เด็กปฐมวัยมีพัฒนาการด้านภาษาล่าช้าถึงร้อยละ 20 เมื่อเทียบกับประเทศที่พัฒนาแล้วซึ่งจะมีเพียงแค่ร้อยละ 5-15 (สุภาวดี หาญเมธี, 2562) ดังนั้นการส่งเสริมพัฒนาการด้านภาษาและการสื่อสารจึงนับเป็นความจำเป็นเร่งด่วน

เด็กปฐมวัยสามารถเรียนรู้ภาษาได้อย่างหลากหลายภาษาทั่วโลก การเรียนรู้ภาษาของเด็กปฐมวัยเริ่มจากการออกเสียง โดยเฉพาะการได้ยินเสียงซ้ำ ๆ จากบุคคลรอบตัว นำไปสู่การจดจำและการนำไปใช้ จากนั้นเด็กจะสามารถเรียนรู้คำศัพท์ที่ยากขึ้นได้ตามลำดับ นอกจากนี้ ทักษะการอ่านและการเขียนจะพัฒนาและเกิดขึ้นจากประสบการณ์ในการเรียนระดับอนุบาล และจะเรียนรู้ได้ดีผ่านกิจกรรม ที่เด็กชอบและมีความสุขนำไปสู่การรู้หนังสือเบื้องต้น (Early Literacy) นอกจากนี้ เด็กจะเรียนรู้ภาษาได้ดีผ่านสื่อและการจัดบรรยากาศที่น่าสนใจอีกด้วย (Santrock, 2012) ดังนั้น การสอนภาษาสำหรับเด็กเล็กผู้สอน

ต้องคำนึงถึงพัฒนาการวิธีการเรียนรู้ของแต่ละบุคคล โดยเฉพาะการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศนั้น การเรียนรู้คำศัพท์เป็นพื้นฐานเบื้องต้นเปรียบเสมือนกุญแจนำไปสู่ความเข้าใจในการสื่อสารภาษาที่สอง ซึ่งจากการศึกษาพบว่า เทคนิคการสอนคำศัพท์แบบตอบสนองด้วยท่าทาง (Total Physical Response: TPR) ซึ่งริเริ่มโดย Asher (1979) ได้กล่าวว่า กระบวนการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางจะเริ่มต้นด้วยการฟังประโยคคำสั่งจนเข้าใจและพร้อมที่จะปฏิบัติตามคำสั่งดังกล่าว หลังจากนั้นเมื่อผู้เรียนพร้อม ที่จะพูด ผู้สอนก็จะให้ผู้เรียนพูดตามและพูดออกคำสั่งนักเรียนคนอื่น กระบวนการเรียนการสอนภาษาที่สองควรเริ่มจากการเลียนแบบการเรียนรู้ภาษาแม่ที่เริ่มต้นด้วยการฟังซ้ำ ๆ จนก่อรูปในสมอง เมื่อร่างกายพร้อมก็จะแสดงออกมาด้วยการพูด ดังนั้น กระบวนการสอนภาษาอังกฤษให้กับผู้เรียนที่เป็นเด็กหรือผู้ที่เริ่มต้นเรียนภาษา ควรเริ่มต้นจากทักษะที่ง่ายที่สุด คือ การฟังไปสู่ทักษะที่ยากขึ้นตามลำดับ คือ การพูด การอ่าน และการเขียน นอกจากนี้ การเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองควรเน้นการออกเสียงของแต่ละตัวอักษรก่อน ซึ่งวิธีการสอนแบบโฟนิกส์ (Phonic Method) เป็นวิธีการเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การออกเสียงของแต่ละตัวอักษร รูปแบบการสะกดคำ ความหมายของคำศัพท์ และการอ่านออกเสียงภาษาอังกฤษทักษะดังกล่าวต้องอาศัยการฝึกฝนซ้ำ ๆ จนเกิดความชำนาญ เน้นให้ผู้เรียนได้ปฏิบัติจนสามารถทำได้ถูกต้องสมบูรณ์ (Hughes, 1999; Vacca et al., 1995) นอกจากนี้ Morrison (1968) ได้เสนอว่า การสอนโฟนิกส์แบบวิเคราะห์เสียงต้องเริ่มจากการเตรียมความพร้อมหน่วยเสียง คือให้ผู้เรียนเห็นคำศัพท์ทั้งคำ ผู้เรียนจะสังเกตเห็นหน่วยย่อยของคำแล้วจะเรียนรู้เสียงของตัวอักษรในคำนั้น ซึ่งในประเทศไทยได้นำวิธีการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางและแบบโฟนิกส์มาใช้อย่างหลากหลาย และพบว่าทำให้ผู้เรียนมีความสามารถในการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษและการสื่อสารภาษาอังกฤษได้ดีขึ้น ซึ่งงานวิจัยส่วนมากพบในระดับประถมศึกษา และศึกษาตัวแปรอิสระตัวแปรเดียว แต่ยังไม่มีการศึกษาเกี่ยวกับการใช้วิธีการสอนภาษาอังกฤษแบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์สำหรับเด็กปฐมวัย

จากความสำคัญและความเป็นมาข้างต้นจะเห็นได้ว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทาง และวิธีสอนแบบโฟนิกส์สามารถช่วยพัฒนาภาษาและการสื่อสารของเด็กได้ โดยเฉพาะภาษาอังกฤษ ผู้วิจัยจึงต้องการศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ที่มีต่อการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

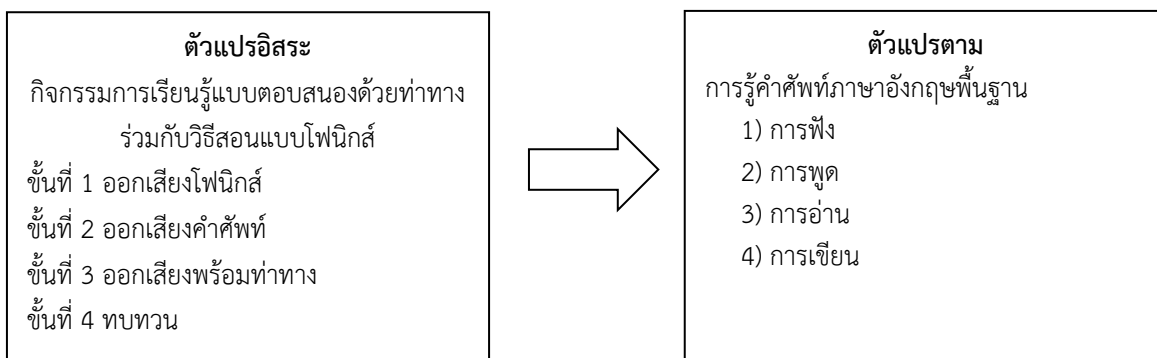
การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ

1. เปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานโดยภาพรวมของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์
2. เปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์

กรอบแนวคิดการวิจัย

การเรียนรู้ภาษาของเด็กปฐมวัยเริ่มจากการออกเสียง นำไปสู่การจดจำและการนำไปใช้ จากนั้นเด็กจะสามารถเรียนรู้คำศัพท์ที่ยากขึ้นได้ตามลำดับ ซึ่งเทคนิคการสอนคำศัพท์แบบตอบสนองด้วยท่าทาง

(Total Physical Response: TPR) ที่ริเริ่มโดย Asher (1979) เป็นกระบวนการสอนที่เริ่มต้นด้วยการฟังประโยคคำสั่งจนเข้าใจและพร้อมที่จะปฏิบัติตามคำสั่ง หลังจากนั้นเมื่อผู้เรียนพร้อมที่จะพูด ผู้สอนก็จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนพูด กระบวนการสอนภาษาอังกฤษให้กับผู้เรียนที่เป็นเด็กที่เริ่มต้นเรียนภาษา ควรเริ่มต้นจากทักษะที่ง่ายที่สุด คือ การฟังไปสู่ทักษะที่ยากขึ้นตามลำดับ คือ การพูด การอ่าน และการเขียน นอกจากนี้การเรียนการสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองควรเน้นการออกเสียงของแต่ละตัวอักษรก่อน ซึ่งวิธีการสอนแบบโฟนิกส์ (Phonic Method) เป็นวิธีการเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การออกเสียงของแต่ละตัวอักษร รูปแบบการสะกดคำ ความหมายของคำศัพท์ และการอ่านออกเสียงภาษาอังกฤษ ดังนั้นผู้วิจัยจึงนำแนวคิดดังกล่าวมากำหนดเป็นกรอบแนวคิดในการวิจัย ดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

สมมติฐานการวิจัย

1. หลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ เด็กปฐมวัยมีคะแนนการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานโดยภาพรวมของเด็กปฐมวัยเพิ่มขึ้นมากกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
2. หลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์เด็กปฐมวัยมีคะแนนการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัยเพิ่มขึ้นมากกว่าก่อนการจัดกิจกรรมทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยด้านการฟังเพิ่มขึ้นมากที่สุด รองลงมาคือ ด้านการพูด การอ่าน และการเขียน ตามลำดับ

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบทดลองเบื้องต้น (Pre-Experimental Research) ดำเนินการตามแบบแผนการทดลองแบบกลุ่มเดียวทดสอบก่อนและหลังการจัดกิจกรรม (One Group Pretest-Posttest Design) ซึ่งมีรายละเอียดดังนี้

1. ขอบเขตของการวิจัย

1.1 ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ เด็กปฐมวัย อายุ 3-4 ปีที่กำลังศึกษาศึกษาในชั้นอนุบาลปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 ศูนย์สาธิตการบริหารและพัฒนาเด็กปฐมวัย มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร จำนวน 2 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้น 57 คน ซึ่งเด็กปฐมวัยทั้ง 2 ห้องเรียนมีลักษณะใกล้เคียงกัน

กลุ่มตัวอย่าง คือ เด็กปฐมวัย อายุ 3-4 ปีที่กำลังศึกษาศึกษาในชั้นอนุบาลปีที่ 1/2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 ศูนย์สาธิตการบริบาลและพัฒนาเด็กปฐมวัย มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร จำนวน 27 คน ใช้การสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling)

1.2 ระยะเวลาดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้ดำเนินการในช่วงเดือนมกราคม 2568 ถึงเดือนมีนาคม 2568

1.3 เนื้อหาที่ใช้ในการวิจัย

เนื้อหาที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นคำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับสาระที่ควรเรียนรู้ 4 สาระ ตามหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560 ซึ่งครอบคลุมคำศัพท์เรื่องราวเกี่ยวกับตัวเด็ก เรื่องราวเกี่ยวกับบุคคลและสถานที่แวดล้อมเด็ก ธรรมชาติรอบตัว และสิ่งต่าง ๆ รอบตัว โดยคำนึงถึงคำศัพท์ภาษาอังกฤษที่มีตัวอักษรประมาณ 3-5 ตัวอักษร และเป็นคำศัพท์ที่ควรรู้ในช่วงวัย

2. เครื่องมือในการวิจัย

2.1 แผนการจัดการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ จำนวน 40 แผน ใช้ในการจัดการเรียนรู้ภาษาพาสุนัข ใช้เวลาประมาณครั้งละ 15-20 นาที ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ 1) ขั้นตอนออกเสียงโฟนิกส์ 2) ขั้นตอนออกเสียงคำศัพท์ 3) ขั้นตอนออกเสียงพร้อมท่าทาง และ 4) ขั้นตอนทบทวนจากการตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน พบว่า ผลการประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดการการเรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญมีค่าเฉลี่ยโดยรวมเท่ากับ 4.57-5.00 ซึ่งอยู่ในระดับเหมาะสมที่สุด

2.2 แบบทดสอบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย ประกอบด้วย 4 ตอน ตอนละ 10 ข้อ รวมทั้งหมด 40 ข้อ ให้คะแนนแบบ 0 และ 1 รวมคะแนนเต็ม 40 คะแนน แต่ละตอนมีรายละเอียด ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบทดสอบการฟังคำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย เป็นแบบทดสอบแบบมีปฏิสัมพันธ์โดยให้เด็กปฏิบัติตามคำสั่งจากสิ่งที่ฟัง ให้คะแนนแบบ 0 และ 1 จำนวน 10 ข้อ คะแนนเต็ม 10 คะแนน

ตอนที่ 2 แบบทดสอบการพูดคำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย เป็นแบบทดสอบแบบถามตอบ ให้คะแนนแบบ 0 และ 1 จำนวน 10 ข้อ คะแนนเต็ม 10 คะแนน

ตอนที่ 3 แบบทดสอบการอ่านคำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย เป็นแบบทดสอบแบบปากเปล่า ให้คะแนนแบบ 0 และ 1 จำนวน 10 ข้อ คะแนนเต็ม 10 คะแนน

ตอนที่ 4 แบบทดสอบการเขียนคำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย โดยให้เด็กเขียนคำศัพท์ภาษาอังกฤษตามภาพที่กำหนด ให้คะแนนแบบ 0 และ 1 จำนวน 10 ข้อ คะแนนเต็ม 10 คะแนน

ผลการวิเคราะห์ค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (IOC) โดยผู้เชี่ยวชาญ 3 ท่าน มีค่าระหว่าง 0.67-1.00 ค่าความยากง่ายและอำนาจจำแนกรายข้อพบว่าผ่านเกณฑ์ทุกข้อ มีค่า (p) ตั้งแต่ 0.50 ถึง 0.80 และมีค่า (r) ตั้งแต่ 0.40 ถึง 1.00 ค่าสัมประสิทธิ์ความเชื่อมั่นแอลฟา ครอนบาคเท่ากับ 0.88

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

3.1 ก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ (Pretest) ด้วยแบบทดสอบคำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐาน

ของเด็กปฐมวัย ในช่วงกิจกรรมภาษาพาสุนัขกับเด็กปฐมวัยกลุ่มตัวอย่าง โดยทดสอบวันละ 1 ตอน ใช้เวลา 4 วัน วันละ 20-30 นาที

3.2 ผู้วิจัยดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การเรียนรู้แบบกิจกรรมตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ ในช่วงกิจกรรมภาษาพาสุนัข ใช้ระยะเวลา 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 5 วัน วันละ 20-30 นาที ประกอบด้วยคำศัพท์ 8 หมวดหมู่ หมวดหมู่ละ 10 คำ การดำเนินการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ 4 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นออกเสียงโฟนิกส์ ครูออกเสียงโฟนิกส์ตามตัวอักษร A-Z หรือตัวอักษรที่เกี่ยวข้องกับคำศัพท์ที่จะเรียนรู้ในวันนั้นเป็นตัวอย่าง จากนั้นเด็กอนุบาลจะฝึกออกเสียงโฟนิกส์ นอกจากนี้ยังใช้สื่อประกอบการสอนการออกเสียง ได้แก่ เพลงเกี่ยวกับการออกเสียงโฟนิกส์ของตัวอักษรภาษาอังกฤษแต่ละตัวที่ผู้วิจัยแต่งขึ้น และเน้นการซ้ำ-ย้ำ-ทวน

ขั้นที่ 2 ขั้นออกเสียงคำศัพท์ เด็กอนุบาลเริ่มออกเสียงคำศัพท์อย่างง่ายพร้อมสะกดคำและออกเสียงแบบโฟนิกส์ตามบัตรคำศัพท์ที่ครูกำหนดให้วันละ 1-3 คำ ตามหมวดหมู่คำศัพท์ของแต่ละสัปดาห์

ขั้นที่ 3 ขั้นออกเสียงพร้อมท่าทาง เด็กอนุบาลอ่านคำศัพท์อย่างง่ายโดยออกเสียงแบบโฟนิกส์และแสดงท่าทางโดยใช้ภาษาท่าทางตามขั้นตอนย่อย ดังนี้

1) ขั้นสาธิต ครูออกเสียงโฟนิกส์ตามการ์ดคำพร้อมท่าทางประกอบเป็นตัวอย่าง เช่น Cat = แมว ครูแสดงท่าทางเป็นแมว เป็นต้น

2) ขั้นสังเกต เปิดโอกาสให้เด็กอนุบาลแสดงท่าทางด้วยตนเองโดยครูไม่สาธิตให้ดู และเป็นเพียงผู้สังเกตเท่านั้น

3) ขั้นทดสอบ ครูพูดคำศัพท์ภาษาอังกฤษโดยไม่เรียงตามลำดับ จากนั้นให้เด็กทำตามคำสั่งเพื่อฝึกการฟัง ให้เด็กพูดคำศัพท์ อ่านออกเสียงจากบัตรคำศัพท์ และเขียนคำศัพท์ตามแบบ

ขั้นที่ 4 ขั้นทบทวน เด็กและครูร่วมกันทบทวนคำศัพท์และท่าทางผ่านเกม หรือกิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะแบบต่าง ๆ โดยเน้นการออกเสียงคำศัพท์และแสดงท่าทางอย่างสนุกสนาน

3.3 เมื่อสิ้นสุดการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบหลังกิจกรรมการเรียนรู้ (Posttest) ด้วยแบบทดสอบคำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัย ในช่วงกิจกรรมภาษาพาสุนัขกับเด็กปฐมวัยกลุ่มตัวอย่าง โดยทดสอบวันละ 1 ตอนใช้เวลา 4 วัน วันละ 20-30 นาที

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 เปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานโดยภาพรวมของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ โดยใช้การทดสอบที่สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่ไม่เป็นอิสระจากกัน (t-test for Dependent Samples)

4.2 เปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ โดยใช้การทดสอบที่สำหรับกลุ่มตัวอย่างที่ไม่เป็นอิสระจากกัน (t-test for Dependent Samples) และการเปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ย

ผลการวิจัย

1. ผลการเปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานโดยภาพรวมของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ ซึ่งแสดงข้อมูลได้ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานโดยภาพรวมของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ (คะแนนเต็ม 40 คะแนน)

ช่วงเวลา	จำนวนเด็กทั้งหมด	คะแนนเฉลี่ย	ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	<i>t</i>	<i>p</i>
ก่อนการทดลอง	27	14.63	2.87	26.48*	.00
หลังการทดลอง	27	27.85	4.44		

*นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 1 พบว่า การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานโดยภาพรวมของเด็กปฐมวัยก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 14.63 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 2.87 และหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 27.85 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 4.44 โดยจะเห็นว่าการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ผลการเปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ ซึ่งแสดงข้อมูลได้ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ (คะแนนเต็มด้านละ 10 คะแนน)

ด้าน	ช่วงเวลา	จำนวนเด็กทั้งหมด	คะแนนเฉลี่ย	ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	<i>t</i>	<i>p</i>
การฟัง	ก่อนการทดลอง	27	4.52	2.64	8.91*	.00
	หลังการทดลอง	27	9.04	1.34		
การพูด	ก่อนการทดลอง	27	4.52	2.75	8.53*	.00
	หลังการทดลอง	27	8.82	1.59		
การอ่าน	ก่อนการทดลอง	27	2.15	1.13	9.85*	.00
	หลังการทดลอง	27	6.70	1.10		
การเขียน	ก่อนการทดลอง	27	0.70	1.03	3.55*	.02
	หลังการทดลอง	27	3.30	1.20		

*นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2 พบว่า การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งมีรายละเอียดในแต่ละด้าน ดังนี้

ด้านการฟัง การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานด้านการฟังของเด็กปฐมวัย ก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.52 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 2.64 และหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 9.04 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.34 โดยจะเห็นว่าการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานด้านการฟังของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ด้านการพูด การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานด้านการพูดของเด็กปฐมวัย ก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.52 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 2.75 และหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.82 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.59 โดยจะเห็นว่าการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานด้านการพูดของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ด้านการอ่าน การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานด้านการอ่านของเด็กปฐมวัย ก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 2.15 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.13 และหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 6.70 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.10 โดยจะเห็นว่าการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานด้านการอ่านของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ด้านการเขียน การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานด้านการเขียนของเด็กปฐมวัย ก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 0.70 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.03 และหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.30 และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.20 โดยจะเห็นว่าการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานด้านการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากการพิจารณาคะแนนเฉลี่ยรายด้านพบว่า หลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ เด็กปฐมวัยมีคะแนนการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานด้านการฟัง เท่ากับ 9.04 ด้านการพูดมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 8.82 ด้านการอ่านมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 6.70 และด้านการเขียน มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 3.30 โดยด้านการฟังมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมาคือ ด้านการพูด การอ่าน และการเขียน ตามลำดับ

อภิปรายผลการวิจัย

1. ผลการเปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ พบว่า หลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้เนื่องจากการนำแนวคิดแบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์มาบูรณาการร่วมกันและจัดกิจกรรมการเรียนรู้นั้นทำให้เด็กปฐมวัยได้เรียนรู้อย่างสนุกสนานผ่านการออกเสียงและท่าทางผ่าน 4 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นออกเสียงโฟนิกส์ เด็กอนุบาลออกเสียงโฟนิกส์ตามตัวอักษร A-Z หรือตัวอักษรที่เกี่ยวข้องกับคำศัพท์ที่จะเรียนรู้ในวันนั้น โดยครูออกเสียงเป็นตัวอย่าง นอกจากนี้ยังใช้สื่อประกอบการสอนการออกเสียง ได้แก่ เพลงเกี่ยวกับการออกเสียงโฟนิกส์ของตัวอักษรภาษาอังกฤษแต่ละตัวที่ผู้วิจัยแต่งขึ้น และเน้นการซ้ำ-ย้ำ-ทวน สอดคล้องกับ Morrison (1968) ได้เสนอว่า การสอนโฟนิกส์ แบบวิเคราะห์เสียง

ต้องเริ่มจากการเตรียมความพร้อมหน่วยเสียง คือให้ผู้เรียนเห็นคำศัพท์ทั้งคำ ผู้เรียนจะสังเกตเห็นหน่วยย่อยของคำแล้วจะเรียนรู้เสียงของตัวอักษรในคำนั้น นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ มินตรา บุญญานิตย์ (2565) ได้ศึกษาการใช้บัตรคำศัพท์ประกอบการเล่นนิทานเพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษของเด็กระดับชั้นอนุบาลปีที่ 3 พบว่า หลังการใช้บัตรคำศัพท์ประกอบการเล่นนิทานเด็กอนุบาลมีผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ขั้นที่ 2 ขั้นออกเสียงคำศัพท์ เด็กอนุบาลเริ่มออกเสียงคำศัพท์อย่างง่ายพร้อมสะกดคำและออกเสียงแบบโฟนิกส์ตามบัตรคำศัพท์ที่ครูกำหนดให้ ซึ่งสอดคล้องกับ พิมภรณ์ พวงชื่น (2562) ได้พัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนการสอนแบบโฟนิกส์เพื่อส่งเสริมการอ่านออกเสียงและสะกดคำของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พบว่า หลังการใช้ชุดกิจกรรมเด็กมีทักษะการอ่านออกเสียงและการสะกดคำสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ขั้นที่ 3 ขั้นออกเสียงพร้อมท่าทาง เด็กอนุบาลอ่านคำศัพท์อย่างง่ายโดยออกเสียงแบบโฟนิกส์และแสดงท่าทางโดยใช้ภาษาท่าทางตามขั้นตอนย่อย ดังนี้

1) ขั้นสาธิต (Demonstration) ครูออกเสียงโฟนิกส์ตามการรื้อคำพร้อมท่าทางประกอบเป็นตัวอย่าง เช่น Cat = แมว ครูแสดงท่าทางเป็นแมว เป็นต้น

2) ขั้นลังเล (Hesitation) เปิดโอกาสให้เด็กอนุบาลแสดงท่าทางด้วยตนเองโดยครูไม่สาธิตให้ดู และเป็นเพียงผู้สังเกตเท่านั้น

3) ขั้นทดสอบ (Test) ครูพูดคำศัพท์ภาษาอังกฤษโดยไม่เรียงตามลำดับ จากนั้นให้เด็กทำตามคำสั่งเพื่อฝึกการฟัง ให้เด็กพูดคำศัพท์ อ่านออกเสียงจากบัตรคำศัพท์ และเขียนคำศัพท์ตามแบบ

กิจกรรมย่อยในขั้นตอนที่ 3 สอดคล้องกับ ชิดชนก มโนจันทร์ (2565) ได้ศึกษาการใช้เทคนิคการตอบสนองด้วยท่าทางที่มีต่อการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษของเด็กประถมศึกษาปีที่ 2 พบว่าหลังการจัดการเรียนรู้ นักเรียนมีคะแนนผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษสูงขึ้นมากกว่าร้อยละ 80 และมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้ในระดับมากที่สุด

ขั้นที่ 4 ขั้นทบทวน เด็กและครูร่วมกันทบทวนคำศัพท์และท่าทางผ่านเกม หรือกิจกรรมเคลื่อนไหวและจังหวะแบบต่าง ๆ โดยเน้นการออกเสียงคำศัพท์และแสดงท่าทางอย่างสนุกสนาน สอดคล้องกับ ลักขณา จิตต์เจริญ และสุรชาติพิทย์ งามนิล (2565) ได้ศึกษาผลการใช้วิธีการสอนตอบสนองโดยท่าทางร่วมกับการใช้เกมที่มีต่อความสามารถในการฟังและความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษของเด็กชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 พบว่าหลังได้รับการสอนนักเรียนมีความสามารถในการฟังและการพูดสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 ของคะแนนเต็ม อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมื่อเด็กได้เรียนรู้ผ่านกิจกรรมทั้ง 4 ในทุกวันเด็กจะสามารถจดจำการออกเสียง การสะกดคำ และสามารถพัฒนาไปสู่การอ่านและเขียนคำศัพท์ได้ในที่สุด สอดคล้องกับ ชีริน ชุมวรฐายี (2557) ได้ศึกษาประสิทธิภาพของการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางต่อการเรียนรู้คำศัพท์และความคงทนในการจดจำคำศัพท์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 โดยจัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับหมวดคน สัตว์ สิ่งของ จำนวนนับ สถานที่ และอากัปกริยา พบว่าหลังการสอนนักเรียนมีการรับรู้ความหมายของคำศัพท์และเกิดความคงทนต่อการจดจำคำศัพท์เพิ่มขึ้นอย่างมีนัยยะสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และพบว่าหมวดคำเกี่ยวกับอากัปกริยาเกิดการพัฒนาสูงที่สุด และสอดคล้องกับ Asher (1979) ได้กล่าวว่า กระบวนการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางจะเริ่มต้นด้วยการฟังประโยคคำสั่งจนเข้าใจและพร้อมที่จะปฏิบัติตามคำสั่งดังกล่าว

หลังจากนั้นเมื่อผู้เรียนพร้อมที่จะพูด ผู้สอนก็จะให้ผู้เรียนพูดตามและพูดออกคำสั่งนักเรียนคนอื่น กระบวนการเรียนการสอนภาษาที่สองควรเริ่มจากการเลียนแบบการเรียนรู้ภาษาแม่ที่เริ่มต้นด้วยการฟังซ้ำ ๆ จนก่อรูปในสมอง เมื่อร่างกายพร้อมก็จะแสดงออกมาด้วยการพูด

2. ผลการเปรียบเทียบการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์พบว่า การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยด้านการฟังมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมาคือ ด้านการพูด การอ่าน และการเขียน ตามลำดับ จากการสังเกตของผู้วิจัยพบว่าเด็กพัฒนาการทักษะการฟังและการพูดได้อย่างรวดเร็วเนื่องจากกิจกรรมมีความสนุกสนานและสอดคล้องกับพัฒนาการ เมื่อเด็กได้ฝึกมากกว่า 2 สัปดาห์ เด็กจะเริ่มอ่านได้ดีขึ้น ส่วนการเขียนนั้นเด็กสามารถเขียนเขียนคำง่าย ๆ ได้โดยเขียนตามแบบโดยดูจากบัตรคำศัพท์ อีกทั้งขณะเขียนเด็กจะพยายามออกเสียงตัวอักษรไปด้วย ซึ่งปัจจัยที่ทำให้เด็กสามารถสามารถจำจดคำศัพท์ได้คือเสียงและท่าทาง ส่วนปัจจัยที่ทำให้เด็กสามารถอ่านได้ดียิ่งขึ้นคือการฝึกออกเสียงแบบโฟนิกส์ สอดคล้องกับ Santrock (2012) ที่กล่าวว่า การเรียนรู้ภาษาของเด็กปฐมวัยเริ่มจากการออกเสียงการได้ยินเสียงซ้ำ ๆ นำไปสู่การจดจำและการนำไปใช้ จากนั้นเด็กจะสามารถเรียนรู้คำศัพท์ที่ยากขึ้นได้ตามลำดับ นอกจากนี้ทักษะ การอ่านและการเขียนจะพัฒนาและเกิดขึ้นจากประสบการณ์ในการเรียนระดับอนุบาล และจะเรียนรู้ได้ดีผ่านกิจกรรม ที่เด็กชอบและมีความสุขนำไปสู่การเรียนรู้หนังสือเบื้องต้น (Early Literacy) นอกจากนี้ เด็กจะเรียนรู้ภาษาได้ดีผ่านสื่อและการจัดบรรยากาศที่น่าสนใจอีกด้วย นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ ชิดชนก มโนจันทร์ (2565) การสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางเป็นการสอนที่ให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะการฟังและการพูดออกเสียง มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้มีประสบการณ์ที่สนุกสนานในการเรียน ผลการวิจัยพบว่า การจัดการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษโดยใช้เทคนิคการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มีประสิทธิภาพสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ นักเรียนมีคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 ค่าดัชนีประสิทธิผลการจัดการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษเท่ากับ 0.7551 แสดงว่านักเรียนมีความก้าวหน้าทางการเรียนรู้เพิ่มขึ้นหลังเรียนคิดเป็นร้อยละ 75.51 และนักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษโดยใช้เทคนิคการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางอยู่ในระดับมากที่สุด

สรุปผลการวิจัย

1. การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
2. การรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานรายด้านของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งด้านการฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน โดยด้านการฟังมีค่าเฉลี่ยสูงสุด รองลงมาคือ ด้านการพูด การอ่าน และการเขียน ตามลำดับ

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้
 - 1.1 ครูควรผ่านการฝึกอบรมการออกเสียงแบบโฟนิกส์ให้ถูกต้องและคล่องแคล่วก่อนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้เด็กปฐมวัย ซึ่งผู้บริหารอาจจะจัดอบรมเชิงปฏิบัติการเกี่ยวกับการออกเสียงแบบโฟนิกส์และการตอบสนองด้วยท่าทางสำหรับครูอนุบาล และมีการฝึกปฏิบัติจนชำนาญ
 - 1.2 การใช้เพลงเกี่ยวกับเสียงโฟนิกส์ของตัวอักษรต่าง ๆ ช่วยให้เด็กจดจำและสามารถออกเสียงได้ดีขึ้น ซึ่งในงานวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้แต่งเพลงขึ้นเองโดยใช้ทำนองเพลงที่เด็กคุ้นเคย นอกจากจะทำให้การจดจำเสียงได้ดีขึ้นแล้วเด็กยังสนุกกับการเรียนรู้อีกด้วย
 - 1.3 การตอบสนองด้วยท่าทางในการจัดการเรียนรู้ควรเปิดโอกาสให้เด็กได้ร่วมกันออกแบบท่าทาง
 - 1.4 การเลือกคำศัพท์ภาษาอังกฤษพื้นฐานควรพิจารณาเลือกคำศัพท์ที่มีตัวอักษรประมาณ 3-5 ตัวอักษร เนื่องจากพัฒนาการในช่วงวัยอนุบาล 1 เด็กสามารถจดจำคำศัพท์ที่มีตัวอักษรภาษาอังกฤษไม่เกิน 5 ตัวอักษร และควรเป็นคำศัพท์ที่มีความหมายต่อตัวเด็กหรือคำศัพท์ที่เด็กสนใจอีกทั้งเป็นคำศัพท์ที่แสดงท่าทางได้
2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป
 - 2.1 ควรมีการพัฒนาชุดสื่อการจัดการเรียนรู้ภาษาอังกฤษสำหรับเด็กปฐมวัยแบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์
 - 2.2 ควรศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ที่มีผลต่อเด็กปฐมวัยในด้านอื่นนอกเหนือจากการรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษเบื้องต้น เช่น เจตคติในการเรียนภาษาต่างประเทศ ความคงทนในการจดจำคำศัพท์ภาษาอังกฤษ คำศัพท์รูปแบบอื่นที่ไม่ใช่คำกริยา เป็นต้น
 - 2.3 ควรศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับวิธีสอนแบบโฟนิกส์ที่มีผลต่อเด็กปฐมวัยในด้านการเขียน โดยใช้ระยะเวลาที่มากขึ้น เนื่องจากพัฒนาการด้านการเขียนจำเป็นต้องมีความพร้อมทั้งด้านร่างกายและสติปัญญา และต้องได้รับการฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง
 - 2.4 ควรศึกษาผลระยะยาว เพื่อศึกษาการคงอยู่ของการจำคำศัพท์เมื่อเวลาผ่านไประยะเวลาหนึ่ง และควรศึกษาเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มควบคุมและกลุ่มทดลอง

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. กรุงเทพฯ: ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- ชิดชนก มโนขันธ. (2565). *การพัฒนาการเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษ โดยใช้เทคนิคการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทาง สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารการศึกษา, มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม]. สืบค้นจาก <https://fulltext.rmu.ac.th/fulltext/2565/M130660/Manokhan%20Chidchanok.pdf>
- ชีรีน ชุมวรฐายี. (2557). *ประสิทธิผลของการสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางต่อการเรียนรู้คำศัพท์และความคงทนในการจดจำคำศัพท์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารการศึกษา, มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์].

- พิมภรณ์ พวงชื่น. (2562). การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้การสอนแบบโฟนิกส์ เพื่อส่งเสริมทักษะการอ่านออกเสียงและสะกดคำ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิตไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- มินตา บุญญานิตย์. (2565). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษโดยใช้บัตรคำประกอบการเล่านิทาน สำหรับนักเรียนระดับชั้นอนุบาล 3 [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิตไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ลักขณา จิตต์เจริญ และสุรชาติพิย งามนิล. (2565). ผลการใช้วิธีสอนแบบตอบสนองด้วยท่าทางร่วมกับการใช้เกมที่มีต่อความสามารถในการฟังและความสามารถในการพูดภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. ใน รายงานการประชุมสัมมนาวิชาการนำเสนอผลงานวิจัยระดับชาติ เครือข่ายบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏภาคเหนือ ครั้งที่ 22 “ชีวิตใหม่ของการศึกษาในสังคมดิจิทัล” (หน้า 195-208). มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์ ศูนย์การศึกษาย่านมัทรี.
- สำนักงานบริหารและพัฒนาองค์ความรู้ (องค์การมหาชน). (2558). แนวทางการจัดการเรียนรู้ตามหลักการพัฒนาสมอง สำหรับเด็กวัย 3-6 ปี. กรุงเทพฯ: ธนาพรินตัง.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579. กรุงเทพฯ: พริกหวานกราฟฟิค.
- สุภาวดี หาญเมธี. (2562). คู่มือพัฒนาทักษะสมอง EF Executive Functions สำหรับครูปฐมวัย (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: เอกพิมพ์ไท.

ภาษาอังกฤษ

- Asher, J. J. (1979). *Learning another language through action: The complete teacher's guidebook*. California: Sky Oaks Productions.
- Hughes, L. W. (1999). *The principal as leader*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Morrison, I. E. (1968). *Teaching reading in the elementary school*. New York: The Ronald Press.
- Santrock, J. W. (2012). *Child development* (13th ed.). New York: McGraw Hill.
- Vacca, J. A, Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & Mckeen. C. A. (1995). *Reading and learning to read*. New York: Harper Collins College.

การพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น ตามแนวทางสะเต็มศึกษา

สุวรรณา ทรงปัญญา¹ อินทิพร จัปปิตต์² และธัญวรัตน์ ปิ่นทอง^{3*}

วันที่รับบทความ: (24 พฤศจิกายน พ.ศ. 2568) วันที่แก้ไขบทความ: (10 ธันวาคม พ.ศ. 2568) วันที่ตอบรับบทความ: (15 ธันวาคม พ.ศ. 2568)

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น ตามแนวทางสะเต็มศึกษาดำเนินการวิจัยโดยใช้รูปแบบการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน จำนวน 3 วงจรปฏิบัติการ กลุ่มที่ศึกษา คือ นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4/2 จำนวน 39 คน ได้จากการคัดเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือการวิจัย ประกอบด้วยแผนการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางสะเต็มศึกษาและแบบประเมินสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยค่าเฉลี่ย เลขคณิตแล้วเทียบกับเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ

ผลการวิจัยพบว่า

1. นักเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 74.36) มีระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมในระดับ 3
2. ผลการศึกษาในรายองค์ประกอบ พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่มีการพัฒนาสมรรถนะฯ อยู่ระดับ 3 ในองค์ประกอบด้านกระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบ และด้านการเป็นสมาชิกทีมที่ดีและมีภาวะผู้นำ (ร้อยละ 89.74 และ 53.85 ตามลำดับ) ขณะที่การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้งยังอยู่ในระดับ 2 (ร้อยละ 71.79)
3. แนวโน้มการพัฒนาในระดับสมรรถนะฯ เพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องจากวงจรปฏิบัติการที่ 1 ไปยังวงจรปฏิบัติการที่ 3 ทุกองค์ประกอบ แสดงให้เห็นถึงประสิทธิผลของรูปแบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น ที่ช่วยส่งเสริมสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนได้อย่างเป็นระบบและชัดเจน

คำสำคัญ: สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีม, การจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น, สะเต็มศึกษา, วิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

➤ บทความวิจัย

^{1,3} สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์

² โรงเรียนพระอินทร์ศึกษา (กลุ่มสกุลอุทิศ) อำเภอบางบาล จังหวัดพระนครศรีอยุธยา

*ผู้รับผิดชอบหลัก E-mail: tanwarat@vru.ac.th

Development of Teamwork and Collaboration Competency among Grade 4 Students through the 6E Learning Model of STEM Education

Suwanna Songpanya¹ Inthiporn Jabjit² and Tanwarat Pinthong^{3*}

Received: (November 24, 2025) Revised: (December 10, 2025) Accepted: (December 15, 2025)

Abstract

This study aimed to develop teamwork and collaboration (TC) competency among Grade 4 students through the 6E learning model of STEM education. The research employed classroom action research conducted over three cycles. The participants were purposely selected, comprising 39 students from Grade 4/2. The research instruments included 6E learning lesson plans and a TC competency assessment rubric. Data were analyzed using arithmetic means (*M*) and benchmarked against the criteria established by the Office of the Basic Education Commission, Ministry of Education

The findings revealed that:

1. The majority of students (74.36%) achieved Level 3 in overall TC competency development.
2. Regarding the components of TC competency, most students demonstrated Level 3 competency in systematic collaborative work processes (89.74%) and being effective team members with leadership qualities (53.85%), respectively, whereas relationship building and conflict management skills remained at Level 2 (71.79%).
3. A continuous upward developmental trend was observed across all TC competency components from cycle 1 through cycle 3, demonstrating that the 6E learning activities systematically and effectively promoted skills leading to students' TC competency development.

Keywords: Teamwork and Collaboration (TC) Competency, 6E Learning Model, STEM Education, Classroom Action Research

➤ Research Articles

^{1,3} Division of Science, Faculty of Education, Valaya Alongkorn Rajabhat University under the Royal Patronage

² Prainsuksa (Klomsakul U-tid) School, Wang Noi District, Phra Nakhon Si Ayutthaya

*Corresponding Author E-mail: tanwarat@vru.ac.th.

บทนำ

บริบทของโลกในยุคปัจจุบันที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วและซับซ้อน การเผชิญกับความท้าทายด้านการแข่งขันทางเศรษฐกิจ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี รวมถึงการรับมือกับการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ ความไม่มั่นคงทางอาหาร และการระบาดของไวรัส ซึ่งล้วนต้องอาศัยความร่วมมือจากผู้คนหลากหลายสาขาวิชาชีพในการทำงานและแก้ปัญหาาร่วมกัน ดังนั้น การรวมพลังทำงานเป็นทีม (Teamwork and Collaboration) จึงกลายเป็นจุดสำคัญของการพัฒนากำลังคนในศตวรรษที่ 21 (Wells et al., 2025) เห็นได้จากงานวิจัยและองค์กรชั้นนำระดับโลก เช่น องค์กรเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD) ได้บรรจุทักษะการทำงานร่วมกันเป็นหนึ่งในทักษะหลักของกรอบการเรียนรู้เพื่ออนาคต หรือ OECD Learning Compass 2030 โดยเน้นว่าเป็นทักษะที่จำเป็น สำหรับการสร้างคุณค่าร่วมกันในสังคม (OECD, 2019) ในทำนองเดียวกัน องค์กรพันธมิตรเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 (Partnership for 21st Century Skills) ได้จัดทักษะการทำงานร่วมกันเป็นหนึ่งในทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning and Innovation Skills) ที่ผู้เรียนทุกคนควรพัฒนาเพื่อความสำเร็จในการดำรงชีวิตและการทำงานในโลกยุคใหม่ (Battelle for Kids, 2019) นอกจากนี้ การรวมพลังทำงานเป็นทีมยังเป็นพื้นฐานสำคัญของการเป็นพลเมืองที่ดีในสังคมประชาธิปไตยที่ต้องสามารถอยู่ร่วมและทำงานกับผู้อื่นที่มีความคิดเห็นแตกต่างได้อย่างสร้างสรรค์ (Johnson and Johnson, 2014)

ดังนั้น การรวมพลังทำงานเป็นทีม จึงหมายถึง การอาศัยความสามารถที่แตกต่างของสมาชิกทุกคนมาจัดระบบและกระบวนการทำงานใด ๆ ทั้งของตนเองและร่วมกับผู้อื่นอย่างมีแบบแผนและขั้นตอน เพื่อให้เกิดมุมมองความคิดที่หลากหลาย มีการประสานความคิดเห็นที่แตกต่าง จัดการความขัดแย้ง นำไปสู่การตัดสินใจ แก้ปัญหาเป็นทีม และรับผิดชอบร่วมกัน ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ สัมพันธภาพที่ดีและการยอมรับระหว่างกัน เพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย (บังอร เสรีรัตน์ และคณะ, 2567; กระทรวงศึกษาธิการ, 2564) อย่างไรก็ตาม สมรรถนะเป็นสิ่งที่เกิดจากการใช้ความรู้ ทักษะ เจตคติ และคุณลักษณะร่วมกันจนเกิดการถักทอก่อให้เกิดความสำเร็จ ซึ่งต้องใช้เวลาและประสบการณ์ในการฝึกปฏิบัติ (ธนวรรณ เหง้าดา และคณะ, 2565) การพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมตั้งแต่ระดับประถมศึกษา จึงมีความสำคัญเป็นพิเศษ เนื่องจากเป็นช่วงวัยที่เด็กกำลังพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์อย่างรวดเร็ว โดยอยู่ในช่วงพัฒนาการที่เริ่มสามารถเข้าใจมุมมองของผู้อื่น มีความสามารถในการควบคุมอารมณ์และพฤติกรรมของตนเองเพิ่มขึ้น (Piaget, 1932; Vygotsky, 1978) ดังนั้น การได้รับโอกาสในการฝึกทักษะการรวมพลังทำงานเป็นทีมผ่านการจัดการศึกษาในรายวิชาต่าง ๆ อย่างต่อเนื่องตั้งแต่ยังเล็กจะช่วยวางรากฐาน ที่สำคัญสำหรับการพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์ที่สลับซับซ้อนมากขึ้น รวมถึงเกิดเป็นสมรรถนะสำหรับการดำรงชีวิตและการทำงานในสังคมต่อไป

จากประสบการณ์ของผู้วิจัยในการจัดการเรียนรู้รายวิชาวิทยาศาสตร์ ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในโรงเรียนขยายโอกาสพิเศษแห่งหนึ่งในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา จากการสังเกตพฤติกรรมในชั้นเรียนของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง พบว่า เมื่อมอบหมายให้นักเรียนปฏิบัติงานกลุ่ม นักเรียนมักเลือกทำงานกลุ่มกับเพื่อนที่คุ้นเคย เมื่อครูแบ่งกลุ่มให้โดยละความสามารถ นักเรียนส่วนใหญ่มักทำกิจกรรมกลุ่มแบบต่างคนต่างทำ โดยนักเรียนที่มีความสามารถสูงมักเป็นผู้ทำงานโดยปฏิเสธการถามความเห็นและทำงานร่วมกับผู้อื่น นักเรียนที่มีความสามารถระดับกลางจะสังเกตและรอใช้อุปกรณ์เพื่อปฏิบัติกิจกรรมต่อจากเพื่อนที่เก่งกว่า และช่วยทำงานกลุ่มในส่วนที่ง่ายเช่น การระบายสี ส่วนนักเรียนที่มีความสามารถระดับต่ำมักไม่สื่อสารเพื่อขอความช่วยเหลือหรือแลกเปลี่ยนความเห็นกับเพื่อน และไม่ทำกิจกรรมกลุ่มในบางครั้ง นอกจากนี้ ยังพบว่า

นักเรียนไม่สามารถนำสิ่งที่เคยได้เรียนรู้ไปแล้ว เช่น เครื่องซังสปริง ซึ่งเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 และ 3 รายวิชาคณิตศาสตร์ มาใช้ในรายวิชาวิทยาศาสตร์ และนักเรียนยังมีปัญหาเรื่องการนำแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ มวลกับน้ำหนักไปประยุกต์ใช้เพื่อแก้ปัญหาในสถานการณ์ใหม่ สะท้อนให้เห็นถึงความท้าทายด้านการ นำความรู้ไปใช้ในชีวิตจริง และความร่วมมือในการทำงานเป็นทีมของนักเรียน แม้ว่านักเรียนกลุ่มนี้จะได้ เรียนวิทยาศาสตร์ด้วยกันมาตั้งแต่ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 แล้วก็ตาม

จากการทบทวนวรรณกรรม ผู้วิจัยพบว่า การจัดการเรียนรู้ตามแนวทางสะเต็มศึกษา (Science Technology Engineering and Mathematics Education) เป็นทางเลือกหนึ่งจัดการกับความท้าทายด้านการเรียนรู้ ข้างต้นและช่วยสนับสนุนการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของผู้เรียนได้ เนื่องจากการบูรณาการ องค์ความรู้ในรายวิชาวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี วิศวกรรมศาสตร์ และคณิตศาสตร์ เข้าด้วยกัน โดยใช้ กระบวนการออกแบบเชิงวิศวกรรมเป็นกลไกขับเคลื่อนการจัดการเรียนรู้ แนวทางสะเต็มศึกษายังสนับสนุน ให้ผู้เรียนได้ระดมสมอง สื่อสารแลกเปลี่ยนเรียนรู้และทำงานร่วมกัน เพื่อแก้ปัญหาหรือตอบสนองความ ต้องการที่เกิดขึ้นในชีวิตจริง ซึ่งสอดคล้องกับธรรมชาติของการทำงานในโลกแห่งความเป็นจริง ที่ต้องอาศัย ความร่วมมือจากผู้คนหลากหลายสาขาวิชาชีพ (Burke, 2014; Bybee, 2013; วุฒิชัย ภูติ, 2566) ซึ่งสิ่งเหล่านี้ ไม่สามารถพัฒนาได้จากการเรียนแบบบรรยายหรือการท่องจำเพียงอย่างเดียว แต่ต้องอาศัยการปฏิบัติจริง ในบริบทที่มีความหมายและท้าทาย เพื่อให้ผู้เรียนเห็นว่าความรู้จากแต่ละสาขามีความเชื่อมโยงกันและต้องอาศัย ความร่วมมือจากผู้คนที่มีความเชี่ยวชาญต่างกันเพื่อนำมาสร้างสรรค์นวัตกรรมหรือแก้ปัญหาได้สำเร็จ สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นถึงลักษณะของการทำงานในโลกยุคใหม่ที่ต้องอาศัยทีมงานสหสาขาวิชาชีพมากขึ้น

นอกจากนี้ การจัดการเรียนรู้ตามแนวทางสะเต็มศึกษายังเปิดโอกาสให้ผู้สอนใช้รูปแบบการจัดการ เรียนรู้ที่หลากหลาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งรูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น (6E Learning byDesign™ Model) ที่พัฒนาโดย Burke (2014) ซึ่งเป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงนวัตกรรมที่บูรณา การคุณลักษณะสำคัญของการออกแบบและการเรียนรู้แบบสืบเสาะหาความรู้ทางวิทยาศาสตร์เข้าด้วยกัน เพื่อพัฒนาด้านเทคโนโลยีและวิศวกรรมศาสตร์ให้กับผู้เรียน รูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนามาจาก รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบสืบเสาะ 5 ขั้นตอน (5E Instructional Model: 5Es) ของโครงการศึกษา หลักสูตรวิทยาศาสตร์สาขาชีววิทยาของสหรัฐอเมริกา (Biological Science Curriculum Studies: BSCS) ซึ่งได้รับยอมรับและนิยมใช้ในการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ โดยเปลี่ยนขั้นที่สี่ คือ ขั้นขยายความรู้ (Elaboration) เป็นขั้นวิศวกรรม (Engineer) และเพิ่มขั้นที่ทำคือ ขั้นปรับปรุง (Enrich) ก่อนขั้นประเมินผล (Evaluate) ซึ่งความแตกต่างที่สำคัญระหว่างรูปแบบ 5Es กับ 6E Learning คือ ประเด็นปัญหาที่นักเรียน สำรวจและค้นหาคำตอบของรูปแบบ 5Es มักเป็นคำถามเชิงวิทยาศาสตร์ (Scientific Question) แต่ 6E Learning จะเน้นคำถามเชิงวิศวกรรม (Engineering Question) เพื่อสนับสนุนให้ผู้เรียนค้นหาแนวทางแก้ปัญหาจาก สถานการณ์จริงที่ผู้เรียนต้องเผชิญ ซึ่งเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิดและทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะ อย่างยิ่งในขั้นวิศวกรรมที่เป็นแกนสำคัญของสะเต็มศึกษา นักเรียนจะต้องใช้ความรู้จากวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี วิศวกรรมศาสตร์ และคณิตศาสตร์ การออกแบบและสร้างนวัตกรรมเพื่อแก้ปัญหาซึ่งจะช่วย ส่งเสริมให้นักเรียนพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมได้อย่างเป็นธรรมชาติและมีประสิทธิภาพ สอดคล้องกับงานวิจัยหลายชิ้นที่สนับสนุนว่า 6E Learning ตามแนวทางสะเต็มศึกษาสามารถส่งเสริมทักษะ การทำงานร่วมกันของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ อาทิ งานวิจัยของ Lin, et al. (2025) พบว่า การใช้ AI ร่วมกับ 6E Learning ช่วยพัฒนาแรงจูงใจ และเพิ่มการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ และการทำงานร่วมกันของนักเรียนมัธยมศึกษา

ได้สอดคล้องกับการศึกษาของ ฉลองวุฒิ จันทรหอม จุฬารณย์ ทองสินุช และจิระวรรณ เกษสิงห์ (2561) พบว่าการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางสะเต็มศึกษาช่วยให้นักเรียนมีกระบวนการทำงานที่เป็นระบบ มีการวางแผน แบ่งหน้าที่ และประสานงานร่วมกันได้ดี และวุฒิชัย ภูติ (2566) ที่พบว่า 6E Learning สามารถพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงเห็นความเหมาะสมที่จะศึกษาการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 6E Learning เพื่อให้ผู้เรียนมีกระบวนการทำงานร่วมกัน มีการประสานความคิดเห็นที่แตกต่างสู่การตัดสินใจและแก้ปัญหาเพื่อให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย และสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและจัดการความขัดแย้งภายใต้สถานการณ์ที่ยุ้งยากได้ นอกจากนี้ยังเพื่อศึกษาลักษณะการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะดังกล่าวซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อครูผู้สอนและผู้สนใจในการนำไปประยุกต์ใช้ต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น

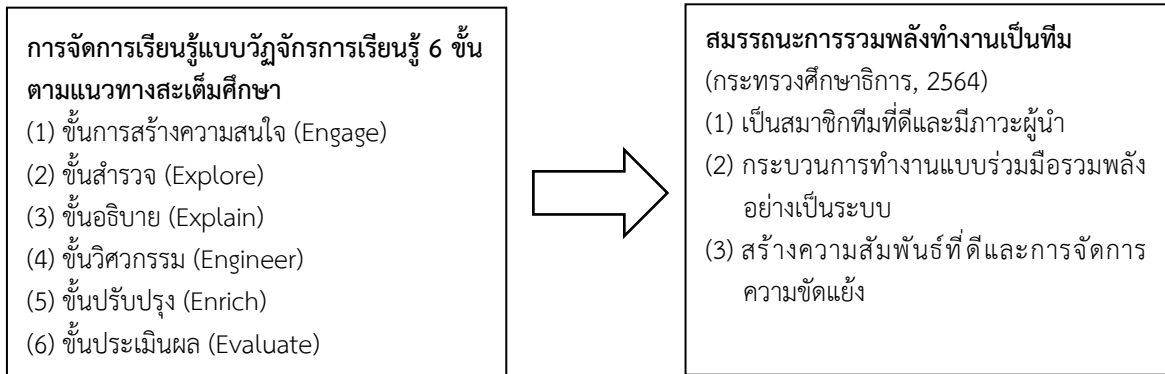
กรอบแนวคิดการวิจัย

ผู้วิจัยใช้ทฤษฎีการสร้างองค์ความรู้เชิงสังคม (Social Constructivism) ที่เสนอโดย Vygotsky (1978) เป็นฐานการดำเนินงานวิจัย ทฤษฎีดังกล่าวเชื่อว่า ความรู้และการเรียนรู้เป็นสิ่งที่บุคคลสร้างขึ้น จากการสร้างความเข้าใจร่วมกันผ่านผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับบุคคลอื่น (Vygotsky, 1978) ดังนั้นนักเรียนจึงสามารถสร้างความรู้ด้วยตนเองผ่านการมีปฏิสัมพันธ์และการทำงานร่วมกันกับเพื่อนในชั้นเรียน โดยครูควรจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยเปิดโอกาสให้นักเรียนมีบทบาทในการเรียนรู้ได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและทำงานร่วมกัน

รูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น หรือ 6E Learning ที่เสนอโดย Burke (2014) เป็นรูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงนวัตกรรมที่บูรณาการการออกแบบและการเรียนรู้แบบสืบเสาะหาความรู้ทางวิทยาศาสตร์เพื่อพัฒนาด้านเทคโนโลยีและวิศวกรรมศาสตร์ให้กับผู้เรียน ประกอบด้วย 6 ขั้นตอน โดยผู้วิจัยนำมาสังเคราะห์ร่วมกับแนวทางสะเต็มศึกษา ดังแสดงตารางที่ 1 จึงเหมาะสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งยังมีความรู้พื้นฐานและประสบการณ์ไม่มากนัก ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมายได้เรียนรู้ทางทฤษฎี และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้เหล่านั้นไปประยุกต์ใช้ในทางปฏิบัติ ผ่านการรวมพลังทำงานเป็นทีม ซึ่งจะช่วยให้ให้นักเรียนได้เรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริง การแก้ปัญหาในสถานการณ์จริง และการทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบ

การพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมในงานวิจัยนี้ ผู้วิจัยใช้กรอบแนวคิดสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2564) ที่ได้สังเคราะห์นิยามและองค์ประกอบของสมรรถนะการทำงานเป็นทีมของเอกสารและงานวิจัยทั้งในประเทศไทยและต่างประเทศ ว่าหมายถึง ความสามารถจัดระบบและกระบวนการทำงาน กิจกรรม และการประกอบการใด ๆ ทั้งของตนเอง และร่วมกับผู้อื่น โดยใช้การรวมพลังทำงานเป็นทีม มีแผน ขั้นตอน ให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย มีภาวะผู้นำ มีความโปร่งใส ตรวจสอบได้ มีการประสานความคิดเห็นที่แตกต่างสู่การตัดสินใจและแก้ปัญหาเป็นทีม อย่างรับผิดชอบร่วมกัน สร้างความสัมพันธ์ที่ดีและจัดการ

ความขัดแย้งภายใต้สถานการณ์ที่ยุ่ยาก สมรรถนะดังกล่าว จำแนกออกเป็น 3 องค์ประกอบหลัก คือ 1) เป็นสมาชิกทีมที่ดีและมีภาวะผู้นำ 2) กระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบ และ 3) สร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2564) มีรายละเอียดขององค์ประกอบและพฤติกรรมบ่งชี้ดังแสดงในตารางที่ 1 จากข้อมูลข้างต้น สามารถแสดงเป็นแผนภาพกรอบแนวคิดการวิจัย ได้ดังนี้

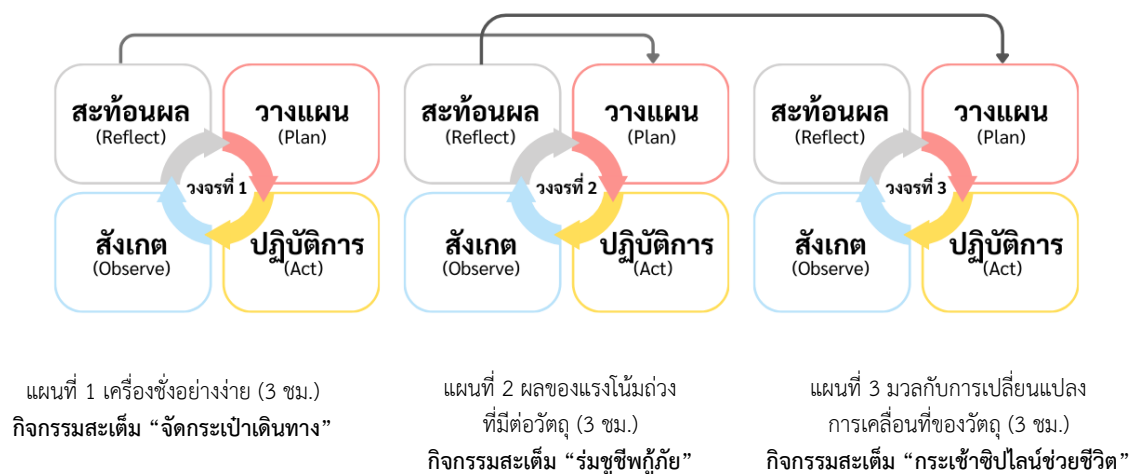


ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้ ผู้วิจัยใช้รูปแบบการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (Classroom Action Research) ซึ่งสนับสนุนให้ครูผู้สอนมีบทบาทเป็นนักวิจัยเพื่อแก้ปัญหาในชั้นเรียน พัฒนาผู้เรียน พร้อมกับปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนของตน (จิระวรรณ เกษสิงห์, 2562) ซึ่งสาเหตุที่ผู้วิจัยเลือกใช้วิธีการดังกล่าวเพราะมีความยืดหยุ่นในทางปฏิบัติ

งานวิจัยนี้ดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ที่เสนอโดย Kemmis and McTaggart (1988) ประกอบด้วย 4 ขั้น คือ ขั้นวางแผน (Plan) ขั้นปฏิบัติ (Act) ขั้นสังเกต (Observe) และขั้นสะท้อนผลการปฏิบัติและปรับปรุง (Reflect) ดำเนินการต่อเนื่องเป็นวงจร จำนวน 3 วงจรปฏิบัติการ เก็บรวบรวมข้อมูลเฉพาะในชั้นเรียนโดยใช้วิธีการเชิงคุณภาพ ระยะเวลาทั้งหมด 9 ชั่วโมง ดังแสดงภาพที่ 2



ภาพที่ 2 วงจรปฏิบัติการวิจัยในชั้นเรียน

1. กลุ่มที่ศึกษา

กลุ่มที่ศึกษาในการวิจัยนี้ คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/2 จำนวน 39 คน เป็นเพศชาย 22 คน คิดเป็นร้อยละ 56.4 และเพศหญิง 17 คน คิดเป็นร้อยละ 43.5 จัดห้องเรียนแบบคละความสามารถในภาคการศึกษาที่ 1 ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนประถมศึกษาขยายโอกาสพิเศษแห่งหนึ่ง สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จังหวัดพระนครศรีอยุธยา ใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยมีเกณฑ์คัดเลือกคือ 1) เป็นห้องเรียนที่ผู้วิจัยรับผิดชอบสอนในรายวิชาวิทยาศาสตร์ 2) ผู้วิจัยมีโอกาสได้เข้าสังเกตพฤติกรรมการเรียนรู้และสร้างความคุ้นเคยกับนักเรียนมาเป็นระยะเวลาหนึ่งก่อนปฏิบัติการสอน และ 3) นักเรียนส่วนใหญ่ไม่ให้ความร่วมมือในการปฏิบัติงานกลุ่ม มักทำงานกับเพื่อนเพศเดียวกัน และขาดการทำงานเป็นทีม ดังนั้นผู้วิจัยจึงเข้าใจในมุมมอง ความคิด รู้จักพื้นฐานความสามารถ ทางวิชาการและการปฏิบัติงานของนักเรียนเป็นอย่างดี

2. เครื่องมือในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนครั้งนี้ ประกอบด้วย 1) แผนการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางสะเต็มศึกษา 2) แบบประเมินสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียน 3) บันทึกหลังสอน 4) ชิ้นงานของผู้เรียน และ 5) ภาพเคลื่อนไหวที่บันทึกไว้ขณะจัดการเรียนรู้ ผู้วิจัยพัฒนาเครื่องมือขึ้นในชั้นวางแผน (Plan) ของแต่ละวงจรปฏิบัติการ โดยใช้ข้อมูลจากขั้นการสะท้อนผล (Reflect) เพื่อตีความปรากฏการณ์ และหาแนวทางในการจัดการเรียนรู้ที่ดีที่ช่วยพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของผู้เรียน จากวงจรปฏิบัติการก่อนหน้า ทั้งนี้ ผู้วิจัยจะนำเสนอเฉพาะเครื่องมือวิจัยสำคัญที่เกี่ยวข้องกับจุดประสงค์การวิจัยและส่งผลต่อการปรับปรุงกิจกรรมการเรียนรู้ในวงจรถัดไป ดังนี้

2.1 แผนการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น (6E Learning) ตามแนวทางสะเต็มศึกษา ในหน่วยการเรียนรู้ เรื่อง แรงและพลังงาน จำนวน 3 แผน คือ เครื่องชั่งอย่างง่าย (กิจกรรมจัดเป่าเดินทาง) ผลของแรงโน้มถ่วงที่มีต่อวัตถุ (กิจกรรมร่มชูชีพกู้ภัย) และ มวลกับการเปลี่ยนแปลงการเคลื่อนที่ของวัตถุ (กระเช้าซิปไลน์ช่วยชีวิต) รวม 9 ชั่วโมง แบ่งออกเป็น 3 วงจรปฏิบัติการ โดยมีผลการประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้ทั้ง 3 แผน จากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน แบ่งเป็นด้านหลักสูตรและการสอน 1 ท่าน และครูวิทยาศาสตร์ จำนวน 2 ท่าน พบว่า ในภาพรวมแผนการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด โดยค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.60, 4.60 และ 4.80 ตามลำดับ

ทั้งนี้ ผู้วิจัยตระหนักดีว่าการใช้เนื้อหาวิทยาศาสตร์ที่แตกต่างกันในแต่ละวงจรมานั้น เป็นไปตามโครงสร้างของหลักสูตรวิทยาศาสตร์ที่กำหนดไว้ แต่อาจไม่สอดคล้องกับลักษณะของการวิจัยปฏิบัติการ (Action Research) ที่ระบุว่า ในแต่ละวงจรควรเป็นการปรับวิธีการแก้ปัญหาที่ยังไม่ประสบความสำเร็จในวงจรก่อนหน้า อย่างไรก็ดี แต่ละวงจรปฏิบัติการ ผู้วิจัยได้นำข้อค้นพบและปัญหาที่พบจากวงจรก่อนหน้า มาวิเคราะห์ชั้นเรียนและปรับปรุงการจัดกิจกรรมการเรียนรู้วงจรถัดไป ซึ่งเป็นไปตามหลักการของการวิจัยปฏิบัติการที่มุ่งเน้นการพัฒนาและปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ การใช้เนื้อหาวิทยาศาสตร์ที่แตกต่างกันในแต่ละวงจรมานั้น ช่วยให้นักเรียนได้ฝึกการถ่ายโอนทักษะการทำงานเป็นทีมไปใช้ในบริบทที่แตกต่างกัน ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญสำหรับการพัฒนาสมรรถนะ มากกว่าการฝึกทักษะเพียงในบริบทเดียวซ้ำ ๆ

ตารางที่ 1 ตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ เป้าหมายของกิจกรรมการเรียนรู้ และขั้นตอนการสอนตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น

แผนการจัดการเรียนรู้	เป้าหมายของกิจกรรมการเรียนรู้ และขั้นตอนการสอน (โดยย่อ)
ผลของแรงโน้มถ่วงที่มีต่อวัตถุ (3 ชั่วโมง) (วงจรปฏิบัติการที่ 2)	เป้าหมาย : กิจกรรม “ร่วมชูชีพกู้ภัย” มีเป้าหมายเพื่อให้ผู้เรียนสามารถอธิบายผลของแรงโน้มถ่วงที่มีต่อวัตถุได้ ขั้นการสร้างความสนใจ (Engage) : ครูเล่าความสนใจผู้เรียนโดยอาศัยการปล่อยกล่องพัสดุลงจากที่สูง แบบไม่มีอุปกรณ์ป้องกัน และแบบมีพลาสติกกันกระแทก แล้วถามคำถามเพื่อล่อใจประสบการณ์เดิม “ถ้าปล่อยของลงมาโดยตรงจะเสียหาย นอกจากพลาสติกกันกระแทกแล้วนักเรียนเคยเห็นอุปกรณ์อะไรอีกบ้างที่เพื่อช่วยให้ของตกลงมาอย่างปลอดภัย” ขั้นสำรวจ (Explore) : นักเรียนแต่ละกลุ่มทำกิจกรรมที่ 1 ทดลองปล่อยวัตถุต่างๆ ที่มีน้ำหนักต่างกัน จากความสูงเท่ากัน สังเกตและบันทึกผล จากนั้น ทดลองปล่อยวัตถุชนิดเดียวกันจากความสูงต่างกัน สังเกต บันทึกผล และเปรียบเทียบที่เกิดขึ้นจากการปล่อยวัตถุทั้ง 2 แบบ จากนั้น ทำกิจกรรมที่ 2 ทดลองปล่อยไข่ต้มที่ห่อด้วยวัสดุต่างๆ บันทึกผลและอภิปรายร่วมกัน ว่าวัสดุชนิดใดช่วยป้องกันไข่ได้ดี ขั้นอธิบาย (Explain) : นักเรียนแต่ละกลุ่มนำเสนอผลการทดลอง และอภิปรายร่วมกันเพื่อให้ได้ข้อสรุปเกี่ยวกับแรงโน้มถ่วง และวัสดุชนิดใดช่วยป้องกันไข่ได้ดี เพื่อนำไปสู่ข้อสรุปเรื่องผลของแรงโน้มถ่วงที่มีต่อวัตถุ จากนั้น ครูอธิบายเพิ่มเติมโดยอาศัยการปล่อยกระดาษ A4 ที่ขยำเป็นก้อน กับแบบแผ่น เพื่อนำไปสู่ข้อสรุปเรื่องแรงโน้มถ่วงและแรงต้านอากาศ ขั้นวิศวกรรม (Engineer) : ครูแสดงวิดีโอทัศน์หรือภาพข่าวเกี่ยวกับสถานการณ์ปัญหาน้ำท่วม และทำลายผู้เรียนเพื่อแก้ปัญหาโดยใช้โจทย์ “หมู่บ้านแห่งหนึ่งถูกน้ำท่วมและถูกตัดขาดจากโลกภายนอก สามารถนำของยังชีพที่จำเป็นทางอากาศเท่านั้น แต่ถ้าปล่อยของลงมาโดยตรงจะเสียหาย เราจะออกแบบอุปกรณ์อะไรเพื่อช่วยให้ของตกลงมาอย่างปลอดภัย” ผู้เรียนจะต้องรวมพลังทำงานเป็นทีมเพื่อออกแบบอุปกรณ์สำหรับส่งของยังชีพเหล่านั้นให้กับชาวบ้าน โดยมีเงื่อนไขและข้อจำกัด คือ เมื่อปล่อยที่ระดับความสูงจากชั้น 3 ไข่ไก่สดซึ่งเป็นตัวแทนของของยังชีพจะต้องอยู่ในสภาพสมบูรณ์ ใช้อุปกรณ์ได้เท่าที่แจกให้ นักเรียนแต่ละกลุ่มวางแผนและออกแบบอุปกรณ์ส่งของยังชีพ ขั้นปรับปรุง (Enrich) : แต่ละกลุ่มทดสอบร่างต้นแบบอุปกรณ์ส่งของยังชีพ บันทึกผลลงในแบบบันทึกกิจกรรม รับฟังข้อเสนอแนะจากเพื่อนและครู แล้วนำมาปรับปรุงพัฒนาให้ดีขึ้น จากนั้น ทำการทดสอบจริง โดยครูมอบหมายให้แต่ละกลุ่มส่งตัวแทน 1 คน มาเป็นกรรมการประเมินสภาพของไข่ไก่ร่วมกัน ขั้นประเมินผล (Evaluate) : นักเรียนและครูร่วมกันประเมินผลงาน กระบวนการทำงาน และการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น นักเรียนจะได้สะท้อนคิดเกี่ยวกับการทำงานของตนเองและของทีม

2.2 แบบประเมินสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียน จำนวน 10 ข้อ แบ่งเป็นองค์ประกอบการเป็นสมาชิกทีมที่ดีและมีภาวะผู้นำ จำนวน 2 ข้อ กระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบ จำนวน 6 ข้อ และการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง จำนวน 2 ข้อที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากกรอบพฤติกรรมบ่งชี้หลักตามระดับสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2564) ซึ่งกำหนดระดับความสามารถของผู้เรียนทุกช่วงชั้นไว้ 4 ระดับความสามารถ คือ ระดับเริ่มต้น ระดับกำลังพัฒนา ระดับสามารถ และระดับเหนือความคาดหวัง และได้กำหนดระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของผู้เรียนไว้ 10 ระดับโดยกำหนดว่าผู้เรียนช่วงชั้นที่ 2 (ป.4-6) ควรมีระดับการพัฒนาในระดับ 3-6 (เทียบได้กับความสามารถระดับเริ่มต้น-ระดับเหนือความคาดหวัง) ดังนั้น งานวิจัยนี้ใช้ระดับการพัฒนาที่ 4 (เทียบได้กับความสามารถระดับกำลังพัฒนา) เป็นระดับความสามารถสูงสุดของนักเรียน การสร้างเกณฑ์ (Rubrics) การให้คะแนนพฤติกรรมการรวมพลังทำงานเป็นทีม ตัวอย่างในตารางที่ 2 เนื่องจากระยะเวลาในการเก็บข้อมูลเป็นภาคการศึกษาที่ 1 ผู้เรียนอยู่ในช่วงเริ่มต้นเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

ตารางที่ 2 องค์ประกอบ ตัวอย่างพฤติกรรมบ่งชี้ และเกณฑ์การให้คะแนนพฤติกรรมกรรมการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4

องค์ประกอบ	ตัวอย่างพฤติกรรมบ่งชี้	เกณฑ์การให้คะแนนพฤติกรรมกรรมการรวมพลังทำงานเป็นทีม			
		1	2	3	4
การเป็นสมาชิกทีมที่ดีและมีภาวะผู้นำ	สมาชิกในทีมรับรู้และเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเอง และผู้อื่น	รับรู้ว่าเป็นส่วนหนึ่งของทีมที่ต้องทำงานร่วมกันให้สำเร็จ	รับรู้บทบาทหน้าที่ของตนเอง และเข้าใจในบทบาทหน้าที่ที่แตกต่างกันของสมาชิกทีม	รู้จักตนเองหรือความสามารถของตนเอง และอาสาทำงานตามจุดเด่นหรือความสามารถเพื่อให้งานสำเร็จ	รู้จักตนเองหรือความสามารถของตนเอง และของสมาชิกในทีม และแบ่งบทบาทหน้าที่การทำงานตามจุดเด่นหรือความสามารถของสมาชิก เพื่อให้งานสำเร็จ
กระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบ	บันทึกข้อมูลหรือร่องรอยหลักฐานการทำงานที่เป็นระบบ	บันทึกข้อมูลหรือมีร่องรอยหลักฐานการทำงานของทีมบ้าง แต่ยังมีจุดที่ไม่สมบูรณ์หลายส่วน	บันทึกข้อมูลหรือมีร่องรอยหลักฐานการคิด และการทำงานของทีมบ้าง แต่ยังมีจุดที่ต้องปรับปรุงหรือขาดความชัดเจนหรือไม่เป็นขั้นตอน	บันทึกข้อมูลหรือมีร่องรอยหลักฐานการคิดและการทำงานของทีมครบถ้วน แต่ยังไม่ละเอียดหรือไม่เป็นขั้นตอน	บันทึกข้อมูลหรือมีร่องรอยหลักฐานการคิดและการทำงานของทีมอย่างละเอียดครบถ้วน เป็นขั้นตอนตามลำดับการทำงานที่เกิดขึ้นจริง
การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง	การจัดการความขัดแย้งในทีม	รับรู้ความรู้สึกของตนเอง และแสดงพฤติกรรมเชิงบวกเมื่อเกิดความขัดแย้ง เช่น การไม่ใช้ความรุนแรง ไม่มุ่งเอาชนะ การขอโทษ ขอบคุณ การให้อภัย ฯลฯ โดยได้รับการชี้แนะหรือกระตุ้นเตือน	รับรู้ความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น และแสดงพฤติกรรมเชิงบวกเมื่อเกิดความขัดแย้งอย่างเหมาะสม เช่น การไม่ใช้ความรุนแรง ไม่มุ่งเอาชนะ การขอโทษ ขอบคุณ การให้อภัย ฯลฯ ตามคำแนะนำ	รับรู้และเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น แสดงพฤติกรรมเชิงบวกเมื่อเกิดความขัดแย้งอย่างเหมาะสม เช่น การไม่ใช้ความรุนแรง ไม่มุ่งเอาชนะ การขอโทษ ขอบคุณ การให้อภัย และพยายามใช้เหตุผลหรือยอมลดหย่อนความต้องการของตนเองเพื่อแก้ไขความขัดแย้ง	รับรู้และเข้าใจความรู้สึกของตนเองและผู้อื่น แสดงพฤติกรรมเชิงบวกเมื่อเกิดความขัดแย้งอย่างเหมาะสม เช่น การไม่ใช้ความรุนแรง ไม่มุ่งเอาชนะ การขอโทษ ขอบคุณ การให้อภัย พยายามทำความเข้าใจสาเหตุของความขัดแย้ง เปิดใจรับฟังความคิดเห็นของอีกฝ่าย ใช้เหตุผลและหาทางออกที่ดีที่สุดสำหรับทุกฝ่าย

แบบประเมินดังกล่าวได้รับการตรวจสอบคุณภาพ โดยการประเมินความตรงเชิงเนื้อหา (Content Validity) ด้วยวิธีการหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง (Index of Item-Objective Congruence: IOC) ระหว่างพฤติกรรมบ่งชี้สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมกับเกณฑ์การให้คะแนน จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน โดยเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านวิทยาศาสตร์ศึกษา 2 ท่าน และด้านการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร 1 ท่าน ผลการประเมินคุณภาพของเครื่องมือ พบว่าค่า IOC เท่ากับ 1.00 แสดงว่าพฤติกรรมบ่งชี้มีความสอดคล้องกับเกณฑ์การให้คะแนน สามารถนำไปใช้ประเมินพฤติกรรมกรรมการรวมพลังทำงานเป็นทีมของผู้เรียนได้

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยนี้ เกิดขึ้นในขั้นปฏิบัติการ (Act) และขั้นสังเกต (Observe) ของกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ โดยผู้วิจัยคนที่ 1 เป็นครูผู้สอนตามแผนที่ออกแบบไว้ ส่วนผู้วิจัยคนที่ 2 และ 3 ทำการสังเกตแบบไม่มีส่วนร่วม เพื่อสังเกตและประเมินพฤติกรรมผู้เรียนโดยใช้แบบประเมินสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนระหว่างการจัดการเรียนรู้

ในการจัดการเรียนรู้ นักเรียนจะถูกจัดเป็นกลุ่มย่อยจำนวน 8 กลุ่ม (กลุ่มละ 4-5 คน) โดยครูเป็นผู้จัดกลุ่มโดยพิจารณาความสามารถทางวิชาการและพฤติกรรมของนักเรียน เพื่อให้แต่ละกลุ่มมีสมาชิกที่มีความสามารถหลากหลาย ซึ่งจะช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันและการพัฒนาทักษะการทำงานเป็นทีม นักเรียนทำงานในกลุ่มเดียวกันตลอดทั้ง 3 วงจรปฏิบัติการ เพื่อให้มีโอกาสพัฒนาความสัมพันธ์และการทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่อง และบันทึกภาคสนามเพื่อสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ นอกจากนี้ยังบันทึกภาพเคลื่อนไหวขณะจัดการเรียนรู้ เพื่อให้ข้อมูลที่เก็บรวบรวมในแต่ละครั้งสมบูรณ์ไม่ตกหล่น ภายใต้เวลาอันจำกัด

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

งานวิจัยนี้ ผู้วิจัยใช้การวิเคราะห์เชิงพรรณนา (Descriptive Analytics) เพื่อสรุปภาพรวมของพฤติกรรมและสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของผู้เรียน โดยรวบรวมคะแนนประเมินผู้เรียนรายบุคคลจากผู้วิจัยคนที่ 2 และ 3 จำแนกรายองค์ประกอบและแบบภาพรวมมาวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าสถิติพื้นฐาน คือ ค่าเฉลี่ยเลขคณิต (M) แล้วเทียบกับเกณฑ์ระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีม 1-4 ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2564) กำหนดเกณฑ์การแปลความหมายค่าเฉลี่ยดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 เกณฑ์การแปลความหมายค่าเฉลี่ยคะแนนพฤติกรรมรวมพลังทำงานเป็นทีมของผู้เรียน เทียบกับเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2564)

รายการประเมิน	ระดับพฤติกรรม	เกณฑ์การพิจารณา
สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของผู้เรียนในภาพรวม	3.51 – 4.00	ระดับ 4 : เป็นสมาชิกทีมที่รับผิดชอบต่องานตามที่ได้รับมอบหมาย จัดระบบความคิดก่อนลงมือทำงานอย่างเป็นลำดับขั้น และปฏิบัติงานจนสำเร็จ รวมทั้งช่วยเหลือเพื่อนในทีมโดยปฏิบัติต่อผู้อื่นอย่างเป็นมิตร
	2.51 – 3.50	ระดับ 3 : มีความรับผิดชอบและใช้จุดเด่นในการทำงานให้สำเร็จ รักการทำงาน เป็นสมาชิกทีมที่มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การกำหนดเป้าหมาย การสร้างข้อตกลง และการทำงานของทีมแสดงออกถึงความเข้าใจต่อเพื่อนในทีมด้วยความเป็นมิตรตามคำแนะนำ
	1.51 – 2.50	ระดับ 2 : รู้และรับผิดชอบต่อหน้าที่ของตนเอง มีความมั่นใจในการทำงานตามขั้นตอนต่างๆ ให้สำเร็จตามคำแนะนำ และปฏิบัติตามกฎ กติกา ของทีม เมื่อได้รับการชี้แนะเพื่อสนับสนุนการทำกิจกรรมร่วมกับผู้อื่นให้บรรลุผลสำเร็จ สามารถรับรู้ความรู้สึกของผู้อื่น และตอบสนองต่อสถานการณ์ต่าง ๆ ตามคำแนะนำ
	1.00 – 1.50	ระดับ 1 : รับรู้บทบาทหน้าที่ของตนเอง มั่นใจและทำกิจกรรมของตนเองและร่วมกับผู้อื่นได้สำเร็จตามข้อตกลง กฎ กติกา และแสดงออกอย่างเหมาะสมในสถานการณ์ต่าง ๆ ตามคำแนะนำ

ผลการวิจัย

การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/2 โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 6E ตามแนวทางสะเต็มศึกษา ระยะเวลา 9 ชั่วโมง จำนวน 3 วงจรปฏิบัติการ มีผลการวิจัยดังนี้

1. สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของผู้เรียนในภาพรวม ดังแสดงในตารางที่ 4 พบว่านักเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 74.36) มีระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมในระดับ 3 รองลงมาคือ ระดับ 2 (ร้อยละ 25.64) ทั้งนี้ ไม่พบผู้เรียนที่มีการพัฒนาสมรรถนะฯ ในระดับ 1 และ 4 นอกจากนี้ เมื่อพิจารณาในรายองค์ประกอบ พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่มีการพัฒนาสมรรถนะฯ อยู่ระดับ 3 ในองค์ประกอบด้านกระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบ และด้านการเป็นสมาชิกทีมที่

ดีและมีภาวะผู้นำ คิดเป็นร้อยละ 89.74 และ 53.85 ตามลำดับ อย่างไรก็ตาม องค์กรประกอบด้านการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง นักเรียนส่วนใหญ่ (ร้อยละ 71.79) มีการพัฒนาอยู่ในระดับ 2

ตารางที่ 4 ระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียน ในภาพรวมและรายองค์ประกอบ

ระดับการพัฒนา	การเป็นสมาชิกทีมที่ดีและมีภาวะผู้นำ		กระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบ		การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง		สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีม	
	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ	จำนวน	ร้อยละ
ระดับ 1	0	-	0	-	0	-	0	-
ระดับ 2	18	46.15	4	10.26	28	71.79	10	25.64
ระดับ 3	21	53.85	35	89.74	11	28.21	29	74.36
ระดับ 4	0	-	0	-	0	-	0	-
รวม	39	100	39	100	39	100	39	100

2. ระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีม ในภาพรวมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/2 ดังแสดงในตารางที่ 5 พบว่า เพิ่มขึ้นตามวงจรปฏิบัติการ โดยวงจรปฏิบัติการที่ 1 นักเรียนมีระดับการพัฒนาสมรรถนะฯ ในระดับ 2 ($M = 2.02$) ส่วนวงจรปฏิบัติการที่ 2 และ 3 นักเรียนมีระดับการพัฒนาสมรรถนะฯ ในระดับ 3 ($M = 2.61$ และ 3.30 ตามลำดับ)

ตารางที่ 5 คะแนนพฤติกรรมและระดับสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียน จำแนกองค์ประกอบและวงจรปฏิบัติการ

องค์ประกอบ	คะแนนพฤติกรรมตามวงจรปฏิบัติการ				ระดับการพัฒนา
	วงจร 1	วงจร 2	วงจร 3	เฉลี่ย	
การเป็นสมาชิกทีมที่ดีและมีภาวะผู้นำ	2.10	2.66	3.28	2.68	ระดับ 3
1. สมาชิกในทีมรับรู้และเข้าใจบทบาทหน้าที่ของตนเอง และผู้อื่น	1.83	2.45	3.10	2.46	ระดับ 2
2. สมาชิกในทีมรับผิดชอบตามบทบาทหน้าที่ของตนเอง และผู้อื่น	2.37	2.87	3.46	2.90	ระดับ 3
กระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบ	2.02	2.72	3.35	2.70	ระดับ 3
3. สมาชิกในทีมกำหนดและปฏิบัติตามข้อตกลง กฎ หรือกติกาในการทำงานร่วมกันของทีม เพื่อไปสู่เป้าหมาย	2.04	3.09	3.26	2.79	ระดับ 3
4. สมาชิกในทีมกำหนดเป้าหมาย การวางแผนการทำงานและแบ่งหน้าที่ความรับผิดชอบ	2.51	3.21	3.87	3.20	ระดับ 3
5. สมาชิกในทีมทำงานตามบทบาทหน้าที่ของตนเองเพื่อให้บรรลุเป้าหมายของทีม	1.81	2.53	3.49	2.61	ระดับ 3
6. ใช้ทรัพยากรที่มีอยู่อย่างมีประสิทธิภาพ	2.09	2.38	3.08	2.52	ระดับ 3
7. บันทึกข้อมูลหรือร่องรอยหลักฐานการทำงานที่เป็นระบบ	1.54	2.12	2.78	2.15	ระดับ 2
8. ทบทวน ประเมินผล และปรับปรุงการทำงานร่วมกันภายในทีม	2.14	3.01	3.62	2.92	ระดับ 3
การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง	1.94	2.23	3.16	2.44	ระดับ 2
9. การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสมาชิกในทีม	2.00	2.08	3.08	2.40	ระดับ 2
10. การจัดการความขัดแย้งในทีม	1.87	2.38	3.19	2.48	ระดับ 2
สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมในภาพรวม	2.02	2.61	3.30	2.64	ระดับ 3

3. ผลการประเมินระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีม ในรายองค์ประกอบ ดังแสดงในตารางที่ 5 พบว่า เพิ่มขึ้นตามวงจรปฏิบัติการทุกองค์ประกอบ โดยองค์ประกอบด้านกระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบมีคะแนนพฤติกรรมการรวมพลังทำงานเป็นทีมเฉลี่ย 3 วงจรปฏิบัติการสูงสุด ($M = 2.70$) รองลงมาคือ การเป็นสมาชิกทีมที่ดีและมีภาวะผู้นำ ($M = 2.68$) และการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง ($M = 2.44$) ตามลำดับ

อภิปรายผลการวิจัย

1. ระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนในภาพรวม

การศึกษานี้พบว่า สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมในภาพรวมของนักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4 หลังได้รับการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น ตามแนวทางสะเต็มศึกษาเป็นระยะเวลา 9 ชั่วโมง จำนวน 3 วงจรปฏิบัติการ นักเรียนส่วนใหญ่ ร้อยละ 74.36 มีระดับการพัฒนาสมรรถนะฯ ในระดับ 3 ตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2564) แปลความหมายได้ว่า นักเรียนมีความรับผิดชอบและใช้จุดเด่นในการทำงานให้สำเร็จ รักการทำงาน เป็นสมาชิกทีมที่มีส่วนร่วมในการตัดสินใจ การกำหนดเป้าหมาย การสร้างข้อตกลง และการทำงานของทีม แสดงออกถึงความเข้าใจต่อเพื่อนในทีมด้วยความเป็นมิตรตามคำแนะนำ แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น (6E learning) ตามแนวทางสะเต็มศึกษา สามารถส่งเสริมให้นักเรียนพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมได้ในระยะเวลาอันสั้น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของวุฒิชัย ภูติ (2566) ที่พบว่า การจัดการเรียนรู้ตามแนวทางสะเต็มศึกษาแบบ 6E ร่วมกับโมเดลเศรษฐกิจบีซีจี สามารถพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

สิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งคือ แม้ว่าจะไม่พบนักเรียนที่มีระดับการพัฒนาสมรรถนะฯ ในระดับ 4 ซึ่งเป็นระดับสูงสุดตามเกณฑ์การประเมิน แต่ข้อค้นพบนี้มีความเป็นไปได้ เนื่องจากระดับสมรรถนะ 3 นั้น สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ (2564) ระบุว่า เป็นระดับที่คาดหวังว่าจะ “สามารถ” เกิดขึ้นกับนักเรียนช่วงชั้นที่ 1 เมื่อจบประถมศึกษาปีที่ 3 และเป็นระดับ “เริ่มต้น” ของนักเรียนในช่วงชั้นที่ 2 คือ ประถมศึกษาปีที่ 4-6 สะท้อนให้เห็นว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เป็นกลุ่มศึกษาในครั้งนี้ ยังอยู่ในช่วงเริ่มต้นในการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมซึ่งสอดคล้องกับระยะเวลาในการดำเนินงานวิจัยครั้งนี้ที่เป็นภาคการศึกษาที่ 1 นักเรียนยังต้องได้รับการส่งเสริมและฝึกฝนเพิ่มเติมจากครูผู้สอนเพื่อสมรรถนะต่อไป และสิ่งสำคัญอีกประการหนึ่งคือ ระดับสมรรถนะ 4 เทียบได้กับความสามารถระดับกำลังพัฒนาของนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ซึ่งต้องใช้ระยะเวลาในการพัฒนามากกว่า 9 ชั่วโมง นักเรียนที่จะถึงระดับ 4 จะต้องเป็นสมาชิกทีมที่รับผิดชอบต่อบทบาทและงานตามที่ได้รับมอบหมาย จัดระบบความคิดก่อนลงมือทำงานอย่างเป็นลำดับขั้น และปฏิบัติงานจนสำเร็จ รวมทั้งช่วยเหลือเพื่อนในทีม โดยปฏิบัติต่อผู้อื่นอย่างเป็นมิตร ซึ่งต้องอาศัยการฝึกฝนและประสบการณ์อย่างต่อเนื่อง สอดคล้องกับ ธนวรรณ เหง้าตา และคณะ (2565) ที่ให้ความเห็นว่า สมรรถนะเป็นสิ่งที่ต้องใช้เวลาและประสบการณ์ในการฝึกปฏิบัติ ดังนั้น การที่นักเรียนส่วนใหญ่สามารถพัฒนาสมรรถนะฯ ไปถึงระดับ 3 ภายในระยะเวลาเพียง 9 ชั่วโมง จึงถือว่าเป็นผลสำเร็จที่น่าพอใจและแสดงให้เห็นถึงศักยภาพของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ 6E learning ที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ อย่างไรก็ตาม หากต้องการให้นักเรียนพัฒนาไปสู่ระดับ 4 ครูผู้สอนควรจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการทำงานเป็นทีมอย่างต่อเนื่องในระยะเวลาที่ยาวนานขึ้น พร้อมทั้งให้โอกาสนักเรียนได้ฝึกทักษะการเป็นผู้นำและผู้ตามที่ดี การรับผิดชอบต่อทีม และการช่วยเหลือเพื่อนในบริบทที่หลากหลาย

2. ระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนในรายองค์ประกอบ

เมื่อพิจารณาในรายองค์ประกอบ การศึกษานี้พบว่า องค์ประกอบด้านกระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบมีคะแนนพฤติกรรมเฉลี่ย 3 วงจรปฏิบัติการสูงสุด โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.70 และนักเรียนส่วนใหญ่ ร้อยละ 89.74 มีระดับการพัฒนาอยู่ในระดับ 3 ผลการศึกษานี้สะท้อน

ให้เห็นว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 6E learning ตามแนวทางสะเต็มศึกษามีส่วนสนับสนุนให้นักเรียนได้พัฒนากระบวนการทำงานร่วมกับทีม เปิดโอกาสให้สมาชิกได้ร่วมตัดสินใจ และรับผิดชอบต่อการตัดสินใจ ใช้ทรัพยากรอย่างรู้คุณค่า สนับสนุนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติและนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในทางปฏิบัติ ผ่านการรวมพลังทำงานเป็นทีม ซึ่งจำเป็นต่อความสำเร็จในการเรียนรู้ด้านเทคโนโลยีและวิศวกรรมศาสตร์ โดยเฉพาะอย่างยิ่งขั้นวิศวกรรม (Engineer) ที่นักเรียนต้องกำหนดเป้าหมายของทีม วางแผนการทำงาน แบ่งหน้าที่ความรับผิดชอบตามจุดเด่นของสมาชิก ใช้ทรัพยากรที่มีอย่างจำกัดให้เกิดประโยชน์สูงสุด และต้องทบทวนปรับปรุงการทำงานร่วมกันอย่างต่อเนื่อง กิจกรรมเหล่านี้ชี้ให้เห็นว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 6E learning ที่มีขั้นตอนชัดเจนและเป็นระบบ ช่วยสนับสนุนให้นักเรียนพัฒนากระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบได้ดี ผลการศึกษานี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Burke (2014) ที่ระบุว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 6E learning ช่วยให้ผู้เรียนได้สืบเสาะเพื่อสร้างองค์ความรู้ และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในทางปฏิบัติ เกิดการพัฒนาทักษะการคิดเชิงวิพากษ์ การแก้ปัญหา และการทำงานร่วมกัน ซึ่งจำเป็นต่อความสำเร็จในการเรียนรู้ด้านเทคโนโลยีและวิศวกรรมศาสตร์ นอกจากนี้ ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของฉลองวุฒิ จันทร์หอม และคณะ (2561) ที่พบว่า การจัดการเรียนรู้ 6E learning ตามแนวทางสะเต็มศึกษาช่วยให้นักเรียนมีกระบวนการทำงานที่เป็นระบบ มีการวางแผน แบ่งหน้าที่ และประสานงานร่วมกันได้ดี

อย่างไรก็ดี เมื่อพิจารณาในรายพฤติกรรมบ่งชี้ภายใต้องค์ประกอบนี้ พบว่า พฤติกรรมเกี่ยวกับการบันทึกข้อมูลหรือรื้อรอยหลักฐานการทำงานที่เป็นระบบของนักเรียน ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งขององค์ประกอบนี้มีระดับคะแนนต่ำที่สุดของรายการประเมิน โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.15 และอยู่ในระดับการพัฒนาที่ 2 ทั้งนี้เป็นเพราะในขั้นวิศวกรรม ผู้วิจัยให้นักเรียนออกแบบชิ้นงานรายบุคคลเพื่อแก้ปัญหาสถานการณ์ จากนั้นให้สมาชิกกลุ่มแลกเปลี่ยนแนวคิดของแบบร่าง แสดงความเห็นและเลือกชิ้นงานที่คาดว่าจะแก้ปัญหาได้ดีที่สุดเพื่อนำมาเป็นแบบสำหรับการสร้างชิ้นงานต้นแบบ (Prototype) ของกลุ่ม ซึ่งผู้วิจัยพบว่า นักเรียนส่วนใหญ่มักจะร่างแบบโดยไม่เขียนอธิบายข้อมูลแนวคิดในแบบร่างของตน และบางส่วนไม่แสดงขั้นตอนการสร้างชิ้นงาน ดังภาพที่ 1 แต่เมื่อผู้วิจัยในฐานะผู้สอนเข้าไปสอบถามรายละเอียดหรือขั้นตอนการทำงานที่ตนเองรับผิดชอบ นักเรียนสามารถบอกลำดับขั้นตอนการสร้างได้ สอดคล้องกับการวิจัย Pongsophon, et al. (2021) ที่ฝึกอบรมครูเพื่อพัฒนาความเข้าใจแนวคิดเกี่ยวกับการออกแบบเชิงวิศวกรรม ที่ระบุว่าครูมักมีความเชื่อว่าการร่างแบบและแนวคิดลงบนกระดาษนั้นไม่จำเป็น แต่หลังจากการฝึกอบรมครูส่วนใหญ่เห็นความสำคัญในการร่างแบบ การสร้างต้นแบบ และการทดสอบต้นแบบก่อนการผลิตชิ้นงานจริง ดังนั้น ในการจัดการเรียนรู้ครั้งต่อไป ครูควรเน้นย้ำและให้คำแนะนำนักเรียนเกี่ยวกับความสำคัญของการบันทึกข้อมูลและการอธิบายแนวคิดในแบบร่าง เพื่อให้สมาชิกในทีมและบุคคลอื่นสามารถเข้าใจแนวคิดและขั้นตอนการทำงานได้ชัดเจน ซึ่งจะช่วยส่งเสริมการสื่อสารและการทำงานร่วมกันให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น



ภาพที่ 3 ภาพแบบร่างในแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องผลของแรงโน้มถ่วงที่มีต่อวัตถุ (วงจรปฏิบัติการที่ 2)
ที่มา: สุวรรณ ทรงแญญา (2567)

นอกจากนี้ ผู้วิจัยพบว่า องค์ประกอบด้านการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่ ร้อยละ 71.79 ยังมีระดับการพัฒนาอยู่ในระดับ 2 สอดคล้องกับธรรมชาติของการพัฒนาทักษะทางสังคมและอารมณ์ของเด็กวัยประถมศึกษา ซึ่งยังอยู่ในช่วงกำลังเรียนรู้การรับรู้และจัดการกับอารมณ์ของตนเองและผู้อื่น (Piaget, 1932) การสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้งเป็นทักษะที่ซับซ้อน ต้องอาศัยความสามารถในการเข้าใจมุมมองของผู้อื่น การควบคุมอารมณ์ และการใช้เหตุผลในการแก้ปัญหา ซึ่งต้องใช้เวลาในการพัฒนามากกว่าทักษะด้านกระบวนการทำงานที่มีขั้นตอนชัดเจน ซึ่งงานวิจัยนี้พบว่า แม้ว่าจะคะแนนเฉลี่ยจะอยู่ในระดับ 2 แต่เมื่อพิจารณาแนวโน้มการพัฒนาตามวงจรปฏิบัติการแล้ว คะแนนพฤติกรรมเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง จากวงจรปฏิบัติการที่ 1 ที่มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.94 (ระดับ 2) เพิ่มขึ้นเป็น 2.23 ในวงจรปฏิบัติการที่ 2 (ระดับ 2) และเพิ่มขึ้นเป็น 3.16 ในวงจรปฏิบัติการที่ 3 (ระดับ 3) แสดงให้เห็นว่า หากมีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการทำงานเป็นทีมอย่างต่อเนื่อง นักเรียนมีแนวโน้มที่จะพัฒนาทักษะการสร้างความสัมพันธ์และการจัดการความขัดแย้งได้ดีขึ้น ดังนั้น สำหรับการจัดการเรียนรู้ในครั้งต่อไป ครูควรออกแบบกิจกรรมเสริมที่เน้นการพัฒนาทักษะการสื่อสาร การรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง หรือการสะท้อนคิดหลังการทำงานกลุ่มเพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสมากขึ้นในการสร้างความสัมพันธ์และจัดการความขัดแย้งที่อาจเกิดขึ้น เช่น การจัดกิจกรรมบทบาทสมมติ (Role-play) เพื่อฝึกการแก้ปัญหาความขัดแย้ง ในสถานการณ์ต่าง ๆ หรือการจัดเวลาให้นักเรียนได้แบ่งปันความรู้สึกและให้ข้อมูลย้อนกลับแก่กันและกันหลังจากทำงานกลุ่ม

3. ลักษณะการจัดการเรียนรู้แบบ 6 ขั้น (6E learning) ตามแนวทางสะเต็มศึกษาที่ส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีม

ผลการวิจัย สะท้อนให้เห็นว่า รูปแบบการจัดการเรียนรู้ 6E learning ตามแนวทางสะเต็มศึกษาสามารถพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ได้ ทั้งนี้เนื่องจากประการแรก การนำเสนอสถานการณ์ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริงและมีความซับซ้อนพอสมควร ทำให้นักเรียนประถมศึกษาปีที่ 4 ตระหนักว่าไม่สามารถแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองคนเดียว จำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือจากสมาชิกในทีม สอดคล้องกับแนวคิดของ Burke (2014) และงานวิจัยของ Capobianco, Nyquist and Tyrie (2012) ที่ระบุว่า การใช้สถานการณ์ปัญหาที่เป็นจริงในการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางสะเต็มศึกษาช่วยกระตุ้นให้นักเรียนเห็นความจำเป็นในการทำงานร่วมกันและใช้ความรู้จากหลายสาขาวิชาในการแก้ปัญหา

ประการที่สอง การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีขั้นตอนชัดเจนและเป็นระบบตามรูปแบบ 6E ช่วยให้นักเรียนเรียนรู้กระบวนการทำงานที่เป็นระบบ นักเรียนได้ระดมสมอง แลกเปลี่ยนความเห็นและทำงานร่วมกันตลอดการจัดการเรียนรู้ ตัวอย่างเช่น วงจรปฏิบัติการที่ 3 ขั้นการสร้างความสนใจ (Engage) นักเรียนแต่ละกลุ่มจะต้องร่วมกันคิดว่าการเคลื่อนย้ายวัตถุระหว่างโต๊ะ สมุด ยางลบและดินสอจากใน

ห้องเรียนออกไปนอกห้องเรียนว่าวัตถุใดจะเคลื่อนย้ายยากกว่ากัน จากนั้นครูคำถามเพื่อกระตุ้นการคิดว่า “หากเป็นสิ่งของชนิดเดียวกันแต่น้ำหนักแตกต่างกันการเคลื่อนที่จะเป็นอย่างไร” ซึ่งผู้เรียนจะต้องสืบเสาะหาความรู้ผ่านการทำกิจกรรมในขั้นสำรวจ (Explore) โดยครูให้สถานการณ์ปัญหาที่นำไปสู่การสืบเสาะหาความรู้ว่า “แต่ละชุดกิจกรรม หากนำปลายเชือกที่มัดปากขวดทั้งสอง แล้วผูกกับคานไม้ที่พาดระหว่างโต๊ะ 2 ตัว แล้วผลักขวดทั้ง 2 ขวด ด้วยแรงที่เท่ากันเพื่อให้ขวดเริ่มเคลื่อนที่ นักเรียนคิดว่าต้องออกแรงผลักที่ขวดใดมากกว่า” โดยผู้เรียนต้องร่วมกันสังเกต วิเคราะห์ คาดคะเนคำตอบแล้วบันทึกผลว่าขวดพลาสติก 2 ขวด จำนวน 5 ชุด ที่บรรจุทราย น้ำ ลูกแก้ว น้ำมันพืช และเม็ดโฟมปริมาณต่างกันขวดใดในแต่ละชุดกิจกรรมจะต้องออกแรงผลักมากกว่า แล้วลงมือปฏิบัติกิจกรรมเพื่อหาคำตอบ ในขั้นอธิบาย (Explain) นักเรียนและครูร่วมกันอธิบายข้อค้นพบที่ได้จากการสืบเสาะหาความรู้ และอธิบายร่วมกันเพื่อสร้างความเข้าใจในแนวคิดหลักเรื่องความสัมพันธ์ระหว่างมวลและน้ำหนัก แล้วนำความรู้และแนวคิดที่ได้มาประยุกต์ใช้ออกแบบและสร้างชิ้นงานเพื่อแก้ไขปัญหาจากสถานการณ์ที่ครูกำหนด ขั้นวิศวกรรม (Engineer) ซึ่งเปิดโอกาสให้นักเรียนนำประสบการณ์การออกแบบและสร้างชิ้นงาน รวมถึงข้อค้นพบที่ได้หรือปัญหาที่พบในการทดสอบชิ้นงาน มาแลกเปลี่ยนรวมถึงให้ข้อคิดเห็นระหว่างกลุ่มเพื่อปรับปรุงหรือพัฒนาชิ้นงานใน ขั้นปรับปรุง (Enrich) และขั้นประเมินผล (Evaluate) ดังนั้น นักเรียนที่ได้ฝึกทำงานตามขั้นตอนเหล่านี้อย่างต่อเนื่องจะพัฒนาทักษะการทำงานเป็นระบบและสามารถนำไปใช้ในสถานการณ์อื่นได้ สอดคล้องกับผลการศึกษาของ Pongsophon et al. (2021) ที่ระบุว่ากิจกรรมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้ผู้เข้าร่วมอบรมได้สื่อสารและแสดงความเห็นต่อชิ้นงานการออกแบบของตนไปยังทีมอื่น ๆ ก่อนการลงมือปฏิบัติการสร้างชิ้นงาน จะส่งเสริมให้เกิดการพัฒนาความรู้ความเข้าใจที่ดีขึ้น เห็นได้ผู้เข้าอบรมบางกลุ่มปรับปรุงต้นแบบหลายครั้งเพื่อให้ได้การออกแบบที่ดีที่สุด บางกลุ่มต้องย้อนกลับไปทบทวนแนวคิดและเปลี่ยนขั้นตอนการปฏิบัติงานทั้งหมดอีกครั้ง และสอดคล้องกับผลการศึกษาของ วุฒิชัย ภูติ (2566) ที่ระบุว่า หลังจัดกิจกรรมการเรียนรู้ นักเรียนส่วนใหญ่มีความรับผิดชอบในบทบาทหน้าที่ของตนเองและของทีมมีความยืดหยุ่นในการทำงานร่วมกับกลุ่มคนที่แตกต่าง และใช้จุดเด่นของตนเองและสมาชิกทำให้งานบรรลุเป้าหมายได้

ประการที่สาม การบูรณาการแนวทางสะเต็มศึกษาเข้ากับ 6E learning ให้นักเรียนได้อธิบายแลกเปลี่ยนแนวคิดเพื่อให้เกิดความเข้าใจแนวคิดทางวิทยาศาสตร์ที่ถูกต้องร่วมกันก่อนนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ ช่วยทำให้เห็นความเชื่อมโยงระหว่างแนวคิดทางวิทยาศาสตร์กับการประยุกต์ใช้ในชีวิตจริง และช่วยให้ผู้สอนมั่นใจได้ว่าชิ้นงานที่ผู้เรียนแต่ละกลุ่มออกแบบและสร้างขึ้นไม่ได้เกิดจากการลองผิดลองถูก หากแต่เป็นการนำสิ่งที่ได้เรียนรู้เหล่านั้นไปใช้ผ่านการรวมพลังทำงานเป็นทีม สอดคล้องกับข้อเสนอแนะของ Burke (2014) ที่ระบุว่า การที่ผู้เรียนได้สืบเสาะเพื่อสร้างองค์ความรู้ และนำสิ่งที่ได้เรียนรู้ไปประยุกต์ใช้ในทางปฏิบัติจำเป็นต่อความสำเร็จในการเรียนรู้ด้านเทคโนโลยีและวิศวกรรมศาสตร์ นอกจากนี้ ขั้นวิศวกรรม (Engineer) ที่เป็นจุดเด่นของรูปแบบ 6E learning เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ประยุกต์ใช้ความรู้ที่ได้เรียนรู้มาแก้ปัญหาจริง ซึ่งต้องอาศัยการทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิด การแบ่งหน้าที่ความรับผิดชอบ การประสานงาน และการแก้ปัญหาาร่วมกัน ในขั้นนี้ นักเรียนจะประสบกับความท้าทายต่าง ๆ ที่ต้องใช้ทักษะการทำงานเป็นทีมในการจัดการ เช่น การตัดสินใจเลือกแนวทางในการแก้ปัญหาเมื่อสมาชิกมีความคิดเห็นไม่ตรงกัน การแบ่งหน้าที่เมื่อมีงานหลายอย่างต้องทำพร้อมกัน หรือการจัดการเมื่อสมาชิกบางคนไม่ทำงานตามที่ตกลงกัน สอดคล้องกับงานวิจัยของฉลองวุฒิ จันทรหอม และคณะ (2561) ที่พบว่า การจัดการเรียนรู้ ตามแนวทางสะเต็มศึกษาที่เน้นการแก้ปัญหาในสถานการณ์จริงช่วยให้นักเรียนพัฒนาทักษะการทำงานร่วมกันได้ดี

สรุปผลการวิจัย

การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4/2 ได้ใช้รูปแบบวัฏจักรการเรียนรู้ 6 ขั้น (6E learning) ตามแนวทางสะเต็มศึกษา ระยะเวลา 9 ชั่วโมง จำนวน 3 วงจรปฏิบัติการ มีผลการวิจัยที่สามารถสรุปได้ดังนี้

ผลการแรก สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมในภาพรวมของนักเรียนหลังจากได้รับการจัดการเรียนรู้ครบทั้ง 3 วงจรปฏิบัติการอยู่ในระดับ 3 โดยนักเรียนส่วนใหญ่ ร้อยละ 74.36 มีระดับการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมในระดับ 3 ซึ่งเป็นระดับที่คาดหวังสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 2 ในช่วงเริ่มต้นของการพัฒนา *ผลการที่สอง* เมื่อพิจารณาในรายองค์ประกอบ พบว่า นักเรียนส่วนใหญ่มีการพัฒนาสมรรถนะ อยู่ระดับ 3 ในองค์ประกอบด้านกระบวนการทำงานแบบร่วมมือรวมพลังอย่างเป็นระบบ ร้อยละ 89.74 มีคะแนนพฤติกรรมเฉลี่ยสูงสุด โดยมีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.70 รองลงมาคือ องค์ประกอบด้านการเป็นสมาชิกทีมที่ดีและมีภาวะผู้นำ นักเรียนส่วนใหญ่ ร้อยละ 53.85 มีระดับการพัฒนาอยู่ในระดับ 3 โดยมีค่าเฉลี่ยคะแนนพฤติกรรมเท่ากับ 2.68 ขณะที่องค์ประกอบด้านการสร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง นักเรียนส่วนใหญ่ ร้อยละ 71.79 ยังมีระดับการพัฒนาอยู่ในระดับ 2 โดยมีค่าเฉลี่ยคะแนนพฤติกรรมเท่ากับ 2.44 *ผลการที่สาม* แนวโน้มการพัฒนาในระดับสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องจากวงจรปฏิบัติการที่ 1 ไปยังวงจรปฏิบัติการที่ 3 ทุกองค์ประกอบ โดยวงจรปฏิบัติการที่ 1 นักเรียนมีค่าเฉลี่ยคะแนนพฤติกรรมเท่ากับ 2.02 และอยู่ในระดับการพัฒนาที่ 2 เพิ่มขึ้นเป็น 2.61 ในวงจรปฏิบัติการที่ 2 และเพิ่มขึ้นเป็น 3.30 ในวงจรปฏิบัติการที่ 3 โดยทั้งสองวงจรอยู่ในระดับการพัฒนาที่ 3 แสดงให้เห็นถึงประสิทธิผลของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ช่วยส่งเสริมทักษะอันนำไปสู่สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียนได้อย่างเป็นระบบและชัดเจน และ *ผลการที่สี่* การจัดการเรียนรู้ 6E learning ตามแนวทางสะเต็มศึกษามีลักษณะสำคัญที่ส่งเสริมการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียน ได้แก่ การนำเสนอสถานการณ์ปัญหาที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริงการจัดกิจกรรมที่มีขั้นตอนชัดเจนและเป็นระบบ การเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ประยุกต์ใช้ความรู้แก้ปัญหาจริงในชั้นปฏิบัติการบูรณาการความรู้จากหลายสาขาวิชา และการให้โอกาสนักเรียนได้ทำงานในกลุ่มเดียวกันอย่างต่อเนื่อง

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้

1.1 เครื่องมือประเมินสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมที่พัฒนาขึ้นในงานวิจัยนี้สามารถนำไปปรับใช้กับกิจกรรมการเรียนรู้อื่น ๆ ที่เน้นการทำงานเป็นทีม ไม่จำกัดเฉพาะรายวิชาวิทยาศาสตร์ เพื่อติดตามและประเมินการพัฒนาสมรรถนะ ของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม ครูผู้สอนควรศึกษาพฤติกรรมบ่งชี้และเกณฑ์การให้คะแนนให้เข้าใจอย่างถ่องแท้ก่อนนำไปใช้

1.2 สำหรับผลการวิจัยที่พบว่าองค์ประกอบที่ยังมีคะแนนต่ำ เช่น สร้างความสัมพันธ์ที่ดีและการจัดการความขัดแย้ง ครูผู้สอนควรออกแบบกิจกรรมเสริมที่เน้นการพัฒนาทักษะการสื่อสาร การรับฟังความคิดเห็นที่แตกต่าง การเห็นอกเห็นใจผู้อื่น และการแก้ปัญหาความขัดแย้ง เช่น การจัดกิจกรรมการเล่นที่ต้องอาศัยความร่วมมือ การจำลองสถานการณ์เพื่อฝึกการแก้ปัญหาความขัดแย้ง หรือการจัดเวลาให้นักเรียนได้แบ่งปันความรู้สึกและสะท้อนคิดหลังจากทำงานกลุ่ม

1.3 ครูผู้สอนที่สนใจนำรูปแบบการจัดการเรียนรู้ 6E learning ตามแนวทางสะเต็มศึกษาไปใช้ควรเริ่มต้น ด้วยการศึกษาค้นคว้าทำความเข้าใจแนวคิดของสะเต็มศึกษาและรูปแบบ 6E learning อย่างชัดเจน โดยเฉพาะ ความแตกต่างระหว่างคำถามเชิงวิทยาศาสตร์ (Scientific Question) กับคำถามเชิงวิศวกรรม (Engineering Question) และวิธีการออกแบบกิจกรรมในชั้นวิศวกรรมที่เหมาะสมกับระดับชั้นและบริบทของผู้เรียน

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาผลของระยะเวลาในการจัดการเรียนรู้ที่มีต่อการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของนักเรียน เนื่องจากงานวิจัยนี้ดำเนินการเพียง 9 ชั่วโมง ซึ่งอาจไม่เพียงพอสำหรับการพัฒนาสมรรถนะบางด้านให้ถึงระดับสูงสุด โดยเฉพาะองค์ประกอบด้านการสร้างความสัมพันธ์และการจัดการความขัดแย้ง การศึกษาในระยะเวลาที่ยาวนานขึ้น เช่น ตลอดทั้งภาคการศึกษาหรือทั้งปีการศึกษา จะช่วยให้เห็นภาพการพัฒนาสมรรถนะของนักเรียนได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

2.2 ควรมีการศึกษาเปรียบเทียบผลของการใช้รูปแบบ 6E learning ตามแนวทางสะเต็มศึกษากับรูปแบบการจัดการเรียนรู้อื่น ๆ ที่ใช้ในการพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีม เพื่อศึกษาข้อดีข้อเสียและความเหมาะสมของแต่ละรูปแบบ

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

กระทรวงศึกษาธิการ. (2564). *สมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมใน Competency-based education:*

โครงการพัฒนาหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช (หลักสูตรฐานสมรรถนะ). CBE

Thailand. สืบค้นจาก <https://cbethailand.com/download/6640/>

จิระวรรณ เกษสิงห์. (2562). *การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนวิทยาศาสตร์: วิธีปฏิบัติสู่การพัฒนาตนเอง.*

กรุงเทพฯ: จรัสสินทวงศ์การพิมพ์.

ฉลองวุฒิ จันทร์หอม, จิระวรรณ เกษสิงห์ และจุฬารัตน์ ทองสินธุ. (2561). *ฉันจะพัฒนาทักษะการสร้างสรรค์และนวัตกรรมแห่งศตวรรษที่ 21 ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางสะเต็มศึกษาได้อย่างไร. ใน เรื่องเล่า งานวิจัยในชั้นเรียน: โครงการประกวดการนำเสนอผลงานวิจัยในชั้นเรียนเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของนิสิตนักศึกษาครู* (หน้า 25-37). มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

ธนวรรณ เหง้าดา, ศศิเทพ ปิติพรเทพิน, ปฐมาภรณ์ พิมพ์ทอง และพงศ์ประพันธ์ พงษ์โสภณ. (2565).

สภาพปัจจุบันในการจัดการเรียนรู้โดยใช้ประเด็นทางสังคมที่เกี่ยวข้องกับวิทยาศาสตร์เป็นฐานโรงเรียนมัธยมศึกษาแห่งหนึ่งในจังหวัดอุดรธานี. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น, 45(2), 53-68.

บังอร เสรีรัตน์, นาฎฤดี จิตรรังสรรค์, สมบัติ คชสิทธิ์, ประพจน์ พลชะวีระ, ธัญวรัตน์ ปิ่นทอง, วิภาวดี แขวงเมฆ และรุ่งอรุณ วณิชชนะชากร. (2567). *การศึกษาการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะของสถานศึกษาระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน. วารสารวไลยอลงกรณ์ปริทัศน์. 14(3), 209-219.*

วุฒิชัย ภูติ. (2566). *การพัฒนาสมรรถนะการรวมพลังทำงานเป็นทีมของผู้เรียน โดยใช้การจัดการเรียนรู้ตามแนวทางของสะเต็มศึกษาแบบ 6E ร่วมกับโมเดลเศรษฐกิจบีซีจีสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนชุมชนบ้านคำพอกท่าดอกแก้ว. วารสารวิทยาศาสตร์และวิทยาศาสตร์ศึกษา, 6(1), 105-119. สืบค้นจาก <https://doi.org/10.14456/jsse.2023.10>*

สุวรรณ ทรงแปญญา. (2567). แบบร่างในแผนการจัดการเรียนรู้เรื่องผลของแรงโน้มถ่วงที่มีต่อวัตถุ (วงจรปฏิบัติการที่ 2) [ภาพถ่าย].

ภาษาอังกฤษ

- Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st century learning. Partnership for 21st Century Learning*. Retrieved from <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Burke, B. N. (2014). The ITEEA 6E learning by designs™ model: Maximizing informed design and inquiry in the integrative STEM classroom. *Technology and Engineering Teacher*, 73(6), 14-19.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Virginia: NSTA Press.
- Capobianco, B. M., Nyquist, C., & Tyrie, N. (2012). Shedding light on engineering design: scientific inquiry leads to an engineering challenge, and both are illuminated. *Science and Children*, 50(5), 58-64. Retrieved from https://doi.org/10.2505/4/sc13_050_05_58
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. Retrieved from <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1998). *The action research reader* (3rd Eds.). Victoria: Deakin University Press.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030*. OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Lin, C. J., Lee, H. Y., Wang, W. S., Huang, Y. M., Wu, T. T. (2025). Enhancing STEM collaboration through reflective strategies in the 6E learning model: Insights from voice recognition analysis. *Education and Information Technologies*, 30, 4251–4276. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12957-9>
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Kegan, Paul, Trench, Trubner & Co.
- Pongsophon, P., Pinthong, T., Lertdechapat, K., & Vasinayanuwatana, T. (2021). Developing science teachers' understanding of engineering design process through workshop on biomimicry for green design. *Science Essence Journal*, 37(1), 56-70.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wells, R. S., Chen, L., Kimball, E. Annan, B., Auebach, S. M., & Fermann, J. T. (2025). Improving the perceived utility value of teamwork and collaboration among STEM undergraduates. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 23, 515–536. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10471-5>

ผลการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานเพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์ และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ

ชรินทร์ มั่งคั่ง^{1*} ณัฐกานต์ ไชยมงคล² และวรินทร์ สิริพงษ์ณภัทร³

วันที่รับบทความ: (24 มิถุนายน พ.ศ. 2567) วันที่แก้ไขบทความ: (2 ตุลาคม พ.ศ. 2567) วันที่ตอบรับบทความ: (21 ตุลาคม พ.ศ. 2567)

บทคัดย่อ

การวิจัยเรื่องนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้วิชาหน้าที่พลเมืองและศีลธรรม ด้วยการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์ และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ 2) วิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์ และ 3) วิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ หลังการจัดการเรียนรู้แบบวัฒนธรรมไทยสร้างสรรค์เป็นฐาน กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 33 คน เครื่องมือการวิจัย ประกอบด้วย แบบวิเคราะห์แผนการจัดการเรียนรู้ แบบวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์ และแบบวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ

ผลการวิจัยพบว่า

1. การจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานเพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์ และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ พบว่าแผนการจัดการเรียนรู้ทั้ง 5 แผนมีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด ($M = 4.66$, $SD = 0.01$) เนื่องจากมีการพัฒนาอย่างเป็นระบบ
2. ผลการวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์อยู่ในระดับดีมาก ($M = 2.79$, $SD = 0.20$) เนื่องจากการเน้นการปฏิบัติจริง
3. ผลการวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการอยู่ในระดับ ดีมาก ($M = 2.70$, $SD = 0.14$) เนื่องจากการเน้นการคำนึงถึงการเป็นผู้ประกอบการในอนาคต

คำสำคัญ: วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐาน, ทักษะความคิดสร้างสรรค์, ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ

➤ บทความวิจัย

¹ รองศาสตราจารย์ ดร. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

^{2,3} นักศึกษาหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

*ผู้รับผิดชอบหลัก E-mail: charin.mangkhang@cmu.ac.th

Effect of Creative Based Thai Culture Learning to Promote Creative Thinking Skills and Entrepreneurial Skills of Vocational Certificate Students

Charin Mangkhang^{1*} Natthakan Chaimongkhon² and Varintorn Siripongnapat³

Received: (June 24, 2024) Revised: (October 2, 2024) Accepted: (October 21, 2024)

Abstract

This research aims to: 1) design a learning management plan for the Civics and Morality subject using Thai cultural creativity-based learning to promote students' creative thinking and entrepreneurial skills at the vocational certificate level, 2) analyze students' creative thinking skills, and 3) analyze their entrepreneurial skills after implementing the creativity-based learning management plan. The sample consists of 33 students at the vocational certificate level. The research instruments include a set of learning management plans, an assessment form, and an assessment form for creative thinking skills and entrepreneurial skills.

The results of the research revealed that:

1. The implementation of Thai culture creativity-based learning to promote creative thinking and entrepreneurial skills for vocational certificate students shows that all five learning management plans are highly appropriate ($M = 4.66$, $SD = 0.01$) due to systematic development.
2. The analysis results of creative thinking skills are at a very good level ($M = 2.79$, $SD = 0.20$) due to the emphasis on practical application.
3. The analysis results of entrepreneurial skills are at a very good level ($M = 2.70$, $SD = 0.14$) due to the emphasis on considering future entrepreneurship.

Keywords: Thai Cultural Creative-Based, Creative Thinking Skills, Entrepreneurial Skills

➤ Research Articles

¹ Associate Professor, Dr., Faculty of Education, Chiang Mai University

^{2,3} Student, Bachelor of Education Program in Social Studies, Faculty of Education, Chiang Mai University

*Corresponding Author E-mail: charin.mangkhang@cmu.ac.th

บทนำ

สถานการณ์สังคมโลกศตวรรษที่ 21 ในหลายประเทศได้ให้ความสำคัญกับการเตรียมพลเมืองในชาติของตนให้มีศักยภาพภาพในการแข่งขันทั้งทางด้านเศรษฐกิจ วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีปัจจัยความสำเร็จที่นำไปสู่ความสำเร็จ คือ การขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลงศักยภาพของระบบการศึกษา เพื่อส่งเสริมนวัตกรรมและความคิดสร้างสรรค์ ถือได้ว่าเป็นตัวชี้วัดความสำเร็จของระบบเศรษฐกิจในศตวรรษที่ 21 ในระบบการศึกษาของต่างประเทศ เช่น สิงคโปร์และเกาหลีใต้ ได้พัฒนาและใช้หลักสูตรการศึกษาที่เน้นการสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 โดยการเน้นให้ผู้เรียนมีทักษะการเรียนรู้ และความคิดสร้างสรรค์ เพื่อสร้างสรรค์นวัตกรรมและส่งเสริมการขยายตัวทางเศรษฐกิจที่ยั่งยืน หลายประเทศจึงได้ปรับเปลี่ยนการพัฒนาประเทศ ให้เป็นการมุ่งเน้นการพัฒนาทรัพยากรคนของในประเทศ รวมถึงการปรับแนวโน้มเชิงนโยบายการศึกษาที่เน้นกระบวนการเรียนรู้มากกว่าความรู้ เพื่อส่งเสริมคนในประเทศ ให้มีความคิดสร้างสรรค์ (บัวพิศ รักดีวุฒิ, 2558) จะเห็นได้ว่าการศึกษาในศตวรรษที่ 21 นั้นจำเป็นต้องมีการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ โดยเฉพาะเยาวชน เพื่อให้มีความสามารถแข่งขันได้ การจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาความเป็นผู้ประกอบการ (Entrepreneurship Education) ของผู้เรียนเป็นทักษะสำคัญแห่งศตวรรษที่ 21 ที่ได้รับความสนใจและมีการดำเนินการเพิ่มขึ้น โดยกำหนดเป็นกรอบแนวคิดและยุทธศาสตร์สำคัญต่อการจัดการเรียนรู้ในเนื้อหาเชิงสหวิทยาการ โดยเฉพาะในสถานศึกษาอาชีวศึกษาของประเทศ ซึ่งเป็นนโยบายของรัฐบาลปี พ.ศ. 2559 ได้กำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนาประเทศให้ประเทศไทยก้าวพ้นกับดักประเทศรายได้ปานกลาง เรียกว่า “โมเดลประเทศไทย 4.0” ให้เป็นประเทศรายได้สูง ปรับเปลี่ยนจากเศรษฐกิจที่ขับเคลื่อนด้วยประสิทธิภาพเป็นเศรษฐกิจที่ขับเคลื่อนด้วยนวัตกรรม (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2561) การพัฒนาความเป็นผู้ประกอบการในระบบการศึกษาเป็นสิ่งที่มีความสำคัญยิ่งในยุคปัจจุบัน เพราะทักษะนี้ไม่เพียงแต่ช่วยเสริมสร้างความสามารถในการทำธุรกิจ แต่ยังส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะในการคิดวิเคราะห์ แก้ไขปัญหา และการทำงานเป็นทีม ซึ่งเป็นทักษะที่สำคัญในโลกที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว

ความคิดสร้างสรรค์มีความสำคัญอย่างยิ่งในยุคศตวรรษที่ 21 ไม่ว่าจะเป็นการแก้ไขปัญหา การสร้างนวัตกรรม การพัฒนาตนเองและการเรียนรู้ การทำงานเป็นทีม การสร้างสรรค์วัฒนธรรมองค์กรหรือการส่งเสริมความสุขและความพึงพอใจในชีวิต ความคิดสร้างสรรค์ไม่เพียงแต่เป็นปัจจัยที่ทำให้เราสามารถปรับตัวและอยู่รอดในยุคที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว แต่ยังเป็นแรงผลักดันที่ทำให้เราก้าวไปข้างหน้าและพัฒนาสังคมได้อย่างยั่งยืน โดยองค์ประกอบของความคิดสร้างสรรค์นั้น Guilford (1967) ได้ให้รายละเอียดไว้ดังนี้

1. ความคิดริเริ่ม (Originality) หมายถึง ความคิดแปลกใหม่ไม่ซ้ำกันกับความคิดของคนอื่น
2. ความคิดคล่องแคล่ว (Fluency) หมายถึง ปริมาณความคิดที่ไม่ซ้ำกันในเรื่องเดียวกัน ทั้งในการคิดด้านการใช้ถ้อยคำ การโยงสัมพันธ์ การแสดงออก ค้นค้น โดยในหัวข้อนี้มีระยะเวลาที่สั้นและไวมาเป็นตัวกำกับ
3. ความคิดยืดหยุ่น (Flexibility) หมายถึง ประเภทหรือแบบของการคิด แบ่งออกเป็น
 - 3.1 ความคิดยืดหยุ่นที่เกิดขึ้นทันที (Spontaneous Flexibility) เป็นความสามารถที่จะพยายามคิดได้หลายทางอย่างอิสระ
 - 3.2 ความคิดยืดหยุ่นทางด้านการดัดแปลง (Adaptive Flexibility) หมายถึง ความสามารถในการดัดแปลงความรู้ หรือประสบการณ์ให้เกิดประโยชน์หลาย ๆ ด้าน ซึ่งมีประโยชน์ต่อการแก้ปัญหา และ

4. ความคิดละเอียดละออ (Elaboration) หมายถึง ความคิดในรายละเอียดเป็นขั้นตอน สามารถอธิบายให้เห็นภาพชัดเจน

ปัจจุบันอุตสาหกรรมที่ใช้ความคิดสร้างสรรค์เพื่อให้ได้ผลิตภัณฑ์ที่มีความสร้างสรรค์ทั่วโลกมีมูลค่าถึง 424.4 พันล้านดอลลาร์สหรัฐ และมีอัตราการเติบโตในอุตสาหกรรมที่ใช้ความคิดสร้างสรรค์ทั่วโลกเฉลี่ยสูงกว่า 8.7% ทำให้การจ้างงานในอุตสาหกรรมที่ใช้ความคิดสร้างสรรค์เติบโตมากกว่าอุตสาหกรรมอื่นถึง 50 % (Thailand Creative and Design Center, 2007, อ้างถึงใน ธนะวัชร จริยะภูมิ และพัลลภ พิริยะสุรวงศ์, 2558) ซึ่งระบบเศรษฐกิจที่ใช้ความคิดสร้างสรรค์ ความรู้ ทักษะ เทคโนโลยีมาผสมผสานกับทรัพย์สินทางวัฒนธรรม จะสร้าง “มูลค่า” และ “คุณค่า” ซึ่งสนองความต้องการของผู้บริโภคในตลาดโลกได้ ทำให้ปัจจุบัน สินค้าและบริการเหล่านี้ คือ กุญแจสำคัญในการแข่งขันทางธุรกิจระดับนานาชาติ (ธนะวัชร จริยะภูมิ และคณะ, 2558) อย่างไรก็ตามสถานศึกษายังขาดการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในรายวิชาสังคมศึกษาที่ได้นำแนวคิดวัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมการคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการซึ่งมีความสำคัญและสอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน

ดังนั้นผู้วิจัยจึงสนใจการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพที่ใช้แนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์เป็นฐาน (Creativity-based Learning) ซึ่งเป็นหนึ่งในวิธีการจัดการเรียนการสอนที่มีผู้เรียนเป็นสำคัญ โครงสร้างหลักของรูปแบบการเรียนการสอนแบบสร้างสรรค์เป็นฐานออกแบบตามทฤษฎีด้านการวัดความคิดสร้างสรรค์ของ Torrance (1962) แนวทางการพัฒนาความคิดสร้างสรรค์แบบความคิดแนวนานของ Edward (2004) และพัฒนามาจากกระบวนการเรียนการสอนแบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-based Learning) ซึ่งเป็นแนวทางการสอนแบบเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางซึ่งได้ผลดีในหลายประเทศ จากการศึกษาผู้วิจัยได้สังเคราะห์แนวทางการจัดการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์เป็นฐาน มี 5 ขั้นตอนด้วยกัน ได้แก่ 1) ขั้นกระตุ้นความสนใจ 2) ขั้นกำหนดปัญหา 3) ขั้นคิดค้นหาคำตอบ 4) ขั้นนำเสนอผลงาน และ 5) ขั้นวิเคราะห์ผลงาน ซึ่งกระบวนการเหล่านี้ จะช่วยให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะที่จำเป็นต่ออนาคต ดังนั้นการศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21 ต้องเปลี่ยนแปลงทัศนะ (Perspectives) กระบวนทัศน์แบบดั้งเดิม (Tradition Paradigm) ไปสู่กระบวนทัศน์ใหม่ (New Paradigm) ซึ่งการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้เกิดความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการนำมาซึ่งประโยชน์มากมายสำหรับนักเรียน ทั้งในด้านการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา การเสริมสร้างทักษะการเป็นผู้ประกอบการ การทำงานเป็นทีม การเพิ่มความมั่นใจและความภาคภูมิใจในตนเอง การเตรียมความพร้อมสำหรับอนาคต การส่งเสริมความยืดหยุ่นและความสามารถในการปรับตัว และการสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนรู้ตลอดชีวิต ทักษะเหล่านี้ไม่เพียงแต่ทำให้นักเรียนสามารถเผชิญกับความท้าทายในปัจจุบันได้อย่างมีประสิทธิภาพ แต่ยังช่วยให้พวกเขาพร้อมเผชิญกับอนาคตที่ไม่แน่นอนได้อย่างมั่นใจ

วัตถุประสงค์การวิจัย

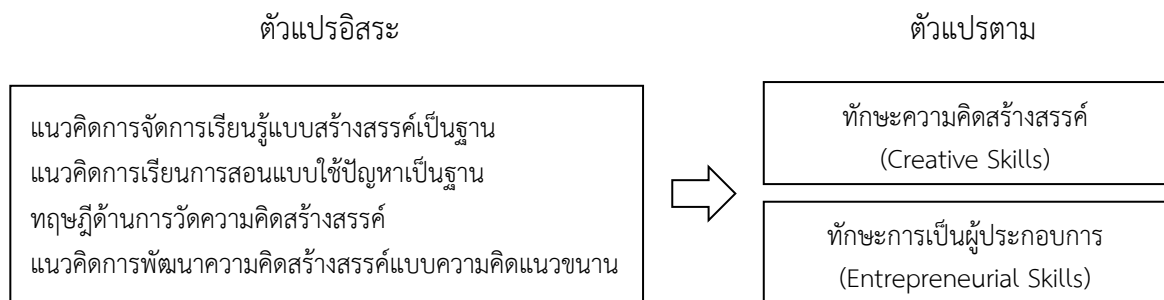
1. เพื่อพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้วิชาหน้าที่พลเมืองและศีลธรรม ด้วยการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ

2. เพื่อวิเคราะห์ระดับทักษะความคิดสร้างสรรค์ ด้วยการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ

3. เพื่อวิเคราะห์ระดับทักษะการเป็นผู้ประกอบการ ด้วยการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ

กรอบแนวคิดการวิจัย

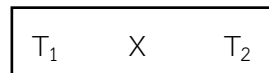
การจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ ดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยเรื่องนี้เป็นวิจัยเชิงทดลอง โดยแบบแผนการวิจัยแบบทดลองขั้นพื้นฐาน (Pre-experimental design) แบบ One-group pre-test post-test design โดยมีรายละเอียดดังต่อไปนี้ (มาเรียม นิลพันธุ์, 2558)



ภาพที่ 2 แบบแผนการวิจัย

จากภาพที่ 2 แบบแผนการวิจัย T1 แทน การทดสอบก่อนเรียน, X แทน การทดลองการจัดการเรียนรู้ด้วยแผนการจัดการเรียนรู้ และ T2 แทนการทดสอบหลังเรียน

ประชากร กลุ่มตัวอย่างและผู้ให้ข้อมูล

ประชากร คือ นักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยอาชีวศึกษาเชียงใหม่ที่กำลังศึกษาภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 436 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยอาชีวศึกษาเชียงใหม่ ภาคเรียนที่ 2 ประจำปีการศึกษา 2566 โดยใช้วิธีการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) เป็นห้องเรียน 1 ห้องเรียน ในชั้นปีที่ 2 จำนวน 33 คน

ผู้ให้ข้อมูล คือ ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน โดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection) ผ่านการกำหนดคุณสมบัติให้เป็นบุคคลที่มีวุฒิการศึกษาไม่ต่ำกว่าระดับปริญญาตรีเกี่ยวกับการจัดการเรียนการสอนสังคมศึกษา และเป็นครูผู้สอนที่ปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาไม่ต่ำกว่า 5 ปี

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

1. แบบวิเคราะห์แผนการจัดการเรียนรู้ เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ วิเคราะห์รายด้านดังต่อไปนี้ 1) มาตรฐานการเรียนรู้ 2) จุดประสงค์การเรียนรู้ 3) กำหนดสาระสำคัญ 4) การกำหนดสาระการเรียนรู้ 5) การกำหนดกระบวนการเรียนรู้ 6) สื่อการเรียนรู้ และ 7) การกำหนดวิธีการวัดและการวิเคราะห์ผล โดยกำหนดให้มีเกณฑ์การให้คะแนนแผนการจัดการเรียนรู้ (มาเรียมนิลพันธุ์, 2558) ดังนี้

ระดับที่ 5 หมายถึง มีความเหมาะสมมากที่สุด

ระดับที่ 4 หมายถึง มีความเหมาะสมมาก

ระดับที่ 3 หมายถึง มีความเหมาะสมปานกลาง

ระดับที่ 2 หมายถึง มีความเหมาะสมน้อย

ระดับที่ 1 หมายถึง มีความเหมาะสมน้อยที่สุด

2. แบบวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์ (Rating Scale) 3 ระดับ โดย 3 คือ ดี 2 คือ พอใช้ และ 1 คือ ปรับปรุง รายการวิเคราะห์ประกอบไปด้วย 4 รายการ คือ 1) ความคิดริเริ่ม 2) ความคิดคล่องแคล่ว 3) ความคิดยืดหยุ่น และ 4) ความคิดละเอียดลออ ด้านละ 3 ข้อ รวม 12 ข้อ คะแนนรวม 36 คะแนน

3. แบบวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ (Rating Scale) 3 ระดับ โดย 3 คือ ดี 2 คือ พอใช้ และ 1 คือ ปรับปรุง รายการวิเคราะห์ประกอบไปด้วย 4 รายการ คือ 1) การมองหาโอกาสและการตั้งเป้าหมาย 2) การคิดริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ 3) การวางแผนและการจัดการ และ 4) การคำนึงถึงความเสี่ยง ด้านละ 3 ข้อ รวม 12 ข้อ คะแนนรวม 36 คะแนน

ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ศึกษาเอกสารตำราที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการจัดการเรียนรู้เชิงสร้างสรรค์เป็นฐานแนวคิดวัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์ ทักษะการคิดเชิงสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการ

2. ศึกษาหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2562 ในรายวิชาหน้าที่พลเมืองและศีลธรรม มาตรฐานการเรียนรู้และผลการเรียนที่คาดหวัง ตลอดจนศึกษากิจกรรมที่สอดคล้องกับกระบวนการจัดการเรียนการสอน

3. ออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ แบบวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์ และแบบวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ

4. นำแผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 5 ท่านตรวจสอบ โดยกำหนดให้ใช้แบบวิเคราะห์คุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้ที่มีแบบประเมินค่า 5 ระดับ

5. แบบวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์ และแบบวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการให้ผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่านตรวจสอบ เพื่อหาค่าสัมประสิทธิ์ความสอดคล้อง (Index of item Objective Congruence: IOC) ผลการประเมินพบว่าอยู่ในช่วง 0.67-1.00 ซึ่งสามารถนำไปใช้ในการวิจัยได้

6. ปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้ แบบวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์ และแบบวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ

7. ประเมินแบบวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์ และแบบวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการวิเคราะห์กับนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง ก่อนทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้

8. นำแผนการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการ มาทดลองใช้กับนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง

9. ประเมินแบบวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์ และแบบวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการประเมินกับนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง หลังทดลองใช้แผนการจัดการเรียนรู้

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. นำผลการวิเคราะห์ความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้ที่ได้จากผู้เชี่ยวชาญมาคำนวณหาค่าเฉลี่ย (M) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) แล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ โดยกำหนดค่าเฉลี่ยการให้คะแนน (มาเรียม นิลพันธุ์, 2558) ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.51 – 5.00 คือ มีความเหมาะสมมากที่สุด

ค่าเฉลี่ย 3.51 – 4.50 คือ มีความเหมาะสมมาก

ค่าเฉลี่ย 2.51 – 3.50 คือ มีความเหมาะสมปานกลาง

ค่าเฉลี่ย 1.51 – 2.50 คือ มีความเหมาะสมน้อย

ค่าเฉลี่ย 1.00 – 1.50 คือ มีความเหมาะสมน้อยที่สุด

โดยกำหนดให้ระดับที่ยอมรับได้อยู่ในระดับมากขึ้นไป

2. นำผลการวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนมาคำนวณหาค่าเฉลี่ย (M) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) แล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์ โดยแบบวิเคราะห์นั้นจะมีระดับคะแนนอยู่ที่ โดยกำหนดให้ค่าเฉลี่ยดังนี้ ค่าเฉลี่ย 2.01-3.00 คือ ดีมาก เฉลี่ย 1.01-2.00 คือ ดี และค่าเฉลี่ย 0.01 – 1.00 คือ ปรับปรุง โดยกำหนดให้ระดับที่ยอมรับได้อยู่ในระดับ ดี ขึ้นไป

ผลการวิจัย

1. ผลการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้วิชาหน้าที่พลเมืองและศีลธรรม ด้วยการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐาน เพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ จำนวน 5 แผนการเรียนรู้ แผนการเรียนรู้ละ 2 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 10 ชั่วโมง พบว่าแผนการจัดการเรียนรู้ ประกอบไปด้วย 9 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ข้อมูลทั่วไป 2) สารสำคัญ 3) จุดประสงค์การเรียนรู้ 4) สมรรถนะประจำหน่วยการเรียนรู้ 5) เนื้อหา 6) กิจกรรมการเรียนรู้ การสอน 7) สื่อการเรียนรู้ 8) สื่อและแหล่งการเรียนรู้ และ 9) การวัดและการวิเคราะห์ผล จากผลการวิเคราะห์คุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้ พบว่า ภาพรวมของแผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 5 แผนการเรียนรู้ในระดับดีมาก ($M = 4.66$, $SD = 0.01$) อยู่ในระดับมีความเหมาะสมมากที่สุด เมื่อพิจารณารายข้อสามารถนำเสนอได้ดังต่อไปนี้ แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 อยู่ในระดับเหมาะสมมากที่สุด ($M = 4.66$, $SD = 0.24$), แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 2 อยู่ในระดับเหมาะสมมากที่สุด ($M = 4.65$, $SD = 0.23$), แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 3 อยู่ในระดับเหมาะสมมากที่สุด ($M = 4.67$, $SD = 0.25$) แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4 อยู่ในระดับเหมาะสมมากที่สุด ($M = 4.66$, $SD = 0.24$) และแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5 อยู่ในระดับเหมาะสมมากที่สุด ($M = 4.66$, $SD = 0.24$)

โดยสามารถนำเสนอบทบาทครูและบทบาทนักเรียนตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับวิธีการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานทั้ง 5 ขั้นตอนได้แก่ 1) ขั้นกระตุ้นความสนใจ 2) ขั้นกำหนดปัญหา 3) ขั้นคิดค้นหาคำตอบ 4) ขั้นนำเสนอผลงาน และ 5) ขั้นประเมินผลงาน ได้ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 1 บทบาทครูและบทบาทนักเรียนตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับวิธีการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐาน

ขั้นตอน	บทบาทครู	บทบาทนักเรียน
แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 ขั้นที่ 1 กระตุ้นความสนใจ (Getting Attention)	ครูนำเสนอข้อมูลข่าวสารและเหตุการณ์สำคัญที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์ที่เกิดขึ้นในสังคมไทยและประเทศเพื่อนบ้าน	นักเรียนแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับข้อมูลข่าวสารและเหตุการณ์สำคัญที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์ที่เกิดขึ้นในสังคมไทยและประเทศเพื่อนบ้านได้อย่างเหมาะสม
แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 2 ขั้นที่ 2 กำหนดปัญหา (Identify Problems and Grouping by Student Interests)	ครูพัฒนาทักษะการตั้งคำถามและการคิดวิเคราะห์และวางแผนเพื่อนำไปสู่การค้นหาคำตอบผ่านการพูดคุยประเด็นปัญหาในการศึกษา เรื่อง ปัจจัยที่มีอิทธิพลในการกำหนดลักษณะของวัฒนธรรมไทยในแต่ละภูมิภาค	นักเรียนร่วมกันวางแผนพูดคุยประเด็นปัญหาในการศึกษา เรื่อง ปัจจัยที่มีอิทธิพลในการกำหนดลักษณะของวัฒนธรรมไทยในแต่ละภูมิภาคได้
แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 3 ขั้นที่ 3 คิดค้นหาคำตอบ (Research and Thinking)	ครูกำหนดประเด็นปัญหาให้นักเรียนสืบเสาะและออกแบบผลิตภัณฑ์ตามภูมิภาคที่ตนเองเลือกตามความสนใจ	นักเรียนแต่ละกลุ่มร่วมกันลงมือกระทำสิ่งต่าง ๆ ที่กลุ่มของตนวางแผนไว้ตามขั้นตอน
แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4 ขั้นที่ 4 นำเสนอผลงาน (Presentation)	ครูให้ความรู้และคำแนะนำเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับการถ่ายทอดหรือการนำเสนอผลงานอย่างสร้างสรรค์	นักเรียนนำเสนอผลงานที่กลุ่มของตนเองได้รังสรรค์ออกมาให้กับผู้อื่นได้รับชมและรับฟังร่วมกัน
แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5 ขั้นที่ 5 วิเคราะห์ผลงาน (Evaluation)	ครูเสนอวิธีการปรับปรุงแก้ไขผลิตภัณฑ์เพื่อเพิ่มมูลค่าในการออกแบบผลิตภัณฑ์ให้มีความแตกต่างเป็นเอกลักษณ์กว่าผลิตภัณฑ์อื่น ๆ ตามท้องตลาด	นักเรียนร่วมกันตรวจสอบผลงานที่สร้างขึ้นมาว่าเป็นไปตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งขึ้นไว้หรือไม่ ผลิตภัณฑ์ที่ออกแบบนั้นมีประโยชน์ คุ่มค่า และสามารถแก้ไขปัญหาได้จริงหรือไม่

2. ผลการวิเคราะห์ระดับทักษะความคิดสร้างสรรค์ ด้วยการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ สามารถนำเสนอได้ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์

รายการวิเคราะห์	ก่อนเรียน		การแปลผล	หลังเรียน		การแปลผล
	M	SD		M	SD	
1. ความคิดริเริ่ม	1.56	0.88	ดี	2.93	0.33	ดีมาก
2. ความคิดคล่องแคล่ว	1.22	0.44	ดี	2.81	0.67	ดีมาก
3. ความคิดยืดหยุ่น	1.44	0.53	ดี	2.75	0.67	ดีมาก
4. ความคิดละเอียดลออ	1.44	0.53	ดี	2.68	0.71	ดีมาก
ภาพรวม	1.42	0.14	ดี	2.79	0.20	ดีมาก

จากตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์ก่อนเรียนโดยภาพรวมอยู่ในระดับดีมาก ($M = 1.42, SD = 0.14$) โดยรายการวิเคราะห์ที่สูงที่สุด คือ ความคิดริเริ่มอยู่ในระดับดี ($M = 1.56, SD = 0.88$) และในลำดับสุดท้ายคือ ความคิดคล่องแคล่วอยู่ในระดับดี ($M = 1.22, SD = 0.44$)

ผลการวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์หลังเรียนโดยภาพรวมอยู่ในระดับดีมาก ($M = 2.79, SD = 0.20$) โดยรายการวิเคราะห์ที่สูงที่สุด คือ ความคิดริเริ่มอยู่ในระดับดีมาก ($M = 2.93, SD = 0.13$) และในลำดับสุดท้ายคือ ความคิดละเอียดลอออยู่ในระดับดีมาก ($M = 2.75, SD = 0.22$) สูงขึ้นกว่าก่อนเรียนคิดเป็นค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.43

3. ผลการวิเคราะห์ระดับทักษะการเป็นผู้ประกอบการ ด้วยการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ สามารถนำเสนอได้ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการประเมินทักษะการเป็นผู้ประกอบการ

รายการวิเคราะห์	ก่อนเรียน		การแปลผล	หลังเรียน		การแปลผล
	M	SD		M	SD	
1. การมองหาโอกาสและการตั้งเป้าหมาย	1.89	0.60	ดี	2.87	0.33	ดีมาก
2. การคิดริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่	1.67	0.50	ดี	2.75	0.67	ดีมาก
3. การวางแผนและการจัดการ	1.22	0.44	ดี	2.62	0.71	ดีมาก
4. การคำนึงถึงความเสี่ยง	1.56	0.73	ดี	2.56	0.73	ดีมาก
ภาพรวม	1.58	0.28	ดี	2.70	0.14	ดีมาก

จากตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการก่อนเรียนโดยภาพรวมอยู่ในระดับดี ($M = 1.58, SD = 0.28$) โดยรายการประเมินที่สูงที่สุด คือ การมองหาโอกาสและการตั้งเป้าหมายใหม่ ($M = 1.89, SD = 0.60$) รายการประเมินต่ำที่สุด คือ การคำนึงถึงความเสี่ยง ($M = 1.56, SD = 0.73$)

ผลการวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการหลังเรียนโดยภาพรวมอยู่ในระดับดีมาก ($M = 2.70, SD = 0.14$) โดยรายการประเมินที่สูงที่สุด คือ การมองหาโอกาสและการตั้งเป้าหมายใหม่ ($M = 2.87, SD = 0.17$) รายการประเมินต่ำที่สุด คือ การคำนึงถึงความเสี่ยง ($M = 2.56, SD = 0.13$) สูงขึ้นกว่าก่อนเรียนคิดเป็นค่าเฉลี่ยเท่ากับ 1.31

อภิปรายผลการวิจัย

1. ผลการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานเพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการ จากผลการวิเคราะห์คุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้พบว่า ภาพรวมของแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 5 แผนการเรียนรู้ในระดับเหมาะสมมากที่สุด ($M = 4.66, SD = 0.01$) อยู่ในระดับมีความเหมาะสมมากที่สุด เนื่องมาจากการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ได้มีการนำเอาแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับการจัดการเรียนรู้ที่หลากหลาย เพื่อให้ได้รูปแบบการเรียนรู้ที่มีความแปลกใหม่ แตกต่างจากรูปแบบเดิมที่มีอยู่โดยใช้ฐานคิดจากวัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์ ประกอบไปด้วย 5 ขั้นตอน ซึ่งเป็นกระบวนการสำคัญที่ช่วยพัฒนาทักษะที่จำเป็นในอนาคตของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 การจัดการศึกษาดังกล่าวต้องการเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ ผ่านการเปลี่ยนแปลงทัศนคติหรือกระบวนการที่สนใจไปสู่การเกิดกระบวนการที่สนใจ ตลอดจนส่งเสริมการฝึกฝนทักษะที่จำเป็นต่อสังคมโลกส่งผลให้ได้รับผลการวิเคราะห์อยู่ในระดับเหมาะสมมากที่สุด สอดคล้องกับแนวคิดของวิริยะ ฤชชัยพานิชย์ (2558) ที่กล่าวไว้ว่า การจัดการเรียนรู้เชิงสร้างสรรค์เป็นการเปลี่ยนแปลงทัศนคติและกระบวนการที่สนใจเดิมไปสู่กระบวนการที่สนใจใหม่เพื่อให้โลกของนักเรียนและโลกความจริงเป็นศูนย์กลางของกระบวนการเรียนรู้ เป็นการเรียนรู้ที่ไปไกลกว่าการได้รับความรู้แบบง่าย ๆ ไปสู่การเน้นการพัฒนาทักษะและทัศนคติ ทักษะการคิด

ทักษะการแก้ปัญหา ทักษะองค์การ ทักษะคติเชิงบวก เคารพตนเอง นวัตกรรม ความคิดสร้างสรรค์ ทักษะการสื่อสาร ทักษะและค่านิยมทางเทคโนโลยี ทักษะการประกอบการ ความเชื่อมั่นในตนเอง ความคิดยืดหยุ่น การจงใจตนเอง และความตระหนักในสภาพแวดล้อมและเหนืออื่นใด คือ ความสามารถใช้ความรู้อย่างสร้างสรรค์ รวมทั้งผลจากการที่ได้ออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพด้วย ที่ได้กำหนดเป้าหมายการพัฒนาจากสภาพปัญหาจริงในห้องเรียนปัจจุบัน นำมาสู่การศึกษาเอกสารและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง ในการการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้ตามลำดับขั้นตอนที่ได้เตรียมการไว้ จึงส่งผลให้ได้รับผลการวิเคราะห์แผนการจัดการเรียนรู้จากผู้เชี่ยวชาญอยู่ในระดับเหมาะสมมากที่สุดข้างต้น สอดคล้องกับงานวิจัยของเกียรติศักดิ์ วงษ์เลี้ยง (2565) จากผลการวิจัยเห็นได้ว่าผลการวิเคราะห์ความเหมาะสมของกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับมากที่สุดเนื่องมาจากผู้วิจัยดำเนินการเป็นขั้นตอน อย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการศึกษาสภาพปัจจุบันและปัญหาของการจัดการเรียนรู้

2. การพัฒนาทักษะความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียน พบว่า ผลการวิเคราะห์ทักษะความคิดสร้างสรรค์มีค่าเฉลี่ยโดยรวมอยู่ที่อยู่ในระดับดีมาก ($M = 2.79$, $SD = 0.20$) เนื่องมาจากในการจัดการเรียนรู้้นครูผู้สอนควรสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับข้อมูลข่าวสารและเหตุการณ์สำคัญที่เกี่ยวข้องกับวัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์ที่เกิดขึ้นในสังคมไทยและประเทศเพื่อนบ้าน นักเรียนได้มีส่วนร่วมใน การวางแผนพูดคุยประเด็นปัญหาในการศึกษาเรื่อง ปัจจัยที่มีอิทธิพลในการกำหนดลักษณะของวัฒนธรรมไทยในแต่ละภูมิภาค ให้นักเรียนในแต่ละกลุ่มร่วมกันลงมือกระทำตามขั้นตอนที่วางแผนไว้ผ่านการออกแบบสร้างสรรค์และดัดแปลงวัสดุอุปกรณ์ในภูมิภาคของตนออกมาเป็นผลิตภัณฑ์ที่โดดเด่นและเป็นเอกลักษณ์สามารถสะท้อนภูมิภาคของตนนักเรียนร่วมกันนำเสนอผลงานที่กลุ่มของตนเองได้รังสรรค์ออกมาให้กับผู้อื่นได้รับชมและรับฟัง และนักเรียนร่วมกันตรวจสอบผลิตภัณฑ์ที่ออกแบบว่ามีประโยชน์ คุ่มค่าและสามารถแก้ไขปัญหาได้จริงหรือไม่ สัมพันธ์กับแนวคิดของ Torrance (1962) ที่กล่าวว่า ความคิดสร้างสรรค์เป็นความสามารถของบุคคลในการคิดสร้างสรรค์ผลิตผลงานหรือสิ่งแปลกใหม่ ที่ไม่รู้จักมาก่อนซึ่งสิ่งต่าง ๆ เหล่านี้อาจจะเกิดจากการรวบรวมความรู้ต่าง ๆ ที่ได้รับจากประสบการณ์แล้วเชื่อมโยงกับสถานการณ์ใหม่ ๆ ที่เกิดขึ้น แต่ไม่จำเป็นต้องเป็นสิ่งสมบูรณ์อย่างแท้จริง ซึ่งอาจออกมาในรูปของผลผลิตทางศิลปะ วรรณคดี วิทยาศาสตร์ นวัตกรรมและสิ่งประดิษฐ์ ซึ่งสามารถนำไปต่อยอดเป็นทักษะทางอาชีพและทักษะการเป็นผู้ประกอบการที่สร้างรายได้ให้ในอนาคต ซึ่งในกระบวนการดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของอนรรฆ สมพงษ์ และลดาวลีย์ มะลิไทย (2560) ที่กล่าวว่า การสอนแบบสร้างสรรค์เป็นฐาน เป็นกระบวนการสอนที่หลากหลายไม่ยึดติดกับวิธีใดวิธีหนึ่งและเน้นผู้เรียนให้มีทักษะมากกว่ามีแค่ความรู้แบบเดิม อันได้แก่ ทักษะการเรียนรู้ ทักษะการคิดสร้างสรรค์ ทักษะการทำงานเป็นทีม ทักษะชีวิต และทักษะผู้ประกอบการ และกิจกรรมการเรียนรู้มุ่งเน้นให้นักเรียนได้เรียนรู้วัฒนธรรมไทยรูปแบบใหม่ที่แตกต่างจากหนังสือเรียนที่ภาครัฐกำหนด เช่น วัฒนธรรมในท้องถิ่นของตนเอง วัฒนธรรมร่วมในอาเซียน ผ่านการวิเคราะห์วิพากษ์ข่าวสารเหตุการณ์ปัจจุบัน ตลอดจนนักเรียนยังได้มีส่วนร่วมในการอนุรักษ์วัฒนธรรมไทยที่นอกเหนือจากตำราเรียน สอดคล้องกับงานวิจัยของพิชชานันท์ ปานพรม และสิรินภา กิจเกื้อกูล (2565) ที่ได้ใช้เชื่อมโยงกับประสบการณ์จริงของผู้เรียนส่งผลให้มีผลการเรียนรู้ในด้านทักษะการคิดสร้างสรรค์สูงขึ้น

3. ผลการวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ มีค่าเฉลี่ยโดยรวมอยู่ที่อยู่ในระดับดีมาก ($M = 2.70$, $SD = 0.14$) เนื่องมาจากกิจกรรมการเรียนรู้ส่งเสริมให้นักเรียนสามารถออกแบบสร้างสรรค์ผลิตภัณฑ์

ชิ้นงานของกลุ่มตนเอง ผ่านการนำเอาปัจจัยที่แตกต่างกันทางด้านวัฒนธรรมในแต่ละภูมิภาคมาสร้างผลงาน ด้วยการศึกษารเรียนรู้ที่มุ่งเน้นให้นำทรัพยากรท้องถิ่นของตนเองมายกระดับคุณค่า สร้างเป็นผลิตภัณฑ์เพื่อสร้างมูลค่าเพิ่มและส่งเสริมทักษะการประกอบอาชีพและทักษะการเป็นผู้ประกอบการในอนาคต เป็นการส่งเสริมให้นักเรียนยังได้ฝึกทักษะการเป็นผู้ประกอบการผ่านการนำองค์ความรู้สาระวิชาที่ตนเองได้เรียนมาปรับใช้ในการทำงานเป็นทีม ทั้งในเรื่องของการศึกษาพฤติกรรมของผู้บริโภค การวางแผนวางโครงสร้างของระบบตลาดแรงงาน การศึกษากระแสตลาดจากโลกปัจจุบัน การวิเคราะห์จุดอ่อน จุดแข็ง อุปสรรค และโอกาส สอดคล้องกับแนวคิดของ Timmons (1990) ที่กล่าวว่า ทักษะความเป็นผู้ประกอบการ เป็นกระบวนการในการสร้างหรือการแสวงหาโอกาสและดำเนินการให้เกิดขึ้น แม้อาจไม่สามารถควบคุมทรัพยากรที่ใช้ได้ทั้งหมด ความเป็นผู้ประกอบการเกี่ยวข้องกับการให้ความหมายหรือแนวคิดการสร้างธุรกิจใหม่และการกระจายผลประโยชน์และคุณค่าแก่บุคคล องค์กร และสังคม เพื่อนำไปสู่การสร้างสรรค์นวัตกรรม สิ่งประดิษฐ์ และสิ่งแปลกใหม่ที่ทรงคุณค่าและสร้างรายได้ให้แก่ผู้ผลิต สัมพันธ์กับแนวคิดของ Hisrich, Peters and Shepherd (2008) ที่ว่าความเป็นผู้ประกอบการ จะต้องมีการสร้างสรรค์สิ่งใหม่ที่มีคุณค่า โดยมีการจัดสรรทรัพยากรและเวลาที่มีอยู่อย่างเหมาะสม เพื่อให้แนวคิดที่คิดค้นขึ้นมากลายเป็นผลิตภัณฑ์ตอบสนองความต้องการแก่ลูกค้าและการได้รับผลตอบแทนจากการประกอบการโดยยอมรับความเสี่ยงที่อาจเกิดขึ้น ด้วยเหตุนี้ทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการจึงมีความจำเป็นอย่างมากที่ครูผู้สอนจะส่งเสริมให้เกิดขึ้นแก่ผู้เรียนในยุคปัจจุบันที่สถานการณ์สังคมโลก

สรุปผลการวิจัย

งานวิจัยเรื่อง “ผลการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานเพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการของนักเรียนระดับชั้นประกาศนียบัตรวิชาชีพ” สามารถสรุปผลการวิจัยได้ว่า 1) ผลการออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้วัฒนธรรมไทยเชิงสร้างสรรค์เป็นฐานเพื่อส่งเสริมทักษะความคิดสร้างสรรค์และทักษะการเป็นผู้ประกอบการ จากผลการวิเคราะห์คุณภาพแผนการจัดการเรียนรู้ พบว่า ภาพรวมของแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 5 แผนการเรียนรู้ในระดับเหมาะสมมากที่สุด ($M = 4.66, SD = 0.01$) เนื่องมาจากการศึกษาแนวคิดและทฤษฎีที่หลากหลายในการสร้างกระบวนการเรียนรู้รูปแบบใหม่ 2) ผลการพัฒนาทักษะความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียน พบว่าในภาพรวมอยู่ที่อยู่ในระดับดีมาก ($M = 2.79, SD = 0.20$) เนื่องจากกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนได้มีบทบาทในการคิดออกแบบและลงมือปฏิบัติจริง และ 3) ผลการวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการ ในภาพรวมอยู่ในระดับดีมาก ($M = 2.70, SD = 0.14$) เนื่องจากการส่งเสริมให้เกิดการสร้างสรรค์ผลงานที่คำนึงถึงการเป็นผู้ประกอบการในอนาคต ซึ่งทักษะเหล่านี้ไม่เพียงแต่ทำให้นักเรียนสามารถเผชิญกับความท้าทายในปัจจุบันได้อย่างมีประสิทธิภาพ แต่ยังช่วยให้พวกเขาพร้อมเผชิญกับอนาคตที่ไม่แน่นอนได้อย่างมั่นใจ

ข้อเสนอแนะ

จากการวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังนี้

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้

1.1 จากผลการพัฒนาทักษะความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนที่อยู่ในระดับดีมากเนื่องจากกิจกรรมที่ส่งเสริมให้นักเรียนได้มีบทบาทในการคิดออกแบบและลงมือปฏิบัติจริง ดังนั้นครูผู้สอนจึงควรเน้นการปฏิบัติจริงโดยครูเป็นผู้อำนวยความสะดวก

1.2 จากผลการวิเคราะห์ทักษะการเป็นผู้ประกอบการอยู่ในระดับดีมาก เนื่องจากการส่งเสริมให้เกิดการสร้างสรรค์ผลงานที่คำนึงถึงการเป็นผู้ประกอบการในอนาคต ดังนั้นครูผู้สอนจึงต้องมุ่งเน้นการเรียนรู้ให้นักเรียนนำความรู้ไปใช้ในอนาคได้

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 เนื่องจากสภาพสังคมมีการเปลี่ยนแปลงไปเสมอ ดังนั้นจึงควรศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการนำการจัดการเรียนรู้ไปบูรณาการข้ามศาสตร์ต่อยอดเพิ่มเติมกับสาขาวิชาอื่น ๆ เพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้ที่หลากหลายมากยิ่งขึ้นของนักเรียน

2.2 ควรศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ผ่านการสร้างสรรค์ผลิตภัณฑ์ให้ออกมาเป็นรูปธรรม เพื่อนำไปพัฒนาต่อยอดศักยภาพทางด้านอาชีพและการหารายได้เสริมของนักเรียน เพื่อสร้างการเห็นคุณค่าต่อการเรียนรู้ของนักเรียนให้เพิ่มมากขึ้น

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

- เกียรติศักดิ์ วงษ์เลี้ยง. (2565). การพัฒนาทักษะการคิดทางประวัติศาสตร์เพื่อการเรียนรู้เท่าทันสังคมผ่านชุดกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ประวัติศาสตร์โดยใช้พิพิธภัณฑ์เป็นฐานของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น. [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, มหาวิทยาลัยรัตนโกสินทร์]. NU Intellectual Repository. สืบค้นจาก <http://nuir.lib.nu.ac.th/dspace/handle/123456789/5059>
- ธนวัชร จริยะภูมิ และพัลลภ พิริยะสุวงศ์. (2558). รูปแบบการเรียนการสอนเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์ในศตวรรษที่ 21. วารสารปัญญาทัศน์, 7(3), 292-302. สืบค้นจาก <https://doi.org/10.14456/pim.2015.87>
- บัวพิศ ภักดีวุฒิ. (2558). การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนวังหลวงพิทยาสรรพ์ จังหวัดหนองคาย โดยใช้ชุดฝึกทักษะพื้นฐานและชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามวงจรการปฏิบัติการคิดสร้างสรรค์ของ Plsek [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม]. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- พิชานันท์ ปานพรม และสิรินภา กิจเกื้อกูล. (2565). การพัฒนาการจัดการเรียนรู้ด้วยกระบวนการคิดเชิงออกแบบเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์และนวัตกรรมของนักเรียนอาชีวศึกษา เรื่อง สารอาหารในชีวิตประจำวัน. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, 16(1), 150-164.
- มาเรียม นิลพันธุ์. (2558). วิธีวิจัยทางการศึกษา. ศูนย์วิจัยและพัฒนาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร.

วิริยะ ฤชชัยพาณิชย์. (2558). การสอนแบบสร้างสรรค์เป็นฐาน Creativity-based Learning (CBL).

วารสารนวัตกรรมการเรียนรู้, 1(2), 23-37.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2561). *สภาวะการศึกษาไทยปี 2559/2560 แนวทางการปฏิรูปการศึกษาไทยเพื่อก้าวสู่ยุค Thailand 4.0*. กรุงเทพฯ: สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.

อนรรฆ สมพงษ์ และลดาวัลย์ มะลิไทย. (2560). *การจัดการเรียนการสอนโดยวิธีการสอนแบบสร้างสรรค์เป็นฐาน (Creativity Based Learning: CBL [สไลด์นำเสนอ])*.

สืบค้นจาก <https://www.slideshare.net/slideshow/cbl-77494336/77494336>

ภาษาอังกฤษ

Bono, E. D. (2004). *คิดแนวข้าง* (ยุดา รักไทย, ผู้แปล). เอ็กซ์เปอร์เนท จำกัด.

Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Co.

Hisrich, R., Peters, M., & Shepherd, D. (2008). *Entrepreneurship* (7th ed.). New York: McGraw- Hill International Edition.

Timmons, J. (1990). *New venture creation: Entrepreneurship for the 21st century*. Massachusetts: Irwin McGraw Hill.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. New Jersey: Prentice Hall.

รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษา ในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย

พงษ์ศักดิ์ ผกามาศ^{1*} อุษณีย์ สีนนลี² ทวีศิลป์ สารแสน³ และณัฐชา สมมาศเดชสกุล⁴

วันที่รับบทความ: (9 ธันวาคม พ.ศ. 2567) วันที่แก้ไขบทความ: (8 พฤษภาคม พ.ศ. 2568) วันที่ตอบรับบทความ: (14 พฤษภาคม พ.ศ. 2568)

บทคัดย่อ

วัตถุประสงค์ของการวิจัยครั้งนี้ 1) เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันและที่พึงประสงค์ของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษา และ 2) เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ บุคลากรของสถาบันการอาชีวศึกษา จำนวน 9 สถาบัน ผู้ให้ข้อมูลหลักรวมทั้งสิ้น 458 คน ประกอบด้วย กลุ่มที่ 1 ผู้อำนวยการและรองผู้อำนวยการ จำนวน 18 คน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจงตามคุณสมบัติที่กำหนด กลุ่มที่ 2 ครูผู้สอนและบุคลากร จำนวน 440 คน ได้มาจากการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามสภาพปัจจุบันและที่พึงประสงค์แบบประเมินความเหมาะสมและเป็นไปได้ สถิติที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าดัชนี $PNI_{modified}$ และการวิเคราะห์เนื้อหา

ผลการวิจัยพบว่า สภาพปัจจุบันของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก และสภาพที่พึงประสงค์โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลมี 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) องค์ประกอบหลัก ได้แก่ ความเป็นผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ กลยุทธ์การสื่อสาร การหลอมรวมระบบบริหารที่เชื่อมโยง การสร้างองค์กรแห่งนวัตกรรมอาชีวศึกษา และบรรยากาศและวัฒนธรรมการเรียนรู้เชิงดิจิทัล 2) วิธีการพัฒนาประกอบด้วย การเรียนรู้ด้วยตนเองเชิงดิจิทัล การเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านระบบออนไลน์ และการฝึกอบรมผ่านระบบออนไลน์ และ 3) เป้าหมายการพัฒนาประกอบด้วย การสร้างแรงบันดาลใจ การสร้างความมั่นใจ การรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลง การจัดสรรเวลาในการเข้าถึง การนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง และการสร้างความเชื่อมั่นจริง

คำสำคัญ: ภาวะผู้นำเชิงดิจิทัล, สถาบันการอาชีวศึกษา, เขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก

➤ บทความวิจัย

¹ วิทยาลัยผู้ประกอบการสร้างสรรค์นานาชาติรัตนโกสินทร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลรัตนโกสินทร์ จังหวัดนครปฐม

² คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยภาคตะวันออกเฉิยเหนือ จังหวัดขอนแก่น

³ สำนักงานศึกษาธิการจังหวัด จังหวัดขอนแก่น

⁴ สถาบันนวัตกรรมการศึกษา สมาคมส่งเสริมการศึกษาทางเลือก จังหวัดสมุทรปราการ

*ผู้รับผิดชอบหลัก E-mail: phongsak.pha@rmutr.ac.th

Digital Leadership Development Model of Vocational Education Institution Administrators in Eastern Economic Corridor of Thailand

Phongsak Phakamach^{1*} Autsanee Seenonlee² Taweetilp Sarasaen³
and Natchaya Sommartdejsakul⁴

Received: (December 9, 2024) Revised: (May 8, 2025) Accepted: (May 14, 2025)

Abstract

This research aims to: 1) Study the current and desired states of digital leadership development among vocational education institution administrators, and 2) Develop a model for digital leadership development for administrators in vocational education institutions within Thailand's Eastern Economic Corridor. The sample includes personnel from nine vocational education institutions, comprising a total of 458 key informants: Group 1, Directors and Deputy Directors, selected purposively; and Group 2, 440 teachers and staff selected through multistage random sampling. Research instruments included questionnaires on current and desired states, as well as suitability and feasibility assessments. Data were analyzed using means, standard deviations, PNI_{modified} index, and content analysis. Findings indicated that the current and desired states of digital leadership development were generally high and the highest, respectively.

The developed digital leadership development model comprised three components: 1) Core components: Visionary Leadership, Communication Strategy, Management System Integration, Creating a Vocational Innovative Organization, and Digital Learning Climate and Culture; 2) Development methods: Digital Self-Learning, Online Self-Learning, and Online Training; and 3) Development goals: Inspiration, Confidence, Change Awareness, Time Management, Transformation, and Virtual Reality.

Keywords: Digital Leadership, Vocational Education Institution, Eastern Economic Corridor

➤ Research Articles

¹ Rattanakosin International College of Creative Entrepreneurship, Rajamangala University of Technology Rattanakosin, Nakhonphatom

² Faculty of Education, Northeastern University, Khonkaen

³ Provincial Office of Education, Khonkaen

⁴ Educational Innovation Institute, Promote Alternative Education Association, Samutprakarn

*Corresponding Author E-mail: phongsak.pha@rmutr.ac.th

บทนำ

การพัฒนากำลังคนสมรรถนะสูงเพื่อรองรับพื้นที่ระเบียงเศรษฐกิจพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก (Eastern Economic Corridor: EEC) มีวัตถุประสงค์เพื่อเสนอมาตรการและกลไกรองรับการพัฒนา กำลังคนเพื่อตอบสนองความต้องการของอุตสาหกรรมที่อยู่ในพื้นที่ของคณะกรรมการส่งเสริมการลงทุน หรือบีโอไอ ซึ่งกำหนดมาตรการและกลไกที่สำคัญ ได้แก่ การพัฒนาระบบข้อมูลและแผนความต้องการ บัณฑิตของประเทศ การพัฒนาความสามารถด้านเทคโนโลยีให้แก่บุคลากรในสถานประกอบการที่มีโจทย์ การพัฒนากำลังคนหรือโจทย์การวิจัยร่วมกัน (R&D Consortium) การส่งเสริมการพัฒนากำลังคนหรือการ วิจัยร่วมระหว่างสถานศึกษากับสถานประกอบการในพื้นที่ผ่านกลไกต่าง ๆ เช่น การบูรณาการการเรียนรู้ กับการทำงาน (Work-integrated Learning) กลไกเคลื่อนย้ายบุคลากรจากสถาบันการอาชีวศึกษา และอุดมศึกษาไปปฏิบัติงานในสถานประกอบการ (Talent Mobility) และการทำวิจัยระดับหลังปริญญา โทหรือปริญญาเอกที่มีโจทย์วิจัยมาจากสถานประกอบการในพื้นที่ การใช้นวัตกรรมทางการศึกษาแบบ Sandbox เพื่อพัฒนาหลักสูตรที่สอดคล้องกับความต้องการ การจัดหาบุคลากรเพื่อให้บริการคำปรึกษา แก่สถานประกอบการที่ต้องการต่อยอดกลยุทธ์กิจการไปสู่การวิจัยและพัฒนานวัตกรรมด้านต่าง ๆ การต่อ ยอดงานวิจัยไปสู่การใช้ประโยชน์ในเชิงพาณิชย์ และการพัฒนาบุคลากรในหน่วยงานของรัฐที่ให้บริการ ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (สำนักงานคณะกรรมการนโยบายเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก, 2565)

สถาบันการอาชีวศึกษามีพันธกิจเพื่อการฝึกอาชีพให้ผู้เรียนให้มีสมรรถนะด้านวิชาชีพที่จำเป็น ในศตวรรษที่ 21 เพื่อตอบสนองความต้องการของการพัฒนาประเทศ ซึ่งมุ่งจัดการศึกษาโดยคำนึงถึง คุณภาพและมาตรฐานการผลิตกำลังคนในระดับฝีมือ เทคนิค และเทคโนโลยีที่ได้มาตรฐานสากล โดยเฉพาะอย่างยิ่งในพื้นที่ EEC อีกทั้งการสร้างสถาบันแห่งนวัตกรรมระดับอาชีวศึกษาตามกรอบมาตรฐาน คุณวุฒิอาชีวศึกษารวมถึงนโยบายการจัดการอาชีวศึกษา 4.0 ของประเทศไทย ดังนั้นการฝึกปฏิบัติการสาย อาชีพถือเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนา ทั้งนี้เพื่อให้คุณภาพหรือผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนสอดคล้อง ตามกรอบมาตรฐานคุณวุฒิอาชีวศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2562 มีแผนการดำเนินงานอย่างเป็นระบบ และมีความชัดเจนต่อการนำไปเป็นกลไกที่สามารถปฏิบัติได้จริง (สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา, 2562) ทั้งนี้ผู้บริหารนับว่ามีอิทธิพลต่อประสิทธิภาพของสถาบันและความสำเร็จของผู้เรียนรู้ด้านวิชาชีพในระดับ อาชีวศึกษา ดังนั้นจึงกล่าวได้ว่า ภาวะผู้นำของผู้บริหารสถาบันจึงมีความสัมพันธ์กับผลสัมฤทธิ์ทางการ เรียนของผู้เรียน นอกจากนี้ ผู้บริหารสถาบันที่สามารถปรับตัวให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงสู่การพัฒนา คุณภาพของผู้เรียนถือว่าเป็นผู้นำยุคใหม่อย่างแท้จริง เพราะผู้นำที่ไม่มีความรู้ความสามารถอาจนำองค์กร ไปสู่ความล้มเหลวหรือหลงทางได้ (Phakamach, Panjarattanakorn and Onsompant, 2023)

เมื่อโลกมีการเปลี่ยนแปลงอย่างฉับพลันและรวดเร็วทั้งทางด้านเทคโนโลยีและนวัตกรรมสิ่งที่ทำให้ องค์กรต้องปรับตัวให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงนี้ได้ก็คือ การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้สามารถ ขับเคลื่อนองค์กรไปสู่เป้าหมาย ผู้บริหารที่มีลักษณะผู้นำเชิงดิจิทัลจึงมีความสำคัญกับการบริหารองค์กร ทางการศึกษาสู่ความสำเร็จในสถานการณ์โลกปัจจุบันและอนาคต (กัญญารัตน์ สุขแสน และประทุมทอง ไตรรัตน์, 2564; Tran and Nghia, 2020) การศึกษาเกี่ยวกับภาวะผู้นำเชิงดิจิทัล (Digital Leadership) จึงเป็นประเด็นสำคัญอย่างยิ่งสำหรับผู้บริหารในยุคแห่งการเปลี่ยนแปลงแบบพลิกโฉม (สุภาวดี ศรีมูลผา และภูมิพิพัฒน์ รักพรหมมงคล, 2567; Phakamach, Senarith and Wachirawongpaisarn, 2022; Erhan, Uzunbacak, and Aydin, 2022) ดังนั้นการศึกษารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหาร

สถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย เพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาบุคลากรในระดับผู้บริหารให้เป็นผู้นำที่เรียนรู้เท่าทันกับการเปลี่ยนแปลงเชิงดิจิทัล สามารถใช้เทคนิคและเครื่องมือดิจิทัลในการบริหารจัดการสถาบันได้อย่างมีประสิทธิภาพ การสร้างความคล่องตัวในการบริหารจัดการสถาบันตามนโยบายที่กำหนด สามารถกระตุ้นให้บุคลากรพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัลเพื่อการปฏิบัติงานให้สำเร็จ และสามารถปรับเปลี่ยนรูปแบบการบริหารจัดการเพื่อให้สถาบันการอาชีวศึกษามีความพร้อมสู่โลกการศึกษาสากล อีกทั้งเพื่อให้การบริหารจัดการมีพัฒนาการอย่างต่อเนื่อง มีความสามารถในการผลิตผู้ที่มีทักษะทางอาชีพที่สอดคล้องกับทักษะในศตวรรษที่ 21 และก้าวทันต่อการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาแบบพลิกโฉมที่เกิดขึ้น (พงษ์ศักดิ์ ผกามาศ, ประพัฒน์พงศ์ เสนาฤทธิ์ และสุริยะ วชิรวงศ์ไพศาล, 2565)

จากแนวคิดดังกล่าวทำให้คณะผู้วิจัยสนใจศึกษาเรื่อง “รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย” โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันและสภาพอันพึงประสงค์ โดยใช้ระเบียบวิธีการวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed Methods) ในการแสวงหาคำตอบที่น่าเชื่อถือ ซึ่งข้อค้นพบจากการวิจัยสามารถใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาผู้บริหารทุกระดับให้มีภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลตามรูปแบบและคุณลักษณะที่กำหนด ทั้งนี้เพื่อให้สถาบันสามารถผลิตทรัพยากรมนุษย์สายอาชีพที่มีคุณภาพตามมาตรฐานการเรียนรู้ที่คาดหวัง (OBE) อีกทั้งประสิทธิผลของการบริหารมีสอดคล้องกับความต้องการและความคาดหวังของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกกลุ่ม รวมถึงสามารถเป็นต้นแบบในการนำไปใช้สำหรับการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของสถาบันการอาชีวศึกษาในภูมิภาคอื่น และการพัฒนาไปสู่สถาบันการอาชีวศึกษาที่มีคุณภาพโดยมุ่งสู่สากล นอกจากนี้ยังส่งผลให้การจัดการอาชีวศึกษาบรรลุตามเป้าหมายตามแผนพัฒนาการอาชีวศึกษา พ.ศ. 2560-2579 ของประเทศไทย ตลอดจนการสร้างบุคลากรสายอาชีพให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์สำหรับการพัฒนาอุตสาหกรรมและเทคโนโลยีของประเทศต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาสภาพปัจจุบันและที่พึงประสงค์ของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย
2. เพื่อพัฒนารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เลือกใช้ระเบียบวิธีการวิจัยแบบผสมผสานทั้งเทคนิคการวิจัยเชิงปริมาณและเทคนิคการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยจำแนกตามขั้นตอนและระยะในการวิจัยดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ผู้บริหารและบุคลากรในสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย ประจำปีการศึกษา 2566 ใน 4 จังหวัดภาคตะวันออก จำนวน 9 สถาบัน ประกอบด้วย จังหวัดชลบุรี ระยอง จันทบุรี และตราด จำนวน 1,572 คน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเชิงปริมาณ เป็นผู้บริหารระดับสูงของสถาบันการอาชีวศึกษา รวมถึงครูผู้สอนและบุคลากรสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา จำนวน 9 สถาบัน ได้มาโดยการสุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multi Stage Random Sampling) จำนวน 440 คน

2. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก จำนวน 18 คน จากการเลือกแบบเจาะจงตามคุณสมบัติที่กำหนด ได้แก่ 1) ผู้บริหารระดับผู้อำนวยการหรืออดีตผู้อำนวยการของสถาบันการอาชีวศึกษาหรือสถาบันพัฒนาฝีมือแรงงานภาครัฐ 2) ผู้บริหารที่มีประสบการณ์ในการบริหารจัดการสถาบันการอาชีวศึกษาหรือสถาบันพัฒนาฝีมือแรงงานภาครัฐ อย่างน้อย 3 ปี และ 3) ผู้บริหารที่ประสบความสำเร็จและมีรางวัลหรือประกาศนียบัตรคุณภาพเชิงประจักษ์ในการสร้างองค์กรแห่งนวัตกรรมในระดับอาชีวศึกษา

2. ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้แบ่งวิธีการดำเนินการวิจัยออกเป็น 3 ระยะ ได้แก่

ระยะที่ 1 ประกอบด้วย 2 ขั้นตอน ได้แก่ 1) การศึกษาแนวคิด ทฤษฎี เอกสาร และรายงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง เพื่อกำหนดกรอบแนวคิดการวิจัย 2) ศึกษาสภาพปัจจุบัน สภาพที่พึงประสงค์ และค่าดัชนีความต้องการจำเป็นของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลทั้งด้านวิธีการพัฒนาและคุณลักษณะโดยภาพรวม โดยใช้เครื่องมือที่เป็นแบบสอบถาม

ระยะที่ 2 การพัฒนาร่างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย โดยใช้เครื่องมือที่เป็นแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง

ระยะที่ 3 การตรวจสอบความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของร่างรูปแบบฯ โดยใช้เครื่องมือที่เป็นแบบสนทนากลุ่มอิงผู้เชี่ยวชาญ

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ 1) เครื่องมือการวิจัยเชิงปริมาณ เป็นแบบสอบถามที่ประกอบด้วยข้อคำถามแบบตรวจสอบรายการและแบบเติมข้อความ ซึ่งแบ่งออกเป็น 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ตอนที่ 2 ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพและรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย ซึ่งเป็นแบบประมาณค่า 5 ระดับ และตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะอื่น ๆ 2) เครื่องมือการวิจัยเชิงคุณภาพ ได้แก่ แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้างและแบบบันทึกการสนทนากลุ่ม เพื่อหาความหมายที่มาของรูปแบบคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของภาวะผู้นำเชิงดิจิทัล วิธีการพัฒนา ตลอดจนปัญหาและอุปสรรคต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลให้มีประสิทธิภาพ

การตรวจสอบความเที่ยงตรงของแบบสอบถามที่สร้างขึ้นโดยผู้ทรงคุณวุฒิด้านเครื่องมือวิจัยจำนวน 5 คน เพื่อให้ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับความตรงด้านเนื้อหาและความชัดเจนของการใช้ภาษารวมถึงครอบคลุมและเหมาะสมกับเนื้อหาและประเด็นการวิจัย คัดเลือกเฉพาะข้อคำถามที่มีค่าดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (IOC) รายข้ออยู่ระหว่าง 0.60-1.00 ส่วนการตรวจสอบความเชื่อมั่นโดยนำแบบสอบถามไปทดลองใช้ (Try Out) กับผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจากภาคกลาง จำนวน 30 คน จากนั้นนำข้อมูลที่ได้อาวิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นโดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาคโดยได้ค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้งฉบับเท่ากับ 0.948

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ดำเนินการเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างโดยการสัมภาษณ์ สอบถาม และการสนทนาถึงผู้เชี่ยวชาญทั้งแบบออฟไลน์และออนไลน์โดยใช้โปรแกรม Zoom ซึ่งมีการนัดหมายกลุ่มตัวอย่างตามวันและเวลาที่กำหนดไว้ล่วงหน้า โดยเก็บข้อมูลระหว่างเดือนพฤษภาคม-กรกฎาคม พ.ศ. 2567

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

1. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ประกอบด้วย 2 ส่วน ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

ตอนที่ 1 ข้อมูลส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถาม วิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าร้อยละ

ตอนที่ 2 การพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทยในสภาพปัจจุบันและสภาพที่พึงประสงค์ วิเคราะห์ข้อมูลโดยหาค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และค่าดัชนีความต้องการจำเป็น ($PNI_{modified}$) (สุวิมล ว่องวานิช, 2550) จากสูตร $PNI_{modified} = (I-D)/D$ ซึ่ง I (Importance) หมายถึง ระดับความคาดหวังที่ต้องการให้เกิดหรือสภาพที่ควรจะเป็นและ D (Degree of Success) หมายถึง ระดับสภาพที่เป็นอยู่ในปัจจุบัน โดยเครื่องมือศึกษาระดับการพัฒนาใช้มาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ เป็นเกณฑ์ในการพิจารณา ได้แก่ ระดับ “5” หมายถึง มากที่สุด ระดับ “4” หมายถึง มาก ระดับ “3” หมายถึง ปานกลาง ระดับ “2” หมายถึง น้อย และ ระดับ “1” หมายถึง น้อยที่สุด โดยมีเกณฑ์การแปลความหมายดังนี้ 4.50-5.00 หมายถึง ระดับการปฏิบัติจริงหรือมีสภาพที่พึงประสงค์อยู่ในระดับมากที่สุด 3.50-4.49 หมายถึง ระดับการปฏิบัติจริงหรือมีสภาพที่พึงประสงค์อยู่ในระดับมาก 2.50-3.49 หมายถึง ระดับการปฏิบัติจริงหรือมีสภาพที่พึงประสงค์อยู่ในระดับปานกลาง 1.50-2.49 หมายถึง ระดับการปฏิบัติจริงหรือมีสภาพที่พึงประสงค์อยู่ในระดับน้อย และ 1.00-1.49 หมายถึง ระดับการปฏิบัติจริงหรือมีสภาพที่พึงประสงค์อยู่ในระดับน้อยที่สุด

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยนำข้อมูลที่ได้จากการศึกษาเอกสารวรรณกรรม รายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้อง ข้อมูลเชิงประจักษ์ต่าง ๆ และผลการสัมภาษณ์ ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลแบบสัมพันธภาพและสรุปด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา การตรวจสอบความเหมาะสมและเป็นไปได้ของรูปแบบด้วยวิธีวิทยาวิจัยสามเส้าด้านข้อมูล และยืนยันร่างรูปแบบโดยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้านนวัตกรรมและเทคโนโลยีทางการศึกษา (Connoisseurship) จำนวน 5 คน สรุปและนำเสนอรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย

ผลการวิจัย

จากการดำเนินการวิจัยตามขั้นตอนที่กล่าวมาสามารถนำข้อมูลที่ได้จากการวิจัยมาวิเคราะห์ตามวัตถุประสงค์การวิจัยปรากฏผลตามลำดับดังนี้

1. สภาพปัจจุบัน สภาพที่พึงประสงค์ และค่าดัชนีความต้องการจำเป็นของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย แสดงในตารางที่ 1-3 ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 1 สภาพปัจจุบัน สภาพที่พึงประสงค์ และค่าดัชนีความต้องการจำเป็นของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทยด้านองค์ประกอบโดยภาพรวม

องค์ประกอบภาวะผู้นำเชิงดิจิทัล	สภาพปัจจุบัน				สภาพที่พึงประสงค์				ความต้องการจำเป็น		
	M	SD	ระดับ	ลำดับ	M	SD	ระดับ	ลำดับ	PNI modified	ผลการจัดกลุ่ม	ลำดับ
1) การสร้างวิสัยทัศน์เชิงกลยุทธ์สำหรับการบริหารสมัยใหม่	3.52	0.64	มาก	5	4.70	0.56	มากที่สุด	2	0.263	จุดอ่อน	1
2) การเป็นผู้ใช้งานดิจิทัลอย่างคล่องแคล่ว	3.63	0.57	มาก	2	4.76	0.50	มากที่สุด	1	0.219	จุดแข็ง	4
3) ความสามารถในการนำข้อมูลขนาดใหญ่มาใช้	3.56	0.56	มาก	4	4.48	0.53	มากที่สุด	4	0.257	จุดอ่อน	3
4) การจัดการความรู้ของบุคลากรในองค์กร	3.61	0.64	มาก	3	4.57	0.55	มากที่สุด	3	0.261	จุดอ่อน	2
5) การสร้างบรรยากาศและวัฒนธรรมการเรียนรู้โลกดิจิทัล	3.74	0.55	มาก	1	4.46	0.49	มากที่สุด	5	0.215	จุดแข็ง	5
รวม	3.63	0.60	มาก		4.57	0.54	มากที่สุด		0.244	จุดอ่อน	

จากตารางที่ 1 พบว่า สภาพปัจจุบันของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทยโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากโดยมีค่าเฉลี่ย ($M = 3.63$, $SD = 0.60$) เมื่อพิจารณารายด้านพบว่ามีความเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ลำดับที่ 1 คือ การสร้างบรรยากาศและวัฒนธรรมการเรียนรู้โลกดิจิทัลโดยมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($M = 3.74$) ลำดับที่ 2 คือ การเป็นผู้ใช้งานดิจิทัลอย่างคล่องแคล่ว ($M = 3.63$) และลำดับที่ 3 คือ การจัดการความรู้ของบุคลากรในองค์กร ($M = 3.61$) ตามลำดับ และสภาพที่พึงประสงค์โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุดโดยมีค่าเฉลี่ย ($M = 4.57$, $SD = 0.52$) เมื่อพิจารณารายด้านพบว่ามีความเฉลี่ยอยู่ในระดับมากที่สุด ลำดับที่ 1 คือ การเป็นผู้ใช้งานดิจิทัลอย่างคล่องแคล่ว มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($M = 4.76$) ลำดับที่ 2 คือ การมีวิสัยทัศน์สมัยใหม่ ($M = 4.70$) และลำดับที่ 3 คือ การจัดการความรู้ของบุคลากรในองค์กร ($M = 4.57$) ตามลำดับ สำหรับข้อรายการที่มีค่าดัชนีความต้องการจำเป็นมีค่าสูงสุด คือ การสร้างวิสัยทัศน์เชิงกลยุทธ์สำหรับการบริหารสมัยใหม่ ($PNI_{modified} = 0.263$) และข้อรายการที่มีค่าดัชนีความต้องการจำเป็นมีค่าต่ำสุด คือ การสร้างบรรยากาศและวัฒนธรรมการเรียนรู้โลกดิจิทัล ($PNI_{modified} = 0.215$) ดังนั้นผู้นำเชิงดิจิทัลควรจะพัฒนาความสามารถด้านการกำหนดวิสัยทัศน์เชิงกลยุทธ์ของการพัฒนาสถาบันการอาชีวศึกษาที่ตนเองสังกัดเป็นประเด็นสำคัญ

ตารางที่ 2 สภาพปัจจุบัน สภาพที่พึงประสงค์ และค่าดัชนีความต้องการจำเป็นของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทยด้านวิธีการพัฒนาโดยภาพรวม

วิธีการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัล	สภาพปัจจุบัน				สภาพที่พึงประสงค์				ความต้องการจำเป็น		
	M	SD	ระดับ	ลำดับ	M	SD	ระดับ	ลำดับ	PNI modified	ผลการจัดกลุ่ม	ลำดับ
1) การเรียนรู้เชิงดิจิทัลด้วยตนเอง	3.65	0.68	มาก	1	4.60	0.58	มากที่สุด	1	0.199	จุดแข็ง	5
2) การเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์ด้วยตนเอง	3.45	0.63	ปานกลาง	3	4.56	0.57	มากที่สุด	2	0.223	จุดแข็ง	4
3) การฝึกอบรมผ่านระบบออนไลน์	3.65	0.70	มาก	2	4.54	0.49	มากที่สุด	3	0.257	จุดอ่อน	3
4) การเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์โดยมีใบรับรอง	3.46	0.66	ปานกลาง	4	4.47	0.47	มากที่สุด	5	0.301	จุดอ่อน	1
5) การเรียนรู้ด้วยเอไอในระบบบริหารงานบุคคล	3.20	0.62	น้อย	5	4.49	0.52	มากที่สุด	4	0.294	จุดอ่อน	2
รวม	3.52	0.64	มาก		4.53	0.52	มากที่สุด		0.253	จุดอ่อน	

จากตารางที่ 2 พบว่า สภาพปัจจุบันของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทยโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากโดยมีค่าเฉลี่ย ($M = 3.52$, $SD = 0.64$) เมื่อพิจารณารายด้านพบว่ามีความเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ลำดับที่ 1 คือ 1) การเรียนรู้ด้วยตนเองเชิงดิจิทัลโดยมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($M = 3.65$) ลำดับที่ 2 คือ การฝึกอบรมผ่านระบบออนไลน์ ($M = 3.62$) และลำดับที่ 3 คือ การเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านระบบออนไลน์ ($M = 3.45$) ตามลำดับ และสภาพที่พึงประสงค์โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุดโดยมีค่าเฉลี่ย ($M = 4.53$, $SD = 0.52$) เมื่อพิจารณารายด้านพบว่ามีความเฉลี่ยอยู่ในระดับมากที่สุด ลำดับที่ 1 คือ การเรียนรู้เชิงดิจิทัลด้วยตนเอง มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($M = 4.60$) ลำดับที่ 2 คือ การเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์ด้วยตนเอง ($M = 4.56$) และลำดับที่ 3 คือ การฝึกอบรมผ่านระบบออนไลน์ ($M = 4.54$) ตามลำดับ สำหรับข้อรายการที่มีค่าดัชนีความต้องการจำเป็นมีค่าสูงสุด คือ การเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์โดยมีใบรับรอง ($PNI_{modified} = 0.301$) และข้อรายการที่มีค่าดัชนีความต้องการจำเป็นมีค่าต่ำสุด คือ การเรียนรู้เชิงดิจิทัลด้วยตนเอง ($PNI_{modified} = 0.199$) ดังนั้นผู้นำเชิงดิจิทัลจึงควรเร่งพัฒนาความสามารถด้านการเรียนรู้เชิงดิจิทัลและการขอใบรับรองผ่านระบบออนไลน์

ตารางที่ 3 สภาพปัจจุบัน สภาพที่พึงประสงค์ และค่าดัชนีความต้องการจำเป็นของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทยด้านคุณลักษณะโดยภาพรวม

คุณลักษณะของ ภาวะผู้นำเชิงดิจิทัล	สภาพปัจจุบัน				สภาพที่พึงประสงค์				ความต้องการจำเป็น		
	M	SD	ระดับ	ลำดับ	M	SD	ระดับ	ลำดับ	PNI Modified	ผลการ จัดกลุ่ม	ลำดับ
1) การเข้าใจถึงความหลากหลาย (D)	3.47	0.68	7	ปานกลาง	4.59	0.56	6	มากที่สุด	0.299	จุดอ่อน	1
2) ความสามารถในการโน้มน้าว (I)	3.58	0.63	6	มาก	4.55	0.49	7	มากที่สุด	0.259	จุดอ่อน	4
3) การบริหารด้วยหลักธรรมาภิบาล (G)	3.72	0.64	4	มาก	4.64	0.55	5	มากที่สุด	0.224	จุดแข็ง	5
4) ทักษะการจัดการข้อมูลขนาดใหญ่ (I)	3.86	0.63	1	มาก	4.71	0.48	3	มากที่สุด	0.263	จุดอ่อน	3
5) การกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน (T)	3.69	0.61	5	มาก	4.77	0.50	1	มากที่สุด	0.216	จุดแข็ง	6
6) ความมุ่งมั่นสู่ความสำเร็จ (A)	3.82	0.54	2	มาก	4.68	0.45	4	มากที่สุด	0.196	จุดแข็ง	7
7) การเรียนรู้เชิงดิจิทัลได้อย่างคล่องตัว (L)	3.78	0.59	3	มาก	4.75	0.52	2	มากที่สุด	0.272	จุดอ่อน	2
รวม	3.69	0.61	มาก		4.67	0.50	มากที่สุด		0.247	จุดอ่อน	

จากตารางที่ 3 สภาพปัจจุบันด้านคุณลักษณะของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทยโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากโดยมีค่าเฉลี่ย ($M = 3.69$, $SD = 0.61$) เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า ลำดับที่ 1 คือ ทักษะการจัดการข้อมูลขนาดใหญ่ (I) มีค่าเฉลี่ยสูงสุดอยู่ในระดับมาก ($M = 3.86$) ลำดับที่ 2 คือ ความมุ่งมั่นสู่ความสำเร็จ (A) มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 3.82$) และลำดับที่ 3 คือ การเรียนรู้ได้อย่างคล่องตัว (L) มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($M = 3.78$) ตามลำดับ และสภาพที่พึงประสงค์ด้านคุณลักษณะโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุดโดยมีค่าเฉลี่ย ($M = 4.67$, $SD = 0.50$) เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมากที่สุดทุกลำดับ ได้แก่ ลำดับที่ 1 คือ กำหนดเป้าหมายชัดเจน (T) ($M = 4.77$) ลำดับที่ 2 คือ การเรียนรู้ได้อย่างคล่องตัว (L) มีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($M = 4.75$) และลำดับที่ 3 คือ ทักษะการจัดการข้อมูลขนาดใหญ่ (I) ($M = 4.71$) ตามลำดับ สำหรับข้อรายการที่มีค่าดัชนีความต้องการจำเป็นมีค่าสูงสุด คือ การเข้าใจถึงความหลากหลาย (D) ($PNI_{modified} = 0.299$) และข้อรายการที่มีค่าดัชนีความต้องการจำเป็นมีค่าต่ำสุด คือ ความมุ่งมั่นสู่ความสำเร็จ (A) ($PNI_{modified} = 0.196$) ดังนั้นผู้นำเชิงดิจิทัลควรสร้างประสบการณ์บริหารจัดการสถาบันการอาชีวศึกษาด้วยการเข้าใจถึงความหลากหลายเป็นสำคัญ

2. รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย จากการดำเนินโครงการ “กระบวนการพัฒนาระบบภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลสำหรับการบริหารจัดการสถาบันการอาชีวศึกษาสู่สากล” ของกระทรวงศึกษาธิการ ในปีการศึกษา 2566 รวมถึงผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงประจักษ์และการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญปรากฏผลดังนี้

2.1 องค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษา
ในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย องค์ประกอบหลักประกอบด้วย

- 1) ความเป็นผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ (Visionary Leadership)
- 2) กลยุทธ์การสื่อสารเชิงดิจิทัล (Digital Communication Strategies)
- 3) การหลอมรวมระบบบริหารที่เชื่อมโยง (Integration of Connected Management Systems)
- 4) การสร้างองค์การแห่งนวัตกรรมอาชีวศึกษา (Building a Vocational Innovative Organization)
- 5) บรรยากาศและวัฒนธรรมการเรียนรู้เชิงดิจิทัล (Digital Learning Atmosphere and Culture)

2.2 เป้าหมายของรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำด้านดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษา
ในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย ประกอบด้วย 1) การสร้างแรงบันดาลใจ (Inspiring)
2) การสร้างความมั่นใจ (Building Confidence) 3) การรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลง (Keeping Pace with
Change) 4) การจัดสรรเวลาในการเข้าถึง (Allocating Time for Access) 5) การนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง
(Leading to Change) และ 6) การสร้างความเสมือนจริง (Creating Virtual Reality) ดังกรณีศึกษาของ
Phakamach et al., (2023) ที่กล่าวถึงวิธีการสร้างโลกเสมือนจริงสำหรับการนำไปใช้พัฒนารูปแบบการ
จัดการเรียนรู้ยุคใหม่ที่ต้องออกแบบให้เหมาะสมกับระดับการศึกษาโดยต้องมีการประเมินรูปแบบอยู่เสมอ

2.3 คุณลักษณะของภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษ
ภาคตะวันออกของประเทศไทย หรือ “DIGITAL” ประกอบด้วย

- 1) การเข้าใจถึงความหลากหลาย (Diversity Awareness: D)
- 2) ความสามารถในการโน้มน้าว (Influencing Ability: I)
- 3) การบริหารด้วยหลักธรรมาภิบาล (Good Governance: G)
- 4) ทักษะการจัดการข้อมูลขนาดใหญ่ (Big Information Management: I)
- 5) การกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน (Clear Targeting: T)
- 6) ความมุ่งมั่นสู่ความสำเร็จ (Aim for Achievement: A)
- 7) การเรียนรู้เชิงดิจิทัลได้อย่างคล่องตัว (Digital Learning Agility: L)

นอกจากนี้ จากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญด้านนวัตกรรมและเทคโนโลยีทางการศึกษา จำนวน 5 คน
ได้ให้ข้อเสนอแนะกิจกรรมหลักของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลว่าสามารถทำได้ 5 วิธี ได้แก่ การพัฒนา
ด้วยตนเอง การปฏิบัติให้เห็นเป็นแบบอย่าง การเรียนรู้จากกรณีศึกษา การสอนงานจากประสบการณ์ และ
การฝึกอบรมทั้งออฟไลน์และออนไลน์ เป็นต้น ส่วนกิจกรรมรองของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัล ได้แก่
การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การใช้สื่อเทคโนโลยีและนวัตกรรมทางการศึกษา การศึกษาจากตัวแบบ และการ
เรียนรู้ผ่านประสบการณ์ เป็นต้น ในเชิงนโยบายอาจกำหนดเป็นกระบวนการพัฒนาภาวะผู้นำโดยใช้
กระบวนการ PIERI Model ได้แก่ 1) การวางแผน (Planning: P), (2) การนำไปปฏิบัติ (Implement: I),
3) การประเมินผล (Evaluation: E), 4) การสะท้อนผล (Reflection: R) และ 5) การปรับปรุง (Improvement: I)
รวมถึงการประยุกต์ใช้ CIPP Model สำหรับการประเมินรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำ ได้แก่ การประเมิน
บริบท (Context: C), การประเมินอินพุต (Input: I), การประเมินกระบวนการ (Process: P) และการ
ประเมินผลลัพธ์ (Product: P) โดยผู้บริหารอาจกำหนดเป็นนโยบายและแผนงานประจำปีชัดเจนเป็นรูปธรรม
เพื่อให้สถาบันการอาชีวศึกษาทุกแห่งสามารถนำไปปรับใช้ในโครงการพัฒนาผู้บริหารให้มีภาวะผู้นำเชิง
ดิจิทัลที่สอดคล้องกับสถานการณ์ปัจจุบันอย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

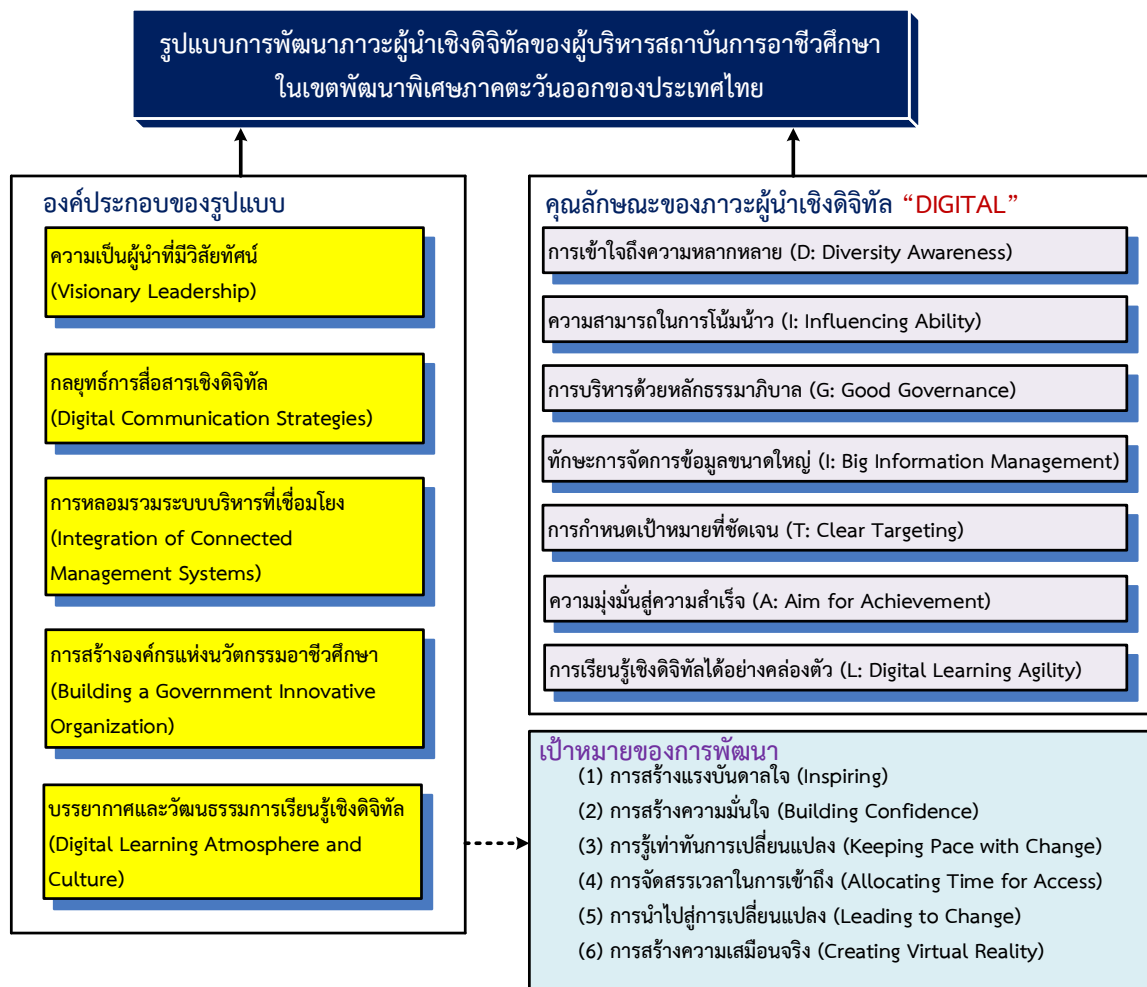
อภิปรายผลการวิจัย

จากการศึกษาวิจัยสามารถนำประเด็นสำคัญมาอภิปรายผลตามวัตถุประสงค์ดังนี้

1. สภาพปัจจุบันโดยภาพรวมของภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทยอยู่ในระดับมาก ในส่วนของสภาพที่พึงประสงค์โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด แสดงให้เห็นถึงความต้องการในการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลสำหรับผู้บริหารทุกระดับเพื่อให้สามารถนำไปปฏิบัติในการขับเคลื่อนให้ทุกสถาบันมุ่งสู่ความเป็นเลิศทางวิชาการ วิชาชีพ มุ่งสู่คุณภาพมาตรฐานสากล และสามารถแข่งขันกับทุกประเทศในโลกได้ ดังกรณีศึกษาของ Phakamach et al., (2023) ที่กล่าวถึงวิธีการสร้างโลกเสมือนจริงสำหรับการนำไปใช้พัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ยุคใหม่ที่ต้องออกแบบให้เหมาะสมกับระดับการศึกษาโดยต้องมีการประเมินรูปแบบอยู่เสมอ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของพงษ์ศักดิ์ ผกามาศ และคณะ (2565) ที่กล่าวว่า ผู้บริหารการศึกษาในยุคปฏิรูปจะต้องมีวิสัยทัศน์ในการบริหารการศึกษาให้ทันสมัยกับการเปลี่ยนแปลงและการพลิกโฉมทางการศึกษา อีกทั้งยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Chandra, Tomitsch and Large (2021) ที่ศึกษาวิจัยและพบว่าสถาบันการศึกษาควรมุ่งสู่การเป็นองค์กรแห่งนวัตกรรมทางการศึกษายุคดิจิทัล นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ Busse and Weidner (2020) และ Anwar and Saraih (2024) ที่พบว่า “ความสามารถเชิงดิจิทัล” เป็นสมรรถนะของผู้บริหารการศึกษายุคใหม่ที่ต้องมีเพื่อการนำไปใช้สำหรับการบริหารจัดการให้มีประสิทธิภาพ ส่วนค่าดัชนีความต้องการจำแนกด้านองค์ประกอบมีค่าสูงสุด คือ การสร้างวิสัยทัศน์เชิงกลยุทธ์สำหรับการบริหารสมัยใหม่ ค่าดัชนีความต้องการจำแนกด้านวิธีการพัฒนามีค่าสูงสุด คือ การเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์โดยมีใบรับรอง ค่าดัชนีความต้องการจำแนกด้านคุณลักษณะโดยภาพรวมมีค่าสูงสุด คือ การเข้าใจถึงความหลากหลาย (D) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Carvalho, Alves and Leitão (2022); Erhan, Uzunbacak, and Aydin (2022) และ Ahmed, Naqshbandi, Waheed and Ain (2024) รวมถึงคำกล่าวของ Hensellek (2020) ที่ว่าผู้นำยุคดิจิทัลควรมีการสร้างวิสัยทัศน์เชิงกลยุทธ์สำหรับการบริหารสมัยใหม่โดยสามารถที่จะเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์และควรเข้าใจถึงสภาพการณ์ของความหลากหลายของการพัฒนาตนเองให้มีสมรรถนะสมัยใหม่อยู่เสมอ ดังนั้นการพัฒนาระบบไอซีทีเพื่อการศึกษาและทักษะดิจิทัลของผู้บริหารรวมถึงบุคลากรจะต้องแทรกซึมอยู่ในทุกส่วนขององค์กรและทุกห่วงโซ่ของคุณค่า

2. รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทยภายใต้โครงการ “กระบวนการพัฒนาระบบภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลสำหรับการบริหารจัดการสถาบันการอาชีวศึกษามุ่งสู่สากล” รวมถึงผลการยืนยันร่างรูปแบบโดยผู้เชี่ยวชาญที่ได้กำหนดกรอบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลมีความเหมาะสมและเป็นไปได้ ในส่วนของเป้าหมายของการพัฒนาเพื่อให้ผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษามีทักษะเชิงดิจิทัลที่จำเป็นรวมถึงความรู้และความสามารถในการผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ ได้แก่ การสร้างแรงบันดาลใจ การสร้างความมั่นใจ การจัดสรรเวลาในการเข้าถึง การนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง และการสร้างความเชื่อมั่นจริงเชิงดิจิทัลเพื่อพัฒนาคุณภาพของการศึกษาในระดับอาชีวศึกษาโดยแสดงถึงภาพที่ 1 อีกทั้งผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษายุคใหม่ต้องมีบทบาทหน้าที่ในการแสดงออกถึงการมีวิสัยทัศน์ภาวะผู้นำมืออาชีพโดยคำนึงถึงการบรรลุผลสำเร็จในวิสัยทัศน์ พันธกิจ เป้าประสงค์ นโยบาย ยุทธศาสตร์ของสถาบัน และกรอบยุทธศาสตร์ชาติระยะ 20 ปี เป็นหลัก ซึ่งสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ กัญญรัตน์ สุขแสน และประทุมทอง ไตรรัตน์ (2564); พงษ์ศักดิ์ ผกามาศ และคณะ (2565); สุภาวดี ศรีมูลผา และภูมิพิพัฒน์ รักพรหมมงคล (2567) และแนวคิดของ

Phakamach et al. (2023) ที่พบว่าแนวทางการจัดการศึกษาไทยให้มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลกับการขับเคลื่อนการศึกษาสู่ยุคประเทศไทย 4.0 ประกอบด้วย 1) การสร้างสรรค์เพื่อพัฒนานวัตกรรมและเทคโนโลยีทางการศึกษา 2) การพัฒนาความเป็นมืออาชีพของบุคลากร 3) การส่งเสริมและพัฒนาระบบเทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อการศึกษา และ 4) การสร้างความร่วมมือเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะและทักษะที่ตลาดแรงงานมีความต้องการ



ภาพที่ 1 รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษา
ในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย

สรุปผลการวิจัย

จากการศึกษาวิจัยสามารถนำเสนอเป็นบทสรุปในภาพรวมที่ค้นพบจากประเด็นการวิจัยตามวัตถุประสงค์ 2 ข้อ ดังนี้

1) สภาพปัจจุบันของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากและสภาพที่พึงประสงค์ของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด แสดงให้เห็นว่าผู้บริหารยังมีความต้องการพัฒนาในด้านภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลเพื่อให้สามารถก้าวทันกับการเปลี่ยนแปลงและสามารถนำเทคโนโลยีดิจิทัลมาใช้ในการบริหารจัดการนวัตกรรมการจัดการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ส่วนค่าดัชนีความต้องการจำเป็นด้านองค์ประกอบมีค่าสูงสุด คือ การสร้างวิสัยทัศน์เชิงกลยุทธ์สำหรับการ

บริหารสมัยใหม่ ด้านวิธีการพัฒนามีค่าสูงสุด คือ การเรียนรู้ผ่านระบบออนไลน์โดยมีใบรับรอง และด้านคุณลักษณะโดยภาพรวมมีค่าสูงสุด คือ การเข้าใจถึงความหลากหลาย (D) คณะผู้วิจัยเห็นว่าการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลให้ประสบผลสำเร็จ ควรกำหนดเป็นนโยบายและวิธีปฏิบัติจากหน่วยงานที่กำกับดูแลการจัดการศึกษาในระดับอาชีวศึกษาเป็นการเฉพาะ เพื่อให้ผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษามีสมรรถนะเชิงดิจิทัลจากคุณลักษณะ รูปแบบ และใช้วิธีการพัฒนาคุณลักษณะเดียวกันทั่วประเทศ

2) องค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย ประกอบด้วย 1) ความเป็นผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ 2) กลยุทธ์การสื่อสารเชิงดิจิทัล 3) การหลอมรวมระบบบริหารที่เชื่อมโยง 4) การสร้างองค์การแห่งนวัตกรรมอาชีวศึกษา และ 5) บรรยากาศและวัฒนธรรมการเรียนรู้เชิงดิจิทัล เป้าหมายของรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำด้านดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย ประกอบด้วย 1) การสร้างแรงบันดาลใจ 2) การสร้างความมั่นใจ 3) การรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลง 4) การจัดสรรเวลาในการเข้าถึง และ 5) การนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง และ 6) การสร้างความเสมือนจริง ส่วนคุณลักษณะของภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาในเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออกของประเทศไทย หรือ “DIGITAL” ประกอบด้วย 1) การเข้าใจถึงความหลากหลาย (D), 2) ความสามารถในการโน้มน้าว (I), 3) การบริหารด้วยหลักธรรมาภิบาล (G), 4) ทักษะการจัดการข้อมูลขนาดใหญ่ (I), 5) การกำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน (T), 6) ความมุ่งมั่นสู่ความสำเร็จ (A) และ 7) การเรียนรู้เชิงดิจิทัลได้อย่างคล่องตัว (L)

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้

1.1 จากผลการวิจัยที่พบว่า สภาพปัจจุบันของการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของผู้บริหารโดยภาพรวมอยู่ในระดับมากและสภาพที่พึงประสงค์อยู่ในระดับมากที่สุด แสดงให้เห็นถึงว่าผู้บริหารยังมีความต้องการพัฒนาในด้านภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลเพื่อให้สามารถก้าวทันกับการเปลี่ยนแปลงและสามารถนำเทคโนโลยีดิจิทัลมาใช้ในการบริหารจัดการและการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนทางวิชาชีพให้ได้ อย่างมีประสิทธิภาพและเทียบเท่าในระดับสากล

1.2 จากผลการวิจัยที่พบว่า ค่าดัชนีความต้องการจำเป็นมากที่สุดก็คือ การเป็นผู้ใช้งานดิจิทัลอย่างคล่องแคล่ว ดังนั้นผู้บริหารและบุคลากรควรมีการพัฒนาความคล่องตัวทางดิจิทัลหรือบูรณาการเข้าสู่การเป็นส่วนหนึ่งในการพัฒนาสถาบันอาชีวศึกษาประจำวัน โดยสถาบันอาจจัดให้มีการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการเพื่อการเรียนรู้ด้วยเครื่องมือดิจิทัลที่ทันสมัยและการฝึกอบรมวิธีการพัฒนาความคล่องตัวทางดิจิทัลที่เหมาะสมกับสถานการณ์ปัจจุบัน

1.3 การนำรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลจากผลการวิจัยไปใช้ให้เกิดสัมฤทธิ์ผล ควรคำนึงถึงบริบทของสถาบันอาชีวศึกษาแห่งนั้นเป็นหลักทั้งในเชิงกายภาพและสภาพแวดล้อมรวมถึงแนวโน้มของการเปลี่ยนผ่านข้อมูลเชิงดิจิทัลทั่วทั้งองค์กร อีกทั้งรูปแบบในการจัดฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการหรือการพัฒนาโครงการสร้างผู้บริหารสมัยใหม่สำหรับการพัฒนาคุณลักษณะของภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลก็สามารถปรับปรุงรูปแบบและวิธีการตามความเหมาะสมได้อีกด้วยเพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ในการพัฒนาสมรรถนะของผู้บริหารนั้น

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาวิจัยโดยนำรูปแบบการพัฒนาไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลของสถาบันการอาชีวศึกษาอื่น ๆ เพื่อสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลในบริบทอื่นให้มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลต่อไป

2.2 ควรมีการศึกษาวิจัยเชิงลึกเกี่ยวกับความสำเร็จของการนำรูปแบบไปประยุกต์ใช้เพื่อให้สามารถกำหนดต้นแบบที่เหมาะสมกับต่อการพัฒนาภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลที่มีประสิทธิภาพสำหรับการจัดการอาชีวศึกษาของชาติทุกหลักสูตร

2.3 ควรมีการศึกษาวิจัยเชิงลึกเกี่ยวกับองค์ประกอบและคุณลักษณะของผู้บริหารสถาบันการอาชีวศึกษาสำหรับการบริหารจัดการสถาบันการอาชีวศึกษาให้มีคุณภาพตามเกณฑ์มาตรฐานคุณวุฒิระดับอาชีวศึกษาต่อไป

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

กัญญารัตน์ สุขแสน และประทุมทอง ไตรรัตน์. (2564). รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำด้านดิจิทัลของผู้บริหารโรงเรียนในเครือมูลนิธิคณะเซนต์คาเบรียลแห่งประเทศไทย. *วารสารสังคมศาสตร์และมานุษยวิทยาเชิงพุทธ*, 6(7), 129-146.

พงษ์ศักดิ์ ผกามาต, ประพัฒน์พงศ์ เสนาฤทธิ์ และสุริยะ วชิรวงศ์ไพศาล. (2565). แนวทางพัฒนาระบบไอซีทีเพื่อการจัดการนวัตกรรมทางการศึกษาของมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลในประเทศไทย.

วารสารการศึกษาและนวัตกรรมการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์, 2(2), 109-130.

สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา. (2562). *มาตรฐานคุณวุฒิอาชีวศึกษา พ.ศ. 2562*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา.

สำนักงานคณะกรรมการนโยบายเขตพัฒนาพิเศษภาคตะวันออก (สกพอ.). (2565). *Eastern Economic Corridor (EEC)*. สืบค้นจาก <https://www.eeco.or.th/>

สุภาวดี ศรีมูลผา และภูมิพิพัฒน์ รักพรหมงคล. (2567). แนวทางพัฒนาภาวะผู้นำยุคดิจิทัลของผู้บริหารสถานศึกษาในเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสุพรรณบุรี เขต 3. *วารสารสมาคมพัฒนาวิชาชีพการบริหารการศึกษาแห่งประเทศไทย*, 6(1), 170-189.

สุวิมล ว่องวาณิช. (2550). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ภาษาอังกฤษ

Ahmed, F., Naqshbandi, M. M., Waheed, M., & Ain, N. U. (2024). Digital leadership and innovative work behavior: Impact of LMX, learning orientation and innovation capabilities. *Management Decision*, 62(11), 3607-3632. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/md-04-2023-0654>

- Anwar, S., & Saraih, U. N. (2024). Digital leadership in the digital era of education: Enhancing knowledge sharing and emotional intelligence. *International Journal of Educational Management*, 38(6), 1581-1611. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2023-0540>
- Busse, R., & Weidner, G. (2020). A qualitative investigation on combined effects of distant leadership, organisational agility and digital collaboration on perceived employee engagement. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(4), 535-550. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2019-0224>
- Carvalho, A., Alves, H., & Leitão, J. (2022). What research tells us about leadership styles, digital transformation and performance in state higher education?. *International Journal of Educational Management*, 36(2), 218-232. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0514>
- Chandra, P., Tomitsch, M., & Large, M. (2021). Innovation education programs: A review of definitions, pedagogy, frameworks and evaluation measures. *European Journal of Innovation Management*, 24(4), 1268-1291. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2019-0331>
- Erhan, T., Uzunbacak, H. H., & Aydin, E. (2022). From conventional to digital leadership: exploring digitalization of leadership and innovative work behavior. *Management Research Review*, 45(11), 1524-1543. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/MRR-05-2021-0338>
- Hensellek, S. (2020). Digital leadership: A framework for successful leadership in the digital age. *Journal of Media Management and Entrepreneurship*, 2(1), 55-69. Retrieved from <https://doi.org/10.4018/JMME.2020010104>
- Phakamach, P., Senarith, P., & Wachirawongpaisarn, S. (2022). The metaverse in education: the future of immersive teaching & learning. *RICE Journal of Creative Entrepreneurship and Management*, 3(2), 75-88.
- Phakamach, P., Panjarattanakorn, D., & Onsampant, S. (2023). Conceptualization and development of digital leadership to drive corporate digital transformation for sustainable success. *International Journal of Educational Communications and Technology*, 3(2), 27-39.
- Tran, L. T., & Nghia, T. L. H. (2020). Leadership in international education: Leaders' professional development needs and tensions. *Higher Education*, 80(3), 479-495. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00457-9>

ผลการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ ที่มีต่อความสามารถด้านการอ่านและเขียนของเด็กปฐมวัยโรงเรียนบางไทร จังหวัดพระนครศรีอยุธยา

สุภาวดี พันธุ์เพ็ง^{1*} ดารารัตน์ อุทัยพยัคฆ์² ศุภวรรณ เล็กวิไล³

วันที่รับบทความ: (18 เมษายน พ.ศ. 2568) วันที่แก้ไขบทความ: (5 พฤษภาคม พ.ศ. 2568) วันที่ตอบรับบทความ: (6 พฤษภาคม พ.ศ. 2568)

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาความสัมพันธ์และเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เป็นการวิจัยเชิงทดลองเบื้องต้น ใช้การทดลองกลุ่มเดียวทดสอบก่อนและหลัง ประชากรในการวิจัย คือ เด็กปฐมวัยชายและหญิง อายุระหว่าง 5-6 ปี อนุบาลปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 ที่โรงเรียนบางไทรในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา จำนวน 10 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา จำนวน 24 แผน และแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านและเขียนของเด็กปฐมวัย ระยะเวลาในการทดลอง 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 วัน วันละ 40 นาที สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และไค-สแควร์

ผลการวิจัยพบว่า

1. ความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา มีความสัมพันธ์กัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05
2. ความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังจากที่ได้รับการจัดกิจกรรมสูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมทั้งภาพรวมและจำแนกรายด้าน

คำสำคัญ: การสอนภาษาธรรมชาติ, ความสามารถในการอ่านและการเขียน, สถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา, เด็กปฐมวัย

➤ บทความวิจัย

¹ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการศึกษาปฐมวัย มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร

² อาจารย์ภาควิชาการศึกษาปฐมวัย คณะวิทยาลัยการฝึกหัดครู มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร

³ อาจารย์ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะวิทยาลัยการฝึกหัดครู มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร

*ผู้รับผิดชอบหลัก E-mail: supawader3060@gmail.com

Effects of Whole Language Approach Activities on Reading and Writing Abilities of Early Childhood Students in Bang Sai School, Phra Nakhon Si Ayutthaya Province

Supawadee Phanpheng^{1*} Dararat Uthaipayak² Supawan Lekvilai³

Received: (April 18, 2025) Revised: (May 5, 2025) Accepted: (May 6, 2025)

Abstract

The purposes of this research were to: 1) examine the relationship and 2) compare preschool children's reading and writing abilities before and after participating in whole language approach activities on the significant landmarks in Phra Nakhon Si Ayutthaya Province. This research was a pre-experimental research design with a one-group pretest-posttest. The research population consisted of 10 children, boys and girls, aged 5-6 years who studied at preschool level 3 during the first semester of the 2024 academic year at Bang Sai School in Phra Nakhon Si Ayutthaya Province. The research tools were 24 lesson plans of whole language approach activities on significant landmarks in Phra Nakhon Si Ayutthaya Province, and a test of preschool children's reading and writing abilities. The experiment lasted eight weeks, three days per week, for 40 minutes each. The data were analyzed using the mean, standard deviation, and chi-square statistics.

The research findings revealed that:

1. There was a statistically significant relationship between preschool children's reading and writing abilities before and after participating in whole language approach activities on significant landmarks in Phra Nakhon Si Ayutthaya Province ($p < .05$).

2. Preschool children's reading and writing abilities after participating in the activities were higher than before the experiment, both overall and in each aspect.

Keywords: Whole Language Approach, Reading and Writing Abilities, Significant Landmarks in Phra Nakhon Si Ayutthaya Province, Preschool Children

➤ Research Articles

¹ Master of Education Program Students, Department of Early Childhood Education, Phranakhon Rajabhat University

² Lecturer, Department of Early Childhood Education, College of Teacher Education, Phranakhon Rajabhat University, Thailand

³ Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, , College of Teacher Education, Phranakhon Rajabhat University, Thailand

*Corresponding Author E-mail: supawader3060@gmail.com

บทนำ

คุณภาพของคนไทยแต่ละกลุ่มวัยเป็นปัญหาสำคัญที่จะส่งผลกระทบต่อการยกระดับความสามารถในการแข่งขันของประเทศในอนาคตทั้งเรื่องพัฒนาการและสติปัญญาประเทศไทยต้องเผชิญกับปัญหาและความท้าทายที่เกิดจากระบบการศึกษา การขาดทักษะความรู้ความสามารถที่ส่งผลต่อผลิตภาพแรงงานของประเทศ ปัญหาพัฒนาการไม่สมวัยและพัฒนาการล่าช้าโดยพัฒนาการที่ล่าช้าที่สุด คือ พัฒนาการทางภาษาด้านการอ่านและเขียน กลุ่มเด็กปฐมวัยช่วงอายุ 3-5 ปี ส่วนใหญ่จะอยู่ในสถานศึกษาเด็กปฐมวัยที่ยังมีปัญหาด้านคุณภาพและมาตรฐานและครูที่มีความแตกต่างด้านมาตรฐานกระทรวงศึกษาธิการ กระทรวงสาธารณสุข กระทรวงการพัฒนาสังคมและความมั่นคงของมนุษย์ และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จึงส่งผลกระทบต่อพัฒนาการที่เหมาะสมกับแต่ละช่วงอายุของเด็กปฐมวัยและรูปแบบการจัดการเรียนการสอน การศึกษาในศตวรรษที่ 21 มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้เกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงของโลกและเห็นคุณค่าของความเป็นมนุษย์ตลอดจนให้ผู้เรียนมีทักษะการคิดแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ สามารถปรับตัวและทำงานร่วมกันกับผู้อื่นได้โดยมีทักษะทางภาษาที่มีประสิทธิภาพ และจะประสบความสำเร็จได้จะต้องอาศัยการเปลี่ยนแปลงแนวคิด รูปแบบ ความคิด ทฤษฎีและวิธีการโดยเริ่มจากการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์เก่าไปสู่กระบวนทัศน์ใหม่ คือกระบวนกรคิด วิชิตคิด วิถีปฏิบัติที่มุ่งพัฒนาทักษะที่จำเป็นสำหรับผู้เรียน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)

การสอนภาษาตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติก็อยู่ในกระบวนทัศน์ใหม่ที่มีความจำเป็นต่อการศึกษาปฐมวัยช่วยส่งเสริมและพัฒนาเด็กได้ครบทุกด้านเช่นกัน (เจริญพงษ์ ชมภูษ, 2563) หลักสูตรการศึกษาปฐมวัยพุทธศักราช 2560 ได้ตระหนักถึงความสำคัญทางด้านสติปัญญา มาตรฐานที่ 9 ใช้ภาษาสื่อสารได้เหมาะสมตามวัยได้กำหนดจุดหมายซึ่งเป็นมาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของเด็กปฐมวัยคือ สามารถอ่าน เขียนภาพและสัญลักษณ์ คำ ด้วยการชี้หรือกวาดตามองจุดเริ่มต้นและจุดจบของข้อความ และเขียนชื่อของตนเองตามแบบ เขียนข้อความด้วยวิธีที่คิดขึ้นเอง จึงกำหนดคุณลักษณะที่พึงประสงค์เพื่อมุ่งพัฒนาให้เหมาะสมกับวัย ดังนั้นครูผู้สอนจึงมีบทบาทสำคัญเป็นอย่างมากในการส่งเสริมและพัฒนาเด็ก (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560)

เด็กในช่วงปฐมวัยเป็นช่วงวัยสำคัญของชีวิตเป็นวัยแห่งการเจริญเติบโตเป็นวัยทองแห่งการเรียนรู้ โดยเฉพาะทักษะด้านการอ่านและการเขียน เพราะเป็นทักษะที่จำเป็นและเป็นการปูพื้นฐานเบื้องต้นที่จะต่อยอดและพัฒนาไปสู่การเรียนรู้ช่วงวัยต่อไปในระดับประถมศึกษา ซึ่งทักษะเหล่านี้สามารถส่งเสริมและพัฒนาได้ดีในช่วงปฐมวัย การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ นั้น ไวโกตสกี (Vygotsky) และเพียเจต์ (Piaget) ได้กล่าวว่า อิทธิพลของสังคมสิ่งแวดล้อมและบุคคลรอบตัวเด็กมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของเด็ก กิจกรรมการเล่น การพูด การสนทนา การวาด การเขียน การอ่าน ช่วยในการเรียนรู้ภาษาของเด็ก การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติจะต้องอาศัยสภาพแวดล้อมรอบตัวเน้นการมีปฏิสัมพันธ์ร่วมกันระหว่างครูกับเด็กเพื่อนและบุคคลอื่น ๆ เปิดโอกาสให้เด็กได้ถ่ายทอดความคิด สัญลักษณ์ในรูปแบบของการวาด การเขียนตัวอักษร ในขณะที่ลงมือปฏิบัติหรือสื่อสารในลักษณะต่าง ๆ อย่างมีความหมายเพื่อพัฒนาความสามารถการอ่านและเขียนของเด็ก (รัตนา แขวงกรุง, 2564)

โรงเรียนบางไทร อำเภอบางไทร จังหวัดพระนครศรีอยุธยา เป็นโรงเรียนขนาดกลางดำเนินการจัดการศึกษาตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาล 2 ถึงระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 จากรายงานผลการประเมินคุณภาพภายในของสถานศึกษา ปีการศึกษา 2566 โรงเรียนบางไทร จังหวัดพระนครศรีอยุธยา การจัดการศึกษา

ระดับปฐมวัย ได้รับข้อเสนอแนะเกี่ยวกับปัญหาทางภาษาด้านความสามารถอ่านและเขียน เด็กอ่านพยัญชนะไทยไม่ถูกต้อง จำพยัญชนะไทยไม่ได้ และเขียนหนังสือหัวกลับ ในระดับชั้นอนุบาล 3 เป็นช่วงรอยเชื่อมต่อที่จะก้าวไปสู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งผู้วิจัยในฐานะครูผู้สอนจึงได้ตระหนักถึงความสำคัญเกี่ยวกับความสามารถด้านการอ่านและเขียนของเด็กปฐมวัยเพราะเป็นทักษะพื้นฐานที่มีความสำคัญเป็นอย่างมากในช่วงรอยเชื่อมต่อของการศึกษาและพื้นฐานในระดับชั้นอื่นต่อไป (โรงเรียนบางไทร, 2566)

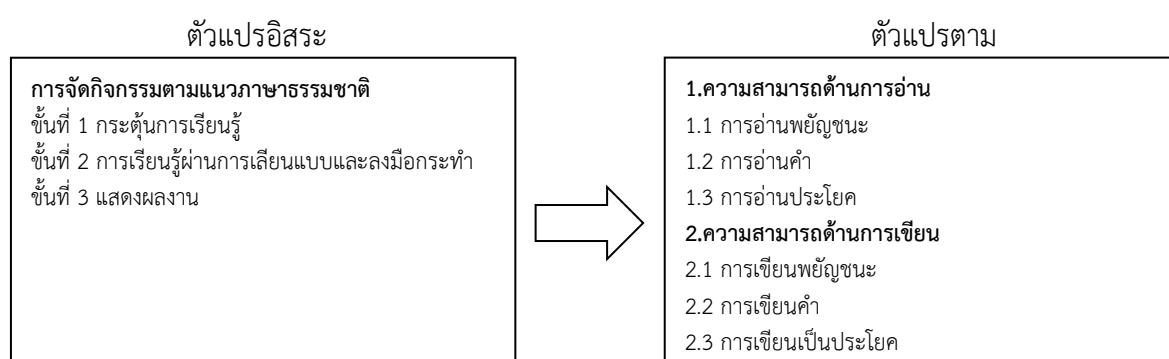
จากสิ่งที่กล่าวมาข้างต้นผู้วิจัยจึงได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมและพัฒนาความสามารถด้านการอ่านและการเขียนให้กับเด็กปฐมวัย พบว่า การจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาแบบธรรมชาติ จะช่วยส่งผลให้เด็กมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ทางภาษา เพราะเป็นการจัดกิจกรรมการสอนภาษาแบบเรียนปนเล่น เป็นการสอนในสิ่งที่เด็กสนใจ และอยู่ในชีวิตประจำวัน โดยการฝึกทักษะทางภาษา ฟัง พูด อ่าน เขียน ไปพร้อม ๆ กัน โดยมีครูและบุคคลใกล้ชิดเด็กเป็นแบบอย่างทางภาษาที่ดีจะช่วยส่งผลให้เด็กเกิดความมั่นใจในการใช้ภาษาที่ถูกต้อง (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2563) ผู้วิจัยได้นำการสอนภาษาธรรมชาติมาปรับใช้ให้มีความสอดคล้องกับบริบทท้องถิ่นของตนเอง คือ จังหวัดพระนครศรีอยุธยาที่มีความโดดเด่นทางประวัติศาสตร์และได้ชื่อว่าเป็นมรดกโลกมีสถานที่สำคัญและโบราณสถานที่มีความงดงามและคงไว้ซึ่งเรื่องราวทางประวัติศาสตร์ โดยนำสถานที่ที่มีความสำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยามาใส่ในกิจกรรมการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ ซึ่งเป็นการปลูกฝังเด็กให้สำนึกรักและภูมิใจในท้องถิ่นของตนเองด้วย

จากหลักการแนวคิดและเหตุผลดังที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาผลการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ (Whole Language Approach) เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา ที่มีต่อความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย ทั้งนี้เพื่อเป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมให้ครูผู้สอนได้จัดประสบการณ์การจัดการเรียนรู้ให้เด็กเกิดประสิทธิภาพยิ่งขึ้นไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

สมมติฐานการวิจัย

1. ความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ มีความสัมพันธ์กัน
2. ความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ สูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม

วิธีดำเนินการวิจัย

ตารางที่ 1 ตารางการจัดกิจกรรมเกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยาของเด็กปฐมวัยตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ โรงเรียนบางไทร จังหวัดพระนครศรีอยุธยา

สัปดาห์ที่	หน่วย	แผนที่	วัน	สถานที่
1	รักเมืองไทย	1	จันทร์	พระบรมราชานุสาวรีย์สมเด็จพระนเรศวรมหาราช
		2	อังคาร	พระราชานุสาวรีย์สมเด็จพระศรีสุริโยทัย
		3	พุธ	วัดมหาธาตุ
2	ค่านิยมไทย	4	จันทร์	ศาลหลักเมืองจังหวัดพระนครศรีอยุธยา
		5	อังคาร	วัดใหญ่ชัยมงคล
		6	พุธ	วัดครุฑธาราม
3	เทคโนโลยีและการสื่อสาร	7	จันทร์	ห้องฟ้าจำลอง
		8	อังคาร	หมู่บ้านญี่ปุ่น
		9	พุธ	ศูนย์ศึกษาประวัติศาสตร์อยุธยา
4	คมนาคม	10	จันทร์	พิพิธภัณฑ์เรือไทย
		11	อังคาร	ตลาดน้ำอโยธยา
		12	พุธ	ตลาดน้ำวัดท่าการ้อง
5	อยุธยาบ้านเรา	13	จันทร์	วัดไชยวัฒนาราม
		14	อังคาร	วังช้างแลแพนียด
		15	พุธ	วัดนางกุย
6	เศรษฐกิจพอเพียง	16	จันทร์	ศูนย์ศิลปาชีพบางไทร
		17	อังคาร	ศูนย์การเรียนรู้เศรษฐกิจพอเพียงบ้านของพ่อ
		18	พุธ	พุทธอุทยานมหาราชหลวงปู่ทวดองค์ใหญ่
7	ชุมชนของเรา	19	จันทร์	ตลาดโก้งโค้ง บ้านแสงโสม
		20	อังคาร	วัดบางคล้า
		21	พุธ	หลวงพ่อดิน้อย
8	ครอบครัวมีสุข	22	จันทร์	พิพิธภัณฑ์ล้านของเล่น
		23	อังคาร	เกริกยันพันธ์
		24	พุธ	วัดพญูเชิงวรวิหาร

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยทดลองเบื้องต้น (Pre- Experimental Research) ผู้วิจัยดำเนินการทดลองตามแบบแผนการวิจัย ใช้การทดลองกลุ่มเดียว วัดผลก่อนการทดลองและหลังการทดลอง (One-Group Pretest-Posttest Design) ดำเนินการทดลองในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 ทั้งสิ้น 10 สัปดาห์ โดยแบ่งการทดสอบออกเป็นก่อนการทดลอง 1 สัปดาห์ และหลังการทดลอง 1 สัปดาห์ และดำเนินการทดลองทั้งสิ้น 8 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 3 วัน วันละ 40 นาที ในช่วงกิจกรรมเสริมประสบการณ์

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ เด็กปฐมวัย ชายและหญิง อายุระหว่าง 5-6 ปี ที่กำลังศึกษาในระดับชั้นอนุบาลปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนบางไทร จังหวัดพระนครศรีอยุธยา จำนวน 10 คน ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการทดลอง คือ แผนการจัดกิจกรรมเกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา ตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ จำนวน 24 แผน มีขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 กระตุ้นการเรียนรู้ ขั้นที่ 2 การเรียนรู้ผ่านการเลียนแบบและลงมือกระทำ และขั้นที่ 3 แสดงผลงาน ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือแผนการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ การหาค่าความเหมาะสมของเครื่องมือ (IOC) มีค่าเท่ากับ 1.00

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล คือ แบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย แบบทดสอบแบ่งเป็น 2 ตอน ตอนที่ 1 ด้านการอ่าน จำนวน 15 ข้อ ตอนที่ 2 ด้านการเขียน จำนวน 15 ข้อ ทั้งหมด 30 ข้อ เกณฑ์การให้คะแนน ทำถูกต้อง 1 คะแนนทำผิดได้ 0 คะแนน ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือแบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย ได้แก่ ค่าความเที่ยงตรง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ค่าความยากง่าย (Difficulty: p) อยู่ระหว่าง 0.38-0.75 ค่าอำนาจจำแนก (Discrimination Index: r) อยู่ระหว่าง 0.25-0.75 และ ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) จากสูตร KR-20 เท่ากับ 0.818

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. วิเคราะห์ความสัมพันธ์ความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ โดยใช้สถิติ ไค-สแควร์
2. วิเคราะห์เปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านและการเขียน โดยใช้สถิติ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (M) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD)

วิธีการรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยทำการทดสอบก่อนการทดลอง (Pretest) ใช้เวลา 1 สัปดาห์ โดยใช้แบบทดสอบความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น
2. ผู้วิจัยดำเนินการทดลองตามแผนการจัดกิจกรรมแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา จำนวน 24 แผน เป็นเวลา 8 สัปดาห์
3. ผู้วิจัยทำการทดสอบหลังการทดลอง (Posttest) โดยใช้แบบทดสอบความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย
4. นำข้อมูลที่ได้จากการทดสอบก่อนการทดลองและหลังการทดลองไปวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติเพื่อตรวจสอบสมมติฐาน

ผลการวิจัย

ความสัมพันธ์ของความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา

เลขที่	Pretest 30 คะแนน	Posttest 30 คะแนน	ผลต่างคะแนนก่อน-หลัง
1	10	27	17
2	13	27	14
3	11	27	16
4	15	30	15
5	17	29	12
6	12	27	15
7	14	26	12
8	14	27	13
9	13	29	16
10	13	30	17
รวม	132	279	147
ผลการวิเคราะห์ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-square Test)			$\chi^2 = 3.73^*$

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ของความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย ก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา พบว่า การเพิ่มของคะแนนความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา เมื่อเทียบกับคะแนนก่อนการจัดกิจกรรมของเด็กสัมพันธ์กัน โดยจากการวิเคราะห์ค่าสถิติไค-สแควร์ (Chi-square Test) เมื่อทำการทดสอบความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย พบว่า คะแนนที่ได้จากการคำนวณมีค่า 3.73 ซึ่งน้อยกว่า ค่าวิกฤติที่ตั้งไว้คือ 16.91 อยู่ในบริเวณยอมรับได้ จึงสรุปได้ว่า การเพิ่มของคะแนนความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยาเมื่อเทียบกับคะแนนก่อนการจัดกิจกรรมของเด็กมีความสัมพันธ์กัน โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. การเปรียบเทียบก่อนและหลังการทดลองการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติเกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยโดยใช้กิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติเกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยาโดยภาพรวม

ความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย	จำนวนประชากร (n)	คะแนนเฉลี่ย (M)	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD)	ผลต่างของคะแนน (D)
ก่อนการทดลอง	10	13.22	1.98	14.68
หลังการทดลอง	10	27.90	1.44	

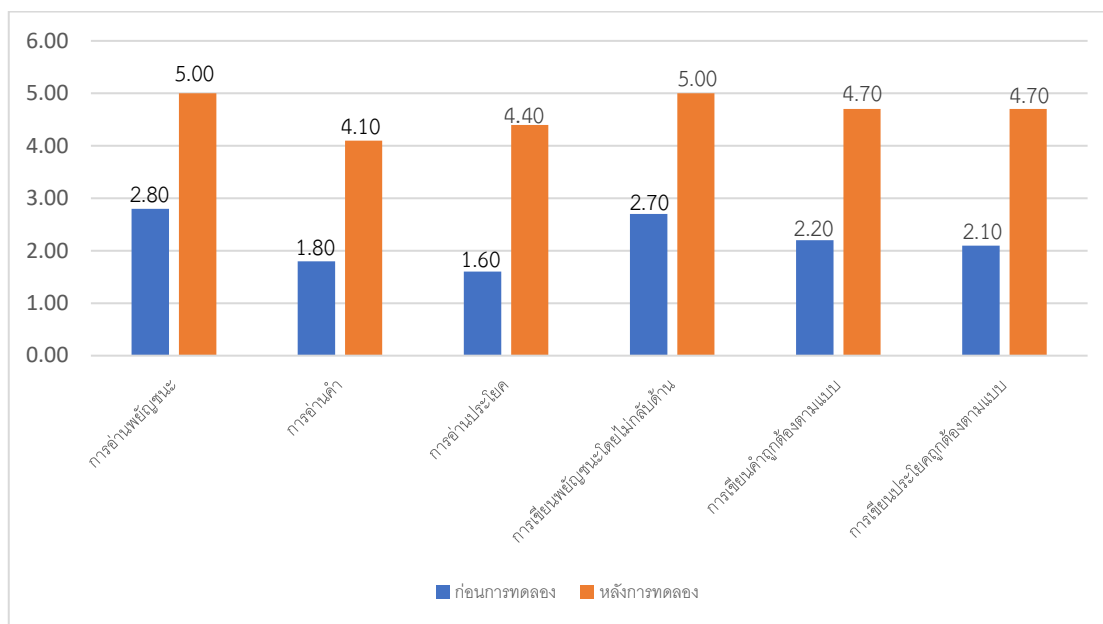
จากตารางที่ 3 พบว่า ค่าเฉลี่ยความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังได้รับการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ สูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม โดยมีคะแนนความแตกต่างเท่ากับ 14.68 ($D = 14.68$) จากผลดังกล่าว แสดงว่าการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ (Whole Language Approach) ส่งผลต่อความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย และเมื่อเปรียบเทียบในรายด้าน มีผลการวิเคราะห์ดังตารางที่ 4 และภาพที่ 2

ตารางที่ 4 ผลการวิเคราะห์การเปรียบเทียบความสามารถก่อนและหลังการทดลองด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย โดยใช้กิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติเกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา จำแนกเป็นรายด้าน ($n = 10$)

ความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย	คะแนนเต็ม	ก่อนการทดลอง		หลังการทดลอง		ผลต่างของคะแนน (D)
		M	SD	M	SD	
การอ่านพยัญชนะ	5	2.80	0.79	5.00	0.00	2.20
การอ่านคำ	5	1.80	0.63	4.10	0.57	2.30
การอ่านประโยคสั้น ๆ	5	1.60	0.52	4.40	0.70	2.80
การเขียนพยัญชนะโดยไม่กลับด้าน	5	2.70	0.67	5.00	0.00	2.30
การเขียนคำถูกต้องตามแบบ	5	2.20	0.63	4.70	0.48	2.50
การเขียนประโยคถูกต้องตามแบบ	5	2.10	0.32	4.70	0.48	2.60

จากตารางที่ 4 เมื่อพิจารณาผลการวิเคราะห์ข้อมูลการเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยจำแนกรายด้าน พบว่า เด็กปฐมวัยมีความสามารถด้านการอ่านและการเขียนเปลี่ยนแปลงเพิ่มสูงขึ้นทุกด้าน หลังจากการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา แสดงว่า การจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา ส่งผลต่อความสามารถด้านการอ่านและเขียนของเด็กปฐมวัย

การเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยรายด้านก่อนและหลังการทดลอง



ภาพที่ 2 ผลการวิเคราะห์การเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยก่อนและหลังการทดลองด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย โดยใช้กิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา โดยจำแนกเป็นรายด้าน

3. ข้อมูลเชิงคุณภาพ ผู้วิจัยได้นำแผนการจัดกิจกรรม โดยใช้กิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา ไปใช้กับเด็กอนุบาลปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนบางไทร จังหวัดพระนครศรีอยุธยา จำนวน 10 คน ได้สรุปผลที่เกิดจากการจัดกิจกรรม ที่มีต่อความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย ซึ่งจะสะท้อนให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงของความสามารถในการอ่านและการเขียน ดังนั้นพัฒนาความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยในช่วง 8 สัปดาห์ ของการจัดกิจกรรม พบว่า มีการพัฒนาที่สูงขึ้นในทุกด้านหลังจากที่ได้รับการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เด็กสามารถอ่านพยัญชนะ อ่านคำ อ่านประโยค และเขียนพยัญชนะโดยไม่กลับด้าน เขียนคำตามแบบได้ เขียนประโยคตามแบบได้ โดยมีรายละเอียดผลการทดลอง ดังนี้

ความสามารถด้านการอ่าน

1. การอ่านพยัญชนะ สัปดาห์ที่ 1-2 เป็นการเริ่มต้นการเรียนรู้ เด็ก ๆ สามารถอ่านพยัญชนะได้แต่ยังอ่านไม่ถูกต้องทุกตัว อ่านผิดเพราะยังสับสนพยัญชนะเป็นบางตัว ครูจึงใช้การเล่นและบัตรพยัญชนะ คำคล้องจอง การอ่านร่วมกัน และการกระตุ้นการเรียนรู้จากสภาพแวดล้อมที่ครูจัดขึ้น เพื่อให้เด็กได้ซึมซับและจดจำพยัญชนะได้ถูกต้อง สัปดาห์ที่ 3-6 เด็ก ๆ เริ่มมีความพร้อมในการร่วมกิจกรรมมากขึ้น เข้าใจขั้นตอนและกระบวนการในการทำกิจกรรมมากขึ้น และเริ่มมีประสบการณ์เดิมจากการทำกิจกรรมในสัปดาห์ที่ผ่านมา สามารถอ่านพยัญชนะได้ถูกต้อง แต่ยังมีเด็กอยู่บางส่วนที่ยังจำพยัญชนะไม่ได้เป็นบางตัวและอ่านไม่ถูกต้อง สัปดาห์ที่ 7-8 เด็ก ๆ สามารถอ่านพยัญชนะได้ถูกต้องและไม่จำพยัญชนะสับสน สามารถบอกได้ว่าเป็นพยัญชนะอะไรและอ่านออกเสียงได้ถูกต้อง เพราะมีประสบการณ์เดิมจากการ

ทำกิจกรรมในสัปดาห์ที่ผ่านมา ได้ซึมซับและเห็นพยานะจากการเล่นเกม นิทาน คำคล้องจอง และสื่อต่าง ๆ จากการทำกิจกรรม จึงทำให้อ่านพยานะได้ถูกต้องมากกว่าก่อนการจัดกิจกรรม

2. การอ่านคำ สัปดาห์ที่ 1-2 จากการจัดการเรียนรู้ในช่วง 2 สัปดาห์นี้ เด็ก ๆ ยังไม่ค่อยเข้าใจและไม่สามารถอ่านคำต่าง ๆ ในชีวิตประจำวันได้ เด็ก ๆ จะใช้การคาดเดาและดูจากภาพประกอบในการตอบคำถาม จากการสร้างสภาพแวดล้อมและจัดบรรยากาศชั้นเรียนให้มีคำต่าง ๆ ติดไว้ตามจุดต่าง ๆ และใช้การเล่นเกม นิทาน คำคล้องจอง เพลง เพื่อเป็นการกระตุ้นการเรียนรู้และให้เด็กได้ซึมซับคำ ต่าง ๆ และอธิบายความหมายของคำให้เด็ก ๆ เข้าใจถึงความหมายของคำนั้น เพื่อให้เด็กเกิดการจดจำและสามารถอ่านได้ สัปดาห์ที่ 3-6 เด็ก ๆ มีส่วนร่วมและมีความสุขสนุกสนานจากการทำกิจกรรม และทำให้เห็นได้ว่าเด็ก ๆ ไม่มีความเบื่อที่จะเรียนรู้เกี่ยวกับทักษะทางภาษาเด็ก ๆ สามารถอ่านคำได้หลายคำและเข้าใจความหมายของคำ สามารถสนทนาและตอบคำถามได้ มีความกล้าแสดงออกในการตอบคำถามมากขึ้น สัปดาห์ที่ 7-8 เด็ก ๆ ร่วมทำกิจกรรมด้วยความกระตือรือร้นและมีส่วนร่วมในการจัดเตรียมสถานที่และอุปกรณ์ต่าง ๆ เด็ก ๆ สามารถอ่านคำที่ครูจัดเตรียมในสถานที่จำลองในห้องเรียนได้ และสามารถอ่านคำได้โดยไม่ต้องมีภาพประกอบ

3. การอ่านประโยคสั้น ๆ สัปดาห์ที่ 1-2 เด็กมีประสบการณ์เดิมจากการอ่านคำ จึงสามารถเข้าใจและเรียนรู้ได้เร็ว ครูกระตุ้นการเรียนรู้จากการทำกิจกรรมด้วยการใช้สื่อประกอบและการเล่นบทบาทสมมุติ การอ่านร่วมกัน และจากประสบการณ์เดิมของเด็กที่เกิดจากการสร้างสภาพแวดล้อมและจัดบรรยากาศชั้นเรียนจึงทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นเป็นอย่างดี สัปดาห์ที่ 3-6 เด็กสามารถทำกิจกรรมได้เป็นอย่างดี มีส่วนร่วมในการจัดเตรียมในการทำกิจกรรม สามารถสนทนาตอบคำถามได้เป็นอย่างดี สามารถอ่านประโยคสั้น ๆ ได้หลายประโยค ครูจะใช้คำถามเพื่อให้เด็กตอบและกล้าแสดงความคิดเห็นออกมาเป็นคำพูด และจัดกิจกรรมแบบ Play-based Learning คือ “การเรียนรู้ผ่านการเล่น” เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา การเล่นบทบาทสมมุติ เล่นเกมทางภาษา เช่น เกมหาคำตามคำบอก จับคู่ภาพกับคำ การแสดงท่าทางตามประโยค การอ่านร่วมกัน จะทำให้เด็กเกิดการจดจำและเข้าใจมากขึ้น สัปดาห์ที่ 7-8 เด็กมีความสุขสนุกสนานในการได้ทำกิจกรรมเป็นอย่างมากเพราะเด็กรู้สึกสนุกกับการเรียนภาษา แบบภาษาธรรมชาติ ทำให้เด็กมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้มากขึ้นในช่วงสัปดาห์นี้เด็กสามารถอ่านประโยคสั้น ๆ ได้ และเข้าใจความหมายของประโยค สามารถนำคำต่าง ๆ ไปพูดแต่งเป็นประโยคสั้น ๆ ได้ สามารถทำกิจกรรมและตอบคำถามได้เป็นอย่างดี และสามารถอ่านประโยคที่เขียนได้ การกวาดสายตามองบรรทัดเรียงจากซ้ายไปขวาและบนลงล่าง มีความประสานสัมพันธ์กันมากขึ้น

ความสามารถด้านการเขียน

1. การเขียนพยานะโดยไม่กลับด้าน สัปดาห์ที่ 1-2 เป็นการเริ่มต้นการทำกิจกรรมครูจึงให้เด็กเริ่มการทำกิจกรรมแบบง่าย ๆ วาดแทนเขียน ให้เด็กสื่อความคิดโดยใช้การวาดภาพแทนการเขียน เริ่มจากการทำกิจกรรมที่ส่งเสริมและพัฒนาการประสานสัมพันธ์กันระหว่างมือกับตาเพื่อเป็นพื้นฐานและดูประสบการณ์เดิมในการเขียนของเด็กแต่ละคน ในสัปดาห์นี้เด็กยังเขียนพยานะได้ไม่มั่นคงและเขียนผิดพลาดตัว และเขียนพยานะแบบหัวกลับ และการเขียนแบบกลับด้าน ครูจึงจัดกิจกรรมให้เด็กได้ฝึกการใช้กล้ามเนื้อมือเพื่อให้เขียนได้อย่างมั่นคง สัปดาห์ที่ 3-6 เด็กเขียนพยานะได้ถูกต้องมากขึ้น เริ่มไม่สับสนเกี่ยวกับการหันหัวของพยานะและการเขียนแบบกลับด้านเริ่มน้อยลง สัปดาห์ที่ 7-8 เด็กเขียนถูกต้องและไม่กลับด้านได้เกือบทั้งหมดทุกคน และการเขียนพยานะหัวกลับน้อยลงกว่าสัปดาห์ที่ผ่านมาการเขียน

มีความมั่นคงมากขึ้น ขนาดการเขียนของพยัญชนะมีความสม่ำเสมอและมีขนาดเท่ากันมากขึ้นกว่าก่อนการจัดกิจกรรม

2. การเขียนคำถูกต้องตามแบบ สัปดาห์ที่ 1-2 เด็กมีประสบการณ์เดิมจากการเขียนพยัญชนะจึงสามารถเขียนคำตามแบบได้แต่ไม่ถูกต้องตามแบบทั้งหมดมีเขียนตกหล่นและเขียนผิดบางตัว การเรียงของพยัญชนะในบรรทัดไม่สม่ำเสมอขนาดของพยัญชนะยังไม่เท่ากัน ครูจึงฝึกให้เขียนร่วมกันและเขียนตามแบบในสถานที่จำลองที่ครูจัดขึ้น สัปดาห์ที่ 3-6 เด็กสามารถเขียนคำได้ถูกต้องและสามารถอ่านคำที่ตนเองเขียนได้ เข้าใจความหมายของคำ การเขียนมีความมั่นคงและพยัญชนะขนาดเท่ากันมากขึ้นกว่าเดิมสามารถเล่าเรื่องจากคำที่ตนเองเขียนได้ สัปดาห์ที่ 7-8 เด็กสามารถเขียนคำได้โดยไม่ต้องดูแบบได้เป็นบางคำ สามารถฟังที่ครูบอกแล้วเขียนคำตามบอกได้ถูกต้อง ใช้ระยะเวลาในการเขียนน้อยลงกว่าเดิม การเขียนมีความมั่นคงและพยัญชนะขนาดเท่ากัน และการเขียนไม่มีการตกหล่น

3. การเขียนประโยคถูกต้องตามแบบ สัปดาห์ที่ 1-2 เด็กยังเขียนประโยคไม่ถูกต้องตามแบบทั้งหมด เขียนตกหล่นพยัญชนะไม่ครบ การเขียนพยัญชนะมีสลับที่กัน ครูจึงฝึกให้เด็กเขียนตามแบบและฝึกการกวาดสายตามองบรรทัดเรียงจากซ้ายไปขวาและบนลงล่าง เพื่อให้ประสานสัมพันธ์กันระหว่างมือกับตา สัปดาห์ที่ 3-6 เด็กเริ่มเขียนประโยคถูกต้องตามแบบได้ถูกต้อง มีแค่บางคนที่ยังเขียนผิดบ้างเล็กน้อยแต่มีการพัฒนาที่สูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม เพราะได้ใช้การฝึกการเขียนในการทำกิจกรรมบ่อย ๆ ซ้ำ ๆ สัปดาห์ที่ 7-8 เด็กสามารถเขียนประโยคถูกต้องตามแบบได้ดีกว่าเดิม สัปดาห์นี้การเขียนเริ่มไม่มีพยัญชนะตกหล่นและเขียนกลับด้าน ตากับมือใช้ได้อย่างประสานสัมพันธ์กัน

อภิปรายผลการวิจัย

ซึ่งจากผลการวิจัยพบว่า 1) ความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา มีความสัมพันธ์กัน และ 2) ความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังจากที่ได้รับการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา สูงกว่าก่อนการได้รับการจัดกิจกรรมทั้งโดยภาพรวมและจำแนกรายด้าน ทิศนา ขัมมณี (2567) กล่าวว่า พัฒนาการทางการเรียนรู้ของเพียเจต์นั้น การเรียนรู้ของเด็กจะเป็นไปตามพัฒนาการทางสติปัญญา ซึ่งจะมีพัฒนาการเป็นไปตามช่วงวัย และเป็นลำดับขั้น พัฒนาการเป็นสิ่งที่เป็นไปตามธรรมชาติ โดยผ่านกระบวนการทางสติปัญญาในการรับประสบการณ์ เรื่องราว และข้อมูลต่าง ๆ เข้ามาสะสมเก็บไว้เพื่อใช้ประโยชน์ต่อไป เด็กต้องเรียนรู้ด้วยตนเอง ผ่านการลงมือทำ ช่วยให้เด็กเกิดการเรียนรู้ที่ดีและสอดคล้องกับ เอลิมชัย พันธุ์เลิศ (2561) กล่าวว่า การจัดประสบการณ์แบบภาษาธรรมชาติมีความสำคัญต่อการพัฒนาภาษาของเด็กปฐมวัยเป็นวิธีที่ช่วยให้เด็กมีทักษะ การฟัง พูด อ่าน และเขียนควบคู่กันไปอย่างต่อเนื่อง เด็กจะเกิดการเรียนรู้อย่างแท้จริงในสิ่งแวดล้อมที่มีความหมายทางภาษา และยังพัฒนาเด็กให้มีคุณสมบัติเป็นผู้ส่งสารและรับสารที่มีประสิทธิภาพ ช่วยให้เด็กกล้าแสดงออกทางภาษามีทัศนคติที่ดีในการเรียนรู้ ทฤษฎีของบันดูรา Bandura กล่าวว่า สิ่งแวดล้อมและตัวผู้เรียนมีความสำคัญเท่า ๆ กัน คนเรามีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมที่อยู่รอบ ๆ ตัวเราอยู่เสมอการเรียนรู้เกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้เรียนและสิ่งแวดล้อมซึ่งผู้เรียนกับสิ่งแวดล้อมมีอิทธิพลต่อกัน ผู้เรียนจะต้องมีความสามารถในการรับรู้สิ่งเร้า และสามารถสร้างรหัสกำหนดสัญลักษณ์ของสิ่งที่สังเกตเก็บไว้เป็นความทรงจำระยะยาวได้ พฤติกรรมของ

คนเราส่วนมากจะเป็นการเรียนรู้แบบสังเกต (Observational Learning) หรือการเลียนแบบจากตัวแม่แบบ (Modeling) ประเภทของตัวแบบ มี 2 ประเภท 1) ตัวแบบบุคคลในชีวิตจริง (Live Model) คือ ตัวแบบที่บุคคลสามารถมีปฏิสัมพันธ์ได้โดยตรงในชีวิตจริง เช่น พ่อ แม่ เพื่อน ครู 2) ตัวแบบที่เป็นสัญลักษณ์ (Symbolic Model) คือ ตัวแบบที่เสนอผ่านสื่อ เช่น การ์ตูน วิทยุ นิตยสาร หนังสือ ภาพ ลายลักษณ์อักษร เป็นกระบวนการเรียนรู้ผ่านตัวแบบบันดูรา (Bandura) ได้ให้ความสำคัญกับตัวแบบและการเลียนแบบจากตัวแบบ คือ บุคคลและสิ่งแวดล้อมรอบตัวเด็กเป็นแบบสำคัญในการกำหนดกรอบในการเรียนรู้ให้กับเด็ก ซึ่งสอดคล้องกับการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษา ธรรมชาติ เพราะเป็นการจัดสภาพแวดล้อมในการเรียนรู้ จำลองห้องเรียนให้เป็นสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา และจัดกิจกรรมให้กับเด็กโดยเรียนรู้ผ่านสื่อจากสถานที่ ที่ครูจำลองขึ้นโดยการจัดกิจกรรมจะยึดหลักการตามแนวภาษาแบบธรรมชาติ 4 ประการ ได้แก่ 1) การจัดให้เด็กได้เห็นตัวอย่างและการใช้ภาษาที่เหมาะสม 2) การจัดสภาพแวดล้อมในการทำกิจกรรมที่เอื้ออำนวยต่อการพัฒนาทางภาษา 3) มีการใช้ภาษาสื่อสารระหว่างกันเพื่อกระตุ้นให้เกิดพัฒนาการทางภาษา 4) ผลงานและการทำกิจกรรมของเด็กจะสะท้อนให้เห็นถึงพัฒนาการทางภาษาของเด็กแต่ละคนผ่านผลงานของตนเอง (ณิรดา เวชญาลักษณ์, 2561)

สรุปได้ว่า ประสพการณ์ตรงเป็นกุญแจสำคัญและมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ทางภาษาของเด็กเกิดจากการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและการลงมือกระทำด้วยตนเองผ่านการเล่น ครูและผู้ใกล้ชิดเด็กจึงเป็นส่วนสำคัญในการจัดสภาพแวดล้อมให้เอื้อต่อการเรียนรู้ของเด็กและกระตุ้นการเรียนรู้ทางภาษาของเด็ก ซึ่งมีความสอดคล้องกับ รัตติกาล ทองเลาะ (2563) กล่าวว่า องค์ประกอบที่เกี่ยวข้องกับการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาแบบธรรมชาติ ได้แก่ 1) การจัดสภาพแวดล้อมในรูปแบบการสอนภาษาแบบธรรมชาติ 2) กระบวนการเรียนรู้แบบธรรมชาติตามวัยของเด็กปฐมวัย 3) การจัดการเรียนการสอนของครูปฐมวัย ซึ่งการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติมีองค์ประกอบหลัก 3 ส่วน คือ สภาพแวดล้อม กระบวนการเรียนรู้ และตัวครู โดยองค์ประกอบทั้ง 3 จะต้องสอดคล้องกันคือการจัดกิจกรรมให้เด็กเกิดการเรียนรู้ภาษาอย่างเป็นธรรมชาติเปิดโอกาสให้เด็กได้ใช้ภาษาตามความสามารถและความเหมาะสมตามวัย การจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ เกี่ยวกับสถานที่ สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา ที่มีต่อความสามารถด้านการอ่านและเขียนของเด็กปฐมวัยจำนวน 8 สัปดาห์ 24 แผน โดยมีขั้นตอน 3 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 กระตุ้นการเรียนรู้ โดยครูจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียนจำลองเป็นสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา และเป็นการกระตุ้นการเรียนรู้ทางภาษาให้กับเด็ก และการใช้นิทาน เพลง คำคล้องจอง เพื่อกระตุ้นการเรียนรู้และเพื่อนำเข้าสู่กิจกรรม ขั้นที่ 2 การเรียนรู้ผ่านการเลียนแบบและลงมือกระทำ ครูเขียนและอ่านเป็นแบบอย่างและให้เด็กทำกิจกรรมเพื่อฝึกการอ่านและเขียนผ่านสื่อเกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา เช่น การเขียนตามแบบ การอ่านตามครู การอ่านร่วมกัน การเล่นเกม ขั้นที่ 3 เด็กนำเสนอผลงานของตนเองในรูปแบบผลงานการอ่านและผลงานการเขียนของตนเองให้เพื่อนและครูดูหน้าชั้นเรียน สอดคล้องกับ เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ (2561) กล่าวว่า แนวคิดของจอห์น ดิวอี้ เรื่องการเรียนรู้โดยการปฏิบัติจริง (Learning by Doing) การเรียนรู้ด้วยตนเอง คือการที่ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติ เกิดความสัมผัสโดยตรงกับสิ่งที่ต้องการเรียนรู้ โดยผู้เรียนจะเกิดความรู้ขึ้นได้เมื่อได้ลงมือทำ ซึ่งสรุปได้ว่าคนเราจะสามารถเรียนรู้ได้ดีที่สุดจากการที่ได้ลงมือทำสิ่งต่างๆ ด้วยตนเอง และเมื่อเด็กได้ลงมือทำบ่อย ๆ เห็นแม่แบบทางภาษาบ่อย ๆ ก็จะเกิด ความชำนาญและคุ้นชินกับภาษาและคำต่าง ๆ ซึ่งมีความสอดคล้องกับ ภาวสุทธิ อุ๋นใจ และคณะ. (2567) กล่าวว่า ทฤษฎีแนวคิดของธอร์นไดค์ ที่ว่าด้วย 1) กฎแห่ง

ความพร้อม (Law of Readiness) หมายถึง สภาพความพร้อมหรือวุฒิภาวะของผู้เรียนทั้งทางร่างกาย อวัยวะต่าง ๆ ในการเรียนรู้และจิตใจ รวมทั้งพื้นฐานและประสบการณ์เดิม 2) กฎแห่งการฝึกหัดหรือการกระทำซ้ำ (The Law of Exercise or Repetition) จะทำให้การกระทำนั้น ๆ ถูกต้องสมบูรณ์และมั่นคง 3) กฎแห่งความพอใจ (Law of Effect) หากได้รับความพอใจจากผลการทำกิจกรรม จะเกิดผลดีกับการเรียนรู้ทำให้อยากเรียนรู้เพิ่มมากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับการออกแบบการจัดกิจกรรมตามแนวการสอน ภาษารวมชาติ (Whole Language Approach) เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา ที่ต้องจัด สภาพแวดล้อมที่กระตุ้นการเรียนรู้ให้เด็กอยากที่จะเรียนรู้ มีความสุขสนุกสนานต่อการเรียนรู้ เพื่อให้เด็กมี เจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ทางภาษาแบบสนุกสนาน ผ่านสื่อและแม่แบบในการทำกิจกรรม เช่น เพลงคำ คล้อง จังหวะ นิทาน บัตรคำ คลิปวิดีโอ เกมทางภาษาต่าง ๆ เด็กจะกล้าแสดงออกในการใช้ภาษาที่ถูกต้องมากขึ้น

จากข้อมูลดังกล่าวแสดงให้เห็นว่า การจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษารวมชาติ เกี่ยวกับ สถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา สามารถส่งเสริมความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็ก ปฐมวัยได้ และสามารถส่งเสริมและพัฒนาทักษะทางภาษาแบบองค์รวม ฟัง พูด อ่าน และเขียน ไปพร้อม ๆ กัน โดยความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัย ทั้ง 2 ด้าน คือ ด้านการอ่าน เด็กปฐมวัยส่วนใหญ่ สามารถอ่านพยัญชนะ คำ และประโยคสั้น ๆ ได้ และด้านการเขียนเด็กปฐมวัยส่วนใหญ่สามารถเขียน พยัญชนะ คำ และประโยคสั้น ๆ ได้ และการเขียนมีการพัฒนาขึ้นจากที่เขียนไม่สวยและขนาดพยัญชนะ ใหญ่เกินบรรทัดขนาดไม่เท่ากัน ก็มีการพัฒนาขึ้นไปทางที่ดีขึ้น มากกว่าก่อนการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษารวมชาติซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ คือ ความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็ก ปฐมวัยสูงขึ้นหลังจากที่ได้รับการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษารวมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญ ในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา

สรุปผลการวิจัย

1. ความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยก่อนและหลังการจัดกิจกรรมตามแนว การสอนภาษารวมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา มีความสัมพันธ์กัน อย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .05
2. ความสามารถในการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยหลังจากที่ได้รับการจัดกิจกรรม ตามแนวการสอนภาษารวมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัดพระนครศรีอยุธยา สูงกว่าก่อนการได้รับการ จัดกิจกรรม ทั้งโดยภาพรวมและจำแนกรายด้าน

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปประยุกต์ใช้
 - 1.1 การจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษารวมชาติ เกี่ยวกับสถานที่สำคัญในจังหวัด พระนครศรีอยุธยาที่มีต่อความสามารถด้านการอ่านและการเขียนของเด็กปฐมวัยนั้น ครูควรศึกษาแผนการ จัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษารวมชาติให้เข้าใจก่อนนำไปใช้ ตลอดจนการจัดเตรียมสภาพแวดล้อม สื่อและวัสดุอุปกรณ์ต่าง ๆ ที่จะใช้ในการจัดกิจกรรมให้ครบถ้วนตามที่กำหนดไว้ในแผน ซึ่งหากครูเตรียมสื่อ และอุปกรณ์ไม่ครบถ้วนหรือไม่มีความหลากหลายจะทำให้การจัดการเรียนรู้ไม่ราบรื่นและเด็กไม่สนใจใน การทำกิจกรรม

1.2 การดำเนินการในการจัดกิจกรรมแต่ละขั้นตอน ครูจะต้องให้ความสำคัญให้เด็กมีส่วนร่วมในการปฏิบัติ เพื่อที่เด็กได้ใช้ความสามารถทางภาษาได้อย่างเต็มศักยภาพ

1.3 การสร้างสภาพแวดล้อมในการจัดกิจกรรมตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ ต้องให้เด็กได้เห็นแม่แบบทางภาษา คือ พ่อ แม่ ผู้ปกครอง ครู ผู้ใกล้ชิดเด็ก สื่อการสอนทางภาษา เด็กจะเกิดความคุ้นชินคุ้นเคย กับภาษา พยัญชนะ คำศัพท์ต่าง ๆ ในชีวิตประจำวัน และเกิดเป็นประสบการณ์สำคัญทางภาษา

1.4 ขณะที่เด็กทำกิจกรรมตามขั้นตอน ครูควรให้แรงเสริมกับเด็ก เช่น คำชม การปรบมือ การยกนิ้วโป้งชมเชย รวมถึงการร่วมกิจกรรมกับเด็ก ภายใต้บรรยากาศที่อบอุ่น ปลอดภัย เพื่อให้เด็กเกิดความเชื่อมั่น แสดงออกขณะทำกิจกรรม

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 จากผลการวิจัย พบว่า ความสามารถด้านการอ่านและด้านการเขียนของเด็กปฐมวัยในระดับชั้นอนุบาล 3 สูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม ทั้งโดยภาพรวมและจำแนกรายด้าน ดังนั้นควรนำแนวการสอนภาษาธรรมชาติไปพัฒนาทักษะเด็กในด้านการฟัง และการพูดต่อไป

2.2 จากผลการวิจัย พบว่า ความสามารถด้านการอ่านและด้านการเขียนของเด็กปฐมวัยในระดับชั้นอนุบาล 3 สูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรม ทั้งโดยภาพรวมและจำแนกรายด้าน ดังนั้นควรนำแนวการสอนภาษาธรรมชาติไปพัฒนาทักษะเด็กในด้านอื่น ๆ ความมีระเบียบวินัย ความรับผิดชอบของเด็กปฐมวัยต่อไป

บรรณานุกรม

ภาษาไทย

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. กรุงเทพฯ: ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- เจริญพงษ์ ชมภูษ. (2563). *ปัจจัยที่ส่งผลต่อทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการแก้ปัญหาของนักเรียนแผนการเรียนวิทยาศาสตร์-คณิตศาสตร์*. [การค้นคว้าอิสระปริญญามหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- เฉลิมชัย พันธุ์เลิศ. (2561). *การพัฒนาเด็กปฐมวัยด้านภาษา* (พิมพ์ครั้งที่ 1). นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ณิรดา เวชญาติลักษณ์. (2561). *การพัฒนาเด็กปฐมวัยด้านภาษา* (พิมพ์ครั้งที่ 1). นนทบุรี: มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ทิตินา แคมมณี. (2567). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 27). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ภาวศุทธิ อุ่นใจ, บังอร เสรีรัตน์, ณัฐจุฑา นกจันทร์. (2567). *จิตวิทยาสำหรับครู*. กรุงเทพฯ: คณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา.
- รัตติกาล ทองเลาะ. (2563). *ผลการจัดกิจกรรมประกอบอาหารตามแนวการสอนภาษาธรรมชาติ (Whole Language Approach) ที่มีต่อความสามารถด้านการฟังและการพูดของเด็กปฐมวัย ศูนย์พัฒนาเด็กเล็กก่อนวัยเรียนชุมชนซอยสมหวัง กรุงเทพมหานคร*. [วิทยานิพนธ์ปริญญามหาบัณฑิต ไม่ได้ตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร.

- รัตน์า แขวงกรุง. (2564). การพัฒนาทักษะภาษาไทยโดยการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้สมองเป็นฐานของเด็กปฐมวัย. วารสารพัฒนาทักษะทางวิชาการอย่างยั่งยืน. 3(3), 50-51.
- โรงเรียนบางไทร. (2566). รายงานการประเมินตนเองของสถานศึกษา ระดับการศึกษาปฐมวัย. พระนครศรีอยุธยา: โรงเรียนบางไทร.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). แผนการศึกษาแห่งชาติ (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: พรินทวาทกรฟฟิค.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2563). สภาวารณการจัดการศึกษาสำหรับเด็กปฐมวัยในประเทศไทย (พิมพ์ครั้งที่ 1). กรุงเทพฯ: พรินทวาทกรฟฟิค.



เว็บไซต์ ThaiJO วารสาร