

ISSN 2821-983X (Print)

# วารสารครุศาสตร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรดิตถ์

Education Journal Uttaradit Rajabhat University

ปีที่ 4 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม - ธันวาคม 2568)



UTTARADIT  
RAJABHAT UNIVERSITY

# วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุตรดิตถ์

## ปีที่ 4 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม - ธันวาคม 2568)

### วัตถุประสงค์

วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุตรดิตถ์ มีวัตถุประสงค์เพื่อส่งเสริมและเผยแพร่ผลงานวิชาการ ผลงานวิจัยในกลุ่มสาขาครุศาสตร์/ศึกษาศาสตร์ และสาขาที่เกี่ยวข้องกับการศึกษา

### เจ้าของวารสาร

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุตรดิตถ์

### ที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.พินิติ รตะนานุกูล

นายกสภามหาวิทยาลัยราชภัฏอุตรดิตถ์

รองศาสตราจารย์ ดร.สุภาวิณี สัตยาภรณ์

อธิการบดีมหาวิทยาลัยราชภัฏอุตรดิตถ์

### บรรณาธิการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.เชาวฤทธิ์ จันจัน

คณบดีคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุตรดิตถ์

### กองบรรณาธิการวารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุตรดิตถ์

#### กองบรรณาธิการภายใน

รองศาสตราจารย์ ดร.ระพีพันธ์ โพธิ์ศรี

รองศาสตราจารย์ ดร.กุลิสรา จิตรชญาวนิช

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุภาภรณ์ หนูเมือง

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ทยกแก้ว กมลวรรณเดช

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พิมพ์ภา ธรรมสิทธิ์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุกัญญา รุจิเมธภาส

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กิตติศักดิ์ เกิดโต

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ทวีสิทธิ์ ปัญญาียง

#### กองบรรณาธิการภายนอก

รองศาสตราจารย์ ดร.กริธา แก้วคง

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

รองศาสตราจารย์ ดร.สุทธิดา จำรัส

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

รองศาสตราจารย์ ดร.มีชัย เทพนรินทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

รองศาสตราจารย์ ดร.อนุสรณ์ ทองอ่อน

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัชชา กมล

มหาวิทยาลัยเชียงใหม่

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ไตรรงค์ เปลี่ยนแสง

มหาวิทยาลัยราชภัฏกำแพงเพชร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.จิรัฏฐ์ เฟื่องแดง

มหาวิทยาลัยราชภัฏกำแพงเพชร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ปรัชญา ชะอุ่มผล

มหาวิทยาลัยราชภัฏกำแพงเพชร

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สุทธิกร แก้วทอง

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์

อาจารย์ ดร.ปกรณ อัครกัญจนสุภยา

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

### ฝ่ายจัดการและธุรการ

นางสาวเสาวลักษณ์ รัตนชมภู

## สารบัญ

### บทความวิชาการ

- การบูรณาการการบริหารความปลอดภัยในสถานศึกษากับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) 1  
ศิวาพัชญ์ บำรุงเศรษฐพงษ์, นิษฐ์ธิดา พิระชัยภาวงศ์ และขวัญสุตา วงษ์แหยม
- การจัดการเรียนรู้แบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ เพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ 12  
อย่างเป็นทางการเป็นองค์รวม : กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี  
ธัญรัตน์ เทียนสุข
- การพัฒนาสมรรถนะครูเพื่อส่งเสริมวัตกรรมการเรียนรู้ในโรงเรียนขนาดเล็กโดยใช้วงจร PDCA: 26  
กรณีศึกษาโรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุ่นประชานุกูล) สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา  
จันทบุรี เขต 1  
เขมมิกา นิลมงคล, เรืองวิชญ์ นิลโคตร และอรุณเกียรติ จันทร์ส่งแสง
- การเสริมพลังระบบประกันคุณภาพภายในด้วยการนิเทศแบบ Coaching and Mentoring : 38  
กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี  
รัชชนก กลีบแก้ว

### บทความวิจัย

- ผลการจัดกิจกรรมการเล่นิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ 52  
ของเด็กปฐมวัย  
สุธิดา ศิริเรืองกุล
- การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 64  
เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ)  
น้ำฝน ถิ่นกันทา และศทาวุธ ชาติศักดิ์ยุทธ

การบูรณาการการบริหารความปลอดภัยในสถานศึกษากับเป้าหมายการพัฒนา  
ที่ยั่งยืน (SDGs)

Integrating School Safety Management with the Sustainable Development  
Goals (SDGs)

ศิวาพัชญ์ บำรุงเศรษฐพงษ์<sup>1\*</sup> นิษฐ์ธรา พิระชัยภาวงศ์<sup>2</sup> และขวัญสุดา วงษ์แหยม<sup>2</sup>

โรงเรียนพรตพิทยพยัต สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2<sup>1</sup>

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2<sup>2</sup>

Siwapat Bamrugsetthapong<sup>1\*</sup> Nitta Peerachaipawong<sup>2</sup>

and Khwansuda Wongyaem<sup>2</sup>

Protpittayapayat School, The Secondary Educational Service Area Office Bangkok 2, Thailand<sup>1</sup>

The Secondary Educational Service Area Office Bangkok 2, Thailand<sup>2</sup>

\*Corresponding Author E-mail: siwapatb@gmail.com

## การบูรณาการการบริหารความปลอดภัยในสถานศึกษากับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs)

ศิวาพัชญ์ บำรุงเศรษฐพงษ์ นิษฐ์ฐา พิระชัยภาวงศ์ และขวัญสุดา วงษ์แหยม  
โรงเรียนพรตพิทยพยัต สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2  
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2

### บทคัดย่อ

ความปลอดภัยในสถานศึกษาเป็นเงื่อนไขสำคัญที่เอื้อต่อการเรียนรู้ที่มีคุณภาพและการพัฒนาสังคมอย่างยั่งยืน บทความนี้มุ่งเสนอกรอบการบริหารความปลอดภัยในโรงเรียนไทยให้เป็น “ระบบประจำ” ที่ตรวจสอบได้และสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) โดยสังเคราะห์กรอบ Comprehensive School Safety Framework (CSSF) เข้ากับมาตรการ “3 ป” ได้แก่ การป้องกัน การปลุกฝัง และการปราบปราม ครอบคลุมความเสี่ยงสี่มิติหลัก คือ กายภาพ สังคม-พฤติกรรม สุขภาพ และดิจิทัล ภายใต้บริบทยุคดิจิทัล การเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ และโลกหลังโควิด กรอบดังกล่าวนำเสนอแนวทางเชิงปฏิบัติที่ใช้ได้จริง อาทิ การจัดทำทะเบียนความเสี่ยง ระบบรายงานเหตุไม่พึงประสงค์ ช่องทางรายงานลับ และการซ่อมอพยพประจำภาคเรียน โดยยึดหลักการคุ้มครองข้อมูลส่วนบุคคล (PDPA) พร้อมทั้งพัฒนาระบบเชื่อมโยง “4 กลุ่มภัย มาตรการ 3 ป SDGs หน่วยงานรับผิดชอบ และตัวชี้วัด (KPI)” เพื่อให้โรงเรียนสามารถแปลงนโยบายสู่การปฏิบัติได้อย่างเป็นรูปธรรม ผลการวิเคราะห์ชี้ว่าแนวทางนี้ช่วยลดเหตุอันตรายและความรุนแรงยกระดับสุขาภิบาลและความพร้อมรับภัยพิบัติ เสริมสร้างการมีส่วนร่วมและคุณภาพการเรียนรู้ และสนับสนุนให้โรงเรียนรายงานความก้าวหน้าตาม SDG 3, 4, 11 และ 16 ได้อย่างโปร่งใส เทียบเคียงได้ และยั่งยืน โดยมี “วัฒนธรรมความปลอดภัย” เป็นรากฐานร่วมของผู้บริหาร ครู นักเรียน ผู้ปกครอง และเครือข่ายท้องถิ่น

**คำสำคัญ :** ความปลอดภัยในสถานศึกษา, การพัฒนาที่ยั่งยืน, การบริหารจัดการ, เป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน, วัฒนธรรมความปลอดภัย

### ABSTRACT

School safety is a fundamental condition for quality learning and sustainable social development. This article proposes a framework for managing safety in Thai schools as a “systematized practice” that is verifiable and aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs). The framework synthesizes the Comprehensive School Safety Framework (CSSF) with the Ministry of Education’s “3 P measures” Prevention, Promotion, and Suppression covering four major dimensions of risk: physical, socio-behavioral, health, and digital. It addresses contemporary challenges including the digital era, climate change, and the post-COVID context. Practical components are emphasized, such as establishing a risk register, developing incident reporting and confidential reporting systems, conducting regular evacuation drills, and integrating review cycles through PDCA, all in compliance with personal data protection (PDPA). A matrix linking the “four risk groups, 3P measures, SDGs, responsible units, and key

performance indicators (KPIs)” is developed to translate policy into routine school practices. The analysis indicates that this approach reduces accidents and violence, enhances sanitation and disaster preparedness, strengthens participation and learning outcomes, and enables schools to transparently report progress toward SDG 3, 4, 11, and 16 in a comparable and sustainable manner. At its core, the framework fosters a “safety culture” shared among administrators, teachers, students, parents, and local networks.

**Keywords :** School Safety, Sustainable Development, Management, SDGs, Safety Culture

## บทนำ

ความปลอดภัยในสถานศึกษาเป็นประเด็นที่ได้รับความสนใจในระดับนโยบายและการปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง เนื่องจากโรงเรียนเป็นพื้นที่ที่มีเด็กและเยาวชนจำนวนมากใช้ชีวิตประจำวันอยู่เป็นเวลานาน การเรียนรู้และการพัฒนาทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 จะเกิดขึ้นได้อย่างมีประสิทธิภาพก็ต่อเมื่อผู้เรียนอยู่ในสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยและปราศจากความเครียด ความปลอดภัยจึงไม่ใช่เพียงประเด็นด้านกายภาพ เช่น อาคารเรียนที่มั่นคงหรือสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัยอุบัติเหตุ แต่ยังคงครอบคลุมถึงมิติทางสังคม พฤติกรรม สุขภาพ และโลกดิจิทัล (กระทรวงศึกษาธิการ, 2564) การสร้างโรงเรียนที่ปลอดภัยจึงเป็นรากฐานสำคัญที่เอื้อต่อคุณภาพการศึกษาและคุณภาพชีวิตของทั้งนักเรียนและครู

อย่างไรก็ตาม บริบทโลกที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วทำให้การบริหารจัดการความปลอดภัยในสถานศึกษามีความซับซ้อนมากขึ้น ในยุคดิจิทัล (Digital Era) แม้เทคโนโลยีจะเป็นโอกาสในการเรียนรู้ แต่ก็สร้างความเสี่ยงใหม่ ๆ ไม่ว่าจะเป็นการกลั่นแกล้งทางออนไลน์ (Cyberbullying) การรั่วไหลของข้อมูลส่วนบุคคล รวมถึงการเข้าถึงสื่อที่ไม่เหมาะสม (Livingstone et al., 2017) ขณะเดียวกัน การเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ (Climate Change) ได้ทำให้สถานศึกษาหลายแห่งต้องเผชิญกับภัยพิบัติที่รุนแรงและถี่ขึ้น เช่น น้ำท่วม พายุ และมลพิษ PM2.5 ที่ส่งผลต่อสุขภาพนักเรียน (UNICEF Thailand, 2024) นอกจากนี้ สถานการณ์หลังโควิด-19 (Post-COVID Era) ได้สะท้อนให้เห็นความจำเป็นในการปรับตัวของโรงเรียน ทั้งด้านมาตรการสาธารณสุข การจัดการเรียนรู้แบบผสมผสาน และการดูแลสุขภาพจิตของผู้เรียนซึ่งได้รับผลกระทบจากการเรียนออนไลน์และความไม่แน่นอนของวิถีชีวิต (World Health Organization, 2022)

การจัดการความปลอดภัยในสถานศึกษาในปัจจุบันจึงไม่เพียงแต่เป็นมาตรการเฉพาะหน้า แต่ยังต้องเชื่อมโยงกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (Sustainable Development Goals: SDGs) ขององค์การสหประชาชาติ ซึ่งสะท้อนมิติการพัฒนาที่ครอบคลุมทั้งสุขภาพ การศึกษา ความยั่งยืนของเมือง และความยุติธรรม โดยเฉพาะ SDG 3 สุขภาพและความเป็นอยู่ที่ดี ที่เน้นการป้องกันโรคและส่งเสริมสุขภาพ SDG 4 การศึกษาที่มีคุณภาพ ที่ชี้ให้เห็นว่าการเรียนรู้จะเกิดขึ้นได้ก็ต่อเมื่อโรงเรียนมีความปลอดภัย SDG 11 เมืองและชุมชนที่ยั่งยืน ที่ตระหนักว่าโรงเรียนเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนที่ต้องรองรับภัยพิบัติและการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อม และ SDG 16 สันติภาพ ความยุติธรรม และสถาบันที่เข้มแข็ง ที่เน้นการสร้างวัฒนธรรมสันติและการคุ้มครองสิทธิเด็กในโรงเรียน (United Nations, 2015; UNESCO, 2017)

ดังนั้น บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่ออธิบายแนวทางการบริหารความปลอดภัยในสถานศึกษาในมิติต่าง ๆ ที่สอดคล้องกับ SDGs พร้อมทั้งตั้งคำถามหลักว่า การบริหารความปลอดภัยในสถานศึกษาควรดำเนินการอย่างไรให้ครอบคลุมต่อภัยรูปแบบใหม่ การบูรณาการมาตรการความปลอดภัยกับเป้าหมายการ

พัฒนาที่ยั่งยืนจะช่วยยกระดับคุณภาพการศึกษาและคุณภาพชีวิตนักเรียนได้อย่างไร และผู้บริหาร ครู นักเรียน และชุมชนควรมีบทบาทร่วมกันอย่างไรในการสร้างโรงเรียนที่ปลอดภัยและยั่งยืน

## เนื้อหา

### แนวคิดและกรอบการวิเคราะห์

ความปลอดภัยในสถานศึกษาครอบคลุมมากกว่าการป้องกันอุบัติเหตุและภัยพิบัติ หากหมายรวมถึง การปกป้องสิทธิเด็ก การส่งเสริมสุขภาพ การลดความรุนแรง และการคุ้มครองผู้เรียนในโลกดิจิทัล โดยพิจารณาอย่างบูรณาการในมิติกายภาพ จิตสังคม สุขภาพ และดิจิทัล (กระทรวงศึกษาธิการ, 2564; UNESCO, 2017; Livingstone et al., 2017) บทความนี้ยึดกรอบ Comprehensive School Safety Framework (CSSF) ที่เน้นสิ่งก่อสร้างปลอดภัย การจัดการภัยพิบัติในโรงเรียน และการเรียนรู้เพื่อลดความเสี่ยง ร่วมกับมาตรการ “3 ป” ของกระทรวงศึกษาธิการ ซึ่งประกอบด้วย ป้องกัน ปลูกฝัง และปราบปราม เป็นแกนวิเคราะห์หลัก (UNESCO, 2017; กระทรวงศึกษาธิการ, 2564)

เมื่อพิจารณามิติของความปลอดภัยในสถานศึกษา สามารถแบ่งออกได้หลายด้าน ได้แก่ ความปลอดภัยด้านกายภาพ เช่น อาคารเรียนที่มั่นคงและระบบป้องกันอัคคีภัย ความปลอดภัยด้านจิตใจและสังคม เช่น การลดความรุนแรงและการป้องกันการกลั่นแกล้ง ความปลอดภัยด้านสุขภาพที่ครอบคลุมทั้งการป้องกันโรค สุขอนามัยพื้นฐาน และการดูแลสุขภาพจิต ตลอดจนความปลอดภัยด้านดิจิทัลที่เกี่ยวข้องกับการใช้สื่อออนไลน์อย่างปลอดภัย การคุ้มครองข้อมูลส่วนบุคคล และการป้องกันการกลั่นแกล้งทางไซเบอร์ (Livingstone et al., 2017; กระทรวงศึกษาธิการ, 2564) การทำความเข้าใจความปลอดภัยในหลายมิติทำให้เห็นถึงความซับซ้อนและความท้าทายที่โรงเรียนจำเป็นต้องเผชิญในการบริหารจัดการ

ในบริบทไทย กรอบ CSSF ถูกปรับใช้ควบคู่มาตรการ “3 ป” ของกระทรวงศึกษาธิการ โดย “ป้องกัน” เน้นการลดปัจจัยเสี่ยงเชิงกายภาพและสภาพแวดล้อม “ปลูกฝัง” มุ่งทัศนคติและทักษะชีวิตผ่านหลักสูตร/กิจกรรม และ “ปราบปราม” คือ การบังคับใช้ระเบียบ กฎหมาย และการเยียวยาเมื่อต้องจัดการเหตุ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2564; UNESCO, 2017) ในระดับนโยบาย กรอบ SDGs (United Nations, 2015) ทำหน้าที่ชี้วัดผลลัพธ์ของความปลอดภัยในโรงเรียนอย่างสัมพันธ์กัน ได้แก่ สุขภาพและความเป็นอยู่ที่ดี (SDG 3) คุณภาพการศึกษา (SDG 4) เมืองและชุมชนยั่งยืน (SDG 11) และสันติภาพ สถาบันที่เข้มแข็ง (SDG 16) ซึ่งเป็นกรอบรายงานความก้าวหน้าโรงเรียนสามารถเชื่อมโยงตัวชี้วัดของตนได้โดยตรง (UNICEF Thailand, 2024)

ทั้งคู่มือความปลอดภัยสถานศึกษา (กระทรวงศึกษาธิการ, 2564) นโยบายของ UNICEF ว่าด้วยการยุติความรุนแรงในโรงเรียน (UNICEF, 2021) และกรอบ CSSF (UNESCO, 2017) ต่างย้ำว่าการมีส่วนร่วมของผู้บริหาร ครู ผู้ปกครอง ชุมชน และการปลูกฝัง “วัฒนธรรมโรงเรียนปลอดภัย” คือ หัวใจของการลดความเสี่ยงและเสริมสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เป็นมิตรต่อเด็ก

จากนิยามและกรอบ CSSF ควบคู่มาตรการ “3 ป” และการจัดวางไว้ภายใต้ SDGs ข้างต้น เมื่อนำมาพิจารณาความเสี่ยงเชิงประจักษ์ในโรงเรียนไทย สามารถจัดกลุ่มภัยสำคัญที่สถานศึกษาต้องเผชิญได้ 4 ประเภท ดังต่อไปนี้

### กลุ่มภัยในสถานศึกษาและผลกระทบ

สถานศึกษาถือเป็นพื้นที่ที่มีความเสี่ยงต่อภัยหลากหลายรูปแบบซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อความมั่นคงปลอดภัยของนักเรียนและครู การวิเคราะห์ภัยในโรงเรียนสามารถจำแนกได้เป็น 4 กลุ่มใหญ่ซึ่งมีลักษณะและผลกระทบแตกต่างกันออกไป

ภัยด้านกายภาพ อันได้แก่ปัญหาอาคารเรียนที่เสื่อมสภาพและอาจเกิดอันตรายจากการชำรุดทรุดโทรม อุบัติเหตุที่เกิดขึ้นจากการใช้พื้นที่การเรียนการสอนและกิจกรรมภายในโรงเรียน รวมถึงปัญหาการจราจรหน้าสถานศึกษาที่เป็นปัจจัยสำคัญของการเกิดอุบัติเหตุ นอกจากนี้ยังรวมถึงภัยพิบัติทางธรรมชาติที่มีแนวโน้มรุนแรงและเกิดบ่อยขึ้น เช่น น้ำท่วมและแผ่นดินไหว ตัวอย่างเช่น รายงานของ UNESCO (2017) ได้ย้ำว่าประเทศกำลังพัฒนาหลายประเทศ รวมทั้งประเทศไทย มักมีโรงเรียนจำนวนมากที่ตั้งอยู่ในพื้นที่เสี่ยงภัยพิบัติ ทำให้ต้องมีมาตรการด้านโครงสร้างพื้นฐานที่ปลอดภัยและการซักซ้อมแผนการอพยพอย่างต่อเนื่อง ภัยกลุ่มนี้เชื่อมโยงอย่างใกล้ชิดกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนข้อที่ 11 ซึ่งว่าด้วยเมืองและชุมชนที่ยั่งยืน โดยตระหนักว่าโรงเรียนในฐานะศูนย์กลางของชุมชนจำเป็นต้องมีระบบการจัดการภัยพิบัติและความปลอดภัยเชิงโครงสร้างที่ได้มาตรฐาน

ภัยด้านสังคมและพฤติกรรมสะท้อนปัญหาจากความสัมพันธ์มนุษย์ เช่น การกลั่นแกล้ง ความรุนแรง ยาเสพติด และการคุกคามทางเพศ ซึ่งกระทบทั้งสุขภาวะและผลการเรียนอย่างมีนัยสำคัญ รายงานของ UNICEF (2021) ย้ำว่าการยุติความรุนแรงในโรงเรียนต้องอาศัยระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนและช่องทางรายงานเหตุที่ปลอดภัย ขณะเดียวกัน โรงเรียนควรใช้ข้อมูลจากการสำรวจระดับประเทศเกี่ยวกับพฤติกรรมสุขภาพของนักเรียนเป็นฐานติดตามแนวโน้มอย่างสม่ำเสมอ เช่น สัดส่วนการถูกรังแก การทะเลาะวิวาท อาการซึมเศร้า/เครียด และการขาดเรียนด้วยเหตุไม่ปลอดภัย เพื่อนำมาตั้งค่าอ้างอิง (Baseline) กำหนดเป้าหมายการลดความเสี่ยง และป้อนกลับเข้าสู่วงจร PDCA ของโรงเรียน โดยควร แยกวิเคราะห์ตามช่วงชั้น/เพศ/กลุ่มเปราะบาง และปฏิบัติตาม PDPA ในการจัดเก็บ/ใช้ข้อมูล

ด้านสุขภาพและโรคระบาด โดยเฉพาะอย่างยิ่งภายหลังการแพร่ระบาดของโควิด-19 ที่ส่งผลให้โรงเรียนทั่วโลกต้องปิดการเรียนการสอนและหันไปสู่อการเรียนออนไลน์ ผลกระทบดังกล่าวไม่เพียงแต่กระทบต่อคุณภาพการเรียนรู้ แต่ยังส่งผลโดยตรงต่อสุขภาพจิตของนักเรียนอีกด้วย องค์การอนามัยโลก (World Health Organization, 2022) ระบุว่านักเรียนจำนวนมากประสบปัญหาความเครียด ความวิตกกังวล และภาวะซึมเศร้าจากการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการเรียนอย่างกะทันหัน นอกจากนี้ปัญหาสุขอนามัยพื้นฐาน เช่น อาหารกลางวันที่ไม่มีคุณภาพ น้ำดื่มที่ไม่สะอาด และห้องน้ำที่ไม่ถูกสุขลักษณะ ก็ยังคงเป็นปัญหาที่พบในหลายโรงเรียนในประเทศไทย (UNICEF Thailand, 2024) ภัยกลุ่มนี้เชื่อมโยงกับ SDG 3 ซึ่งตอกย้ำว่าการศึกษามีคุณภาพได้ก็ต่อเมื่อผู้เรียนมีสุขภาพที่แข็งแรงและได้รับการดูแลอย่างเหมาะสม

ภัยด้านดิจิทัลและไซเบอร์ ซึ่งเป็นภัยรูปแบบใหม่ที่เกิดขึ้นตามการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและการใช้สื่อออนไลน์ในชีวิตประจำวันของผู้เรียน ปัญหาที่พบบ่อย ได้แก่ การกลั่นแกล้งทางออนไลน์ หรือไซเบอร์บูลลี่ การล่อลวงทางเพศผ่านสื่อดิจิทัล การรั่วไหลของข้อมูลส่วนบุคคล และการเข้าถึงสื่อที่ไม่เหมาะสม รายงานของสำนักงานพัฒนาธุรกรรมทางอิเล็กทรอนิกส์ (สำนักงานพัฒนาธุรกรรมทางอิเล็กทรอนิกส์, 2565) พบว่าเยาวชนไทยจำนวนมากเคยประสบกับภัยไซเบอร์ในรูปแบบต่าง ๆ โดยเฉพาะการถูกกลั่นแกล้งและการถูกล่อลวงทางออนไลน์ งานวิจัยของ Livingstone et al. (2017) ยังย้ำว่าการคุ้มครองข้อมูลและสิทธิความเป็นส่วนตัวเป็นส่วนตัวของเด็กและเยาวชนในโลกดิจิทัลกำลังเป็นประเด็นที่ท้าทายไปทั่วโลก ภัยกลุ่มนี้สะท้อน

ความสำคัญของ SDG 4 ที่เน้นการศึกษาที่มีคุณภาพในยุคดิจิทัล และ SDG 16 ที่เกี่ยวข้องกับการปกป้องสิทธิและเสรีภาพในสังคม

ภาพรวมดังกล่าวชี้ชัดว่าความเสี่ยงของโรงเรียนมีลักษณะซับซ้อน คร่อมทั้งโครงสร้างพื้นฐาน พฤติกรรมมนุษย์ สุขภาพ และเทคโนโลยีดิจิทัล การจัดการจึงไม่อาจดำเนินแบบแยกส่วน หากต้องอาศัยระบบบริหารที่กำหนดบทบาทชัดเจน มีกระบวนการประเมินความเสี่ยงและติดตามผลต่อเนื่อง และใช้เทคโนโลยีสนับสนุนอย่างเหมาะสม ซึ่งจะอธิบายในหัวข้อถัดไป

### การบริหารจัดการความปลอดภัยในสถานศึกษา

การบริหารจัดการความปลอดภัยในสถานศึกษาคือการทำงานเชิงระบบที่กำหนดบทบาทขององค์กร กระบวนการ และเทคโนโลยีอย่างสอดประสาน จุดตั้งต้นคือการมีคณะกรรมการความปลอดภัยระดับสถานศึกษาตามแนวทางของกระทรวงศึกษาธิการ (2564) จัดทำทะเบียนความเสี่ยง (Risk Register) ครอบคลุม 4 กลุ่มภัย วางแผนปฏิบัติการแบบ PDCA (Plan-Do-Check-Act) ซ้อมอพยพและซักซ้อมบทบาทตามแผน และมีช่องทางรายงานเหตุไม่พึงประสงค์/เหตุความรุนแรงแบบไม่เปิดเผยตัวตนเพื่อคุ้มครองผู้เรียน (UNESCO, 2017; UNICEF, 2021)

ในระดับโครงสร้าง การบริหารจัดการความปลอดภัยในโรงเรียนไทยส่วนใหญ่ยึดตามแนวนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการที่กำหนดให้สถานศึกษาทุกแห่งต้องจัดทำ “แผนความปลอดภัย” ซึ่งมีการแบ่งบทบาทและความรับผิดชอบชัดเจนตั้งแต่ผู้บริหารสถานศึกษา ครูประจำชั้น ครูแนะแนว ฝ่ายปกครอง ไปจนถึงสภานักเรียนและผู้ปกครอง (กระทรวงศึกษาธิการ, 2564) ผู้อำนวยการโรงเรียนทำหน้าที่กำหนดนโยบายและขับเคลื่อนกลไกหลัก ส่วนครูและบุคลากรมีบทบาทในการดำเนินมาตรการและดูแลนักเรียน ขณะที่ผู้ปกครองและชุมชนเป็นภาคีเครือข่ายที่ร่วมสนับสนุน การจัดโครงสร้างเช่นนี้สะท้อนแนวคิดการบริหารแบบมีส่วนร่วม (Participatory Management)

ในเชิงกระบวนการ โรงเรียนจำนวนมากได้ปรับใช้ขั้นตอนการจัดการความเสี่ยงในลักษณะเป็นวงจร โดยเริ่มจากการประเมินความเสี่ยงในด้านต่าง ๆ ทั้งกายภาพ สังคม สุขภาพ และดิจิทัล จากนั้นจึงจัดทำแผนปฏิบัติการที่ตอบสนองต่อผลการประเมิน เช่น แผนการซ้อมแซมอาคาร การซ้อมหนีไฟ แผนเฝ้าระวังนักเรียนกลุ่มเสี่ยง การเสริมสร้างสุขอนามัย หรือมาตรการควบคุมการใช้เทคโนโลยีดิจิทัล เมื่อแผนถูกนำไปปฏิบัติ โรงเรียนยังต้องมีการติดตามและประเมินผลเพื่อปรับปรุงและพัฒนาให้สอดคล้องกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง (UNESCO, 2017) การใช้วงจรการบริหารลักษณะนี้มีลักษณะคล้ายกับวงจร PDCA (Plan-Do-Check-Act) ที่นิยมใช้ในเชิงบริหารจัดการ และช่วยทำให้การจัดการความปลอดภัยไม่ใช่เพียงการแก้ปัญหาเฉพาะหน้า แต่เป็นการพัฒนาที่มีความต่อเนื่อง

นอกจากกระบวนการบริหารเชิงระบบแล้ว ปัจจัยสำคัญอีกประการหนึ่งคือการใช้เทคโนโลยีและนวัตกรรมเพื่อสนับสนุนการบริหารความปลอดภัย โรงเรียนจำนวนมากในประเทศไทยได้เริ่มนำระบบกล้องวงจรปิดที่เชื่อมโยงกับเครือข่ายดิจิทัลมาใช้เพื่อการเฝ้าระวัง การติดตั้งระบบสัญญาณแจ้งเตือนภัยอัตโนมัติ การใช้ IoT เพื่อตรวจสอบสภาพแวดล้อมอาคารเรียน และการพัฒนาแอปพลิเคชันที่ใช้ในการติดตามความปลอดภัยของนักเรียน (สำนักงานพัฒนาธุรกรรมทางอิเล็กทรอนิกส์, 2565) งานวิจัยในต่างประเทศยังสะท้อนให้เห็นถึงการนำปัญญาประดิษฐ์มาประยุกต์ใช้ เช่น การวิเคราะห์ข้อมูลการเข้าออกโรงเรียนหรือการ

ตรวจสอบพฤติกรรมออนไลน์ของนักเรียนเพื่อป้องกันการกลั่นแกล้ง (Livingstone et al., 2017) เทคโนโลยีเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียนสามารถตรวจจับและรับมือกับภัยต่าง ๆ ได้รวดเร็วและแม่นยำมากขึ้น

อย่างไรก็ตาม แม้ว่าจะมีโครงสร้างและเทคโนโลยีที่ดี แต่การบริหารจัดการความปลอดภัยจะไม่เกิดผลสำเร็จหากขาดการสร้าง “วัฒนธรรมความปลอดภัย” (Safety Culture) ภายในโรงเรียน วัฒนธรรมนี้หมายถึงการที่นักเรียน ครู และบุคลากรทุกคนมีความตระหนักและให้ความสำคัญกับความปลอดภัยเป็นเรื่องปกติในชีวิตประจำวัน เช่น การปฏิบัติตามกฎระเบียบ ความรับผิดชอบต่อเพื่อนร่วมชั้น การรายงานเมื่อพบเหตุผิดปกติ กรอบการบริหารแบบมีส่วนร่วมที่กำหนดโดยกระทรวงศึกษาธิการ (2564) ซึ่งบทบาทคณะกรรมการความปลอดภัยของสถานศึกษาและกลไกการมีส่วนร่วมอย่างเป็นระบบ ขณะที่แนวทางของ UNICEF (2021) เน้นการเสริมทักษะสังคม-อารมณ์และการรายงานเหตุโดยไม่เปิดเผยตัว (Confidential Reporting) เพื่อลดความรุนแรงในโรงเรียนอย่างยั่งยืน

กล่าวโดยสรุป การบริหารจัดการความปลอดภัยในสถานศึกษาจึงเป็นกระบวนการที่ต้องทำงานแบบบูรณาการ ครอบคลุมทั้งโครงสร้างการบริหาร กระบวนการวางแผนและประเมินผล การใช้เทคโนโลยีดิจิทัล และที่สำคัญคือการสร้างวัฒนธรรมความปลอดภัยร่วมกัน หากโรงเรียนสามารถดำเนินการเหล่านี้ได้อย่างต่อเนื่อง จะนำไปสู่การสร้างพื้นที่เรียนรู้ที่ปลอดภัยและยั่งยืน ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนในหลายมิติ ทั้งด้านสุขภาพ การศึกษา ชุมชน และสถาบันที่เข้มแข็ง เมื่อระบบบริหารเดินหน้าอย่างต่อเนื่อง ข้อมูลจากการติดตามผลจะเชื่อมตรงเข้าสู่กรอบเป้าหมาย SDGs ในมิติสุขภาพ การศึกษา เมืองยั่งยืน และสันติภาพ ทำให้โรงเรียนรายงานความก้าวหน้าได้เป็นรูปธรรม

### การเชื่อมโยงกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs)

ผลลัพธ์ของการจัดการความปลอดภัยสะท้อนสู่ SDGs ผ่านตัวชี้วัดที่ตรวจสอบได้ เช่น SDG 3 ลดอัตราการตายจากเจ็บป่วยและเพิ่มสัดส่วนโรงเรียนผ่านเกณฑ์สุขภาพโลก (World Health Organization, 2022; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2565) SDG 4 เพิ่มการมีส่วนร่วมการเรียนรู้และการคงอยู่ในระบบ (UNICEF, 2021) SDG 11 เสริมความพร้อมโครงสร้างพื้นฐานและแผนอพยพของโรงเรียนในฐานะศูนย์พักพิงชุมชน (UNICEF Thailand, 2024) และ SDG 16 ลดเหตุความรุนแรง/กลั่นแกล้งด้วยระบบรายงานเหตุและมาตรการวินัยที่เป็นธรรม

เมื่อพิจารณาในมิติของ SDG 3 ซึ่งว่าด้วยสุขภาพและความเป็นอยู่ที่ดี การบริหารความปลอดภัยในโรงเรียนเกี่ยวข้องอย่างใกล้ชิดกับการดูแลสุขภาพกายและใจของนักเรียน การมีมาตรการป้องกันโรค การสร้างสุขอนามัยที่เหมาะสมในโรงเรียน รวมถึงการจัดการเมื่อเกิดโรคระบาดอย่างโควิด-19 เป็นสิ่งที่ทำให้ผู้เรียนสามารถดำรงชีวิตในโรงเรียนได้อย่างปลอดภัยและมีสุขภาวะที่สมบูรณ์ การศึกษาไทยเองมีกรณีตัวอย่าง เช่น การจัดโครงการอาหารกลางวันและนมโรงเรียน ซึ่งไม่เพียงช่วยลดความเหลื่อมล้ำทางโภชนาการ แต่ยังเป็นมาตรการสำคัญที่สะท้อนการเชื่อมโยงระหว่างความปลอดภัยด้านสุขภาพกับคุณภาพชีวิตของผู้เรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2565)

ในมิติของ SDG 4 การศึกษาที่มีคุณภาพ สภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ปลอดภัยเป็นเงื่อนไขพื้นฐานของผลสัมฤทธิ์และการมีส่วนร่วมของผู้เรียน เอกสารนโยบายของ UNICEF (2021) ระบุว่า การลดความรุนแรงและการกลั่นแกล้งในโรงเรียนควบคู่ทักษะทางสังคมและอารมณ์ (SEL) ช่วยเพิ่มความไว้วางใจต่อครูและโรงเรียน ส่งผลให้ผู้เรียนกล้าแสดงออกและมีส่วนร่วมทางวิชาการมากขึ้น ซึ่งสะท้อนโดยตรงต่อคุณภาพการเรียนรู้

สำหรับ SDG 11 ซึ่งเน้นเมืองและชุมชนที่ยั่งยืน โรงเรียนในฐานะสถาบันที่ตั้งอยู่ในชุมชนก็ต้องเผชิญกับภัยพิบัติและการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศเช่นเดียวกับชุมชนรอบข้าง การมีระบบการจัดการภัยพิบัติในโรงเรียน เช่น แผนการอพยพ การใช้โรงเรียนเป็นศูนย์พักพิงในยามเกิดน้ำท่วม หรือการสร้างโครงสร้างพื้นฐานที่ทนทานต่อแผ่นดินไหวและพายุ จึงสะท้อนถึงบทบาทของโรงเรียนในการเป็นส่วนหนึ่งของการพัฒนาชุมชนที่ปลอดภัยและยั่งยืน รายงานของ UNICEF Thailand (2024) ได้แสดงให้เห็นว่าโรงเรียนหลายแห่งในประเทศไทย โดยเฉพาะในพื้นที่เสี่ยงภัยพิบัติทางธรรมชาติ มีความจำเป็นต้องพัฒนาระบบการจัดการความปลอดภัยเพื่อรองรับสถานการณ์เหล่านี้และลดผลกระทบต่อการเรียนรู้ของนักเรียน

สุดท้าย ความปลอดภัยในโรงเรียนยังสัมพันธ์กับ SDG 16 สันติภาพ ความยุติธรรม และสถาบันที่เข้มแข็ง ในบริบทโรงเรียนมิได้หมายถึงการรับรู้อุบัติเหตุเท่านั้น แต่รวมถึงการลดความรุนแรง การกลั่นแกล้ง และการเลือกปฏิบัติในทุกมิติ แนวทางของ UNICEF (2021) เน้นการมี ช่องทางรายงานเหตุที่ปลอดภัย การตอบสนองที่ทันท่วงที และมาตรการวินัยที่เป็นธรรม ควบคู่การเสริมทักษะสังคม-อารมณ์ของผู้เรียน ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญในการลดเหตุซ้ำและสร้างความไว้วางใจต่อสถาบันการศึกษาอย่างยั่งยืน

กล่าวได้ว่าการบริหารจัดการความปลอดภัยในสถานศึกษาเป็นส่วนสำคัญของการขับเคลื่อนเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนอย่างแท้จริง โรงเรียนที่ปลอดภัยมิได้เป็นเพียงที่พำนักเรียนของเด็ก แต่ยังเป็นรากฐานของการสร้างสุขภาพที่ดี การศึกษาที่มีคุณภาพ ชุมชนที่ยั่งยืน และสังคมที่สันติ

### ข้อเสนอเชิงนโยบายและแนวทางปฏิบัติ

เพื่อให้การบริหารความปลอดภัยในสถานศึกษามีความยั่งยืน จำเป็นต้องมีทั้งกลยุทธ์เชิงนโยบายและแนวทางเชิงปฏิบัติที่ชัดเจน ในระดับนโยบาย ควรกำหนดมาตรฐานความปลอดภัยสถานศึกษาแห่งชาติที่มีเกณฑ์ชี้วัดขั้นต่ำ (Minimum Standards) ครอบคลุม 4 กลุ่มภัย พร้อมกลไกงบประมาณและการประเมินภายนอกอย่างสม่ำเสมอ ส่วนในระดับสถานศึกษา ให้ใช้ “กรอบปฏิบัติ” ที่ระบุผู้รับผิดชอบและตัวชี้วัดที่สอดคล้อง SDGs เพื่อให้ติดตามความก้าวหน้าได้ต่อเนื่อง มาตรฐานดังกล่าวควรมีเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจนและใช้ได้จริงในทุกโรงเรียน เพื่อให้การบริหารจัดการความปลอดภัยไม่เป็นเพียงแนวทางทั่วไป แต่เป็นภารกิจที่สามารถตรวจสอบและติดตามผลได้ นอกจากนี้การบูรณาการเรื่องความปลอดภัยเข้าไปในยุทธศาสตร์การศึกษาของชาติและแผนพัฒนาประเทศก็เป็นสิ่งจำเป็น เพื่อสร้างความเชื่อมโยงระหว่างการศึกษา สุขภาพ ความมั่นคงของชุมชน และสันติภาพในระดับสังคม

ในระดับปฏิบัติ โรงเรียนควรใช้เครื่องมือให้ครบถ้วน ได้แก่ ทะเบียนความเสี่ยง (Risk Register), แบบฟอร์มรายงานเหตุไม่พึงประสงค์, ช่องทางรายงานลับ, ตารางซ้อมอพยพประจำภาคเรียน และปฏิทินทบทวน PDCA พร้อมกำหนดผู้รับผิดชอบรายตัวชี้วัด ทั้งหมดนี้จะช่วยให้มาตรการความปลอดภัยดำเนินไปอย่างต่อเนื่อง ตรวจสอบได้จริง มีความรอบด้านและได้รับการสนับสนุนจากเครือข่ายภายนอก การเสริมสร้างบทบาทของสภานักเรียนในการเป็นแกนกลางด้านความปลอดภัยก็เป็นอีกแนวทางหนึ่งที่ช่วยปลูกฝังให้ผู้เรียนมีความรับผิดชอบต่อส่วนรวมและกลายเป็นพลเมืองที่มีคุณภาพในอนาคต นอกจากการมีส่วนร่วมแล้ว การสร้างเครือข่ายความร่วมมือในระดับท้องถิ่นและระดับชาติก็มีความจำเป็น เช่น การร่วมมือกับองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐาน การทำงานร่วมกับโรงพยาบาลเพื่อดูแลสุขภาพนักเรียน หรือการประสานงานกับหน่วยงานด้านเทคโนโลยีเพื่อป้องกันภัยไซเบอร์ แนวทางเหล่านี้ช่วยให้โรงเรียน

สามารถใช้ทรัพยากรและความเชี่ยวชาญจากภายนอกมาสนับสนุนการจัดการความปลอดภัยได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การสร้างระบบการประเมินและรายงานผลที่ต่อเนื่องก็เป็นอีกหนึ่งมาตรการสำคัญ โรงเรียนควรมีการจัดทำรายงานสถานการณ์ความปลอดภัยประจำปีและใช้เป็นข้อมูลในการปรับปรุงมาตรการ เช่น การเก็บสถิติอุบัติเหตุในโรงเรียน การรายงานปัญหาการกลั่นแกล้ง และการตรวจสอบมาตรการด้านสุขอนามัย ผลการประเมินเหล่านี้ควรถูกนำไปใช้ในการวางแผนและปรับปรุงนโยบายในระดับสูงต่อไป ซึ่งสอดคล้องกับแนวทางของ UNESCO (2017) ที่เน้นการประเมินผลเป็นองค์ประกอบสำคัญของการบริหารจัดการความปลอดภัยและกรอบการรายงานความก้าวหน้าตาม SDGs (United Nations, 2015)

กล่าวโดยสรุป การสร้างโรงเรียนปลอดภัยที่แท้จริงต้องอาศัยการบูรณาการทั้งในระดับนโยบายและระดับปฏิบัติ ต้องมีมาตรฐานที่ชัดเจน การมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วน การสร้างเครือข่ายความร่วมมือและระบบการประเมินที่ต่อเนื่อง หากทุกองค์ประกอบดำเนินการไปพร้อมกัน โรงเรียนไทยก็จะสามารถเป็นพื้นที่ที่ปลอดภัยสำหรับการเรียนรู้และสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนได้อย่างแท้จริง

ในการผลักดันข้อเสนอเชิงนโยบายและแนวทางปฏิบัติ โรงเรียนควรมีเครื่องมือที่ใช้กำหนดทิศทางและประเมินผลการบริหารจัดการความปลอดภัยอย่างชัดเจน ตารางต่อไปนี้ทำหน้าที่เป็นกรอบสรุปแสดงกลุ่มภัย ตัวอย่างสถานการณ์ มาตรการ “3 ป” การเชื่อมโยง SDGs หน่วยงานผู้รับผิดชอบ และตัวชี้วัด (KPI) ระดับสถานศึกษา ซึ่งสามารถนำไปใช้วางแผนและติดตามผลได้จริง

**ตารางที่ 1** กลุ่มภัยในสถานศึกษา ตัวอย่างสถานการณ์ มาตรการ 3 ป และการเชื่อมโยงกับ SDGs

กลุ่มภัย	ตัวอย่างสถานการณ์	มาตรการ 3 ป	SDGs	หน่วยงานผู้รับผิดชอบ	KPI
กายภาพ	อาคารชำรุด, ไฟไหม้, อุบัติเหตุหน้าโรงเรียน, น้ำท่วม	<b>ป้องกัน:</b> ตรวจสอบอาคาร/ไฟฟ้า, ซ่อมอพยพ <b>ปลูกฝัง:</b> ปฐมพยาบาล/เอาตัวรอด <b>ปราบปราม:</b> ภัย-ซ่อมแซม-แจ้งเหตุ	SDG11	ผอ., คกก. ความปลอดภัย, อปท., ปภ., ตร.จราจร	ร้อยละนักเรียนผ่านซ่อมอพยพ/ภาคเรียน; เวลาตอบสนองเหตุ (นาที)
สังคม-พฤติกรรม	กลั่นแกล้ง, ความรุนแรง, ยาเสพติด, คุกคามทางเพศ	<b>ป้องกัน:</b> ระบบดูแลช่วยเหลือ <b>ปลูกฝัง:</b> คุณธรรม/เพศศึกษา/SEL <b>ปราบปราม:</b> ช่องทางรายงานลับ-มาตรการวินัย-กฎหมาย	SDG3, SDG16	งานกิจการนักเรียน, ครูแนะแนว, พม., ตำรวจ, ผู้ปกครอง	จำนวนเหตุความรุนแรง/ภาคเรียน; ร้อยละเคสได้รับการช่วยเหลือภายใน 7 วัน

กลุ่มภัย	ตัวอย่าง สถานการณ์	มาตรการ 3 ปี	SDGs	หน่วยงาน ผู้รับผิดชอบ	KPI
สุขภาพ- โรค ระบาด	โควิด-19, สุขอนามัย อาหาร-น้ำ, สุขภาพจิต	<b>ป้องกัน:</b> คัดกรอง/สุขาภิบาล <b>ปลูกฝัง:</b> สุขศึกษา- โภชนาการ-สุขภาพจิต <b>ปราบปราม:</b> กักกัน/ส่งต่อ รักษา	SDG3	ครุอนามัย, รพ.สต., รพ.คู่ เครือข่าย, สพฐ.	ร้อยละผล ตรวจ สุขาภิบาลผ่าน เกณฑ์; อัตรา ขาดเรียนจาก เจ็บป่วย
ดิจิทัล-ไซ เบอร์	Cyberbullying, รั่วไหลข้อมูล, ล่อลวงออนไลน์	<b>ป้องกัน:</b> นโยบายคุ้มครอง ข้อมูลส่วนบุคคล (PDPA) และระบบกรองเว็บไซต์ <b>ปลูกฝัง:</b> Digital Literacy <b>ปราบปราม:</b> แจ้งแพลตฟอร์ม ตำรวจไซเบอร์	SDG4, SDG16	ครูกลุ่ม เทคโนโลยี, งาน IT, สำนักงาน พัฒนา ธุรกรรมทาง อิเล็กทรอนิกส์ (ให้ คำปรึกษา), ผู้ปกครอง	ร้อยละนักเรียน ผ่านหลักสูตร DL; จำนวน เหตุ ไซเบอร์/ ภาคเรียน

ที่มา: ปรับปรุงจาก กระทรวงศึกษาธิการ (2564); UNESCO (2017); UNICEF (2021); UNICEF Thailand (2024); World Health Organization (2022); สำนักงานพัฒนาธุรกรรมทางอิเล็กทรอนิกส์ (2565)

## สรุป

“ความปลอดภัยในสถานศึกษา” เป็นเงื่อนไขเชิงโครงสร้างของคุณภาพการศึกษา มีชิ้นงานเฉพาะกิจหรือภารกิจของฝ่ายใดฝ่ายหนึ่ง แต่เป็นระบบบูรณาการที่ต้องดำเนินไปพร้อมกันในสี่มิติหลัก ได้แก่ กายภาพ สังคม-พฤติกรรม สุขภาพ และดิจิทัล โดยตั้งอยู่บนกรอบ Comprehensive School Safety Framework (CSSF) ผสานมาตรการ “3 ปี” ของกระทรวงศึกษาธิการ คือ การป้องกัน การปลูกฝัง และการปราบปราม และเชื่อมผลลัพธ์เข้ากับตัวชี้วัดของเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (SDGs) อย่างเป็นรูปธรรม บทความนี้เสนอ “กรอบปฏิบัติการ” สำหรับโรงเรียนไทยเพื่อทำให้ความปลอดภัยกลายเป็นงานประจำที่ตรวจสอบได้จริง โดยจัดวางสี่กลุ่มภัยให้สัมพันธ์กับมาตรการ 3 ปี แบบชัดเจน พร้อมระบุผู้รับผิดชอบและตัวชี้วัดระดับสถานศึกษา เพื่อแปลงแนวคิดเชิงนโยบายสู่การปฏิบัติในชีวิตประจำวันของโรงเรียน ควบคู่กับชุดเครื่องมือขั้นต่ำที่จำเป็นต่อการดำเนินงาน ได้แก่ ทะเบียนความเสี่ยง แบบฟอร์มรายงานเหตุ ช่องทางรายงานลับ ตารางข้อมูลอพยพประจำภาคเรียน และการทบทวนตามวงจร PDCA ซึ่งช่วยปิดช่องว่างระหว่าง “การมีแผน” กับ “การลงมือทำได้จริง” การตัดสินใจด้านความปลอดภัยถูกยกระดับจากการพึ่งพาความรู้สึกไปสู่การใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์ โดยอาศัยข้อมูลสำรวจด้านพฤติกรรมสุขภาพนักเรียนเพื่อกำหนดค่าอ้างอิง ติดตามแนวโน้ม และปรับมาตรการอย่างต่อเนื่องภายใต้หลักคุ้มครองข้อมูลส่วนบุคคล (PDPA) ขณะเดียวกัน การสร้าง

“วัฒนธรรมความปลอดภัย” ทำหน้าที่เป็นกลไกเปลี่ยนพฤติกรรมทั้งระบบ ผ่านการจับคู่มาตรการ เชิงวินัย ที่เป็นธรรมกับการพัฒนาทักษะสังคมและอารมณ์ และการมีช่องทางรายงานเหตุที่ปลอดภัย เพื่อลดเหตุซ้ำ และเพิ่มความไว้วางใจต่อสถาบันการศึกษา การเชื่อมโยงกับ SDGs ในกรอบนี้มีใช้เพียงการอ้างอิงเชิงหลักการ แต่กำหนดผลลัพธ์ที่ตรวจสอบได้ เช่น การลดอัตราขาดเรียนจากการเจ็บป่วย การยกระดับมาตรฐานสุขาภิบาล ของโรงเรียน การมีแผนและความพร้อมรับภัยพิบัติในฐานะส่วนหนึ่งของชุมชน และการลดเหตุความรุนแรง หรือการกลั่นแกล้งผ่านระบบรายงานและการตอบสนองที่ทันท่วงที ทำให้โรงเรียนสามารถรายงาน ความก้าวหน้าต่อหน่วยงานกำกับและสังคมได้อย่างโปร่งใสและเทียบเคียงกันได้ กรอบปฏิบัติการดังกล่าวทำให้สถานศึกษาสามารถรับมือภัยรูปแบบใหม่ได้อย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง มีใช้เพียงการแก้ปัญหาเฉพาะเหตุ การบูรณาการมาตรการความปลอดภัยกับ SDGs ทำให้ความปลอดภัยแปลงเป็นผลลัพธ์เชิงคุณภาพที่ยกระดับ ทั้งคุณภาพการศึกษาและคุณภาพชีวิตของผู้เรียน ขณะเดียวกัน การกำหนดบทบาทร่วมของผู้บริหาร ครู ผู้เรียน ผู้ปกครอง และชุมชน ภายใต้วัฒนธรรมความปลอดภัยเดียวกัน คือเงื่อนไขสำคัญที่ทำให้โรงเรียน ปลอดภัยและยั่งยืนเกิดขึ้นได้จริงในทางปฏิบัติ

ดังนั้น “ความปลอดภัยในโรงเรียน” จึงต้องเปลี่ยนจากงานเชิงโครงการเป็นระบบปฏิบัติการประจำ ของโรงเรียนที่มีผู้รับผิดชอบชัดเจน เครื่องมือครบ เส้นทางข้อมูลรองรับ และตัวชี้วัดเชื่อมตรงสู่ SDGs ทำให้ ทุกภาคส่วนทำงานบนภาพเดียวกัน ลดความซ้ำซ้อน เพิ่มประสิทธิภาพ และยกระดับความยั่งยืนของผลลัพธ์ ด้านสุขภาวะ คุณภาพการเรียนรู้ เมืองและชุมชนที่ปลอดภัย ตลอดจนสันติภาพในระยะยาว

### เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2564). *คู่มือความปลอดภัยสถานศึกษา*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2565). *รายงานผลการดำเนินงานโครงการอาหารกลางวัน/ อนามัยโรงเรียน*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักงานพัฒนาธุรกรรมทางอิเล็กทรอนิกส์. (2565). *รายงานสถานการณ์ภัยคุกคามไซเบอร์ประเทศไทย 2565*. กรุงเทพฯ: สำนักงานพัฒนาธุรกรรมทางอิเล็กทรอนิกส์. สืบค้น 30 สิงหาคม 2568, จาก <https://www.etda.or.th>
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2017). *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age*. London: London School of Economics and Political Science. สืบค้น 30 สิงหาคม 2025, จาก <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/childrens-data-and-privacy-online>
- UNESCO. (2017). *Comprehensive School Safety Framework*. Paris: UNESCO. สืบค้น 30 สิงหาคม 2025, จาก <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247563>
- UNICEF. (2021). *Ending violence in schools: An agenda for action*. New York: UNICEF. สืบค้น 30 สิงหาคม 2025, จาก <https://www.unicef.org/documents/ending-violence-schools>
- UNICEF Thailand. (2024). *Thailand climate impacts on education – Situation overview*. Bangkok: UNICEF Thailand. สืบค้น 30 สิงหาคม 2025, จาก <https://clearinghouse.unicef.org/sites/ch/files/ch/teams-PD-Education-KAP-thailand.pdf>

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations. สืบค้น 30 สิงหาคม 2025, จาก <https://sdgs.un.org/2030agenda>

World Health Organization. (2022). *Mental health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact*. Geneva: World Health Organization. สืบค้น 30 สิงหาคม 2025, จาก [https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci\\_Brief-Mental\\_health-2022.1](https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1)

การจัดการเรียนรู้แบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ เพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ  
อย่างเป็นองค์รวม : กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี  
Transdisciplinary Team-Based Learning Management for Holistic Development of  
Children with Special Needs : A Case Study of Chanthaburi Special  
Education Center

ธัญรัตน์ เทียนสุข<sup>1\*</sup>

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี จันทบุรี ประเทศไทย<sup>1</sup>

Thanyarat Teansuk<sup>1\*</sup>

Faculty of Education, Rambhai Barni Rajabhat University, Chanthaburi, Thailand<sup>1</sup>

\*Corresponding Author E-mail: 6826141012@rbru.ac.th

การจัดการเรียนรู้แบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ เพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ  
อย่างเป็นองค์รวม : กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี  
ธัญรัตน์ เทียนสุข  
คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี จันทบุรี ประเทศไทย

### บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (Transdisciplinary Team-Based Learning Management) เพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ อย่างเป็นองค์รวม โดยอิงกรณีศึกษาจากศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี การดำเนินงานอยู่ภายใต้ กรอบวงจรคุณภาพ PDCA ได้แก่ การวางแผน (Plan) การปฏิบัติ (Do) การตรวจสอบ (Check) และการ ปรับปรุง (Act) โดยใช้รูปแบบ TEAM-C Model เป็นกลไกสำคัญในการดำเนินการ ซึ่งประกอบด้วยผู้บริหาร ครูประจำชั้น ทีมสหวิชาชีพ ครูกิจกรรมเสริมหลักสูตร ชุมชน และผู้ดูแล มีส่วนร่วมในการวางแผนและจัดทำ แผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Plan: IEP) เพื่อส่งเสริมพัฒนาการของผู้เรียน ในทุกมิติ ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา ผลจากการดำเนินงานตามแนวทางดังกล่าว พบว่า การทำงานร่วมกันในลักษณะบูรณาการข้ามศาสตร์ช่วยให้เกิดการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และทักษะระหว่าง สาขาวิชาอย่างลึกซึ้ง ส่งผลให้การช่วยเหลือผู้เรียนมีความครอบคลุมและสอดคล้องกับบริบทเฉพาะบุคคล มากยิ่งขึ้น ทั้งนี้ การจัดการเรียนรู้ได้อิงแนวคิดการพัฒนาแบบองค์รวม (Holistic Development) โดยเน้น ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง (Learner-Centered Approach) และเชื่อมโยงกับบริบทชีวิตจริงผ่านกิจกรรม การเรียนรู้เชิงประสบการณ์ (Experiential Learning) ซึ่งเอื้อต่อการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง บทเรียนจากกรณีศึกษาดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงประสิทธิผลของการทำงานเป็นทีมแบบสหวิทยาการภายใต้ ระบบบริหารจัดการเชิงวงจรคุณภาพ ซึ่งสามารถประยุกต์ใช้เป็นแนวทางในการยกระดับคุณภาพการจัดการ การศึกษาสำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในบริบทอื่นได้อย่างยั่งยืน

**คำสำคัญ :** ทีมบูรณาการข้ามศาสตร์, เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ, ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัด จันทบุรี

### ABSTRACT

This article aims to propose guidelines for transdisciplinary team-based learning management to holistically develop children with special educational needs, based on a case study from the Chanthaburi Provincial Special Education Center. The implementation follows the PDCA quality management cycle, consisting of four stages: Plan, Do, Check, and Act. The TEAM-C Model serves as the core operational mechanism, engaging school administrators, homeroom teachers, multidisciplinary teams, co-curricular activity teachers, community members, and caregivers in collaborative planning and development of Individualized Education Plans (IEPs) to promote learners' development in all dimensions—

physical, emotional, social, and intellectual. The findings reveal that interdisciplinary collaboration facilitates the exchange of knowledge and expertise across disciplines, resulting in more comprehensive and contextually responsive support for learners. The learning management process is grounded in the concept of Holistic Development, emphasizing a Learner-Centered Approach that connects educational experiences with learners' real-life contexts through Experiential Learning. This approach contributes to the continuous enhancement of learners' potential and overall quality of life. Lessons from this case study highlight the effectiveness of interdisciplinary teamwork under the PDCA-based management system, demonstrating its potential as a transferable framework for improving the quality of education for children with special educational needs in other comparable contexts in a sustainable manner.

**Keywords :** Transdisciplinary Team, Children with Special Needs, Chanthaburi Special Education Center

## บทนำ

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 กำหนดหลักการพื้นฐานว่าคนไทยทุกคนมีสิทธิและโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียม โดยเฉพาะคนพิการซึ่งเป็นกลุ่มที่ต้องได้รับการจัดการศึกษาเป็นพิเศษตามความสามารถและความต้องการจำเป็นเฉพาะบุคคล มาตรา 10 ระบุว่า “บุคคลซึ่งมีความบกพร่องทางร่างกาย จิตใจ สติปัญญา อารมณ์ สังคม การสื่อสาร และการเรียนรู้ หรือมีร่างกายพิการหรือทุพพลภาพหรือไม่สามารถพึ่งตนเองได้ มีสิทธิได้รับการศึกษาโดยไม่เสียค่าใช้จ่าย” และหมวด 4 แนวทางการจัดการศึกษา มาตรา 22 “การจัดการศึกษาต้องยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด กระบวนการจัดการศึกษาต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติและเต็มศักยภาพ กฎหมายฉบับนี้จึงเป็นรากฐานสำคัญที่ผลักดันให้เกิดการจัดตั้ง “ศูนย์การศึกษาพิเศษ” เพื่อรองรับการจัดการศึกษาสำหรับคนพิการอย่างทั่วถึงและมีคุณภาพ แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560; พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562, 2562) ได้กำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้าง “ความเสมอภาคและความเท่าเทียมทางการศึกษา” และส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตสำหรับทุกคน โดยยึดแนวคิด “ไม่ทิ้งใครไว้ข้างหลัง” (Leave No One Behind) ตามกรอบการพัฒนายั่งยืนของสหประชาชาติ แผนดังกล่าวมุ่งให้คนพิการได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพและเหมาะสมกับศักยภาพของแต่ละบุคคล โดยบูรณาการความร่วมมือระหว่างหน่วยงานภาครัฐ ภาคเอกชน และชุมชน ซึ่งศูนย์การศึกษาพิเศษถือเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนยุทธศาสตร์นี้สู่การปฏิบัติในระดับพื้นที่ ศูนย์การศึกษาพิเศษจึงเป็นสถานศึกษาของรัฐที่มีภารกิจในการจัดการศึกษานอกระบบหรือตามอัธยาศัยสำหรับคนพิการตั้งแต่แรกเกิดหรือแรกพบความพิการจนตลอดชีวิต รวมถึงจัดการศึกษาอบรมแก่ผู้ดูแลคนพิการ ครู บุคลากรทางการศึกษา และชุมชน ตลอดจนจัดหาและพัฒนาสื่อ เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก บริการ และความช่วยเหลืออื่น ๆ เพื่อให้คนพิการได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียมและมีคุณภาพ (สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ, 2558) บทบาทหน้าที่ของศูนย์การศึกษาพิเศษประกอบด้วย

8 ประการ ได้แก่ (1) จัดและส่งเสริมการศึกษาระยะแรกเริ่ม (Early Intervention: EI) เพื่อเตรียมความพร้อมของคนที่เข้าสู่ศูนย์พัฒนาเด็กเล็ก โรงเรียนอนุบาล โรงเรียนเรียนร่วม หรือศูนย์การเรียนเฉพาะความพิการ (2) พัฒนาและฝึกอบรมผู้ดูแลคนพิการและบุคลากรทางการศึกษา (3) จัดระบบและสนับสนุนการจัดทำแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (Individualized Education Program: IEP) รวมถึงจัดสิ่งอำนวยความสะดวก สื่อ และบริการช่วยเหลือทางการศึกษา (4) จัดระบบบริการช่วงเชื่อมต่อ (Transitional Services) โดยประสานเครือข่ายที่เกี่ยวข้อง (5) ให้บริการฟื้นฟูสมรรถภาพคนพิการโดยครอบครัวและชุมชนผ่านกระบวนการทางการศึกษา (6) เป็นศูนย์ข้อมูลและจัดระบบสารสนเทศด้านการศึกษาสำหรับคนพิการ (7) จัดระบบสนับสนุนและประสานงานการจัดการเรียนร่วมในจังหวัด และ (8) ปฏิบัติภารกิจอื่นตามที่กฎหมายกำหนดหรือตามที่ได้รับมอบหมาย โดยสรุป ศูนย์การศึกษาพิเศษมีบทบาทสำคัญในฐานะ “กลไกเชิงนโยบายและการปฏิบัติ” ที่เชื่อมโยงเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 กับแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 ในการสร้างระบบการศึกษาที่เสมอภาค มีคุณภาพ และยั่งยืนสำหรับคนพิการใน

ประเทศไทยปัจจุบันการดูแลและพัฒนาผู้เรียนพิการและผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษไม่สามารถอาศัยเพียงศาสตร์เดียวในการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเป็นองค์รวม ผู้เรียนแต่ละบุคคลมีความหลากหลายทางพัฒนาการ ร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคมและสติปัญญา การจัดการศึกษาในศูนย์การศึกษาพิเศษ จึงต้องอาศัยความร่วมมือจากสหวิชาชีพ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาศักยภาพได้อย่างเต็มที่ โดยรูปแบบการทำงานร่วมกันของนักสหวิชาชีพ แบ่งเป็น 1) รูปแบบ Multidisciplinary Team การทำงานที่นักสหวิชาชีพจากหลายสาขามีเป้าหมายร่วมกันในการช่วยเหลือผู้รับบริการ แต่แยกเป็นอิสระในแต่ละสาขา ใช้วิธีการและมุมมองของตนเองในการประเมิน วางแผนและดำเนินการ และนำข้อมูลมารวมกันภายหลัง แต่ยังไม่เกิดการบูรณาการอย่างแท้จริง 2) รูปแบบ Interdisciplinary Team พัฒนาต่อจากรูปแบบแรกโดยเพิ่มการประสานงานและการแลกเปลี่ยนข้อมูลระหว่างสาขามากขึ้น สมาชิกทีมประชุมร่วมกันเพื่อกำหนดเป้าหมายและวางแผนแบบบูรณาการ ใช้แผนเดียวกันในการดำเนินงาน แม้แต่ละสาขายังคงทำหน้าที่ตามความเชี่ยวชาญของตน แต่ก็ปรับให้สอดคล้องกับแผนรวม ทำให้การให้บริการมีความต่อเนื่องและสอดคล้องกันมากขึ้น 3) รูปแบบ Transdisciplinary Team เป็นรูปแบบที่มีการบูรณาการสูงที่สุด มีการทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิด และแลกเปลี่ยนบทบาท ทักษะระหว่างกัน โดยอาจมี ผู้ประสานงานหลักที่ทำงานกับผู้ปกครอง แต่ได้รับคำแนะนำและการสนับสนุนจากผู้เชี่ยวชาญทุกสาขา ช่วยให้การช่วยเหลือเป็นไปอย่างต่อเนื่อง ครอบคลุมและสอดคล้องกับบริบทของผู้รับบริการมากที่สุด (O’Shea, L. et al., 2001)

ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรีมุ่งพัฒนาผู้เรียนพิการและผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษให้เติบโตตามศักยภาพของแต่ละบุคคล โดยดำเนินงานตามกระบวนการช่วยเหลือระยะแรกเริ่ม (Early Intervention: EI) เพื่อส่งเสริมพัฒนาการด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม สติปัญญา และทักษะชีวิต โดยอ้างอิงแนวทางจากหลักสูตรสถานศึกษาและกิจกรรมเสริมหลักสูตรของศูนย์ ได้แก่ กายภาพบำบัด กิจกรรมบำบัด แพทย์แผนไทย การปรับพฤติกรรม การฝึกพูดและการสื่อสาร ศิลปะ ดนตรี คอมพิวเตอร์ พลศึกษา วายน้ำ ธาราบำบัด ทักษะชีวิต ทักษะอาชีพ และการสร้างความคุ้นเคยกับสภาพแวดล้อมและการเคลื่อนไหว (O&M) การจัดการเรียนรู้ของศูนย์เน้นการบูรณาการข้ามศาสตร์ (Transdisciplinary Approach) ที่เกิดจากความร่วมมือของครูการศึกษาพิเศษ นักกายภาพบำบัด นักกิจกรรมบำบัด นักจิตวิทยา แพทย์แผน

ไทย ผู้ปกครอง และสาขาวิชาชีพอื่น ๆ เพื่อพัฒนาเด็กอย่างองค์รวม (Holistic Development) การเชื่อมโยงองค์ความรู้จากหลายศาสตร์ทำให้ผู้เรียนได้รับการดูแลอย่างเหมาะสมต่อความต้องการเฉพาะและศักยภาพของแต่ละคน ในการขับเคลื่อนภารกิจให้บรรลุเป้าหมาย บุคลากรและผู้เกี่ยวข้องในศูนย์จะต้องมีภาวะผู้นำเชิงวิสัยทัศน์ (Visionary Leadership) และภาวะผู้นำเชิงการเปลี่ยนแปลง (Transformational Leadership) (มณีนรัตน์ จันทรา และคณะ, 2566; สุรัตน์ จันทโชติ และคณะ, 2566) การมีพื้นฐานดังกล่าวจะส่งเสริมให้บุคลากรมีบทบาทในการกำหนดทิศทางและถ่ายทอดวิสัยทัศน์ของศูนย์ให้มุ่งสร้างโอกาสทางการศึกษาและคุณภาพชีวิตที่ดีแก่ผู้เรียนพิการอย่างเท่าเทียม ส่วนภาวะผู้นำเชิงการเปลี่ยนแปลงมุ่งสร้างแรงบันดาลใจพัฒนาวัฒนธรรมองค์กร และส่งเสริมการทำงานเป็นทีมของสาขาวิชาชีพ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันและนวัตกรรมทางการศึกษา เมื่อผู้นำศูนย์ผสมผสานทั้งสองภาวะผู้นำได้อย่างสมดุล ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี จะสามารถขับเคลื่อนภารกิจสู่เป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืน สร้างคุณภาพชีวิตที่ดีแก่ผู้เรียนพิการและส่งเสริมสังคมแห่งความเสมอภาคทางการศึกษา

ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี จึงพัฒนาทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (TEAM-C Model) เพื่อพัฒนาเด็กพิการอย่างเป็นองค์รวมและเป็นพื้นฐานของการทำงานแบบมีส่วนร่วม โดยเปิดโอกาสให้ทุกวิชาชีพได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างเป็นระบบ โดยผสมผสานความรู้จากหลายศาสตร์ ร่วมกันประเมินความก้าวหน้าให้สอดคล้องกับพัฒนาการและบริบทของผู้เรียน มีการประสานความร่วมมือกับภาคีเครือข่าย เพื่อส่งเสริมการเข้าถึงอุปกรณ์ เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก และเครื่องช่วยความพิการที่จำเพาะต่อผู้เรียนรายบุคคล รวมถึงสร้างความเข้าใจร่วมระหว่างบุคลากร ผู้ปกครองและชุมชน นำไปสู่การมีส่วนร่วมในการสนับสนุนการเรียนรู้และคุณภาพชีวิตของผู้เรียนอย่างต่อเนื่อง

ดังความสำคัญและที่มาดังกล่าว บทความนี้มุ่งนำเสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (Transdisciplinary Team Approach) เพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างเป็นองค์รวม โดยอิงกรณีศึกษาจากศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี ซึ่งแสดงให้เห็นถึงกระบวนการทำงานร่วมกันของครูการศึกษาพิเศษและสาขาวิชาชีพในการพัฒนาเด็กตามศักยภาพอย่างรอบด้าน ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา โดยมุ่งหวังว่าผลการศึกษานี้จะเป็นองค์ความรู้เชิงประจักษ์ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้เป็นแนวทางพัฒนาการจัดการเรียนรู้สำหรับเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในบริบทอื่นที่มีลักษณะใกล้เคียงกันได้อย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืน

### การพัฒนามนุษย์แบบองค์รวม (Holistic Development)

การพัฒนามนุษย์แบบองค์รวม (Holistic Human Development) เป็นแนวคิดที่มุ่งเน้นการดูแลส่งเสริม และพัฒนาศักยภาพของบุคคลในทุกมิติของชีวิตอย่างสมดุล ทั้งด้านร่างกาย สติปัญญา อารมณ์ สังคม จิตวิญญาณ และศีลธรรม ไม่จำกัดเพียงมิติทางวิชาการเท่านั้น แนวคิดนี้ตั้งอยู่บนฐานปรัชญาแบบองค์รวม (Holism) ที่เชื่อว่า “the whole is greater than the sum of its parts” (Haynes, 2009) ซึ่งสะท้อนว่ามนุษย์ไม่สามารถเข้าใจหรือพัฒนาได้อย่างแท้จริง หากพิจารณาเพียงส่วนใดส่วนหนึ่ง เพราะแต่ละมิติของมนุษย์มีความสัมพันธ์และอิทธิพลซึ่งกันและกัน การพัฒนาในด้านหนึ่งย่อมส่งผลต่ออีกด้าน เช่น ความสมดุลทางอารมณ์สามารถส่งผลต่อประสิทธิภาพในการเรียนรู้ หรือสุขภาวะจิตที่ดีช่วยเสริมสร้างพลังในการดำเนินชีวิตอย่างมีความหมายในมิติการศึกษา การพัฒนาแบบองค์รวมเน้นการจัดการเรียนรู้ที่มองผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และให้ความสำคัญกับการสร้าง นิเวศการเรียนรู้ ที่เอื้อต่อการบ่มเพาะศักยภาพทั้งด้านความรู้

ความสามารถ และคุณธรรม ผ่านการออกแบบสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่หลากหลาย ครอบคลุมทั้งห้องเรียน ชุมชน และโลกดิจิทัล การจัดนิเวศการเรียนรู้ไม่เพียงสร้างความรู้ แต่ยังเสริมสร้างความสามารถในการคิด วิเคราะห์ การแก้ปัญหา และทักษะชีวิตที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตอย่างมีคุณค่า แนวคิดดังกล่าวยังเน้นการเสริมพลังการเรียนรู้ (Learning Empowerment) โดยสนับสนุนให้ผู้เรียนมีบทบาทเชิงรุกในการสร้างความรู้ ด้วยตนเอง ผ่านประสบการณ์ตรง การมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางสังคม และการเรียนรู้จากสภาพแวดล้อม รอบตัว การเสริมพลังการเรียนรู้สอดคล้องกับหลักการของการศึกษาเชิงสร้างสรรค์ (Constructivism) ซึ่งเน้นให้ผู้เรียนตระหนักถึงบทบาทของตนเองและความสัมพันธ์กับสังคมและโลกรอบข้าง ทั้งยังช่วยให้เกิดการบูรณาการระหว่างความรู้ ทักษะ และคุณธรรม การจัดการเรียนรู้ในลักษณะนี้จึงมุ่งหวังสร้างผู้เรียนที่มี ความสามารถในการคิดอย่างเป็นระบบ มีคุณธรรม และพร้อมเผชิญความท้าทายของชีวิตด้วยความมั่นใจและ สมดุล

ดังนั้น การพัฒนามนุษย์แบบองค์รวมจึงไม่ใช่เพียงการเสริมสร้างความรู้หรือทักษะเฉพาะด้าน แต่เป็น การสร้างนิเวศและสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการพัฒนาทุกมิติของบุคคล พร้อมทั้งเสริมพลังให้ผู้เรียน สามารถเรียนรู้และปรับตัวได้อย่างต่อเนื่อง ตลอดจนมีความพร้อมในการมีชีวิตที่มีคุณค่าและความหมายใน สังคมในทางการศึกษาพิเศษ แนวคิดการพัฒนาแบบองค์รวมถูกนำมาปรับใช้เพื่อส่งเสริมศักยภาพของเด็กที่มี ความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างเหมาะสมและครอบคลุม โดยเน้นการทำงานร่วมกันของทีมสหวิชาชีพ (Transdisciplinary Team) อันประกอบด้วยครู นักจิตวิทยา นักกิจกรรมบำบัด นักสังคมสงเคราะห์ บุคลากร ทางสุขภาพ และผู้ปกครอง เพื่อร่วมกันออกแบบแผนการพัฒนาเฉพาะบุคคลให้สอดคล้องกับความต้องการ และศักยภาพของเด็กแต่ละคน การบูรณาการองค์ความรู้จากหลายศาสตร์ เช่น จิตวิทยา การศึกษา และสุขภาพ จึงเป็นหัวใจของการดำเนินงานตามแนวคิดองค์รวม เพราะช่วยให้การพัฒนาเป็นไปอย่างรอบด้าน และต่อเนื่อง ทั้งในเชิงร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2563)

โดยสรุป การพัฒนามนุษย์แบบองค์รวมเป็นกระบวนการที่เน้นความเข้าใจในธรรมชาติของความเป็น มนุษย์อย่างครบวงจร และมุ่งสร้างความสมดุลระหว่างการพัฒนา “ปัญญา” และ “คุณธรรม” เพื่อให้บุคคล สามารถดำรงชีวิตอย่างมีความสุข มีคุณค่า และมีส่วนร่วมในการสร้างสังคมที่ยั่งยืน

กล่าวได้ว่า การพัฒนามนุษย์แบบองค์รวมในบริบทของการศึกษาพิเศษ เป็นแนวคิดที่มุ่งเน้นให้เด็กที่มี ความต้องการจำเป็นพิเศษได้รับการพัฒนาอย่างสมดุลทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม และสติปัญญา มากกว่าการมุ่งเน้นผลลัพธ์ทางวิชาการเพียงอย่างเดียว กระบวนการดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนอยู่ร่วมกับสังคมได้ อย่างมีความสุข ตลอดจนสามารถดำรงชีวิตได้อย่างมีคุณค่า โดยมีการสนับสนุนจากครู ทีมสหวิชาชีพและ ผู้ปกครองอย่างต่อเนื่องและสอดคล้องกับศักยภาพเฉพาะบุคคล

### การทำงานเป็นทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (Transdisciplinary Team)

การทำงานเป็นทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (Transdisciplinary Team) เป็นแนวทางการทำงานร่วมกัน ของผู้เชี่ยวชาญจากหลายสาขาวิชาที่มุ่งเน้นการบูรณาการความรู้ ทักษะ และประสบการณ์อย่างลึกซึ้ง เพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลงที่มีความหมายต่อผู้เรียนหรือผู้รับบริการในบริบทจริง โดยมีได้จำกัดอยู่ภายใต้กรอบ หน้าที่ทางวิชาชีพของแต่ละบุคคล (Klein, 2021) แนวทางนี้ถือเป็นพัฒนาการขั้นสูงของการทำงานร่วมกัน จากทีมแบบสหวิชาชีพ (Interdisciplinary) หรือพหุวิชาชีพ (Multidisciplinary) เนื่องจากสมาชิกในทีมไม่ได้ เพียงแบ่งปันข้อมูลหรือทำงานขนานกัน แต่ยังร่วมกันตีความปัญหา วางแผน และปฏิบัติการอย่างบูรณาการ

ภายใต้เป้าหมายร่วม โดยใช้ฐานคิดแบบองค์รวม (Holistic Paradigm) ที่มองมนุษย์ในฐานะปัจเจกซึ่งมีความเชื่อมโยงกับสิ่งแวดล้อมทางสังคมและวัฒนธรรม ในบริบทของการศึกษาพิเศษ ทีมบูรณาการข้ามศาสตร์มักประกอบด้วยครูการศึกษาพิเศษ นักกิจกรรมบำบัด นักจิตวิทยา นักฝึกพูดและภาษา ตลอดจนผู้ปกครอง ซึ่งร่วมกันจัดทำและดำเนินการตามแผนการศึกษารายบุคคล (Individualized Education Plan: IEP) โดยมีเป้าหมายเพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษในทุกมิติ ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา (King et al., 2009; วิจารณ์ พานิช, 2568) การทำงานในลักษณะนี้เปิดโอกาสให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างศาสตร์ (Cross-Disciplinary Learning) ที่ผู้เชี่ยวชาญแต่ละคนไม่เพียงถ่ายทอดองค์ความรู้จากสาขาของตนเท่านั้น แต่ยังเรียนรู้วิถีคิด วิถีทำงาน และกรอบแนวคิดจากผู้อื่น ซึ่งนำไปสู่การสร้างองค์ความรู้ใหม่ในเชิงปฏิบัติ (Practical Knowledge Construction) ที่ตอบสนองต่อบริบทของผู้เรียนอย่างแท้จริง (วิจารณ์ พานิช, 2565) แนวคิดพื้นฐานของการทำงานข้ามศาสตร์สอดคล้องกับทฤษฎีระบบนิเวศซึ่งให้ความสำคัญกับการพัฒนามนุษย์เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับระบบสิ่งแวดล้อมหลายระดับ ตั้งแต่ระบบใกล้ตัว เช่น ครอบครัว โรงเรียน ไปจนถึงระบบวัฒนธรรมและนโยบายของสังคม การทำงานเป็นทีมข้ามศาสตร์จึงมิได้มองผู้เรียนในมิติของปัญหาหรือข้อจำกัด แต่พิจารณาองค์ประกอบของ “ระบบนิเวศวัฒนธรรม” (Cultural Ecosystem) ที่รายล้อมชีวิตของผู้เรียน ทั้งค่านิยม ความเชื่อ ทุนทางวัฒนธรรม และเครือข่ายทางสังคมในชุมชน ซึ่งล้วนมีอิทธิพลต่อการเรียนรู้และพฤติกรรมของเด็ก (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Dillon et al., 2022) การเข้าใจมิติทางวัฒนธรรมนี้ทำให้ทีมสามารถออกแบบการแทรกแซง (Intervention) ที่เหมาะสมกับบริบทและส่งเสริมศักยภาพของผู้เรียนในแบบที่สอดคล้องกับชีวิตจริง

นอกจากนี้ การทำงานแบบข้ามศาสตร์ยังตั้งอยู่บนแนวคิดของการเรียนรู้แบบปฏิสัมพันธ์ร่วมสร้าง (Co-Constructive Learning) ซึ่งยึดหลักว่าความรู้เกิดจากการแลกเปลี่ยนและสะท้อนร่วมกันในทีมผ่านกระบวนการสื่อสารเชิงลึก (Dialogic Communication) สมาชิกในทีมจึงต้องพัฒนา “สมรรถนะระหว่างวัฒนธรรมทางวิชาชีพ” (Interprofessional Cultural Competence) เพื่อเข้าใจและเคารพในความแตกต่างทางกรอบคิดของสาขาวิชาอื่น ขณะเดียวกันต้องมีทักษะการฟังเชิงลึก การเจรจา และการแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ (Roncaglia, 2023) กระบวนการเหล่านี้ช่วยสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมที่มีพลวัตและนำไปสู่การพัฒนาองค์ความรู้ใหม่ที่ข้ามพรมแดนของศาสตร์ (Transcending Disciplinary Boundaries)

โดยสรุป การทำงานเป็นทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ในบริบทการศึกษาพิเศษเป็นแนวทางการพัฒนาเชิงระบบที่เน้น “ความเป็นหนึ่งเดียวของความรู้และมนุษย์” ผ่านการเรียนรู้ร่วม การแลกเปลี่ยนความเข้าใจเชิงลึก และการตระหนักถึงความสัมพันธ์ระหว่างบุคคลกับระบบนิเวศวัฒนธรรมโดยรอบ แนวทางนี้ไม่เพียงยกระดับคุณภาพของบริการและผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ของเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษเท่านั้น แต่ยังเป็นแบบจำลองของการเรียนรู้ข้ามศาสตร์ที่สะท้อนการพัฒนาการศึกษายุคใหม่อย่างยั่งยืน

กล่าวได้ว่า การทำงานเป็นทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (Transdisciplinary Team) ในบริบทของศูนย์การศึกษาพิเศษ เป็นแนวทางการประสานความรู้และทักษะจากหลายสาขาวิชาที่ทำงานร่วมกันอย่างใกล้ชิดและยืดหยุ่น เพื่อให้เด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษได้รับการพัฒนาอย่างรอบด้าน ทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา สมาชิกในทีม เช่น ครูการศึกษาพิเศษ นักกายภาพบำบัด นักกิจกรรมบำบัด นักจิตวิทยา รวมถึงผู้ปกครอง ทำงานร่วมกันในการวางแผน จัดกิจกรรม และติดตามผลตาม

แผนการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) อย่างบูรณาการ แนวทางนี้ช่วยเพิ่มคุณภาพการเรียนการสอน ทำให้การบริการครอบคลุมและสอดคล้องกับศักยภาพของเด็กแต่ละคน

### บทเรียนและประสบการณ์: กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี

การขับเคลื่อนการจัดการเรียนรู้แบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ เพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างเป็นองค์รวม ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี มีรายละเอียด ขั้นตอนการดำเนินงาน ดังนี้

#### 1. P : PLAN ขั้นการวางแผน

ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี ดำเนินการวางแผนเชิงกลยุทธ์เพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างเป็นองค์รวม โดยจัดประชุมทีมสหวิชาชีพและผู้เกี่ยวข้อง เพื่อทำความเข้าใจเป้าหมายการพัฒนา กำหนดรูปแบบการทำงานร่วมกัน และรวบรวมข้อมูลจากครู ผู้ปกครอง และนักวิชาชีพเฉพาะทาง และออกแบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (TEAM-C Model)

#### 2. D : DO ขั้นการปฏิบัติงานโดยทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (TEAM-C Model)



ภาพที่ 1 รูปแบบการมีส่วนร่วมแบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (TEAM-C Model)

#### 2.1 ประเมินความสามารถพื้นฐานของผู้เรียนที่รับบริการ

มีการวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานของนักเรียนแบบองค์รวม โดยนักสหวิชาชีพและครู ร่วมกันวิเคราะห์ข้อมูลพัฒนาการและพฤติกรรมของผู้เรียน โดยประเมินความสามารถพื้นฐานของผู้เรียนที่เข้ารับบริการผ่านการเก็บรวบรวมข้อมูลจากแหล่งต่าง ๆ ทั้งจากการสังเกตตามแบบประเมินมาตรฐาน รายงานทางการแพทย์และการสัมภาษณ์ผู้ปกครอง เพื่อนำมาวิเคราะห์ข้อมูลพัฒนาการและพฤติกรรมของผู้เรียนอย่างละเอียดรอบด้าน และครอบคลุมทั้งด้านร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา พร้อมให้คำแนะนำแก่ผู้ปกครองในการพัฒนาผู้เรียน

โดยใช้เครื่องมือประเมินที่เหมาะสมกับลักษณะและความบกพร่องของผู้เรียนแต่ละราย ทั้งแบบประเมินที่เป็นมาตรฐานหรือแบบประเมินอย่างไม่เป็นทางการที่ครูสร้างขึ้น เพื่อครอบคลุมต่อการวางแผนการจัดการศึกษาให้เหมาะสมที่สุดแก่ผู้เรียนเป็นรายบุคคล

จากการวิเคราะห์ข้อมูลเหล่านี้ นำไปสู่การออกแบบแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) ให้คำแนะนำในการพัฒนาแบบเฉพาะบุคคล ซึ่งอาจครอบคลุมแนวทางการจัดกิจกรรมการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสม ตลอดจนการวางแผนทางการสนับสนุนร่วมกับครอบครัว เพื่อให้นักเรียนสามารถพัฒนาได้ตามศักยภาพสูงสุดในทุกมิติอย่างต่อเนื่อง

## 2.2 ประชุมคณะกรรมการการจัดทำแผนให้บริการช่วยเหลือเฉพาะครอบครัว (IFSP) และแผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)

มีการประชุมวางแผนร่วมกันระหว่างครู นักสหวิชาชีพ และผู้ปกครอง โดยเชิญผู้ปกครอง ครูประจำชั้น ครูกิจกรรมเสริมหลักสูตรและนักสหวิชาชีพมาร่วมออกแบบแผน โดยครูมีการดำเนินการรวบรวมข้อมูลและประเมินผลต่อเนื่องจากขั้นตอนก่อนหน้าเพื่อทบทวนข้อมูลจากผลการประเมินความสามารถพื้นฐาน จุดแข็ง จุดอ่อน ให้สอดคล้องกับผู้เรียนและบริบทของสถานศึกษา นำไปสู่การประชุมจัดทำแผน IEP แผน IFSP โดยมีการประชุมจัดทำแผน IEP/IFSP และรายงานอย่างเป็นลายลักษณ์อักษร จากการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง ผู้บริหาร ครูประจำชั้นหรือครูผู้รับผิดชอบ ครูการศึกษาพิเศษและทีมสหวิชาชีพ เพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องทุกฝ่ายแลกเปลี่ยนข้อมูลและวางแผนเป้าหมายการพัฒนาผู้เรียน รวมถึงสร้างความเข้าใจร่วมกับผู้ปกครองหรือผู้ดูแลในการพัฒนาผู้เรียนทั้งที่สถานศึกษาและที่บ้านให้ผู้เรียนมีพัฒนาการที่ดีขึ้นอย่างต่อเนื่อง

## 2.3 การให้บริการโดยครูและสหวิชาชีพ

การดำเนินกิจกรรมตามแผน IEP ครูและทีมสหวิชาชีพดำเนินกิจกรรมตามแผนรายบุคคล ทั้งในห้องเรียน/กิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น การจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมทักษะพื้นฐานและทักษะที่จำเป็นแต่ละประเภทความพิการ มีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยวิธีการหลากหลายโดยสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ปรากฏในแผน IEP/FCSP ผ่านการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนแบบมีโครงสร้าง (Structured Teaching) ตามพัฒนาการด้านร่างกาย อารมณ์ จิตใจ สังคม และสติปัญญา มีการส่งเสริมด้วยกิจกรรมเสริมหลักสูตรที่เหมาะสมกับผู้เรียน จากการประเมินโดยทีมสหวิชาชีพและครูกิจกรรมเสริมหลักสูตร เช่น กิจกรรมเสริมหลักสูตรพลศึกษาและว่ายน้ำ ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้พัฒนาทักษะทางกายภาพและการเคลื่อนไหว กิจกรรมเสริมหลักสูตรดนตรี ส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์และจินตนาการ การสร้างปฏิสัมพันธ์และพัฒนาทักษะทางสังคม กิจกรรมเสริมหลักสูตรคอมพิวเตอร์ เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะการใช้เทคโนโลยีได้อย่างมีประสิทธิภาพและสร้างสรรค์ รวมถึงหลักสูตรเฉพาะด้านโดยทีมสหวิชาชีพ เช่น กิจกรรมเสริมหลักสูตรกายภาพบำบัด เพื่อส่งเสริมสุขภาพและการพัฒนาการเคลื่อนไหวของผู้เรียน กิจกรรมเสริมหลักสูตรแพทย์แผนไทย เพื่อมุ่งเน้นการดูแลสุขภาพแบบองค์รวม ทั้งร่างกาย จิตใจ และความสมดุลของธาตุในร่างกาย โดยเฉพาะอย่างยิ่งสำหรับผู้เรียนที่มีข้อจำกัดทางกายภาพ

มีการลงเยี่ยมบ้านนักเรียนโดยทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (TEAM-C Model) ซึ่งประกอบด้วยครูประจำชั้น นักสหวิชาชีพ และครูกิจกรรมเสริมหลักสูตร เพื่อพัฒนาเด็กพิการอย่างเป็นองค์รวม โดยมุ่งเน้นการสำรวจความเป็นอยู่และสภาพแวดล้อมทางครอบครัวของนักเรียน ผ่านการพบปะและสนทนากับผู้ปกครอง ร่วมแลกเปลี่ยนข้อมูล ความรู้ และแนวทางในการพัฒนาผู้เรียนร่วมกันอย่างเหมาะสม สร้างความเข้าใจร่วมกันเกี่ยวกับการดูแลและส่งเสริมพัฒนาการของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง

## 2.4 การประชุม CASE CONFERENCE โดยนักสหวิชาชีพและครูประจำชั้น

ครูประจำชั้นและนักสหวิชาชีพจากกระบวนการประชุมกรณีศึกษา (Case Conference) โดยการประชุมครู ผู้ปกครอง ทีมสหวิชาชีพและผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ เพื่อหาหรือแนวทางในการพัฒนาและจัดทำสื่อให้เหมาะสมกับผู้เรียน โดยมีขั้นตอนกระบวนการประชุม 3 ครั้ง ประกอบด้วย



ภาพที่ 2 แผนผังการประชุม CASE CONFERENCE โดยนักสหวิชาชีพและครูประจำชั้น

## 2.5 การใช้เทคนิค แนวทาง สื่อ นวัตกรรมในการกระตุ้นพัฒนาการผู้เรียน

มีการส่งเสริมความรู้การบูรณาการข้ามศาสตร์ โดยทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (TEAM-C Model) ผ่านการพัฒนาและฝึกอบรมครูและบุคลากร เช่น การอบรมเชิงปฏิบัติการเกี่ยวกับการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP) และการออกแบบการเรียนรู้แบบบูรณาการประสาทสัมผัส การเสริมสร้างทักษะด้านกายภาพบำบัด แพทย์แผนไทย การปรับพฤติกรรม การฝึกพูดและการสื่อสาร การฝึกอบรมการใช้เทคโนโลยีและสื่อการเรียนรู้เพื่อสนับสนุนเด็กพิการ การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ระหว่างครู นักสหวิชาชีพ และผู้ปกครอง เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการข้ามศาสตร์

มีการใช้เทคนิคแนวทางการสอนและกิจกรรมบูรณาการที่ช่วยส่งเสริมพัฒนาการ ได้แก่ เทคนิค DIR Floortime ที่เน้นการเล่น สร้างความสัมพันธ์ สะท้อนอารมณ์ให้ผู้เรียนสามารถจัดการอารมณ์ของตนเอง นำไปสู่การกระตุ้นให้เกิดการสื่อสาร การฝึกพูดโดยครูโดยมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมการสื่อสาร ให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจและถ่ายทอดความต้องการ ความรู้สึก หรือข้อมูลต่าง ๆ การสื่อสารทางเลือกแบบ Makaton ที่ผสมผสานการสื่อสาร 3 ลักษณะ คือ คำพูด (Speech) ภาษามือ (Sign) และสัญลักษณ์ (Symbols) คือ คำเขียนหรือภาพถ่าย หรือภาพวาด หรือภาพท่าทางมือ โดยเป็นการสื่อสารเฉพาะคำสั้น ๆ ไม่จำเป็นต้องเป็นประโยค เพื่อสนับสนุนการพัฒนาทักษะการสื่อสารที่จำเป็น โดยการสอนผ่านกิจกรรมในห้องเรียน กิจกรรมหน้าเสาธง และในกิจวัตรประจำวัน

นอกจากนี้ มีการพัฒนาสื่อ เทคโนโลยีของครูประจำชั้นและนักสหวิชาชีพจากกระบวนการประชุมกรณีศึกษา (Case Conference) โดยการประชุมครู ผู้ปกครอง ทีมสหวิชาชีพและผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาพิเศษ เพื่อหาหรือแนวทางในการพัฒนาและจัดทำสื่อให้เหมาะสมกับผู้เรียน โดยมีการเผยแพร่ภายใน

สถานศึกษาและมอบสื่อให้แก่ผู้ปกครอง เช่น การมอบสื่อ Work Boxes System และ Work System ในรูปแบบของตารางกิจวัตรประจำวันและตารางกิจกรรมที่สอดคล้องกับแผน IEP ของผู้เรียนเป็นรายบุคคล โปรแกรมการฝึกที่บ้าน (Home Program) เช่น โปรแกรมกายภาพบำบัดที่บ้าน โปรแกรมการนวดปาก โดยผู้ปกครอง รวมถึงสื่อผลิตมือและสื่อเทคโนโลยีในรูปแบบของเกมการศึกษาหรือคลิปวิดีโอการฝึกต่าง ๆ ให้กับผู้ปกครองหรือผู้ดูแล สำหรับใช้ในการพัฒนาผู้เรียนที่บ้านได้อย่างเหมาะสม

## 2.6 การวัดและประเมินผลผู้เรียน

มีการติดตามและประเมินพัฒนาการรายบุคคลแบบสม่ำเสมอ และประชุมทีมเพื่อติดตามพัฒนาการ และปรับแผนปรับแผนและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ภายในทีมอย่างต่อเนื่อง มีการตรวจสอบและประเมินผู้เรียน อย่างเป็นระบบ โดยใช้เครื่องมือและวิธีการประเมินผลที่หลากหลายและเหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละบุคคล ใช้การวัดผลประเมินผลตามสภาพจริง บนพื้นฐานของความแตกต่างเฉพาะบุคคลของผู้เรียน มีการพัฒนา เครื่องมือวัดผลให้สอดคล้องกับวัตถุประสงค์การเรียนรู้และบริบทของผู้เรียนเฉพาะบุคคล และมีขั้นตอน ตรวจสอบและประเมินผลอย่างเป็นระบบ ผ่านกรอบการวัดผลประเมินผลตามหลักสูตรสถานศึกษา ศูนย์ การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี เพื่อปรับปรุงพัฒนาและสรุปผลการเรียนรู้ โดยมีการประเมินก่อน การเรียน เพื่อตรวจสอบความสามารถขั้นพื้นฐานของผู้เรียน การประเมินระหว่างเรียน เพื่อปรับปรุง และพัฒนาการเรียนการสอน และการประเมินหลังเรียนเพื่อสรุปผลการเรียนรู้

## 2.7 การมีส่วนร่วมของภาคีเครือข่ายและผู้ปกครอง

ในการดำเนินแนวทางบูรณาการข้ามศาสตร์ตาม TEAM-C Model ศูนย์การศึกษาพิเศษได้ส่งเสริม และประสานความร่วมมือระหว่างหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ครู นักสหวิชาชีพ ผู้ปกครอง และชุมชน เพื่อให้เกิด การจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับความต้องการเฉพาะของผู้เรียน โดยมีกระบวนการประสานภาคีเครือข่าย ของศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี ผ่านหน่วยงานด้านการศึกษา หน่วยงานด้านสาธารณสุข และการมีส่วนร่วมของผู้ปกครอง



ที่มา: ภาพโดยผู้เขียน

ภาพที่ 3 การประชุมคณะกรรมการการจัดทำ  
แผนการจัดการศึกษาเฉพาะบุคคล (IEP)



ที่มา: ภาพโดยผู้เขียน

ภาพที่ 4 การลงเยี่ยมบ้านนักเรียนโดย  
ทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ (TEAM-C Model)



ที่มา: ภาพโดยผู้เขียน

ภาพที่ 5 การประชุม Case Conference  
โดยนักสหวิชาชีพและครูประจำชั้น



ที่มา: ภาพโดยผู้เขียน

ภาพที่ 6 การใช้เทคนิค แนวทาง สื่อนวัตกรรม  
ในการกระตุ้นพัฒนาการผู้เรียน



ที่มา: ภาพโดยผู้เขียน

ภาพที่ 7 การวัดและประเมินผลผู้เรียน



ที่มา: ภาพโดยผู้เขียน

ภาพที่ 8 การมีส่วนร่วมกับภาคีเครือข่ายและผู้ปกครอง

### 3. C : CHECK ขั้นการตรวจสอบและประเมิน

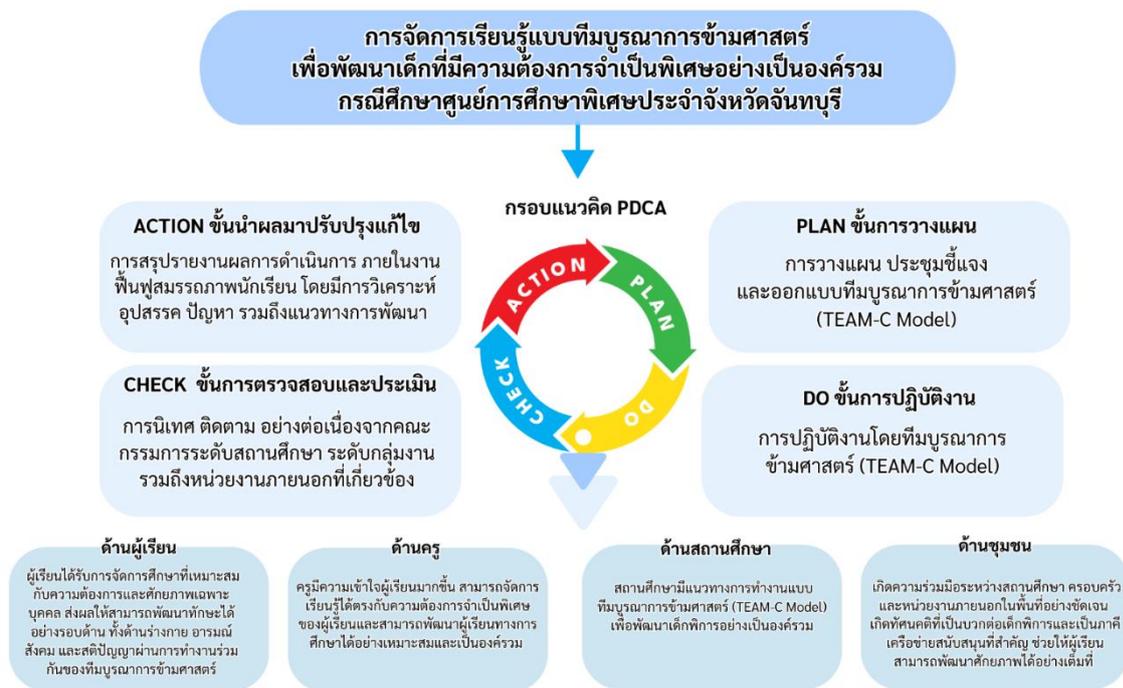
การตรวจสอบและประเมินผลการดำเนินงานฟื้นฟูสมรรถภาพนักเรียน ดำเนินการผ่านการนิเทศติดตาม และประเมินผลอย่างต่อเนื่องจากคณะกรรมการในระดับสถานศึกษา ระดับกลุ่มงาน และหน่วยงานภายนอกที่เกี่ยวข้อง ได้แก่ หน่วยงานต้นสังกัด หน่วยงานทางสาธารณสุข และสถาบันอุดมศึกษาที่เกี่ยวข้อง โดยใช้เครื่องมือในการนิเทศและประเมินผล เช่น แบบนิเทศติดตามงานฟื้นฟูสมรรถภาพนักเรียน แบบตรวจสอบความก้าวหน้าการดำเนินงาน แบบประเมินผลการดำเนินงานของทีมสหวิชาชีพ การประชุมสะท้อนผลการดำเนินงาน และการประเมินความพึงพอใจจากผู้รับบริการ โดยมีขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูลจากแบบนิเทศติดตามงาน เพื่อวิเคราะห์อุปสรรคปัญหาและสะท้อนผลการดำเนินงานร่วมกันของทุกฝ่าย เพื่อให้เกิดความเข้าใจ เห็นแนวโน้มของปัญหาและจุดที่ควรพัฒนาอย่างชัดเจน ทั้งนี้ ผลจากการตรวจสอบและประเมินจะถูกนำมาใช้เป็นข้อมูลสำคัญในการกำหนดแนวทางการพัฒนาและปรับปรุงการดำเนินงาน มีการทบทวนและปรับบทบาทหน้าที่ของทีมให้ชัดเจนยิ่งขึ้น การพัฒนาระบบการสื่อสารและการประชุมร่วมกันอย่างสม่ำเสมอ การเสริมสร้างความรู้และความเข้าใจด้านการทำงานแบบบูรณาการข้ามศาสตร์

แก่บุคลากร รวมถึงการจัดสรรทรัพยากรและการสนับสนุนจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้องอย่างเหมาะสม เพื่อยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้และส่งเสริมผลลัพธ์ที่ดีต่อการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ

#### 4. A : ACTION ขั้นนำผลมาปรับปรุงแก้ไข

การสรุปรายงานผลการดำเนินการ ภายในงานฟื้นฟูสมรรถภาพนักเรียนอย่างต่อเนื่อง โดยมีการวิเคราะห์อุปสรรค ปัญหา รวมถึงแนวทางการพัฒนา เพื่อเป็นแนวทางสำหรับการปรับปรุงการทำงาน อาทิ การปรับกระบวนการทำงานของทีมให้มีความชัดเจนและคล่องตัว การจัดทำคู่มือหรือแนวปฏิบัติที่เป็นระบบ ผลจากการปรับปรุงแก้ไขจะถูกนำไปใช้เป็นฐานข้อมูลและองค์ความรู้ในการพัฒนานวัตกรรมหรือแนวปฏิบัติที่เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา เพื่อยกระดับคุณภาพงานฟื้นฟูสมรรถภาพนักเรียนและส่งเสริมการพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืนในระยะยาว

#### องค์ความรู้จากการศึกษา



ภาพที่ 9 องค์ความรู้จากการศึกษา เรื่อง การจัดการเรียนรู้แบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ เพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างเป็นองค์รวม กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี

#### สรุป และข้อเสนอแนะ

การจัดการเรียนรู้แบบทีมบูรณาการข้ามศาสตร์เพื่อพัฒนาเด็กที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษอย่างเป็นองค์รวม เป็นแนวทางที่เน้นการพัฒนาผู้เรียนในทุกมิติ ทั้งร่างกาย อารมณ์ สังคม และสติปัญญา โดยมีแนวทางการจัดการเรียนรู้ผ่านการทำงานร่วมกันของทีมบูรณาการข้ามศาสตร์ ได้แก่ ครูประจำชั้น ทีมสหวิชาชีพ ครูกิจกรรมเสริมหลักสูตร ผู้บริหาร รวมถึงชุมชนและผู้ดูแล ด้วยการประเมินความสามารถพื้นฐานของผู้เรียน

ที่รับบริการ การประชุมคณะกรรมการการจัดทำแผนให้บริการ การให้บริการโดยครูและสหวิชาชีพ การประชุม Case Conference การใช้เทคนิค แนวทาง สื่อ นวัตกรรมในการกระตุ้นพัฒนาการ การวัดและประเมินผล และการมีส่วนร่วมกับภาคีเครือข่ายและผู้ปกครอง โดยการทำงานแบบบูรณาการข้ามศาสตร์นี้ ช่วยให้การวางแผนและจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตอบสนองความต้องการเฉพาะบุคคลมีความต่อเนื่องและเกิดผลสัมฤทธิ์สูงสุด ทั้งยังส่งเสริมการสื่อสารและความร่วมมือระหว่างบุคลากรทุกฝ่าย

#### ข้อเสนอแนะจากบทความนี้

ศูนย์การศึกษาพิเศษ ควรมีโครงสร้างการทำงานเป็นทีมที่ชัดเจน กำหนดบทบาทและความรับผิดชอบของสมาชิกแต่ละฝ่าย ประชุมวางแผนและติดตามผลอย่างประจำและต่อเนื่อง เพื่อปรับแผนตามความก้าวหน้าของผู้เรียน และพัฒนาทักษะการทำงานร่วมกันของทีมสหวิชาชีพร่วมกับภาคีเครือข่ายในระดับจังหวัดต่อไป เช่น แนวทางการสื่อสาร การแก้ปัญหาร่วมกันและการประสานงานแบบบูรณาการกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง

#### ข้อเสนอแนะการเขียนบทความครั้งต่อไป

ควรเพิ่มตัวอย่างกรณีศึกษาหรือกิจกรรมภายในศูนย์การศึกษาพิเศษ เพื่อให้เห็นการประยุกต์ใช้แนวคิดอย่างชัดเจน เพิ่มเติมข้อมูลเชิงปริมาณและคุณภาพ เพื่อสนับสนุนข้อสรุปทางวิชาการ

#### เอกสารอ้างอิง

- พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (ฉบับที่ 4) พ.ศ. 2562. (1 พฤษภาคม 2562). ราชกิจจานุเบกษา เล่ม 136 ตอนที่ 57 ก หน้า 49-53.
- มณีรัตน์ จันทรา, เรืองวิษญ์ นิลโคตร, และวิญญูดี บุญลอย. (2566). ภาวะผู้นำเชิงวิสัยทัศน์ของผู้บริหารสถานศึกษาที่ส่งผลต่อคุณธรรมและความโปร่งใสในการดำเนินงานของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1. *วารสารมหาจุฬานาครธรรม์*, 10(12), 120-129.
- วิจารณ์ พานิช. (2565). *เอื้อระบบนิเวศเพื่อครูเป็นผู้ออกการ*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสยามกัมมาจล.
- วิจารณ์ พานิช. (2568). *ปลูกพลังซ่อนเร้นในมนุษย์*. กรุงเทพฯ: มูลนิธิสยามกัมมาจล.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2563). *แนวทางการจัดการศึกษาเพื่อการพัฒนาเด็กแบบองค์รวม*. กรุงเทพฯ: กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579*. กรุงเทพฯ: พรึททวนกราฟฟิค.
- สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ. (2558). *รายงานผลการศึกษาแนวทางการบริหารจัดการศึกษาสำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นในประเทศไทย*. กรุงเทพฯ: สำนักบริหารงานการศึกษาพิเศษ.
- สุรัตน์ จันทโชติ, เรืองวิษญ์ นิลโคตร, และวิญญูดี บุญลอย. (2566). บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษายุคโลกพลิกผันที่ส่งผลต่อการประยุกต์ใช้ เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อการเรียนการสอน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาตราด. *วารสารมหาจุฬานาครธรรม์*, 10(6), 117-127.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development 6th ed.* (pp. 793-828). Wiley.

- Dillon, J., Rickinson, M., & Morris, M. (2022). Integrating ecological and cultural perspectives in transdisciplinary special education. *Journal of Educational Research and Practice*, 12(3), 145-162.
- Haynes, C. J. (2009). Holistic human development. *Journal of Adult Development*, 16(1), 53-60.
- King, G., King, S., & Rosenbaum, P. (2009). Family-centered caregiving and children with disabilities: A review of the literature. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 2(3), 161-169.
- Klein, J. T. (2021). *Beyond interdisciplinarity: Boundary work, communication, and collaboration*. Oxford University Press.
- O'Shea, L. J., Algozzine, R., & Hammitte, D. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Roncaglia, I. (2023). *Using a transdisciplinary approach to improve wellbeing*. *The National Autistic Society*.

การพัฒนาสมรรถนะครูเพื่อส่งเสริมนวัตกรรมการเรียนรู้ในโรงเรียนขนาดเล็กโดยใช้วงจร PDCA:  
กรณีศึกษาโรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุนประชานุกูล) สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา  
ประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1

Developing Teacher Competencies to Promote Learning Innovation in Small Schools  
Through the PDCA Cycle: A Case Study of Wat Khao Noi (Pun Prachanukul) School,  
Chanthaburi Primary Educational Service Area 1

เขมมิกา นีลมงคล<sup>1\*</sup> เริงวิชญ์ นิลโคตร<sup>2</sup> และอรุณเกียรติ จันทร์ส่งแสง<sup>2</sup>

โรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุนประชานุกูล) สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1<sup>1</sup>  
สาขาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี จันทบุรี ประเทศไทย<sup>2</sup>

**Khemmika Neenmongkon<sup>1\*</sup> Reongwit Nilkote<sup>2</sup> and Arungiat Chansongsaeng<sup>3</sup>**

Wat Khao Noi (Pun Prachanukul) School, Chanthaburi Primary Educational Service Area 1<sup>1</sup>  
Program in Educational Administration, Faculty of Education, Rambhai Barni  
Rajabhat University, Chanthaburi, Thailand<sup>2</sup>

\*Corresponding Author E-mail: 6826141003@rbru.ac.th

การพัฒนาสมรรถนะครูเพื่อส่งเสริมวัตรกรรมการเรียนรู้ในโรงเรียนขนาดเล็กโดยใช้วงจร PDCA: กรณีศึกษาโรงเรียนวัด  
เขาน้อย (ปุ่นประชานุกูล) สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1  
เขมมิกา นิลมงคล เรืองวิญญู นิลโคตร และอรุณเกียรติ จันทร์ส่งแสง  
โรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุ่นประชานุกูล) สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1  
สาขาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี จันทบุรี ประเทศไทย

### บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูเพื่อส่งเสริมวัตรกรรมการเรียนรู้ในโรงเรียนขนาดเล็ก โดยใช้วงจรคุณภาพ PDCA (Plan-Do-Check-Act) เป็นกรอบการดำเนินงานเชิงระบบ ควบคู่กับกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) กรณีศึกษาโรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุ่นประชานุกูล) จังหวัดจันทบุรี ซึ่งเป็นโรงเรียนขนาดเล็กที่ประสบปัญหาการขาดแคลนครู และข้อจำกัดด้านเทคโนโลยี บทความนี้ใช้การสังเคราะห์เอกสาร แนวคิด และทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง แนวคิดสมรรถนะของ Boyatzis และ Spencer & Spencer แนวคิดการเรียนรู้เชิงสังคมของ Vygotsky แนวคิดการเรียนรู้จากประสบการณ์ของ Kolb และแนวคิดการจัดการคุณภาพของ Deming เพื่อนำมาประยุกต์ออกแบบกระบวนการพัฒนาครูให้เหมาะสมกับบริบทโรงเรียนขนาดเล็ก กระบวนการพัฒนาดำเนินการตามวงจร PDCA ได้แก่ (1) การวิเคราะห์บริบทและกำหนดแผนพัฒนาสมรรถนะครู (Plan) (2) การทดลองใช้วัตรกรรมการเรียนรู้และจัดกิจกรรมแบบบูรณาการ (Do) (3) การประเมินผลการจัดการเรียนรู้ผ่านการสะท้อนผลและข้อมูลผลสัมฤทธิ์ (Check) และ (4) การปรับปรุงและขยายผลการดำเนินงาน (Act) โดยเสริมด้วยกระบวนการ PLC ซึ่งจัดประชุมครูอย่างสม่ำเสมอเพื่อร่วมวิเคราะห์ปัญหา ออกแบบกิจกรรม ทดลองใช้ และสะท้อนผลร่วมกัน

ผลการสังเคราะห์จากกรณีศึกษาพบว่า การบูรณาการ PDCA และ PLC ช่วยให้ครูมีความมั่นใจและความสามารถในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เชิงนวัตกรรมเพิ่มขึ้น เกิดการแลกเปลี่ยนแนวปฏิบัติที่ดีอย่างต่อเนื่อง ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้มากขึ้น และโรงเรียนสามารถพัฒนาวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ที่มีความยืดหยุ่นและยั่งยืน บทความนี้เสนอกรอบการพัฒนาสมรรถนะครูแบบบูรณาการที่สามารถประยุกต์ใช้ในโรงเรียนขนาดเล็กอื่น ๆ เพื่อยกระดับคุณภาพผู้เรียนและสร้างความเข้มแข็งเชิงระบบในระยะยาว

**คำสำคัญ :** สมรรถนะครู, วัตรกรรมการเรียนรู้, โรงเรียนขนาดเล็ก, วงจรบริหารสี่ขั้นตอน, ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ

## ABSTRACT

This academic article proposes a systematic approach to developing teacher competencies to promote learning innovation in small schools through the PDCA (Plan–Do–Check–Act) cycle integrated with the Professional Learning Community (PLC) process. The case study focuses on Wat Khao Noi (Pun Prachanukul) School in Chanthaburi Province, a small school facing teacher shortages and limited technological resources. The study employs documentary synthesis of relevant theories and concepts, including competency frameworks, socio-cultural learning theory, experiential learning, and quality management principles. These foundations were applied to design a context-responsive teacher development process appropriate for small-school settings. The development process followed the PDCA cycle: (1) analyzing school context and planning competency development (Plan), (2) implementing innovative and integrated learning activities (Do), (3) evaluating instructional outcomes through reflection and student learning evidence (Check), and (4) refining and expanding effective practices (Act). The process was strengthened by structured PLC meetings, in which teachers collaboratively identified learning challenges, designed instructional strategies, implemented innovations, and reflected on outcomes. Findings indicate that integrating PDCA with PLC enhanced teachers' confidence and capacity to design innovative learning activities. Collaborative reflection promoted continuous professional growth, increased student engagement, and contributed to the development of a sustainable learning culture. The proposed PDCA–PLC framework offers a practical and adaptable model for strengthening teacher competencies and educational quality in small schools.

**Keywords :** Teacher Competencies, Learning Innovation, Small Schools, PDCA Cycle, Professional Learning Community

## บทนำ

การศึกษาของไทยในปัจจุบันเผชิญกับความท้าทายใหม่ที่ซับซ้อนกว่าที่ผ่านมาอันเนื่องมาจากการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของสังคม เศรษฐกิจ และเทคโนโลยีระดับโลก การพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 จึงมิได้มุ่งเพียงการถ่ายทอดความรู้ทางวิชาการ หากแต่ต้องครอบคลุมการเสริมสร้างทักษะและสมรรถนะที่จำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตและการทำงาน ได้แก่ ความสามารถในการคิดวิเคราะห์อย่างมีวิจารณญาณ การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ การทำงานร่วมกับผู้อื่น การแก้ปัญหาเชิงสร้างสรรค์ และการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อสร้างสรรค์องค์ความรู้ใหม่ (Trilling & Fadel, 2009) การบรรลุเป้าหมายดังกล่าวล้วนขึ้นอยู่กับครูในฐานะ “หัวใจของการศึกษา” ที่เป็นผู้จัดการเรียนรู้และสร้างสภาพแวดล้อมให้ผู้เรียนได้พัฒนาศักยภาพอย่างเต็มที่ (Darling-Hammond, 2017)

ในบริบทประเทศไทย (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2564) ได้กำหนดสมรรถนะหลักของครูไทยไว้ 5 ด้าน อันประกอบด้วย สมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ สมรรถนะด้านการพัฒนาผู้เรียน สมรรถนะด้านการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อการสอน สมรรถนะด้านการวิจัยและพัฒนานวัตกรรม และสมรรถนะด้านคุณธรรมจริยธรรมและความเป็นพลเมือง ซึ่งกรอบสมรรถนะเหล่านี้สะท้อนความคาดหวังว่าครูจะต้องมีความสามารถรอบด้านเพื่อสร้างคุณภาพการเรียนรู้ที่เท่าเทียมและยั่งยืน อย่างไรก็ตาม งานวิจัยและรายงานของสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (2562) ได้ชี้ให้เห็นว่าคุณภาพของผู้เรียนยังคงมีความแตกต่างกันอย่างมาก โดยเฉพาะเมื่อเปรียบเทียบโรงเรียนในเมืองกับโรงเรียนชนบท ซึ่งส่วนหนึ่งเกิดจากข้อจำกัดในการพัฒนาครูและการจัดสรรทรัพยากร ข้อจำกัดดังกล่าวสะท้อนชัดเจนที่สุดใน โรงเรียนขนาดเล็ก ซึ่งคิดเป็นกว่าร้อยละ 60 ของจำนวนโรงเรียนทั้งหมดในประเทศ (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561) โรงเรียนเหล่านี้ส่วนใหญ่อยู่ในพื้นที่ชนบทและห่างไกลมีนักเรียนจำนวนน้อย ครูไม่เพียงพอและขาดทรัพยากรด้านสื่อและเทคโนโลยี ครูในโรงเรียนขนาดเล็กมักต้องรับผิดชอบการสอนหลายวิชาหลายชั้นเรียนภายในห้องเดียว ซึ่งเป็นอุปสรรคต่อคุณภาพการจัดการเรียนรู้ (สมพร อิศรางกูร ณ อยุธยา, 2560) สภาพเช่นนี้ทำให้การพัฒนาสมรรถนะครูในโรงเรียนขนาดเล็กไม่อาจใช้แนวทางเชิงปริมาณหรือมาตรการทั่วไป แต่ต้องอาศัยกลไกที่สอดคล้องกับบริบทและทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด

โรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุ่นประชานุกูล) ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1 เป็นตัวอย่างหนึ่งของโรงเรียนขนาดเล็กในภาคตะวันออก แม้โรงเรียนจะมีจุดแข็งจากการได้รับการรับรองเป็นสถานศึกษาพอเพียง ที่เน้นการปลูกฝังคุณธรรม ความพอประมาณ และการจัดการเรียนรู้เชิงคุณธรรม แต่ก็ยังประสบปัญหาสำคัญคือ การขาดแคลนครูผู้สอนและข้อจำกัดในการใช้เทคโนโลยีเพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ สถานการณ์นี้สะท้อนความจำเป็นอย่างยิ่งในการพัฒนาครูโรงเรียนขนาดเล็กให้มีสมรรถนะที่ครอบคลุมและสามารถสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้จริง

การพัฒนาสมรรถนะครูในลักษณะดังกล่าวสามารถดำเนินการได้อย่างเป็นระบบโดยใช้กรอบแนวคิดการบริหารจัดการคุณภาพ วงจร PDCA (Plan-Do-Check-Act) ของ Deming (1986) ซึ่งเน้นการวางแผน การลงมือปฏิบัติ การตรวจสอบผล และการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่อง PDCA ถือเป็นกลไกการพัฒนาที่มีประสิทธิภาพและสามารถประยุกต์ใช้ได้ในทุกองค์กร รวมทั้งโรงเรียนขนาดเล็ก นอกจากนี้ การเสริมด้วยกระบวนการ ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC) (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2562) จะช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน แลกเปลี่ยนประสบการณ์ และสร้างวัฒนธรรมการพัฒนาที่ต่อเนื่อง

ในระดับสากล องค์การยูเนสโก (UNESCO, 2021) ได้ย้าว่านวัตกรรมการเรียนรู้เป็นปัจจัยหลักที่ขับเคลื่อน การศึกษาสู่ความเท่าเทียมและความยั่งยืน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในบริบทของโรงเรียนที่มีข้อจำกัด การบูรณาการ สมรรถนะครูกับนวัตกรรมการเรียนรู้จึงไม่ใช่เพียงทางเลือก แต่เป็นความจำเป็นที่ต้องดำเนินการควบคู่ไปกับการ บริหารจัดการคุณภาพอย่างเป็นระบบ

ด้วยเหตุนี้ บทความวิชาการฉบับนี้จึงมุ่งนำเสนอแนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูเพื่อส่งเสริม นวัตกรรมการเรียนรู้ในโรงเรียนขนาดเล็ก โดยใช้โรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุนประชาชนกุล) เป็นกรณีศึกษา และ อาศัยกรอบการจัดการ PDCA เป็นกลไกเชิงระบบ เพื่อให้เกิดการพัฒนาครูที่มีคุณภาพ สร้างนวัตกรรม การเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบท และยกระดับคุณภาพผู้เรียนได้อย่างแท้จริง

### สมรรถนะครู

“สมรรถนะ” (Competency) มีรากศัพท์จากภาษาละติน Competere หมายถึง “การมีคุณสมบัติ ที่เพียงพอเหมาะสมต่อการปฏิบัติ” (Boyatzis, 1982) ในเชิงวิชาการ McClelland (1973) เป็นผู้บุกเบิก การใช้คำนี้อย่างจริงจัง โดยชี้ให้เห็นว่าการคัดเลือกบุคคลควรมุ่งไปที่สมรรถนะ ไม่ใช่เพียงพิจารณา ทดสอบเขาวาน์ ปัญญาหรือคะแนนสอบเพียงอย่างเดียวเพราะสมรรถนะสะท้อนถึงคุณลักษณะเชิงพฤติกรรมและทักษะที่ทำให้ บุคคลสามารถปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ Spencer & Spencer (1993) ให้นิยามสมรรถนะว่า “คุณลักษณะพื้นฐานของบุคคลที่สัมพันธ์กับผลการปฏิบัติงานที่เหนือกว่ามาตรฐาน” ซึ่งอาจอยู่ในรูปของ ความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skills) ทศนคติและค่านิยม (Attitudes and Values) แรงจูงใจ (Motives) หรือบุคลิกภาพ (Traits) ทั้งหมดนี้เป็นปัจจัยที่ทำงานร่วมกันและส่งผลโดยตรงต่อความสำเร็จในการทำงาน ขณะที่ Boyatzis (2008) ได้ขยายแนวคิดเพิ่มเติม โดยอธิบายว่าสมรรถนะคือความสามารถที่แสดงออกมาเป็น พฤติกรรมที่เหมาะสมต่อสถานการณ์และทำให้เกิดผลลัพธ์ที่มีประสิทธิภาพ

ในทางการศึกษา “สมรรถนะครู” (Teacher Competency) จึงหมายถึง คุณลักษณะและ ความสามารถที่ครูพึงมีเพื่อจัดการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมายการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ (Darling-Hammond, 2017) โดยสมรรถนะครูไม่เพียงแต่ครอบคลุมด้านความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาวิชา แต่ยังรวมถึงความสามารถในการออกแบบการสอน การใช้เทคโนโลยี การวิจัยและพัฒนานวัตกรรม ตลอดจน การยึดมั่นในคุณธรรมและจริยธรรม

ในประเทศไทย แนวคิดสมรรถนะครูได้รับการพัฒนาจากทั้งหน่วยงานรัฐและนักวิชาการ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2564) ได้กำหนดกรอบสมรรถนะครูไทยไว้ 5 ด้าน ได้แก่ (1) สมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้ (2) สมรรถนะด้านการพัฒนาผู้เรียน (3) สมรรถนะด้านการใช้เทคโนโลยี ดิจิทัล (4) สมรรถนะด้านการวิจัยและสร้างนวัตกรรม และ (5) สมรรถนะด้านคุณธรรม จริยธรรม และ ความ เป็นพลเมือง ซึ่งสะท้อนถึงความพยายามของประเทศในการยกระดับคุณภาพครูให้สอดคล้องกับความท้าทาย ใหม่ของสังคมโลก นอกจากกรอบจากภาครัฐแล้ว แนวคิดของนักวิชาการไทย โดยเฉพาะทศนา แคมมณี (2559) มีบทบาทสำคัญในการขยายมิติความเข้าใจต่อสมรรถนะครู ท่านเสนอว่า ครูศตวรรษที่ 21 ต้องทำ หน้าที่มากกว่าการเป็นผู้ถ่ายทอดเนื้อหา แต่ควรเป็น ผู้ออกแบบการเรียนรู้ (Designer of Learning) ที่มีสมรรถนะด้านการจัดการเรียนรู้เชิงรุก เข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคล สามารถพัฒนาผู้เรียนในทุกมิติ และมีความมุ่งมั่นในการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง ผ่านการทำวิจัยในชั้นเรียนและการสร้างนวัตกรรม การสอน แนวคิดนี้จึงสะท้อนให้เห็นว่าครูที่มีสมรรถนะ ไม่เพียงแต่ทำหน้าที่สอนได้ดี แต่ยังเป็นผู้นำทางวิชาชีพ

ที่สร้างสรรค์คุณค่าใหม่ให้กับผู้เรียนและโรงเรียน สำหรับบริบทโรงเรียนขนาดเล็กสมรรถนะครูยิ่งมีความสำคัญมากขึ้นไปอีก เนื่องจากครูมักต้องรับผิดชอบการสอนหลายวิชาและหลายชั้นเรียนพร้อมกัน การมีสมรรถนะสูงจึงช่วยให้ครูสามารถบูรณาการวิชาและออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับทรัพยากรที่จำกัด สมรรถนะครูจึงเปรียบได้กับ “พลังขับเคลื่อนหลัก” ของโรงเรียนขนาดเล็กที่ทำให้โรงเรียนสามารถยืนหยัดและพัฒนาคุณภาพได้แม้ในสถานะข้อจำกัด

กล่าวโดยสรุป “สมรรถนะ” หมายถึง คุณลักษณะ ความรู้ ทักษะ และพฤติกรรมที่ทำให้บุคคลสามารถปฏิบัติภารกิจได้อย่างมีประสิทธิภาพและเกิดผลลัพธ์ที่เป็นเลิศ ส่วน “สมรรถนะครู” คือ คุณลักษณะและความสามารถเฉพาะของครูที่ทำให้การเรียนรู้ของผู้เรียนบรรลุเป้าหมาย ไม่เพียงด้านวิชาการ แต่รวมถึงการพัฒนาทักษะชีวิต คุณธรรม และความสามารถที่สอดคล้องกับความต้องการของศตวรรษที่ 21 สมรรถนะครูจึงเป็นรากฐานสำคัญที่สะท้อนคุณภาพครูและคุณภาพการศึกษา ครูที่มีสมรรถนะสูงไม่เพียงช่วยยกระดับผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน แต่ยังสามารถสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความท้าทายในศตวรรษที่ 21 การพัฒนาสมรรถนะครูจึงไม่ใช่เพียงนโยบาย แต่คือการลงทุนเพื่ออนาคตของการศึกษาไทยโดยแท้จริง

### นวัตกรรมการเรียนรู้

แนวคิดเรื่อง “นวัตกรรมการเรียนรู้” (Learning Innovation) เกิดขึ้นจากความเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกในศตวรรษที่ 21 ที่ขับเคลื่อนด้วยเทคโนโลยีดิจิทัล เศรษฐกิจฐานความรู้ และความท้าทายทางสังคมใหม่ ๆ การเรียนรู้ปัจจุบันจึงไม่สามารถอาศัยวิธีการสอนแบบดั้งเดิมเพียงอย่างเดียว แต่จำเป็นต้องสร้างกระบวนการเรียนรู้รูปแบบใหม่ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่งเสริมการคิดขั้นสูง และช่วยให้ผู้เรียนมีทักษะที่สามารถใช้ได้จริงในชีวิตประจำวัน

องค์การยูเนสโก (UNESCO, 2021) ยืนยันว่านวัตกรรมการเรียนรู้เป็นหัวใจสำคัญของการศึกษาแห่งอนาคต โดยมุ่งสร้าง “การเรียนรู้ที่เปลี่ยนแปลง (Transformative Learning)” ซึ่งไม่เพียงแต่ให้ผู้เรียนรับรู้ความรู้ แต่ยังช่วยสร้างความเข้าใจเชิงลึกและการเปลี่ยนแปลงวิถีคิดและพฤติกรรมของผู้เรียน งานวิจัยของ Hmelo-Silver (2004) ยังระบุว่า การจัดการเรียนรู้ที่มีลักษณะนวัตกรรม เช่น การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning) สามารถพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และการแก้ปัญหาได้ดีกว่าวิธีการสอนแบบบรรยายเพียงอย่างเดียว ในบริบทการศึกษาร่วมสมัย องค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา (OECD, 2020) ชี้ให้เห็นว่า นวัตกรรมการเรียนรู้ไม่ได้หมายถึงเพียงการนำเทคโนโลยีดิจิทัลมาใช้ในห้องเรียนเท่านั้น แต่หมายถึง การออกแบบกระบวนการเรียนรู้ที่ช่วยพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูง ความคิดสร้างสรรค์ และความสามารถในการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ ทั้งนี้ การใช้นวัตกรรมควรสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียนและความพร้อมของครู เพื่อให้เกิดผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ที่แท้จริง

นอกจากนี้ Fullan, Quinn, Drummy & Gardner (2020) เสนอว่า การเรียนรู้แห่งอนาคตควรมุ่งสู่ “การเรียนรู้เชิงลึก” (Deep Learning) ซึ่งเน้นการบูรณาการความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะส่วนบุคคลเข้าด้วยกัน การพัฒนาสมรรถนะครูจึงเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนนวัตกรรมการเรียนรู้ให้เกิดผลอย่างยั่งยืน

ในประเทศไทย สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2562) ให้นิยาม “นวัตกรรมการเรียนรู้” ว่าเป็น “กระบวนการจัดการเรียนการสอนหรือวิธีการใหม่ที่ช่วยพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียนให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคม” ขณะที่ วัชรพล วิบูลย์เศรษฐ์ (2556) อธิบายว่านวัตกรรมการเรียนรู้

หมายถึง “เครื่องมือหรือแนวปฏิบัติที่ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้มากขึ้น เกิดแรงจูงใจ และสามารถเชื่อมโยงความรู้กับชีวิตจริงได้” สิ่งนี้สะท้อนให้เห็นว่านวัตกรรมการเรียนรู้ไม่จำกัดเพียงการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเท่านั้น แต่รวมถึงวิธีคิด วิธีสอน และการจัดกิจกรรมใหม่ ๆ ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีบทบาทอย่างแท้จริง

นอกจากนี้ การบูรณาการนวัตกรรมการเรียนรู้กับเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร (ICT) ก็มีความสำคัญยิ่ง งานของ OECD (2018) ระบุว่า การใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้สามารถช่วยให้ผู้เรียนเข้าถึงข้อมูลที่หลากหลาย ทำงานร่วมกับเพื่อนต่างพื้นที่ และสร้างองค์ความรู้ใหม่ร่วมกันได้ ในบริบทโรงเรียนขนาดเล็กการนำนวัตกรรมด้านเทคโนโลยีมาใช้ แม้ในรูปแบบพื้นฐาน เช่น สื่อออนไลน์หรือแพลตฟอร์มการเรียนรู้ฟรี ก็สามารถช่วยลดข้อจำกัดด้านทรัพยากรและเสริมสร้างโอกาสการเรียนรู้ที่เท่าเทียมมากขึ้น

กล่าวโดยสรุป นวัตกรรมการเรียนรู้หมายถึงการสร้างหรือประยุกต์สิ่งใหม่ ๆ ไม่ว่าจะเป็นแนวคิด วิธีการจัดการเรียนการสอน หรือเทคโนโลยี เพื่อเพิ่มคุณภาพ ประสิทธิภาพ และความน่าสนใจของการเรียนรู้ เป้าหมายสูงสุดของนวัตกรรมการเรียนรู้ คือ การทำให้ผู้เรียนมีส่วนร่วม เกิดแรงจูงใจในการเรียน และสามารถพัฒนาทักษะสำคัญที่ตอบโจทย์ศตวรรษที่ 21 ได้อย่างแท้จริง สำหรับโรงเรียนขนาดเล็ก นวัตกรรมการเรียนรู้จึงเป็น “เครื่องมือ” ที่ช่วยให้ครูสามารถก้าวข้ามข้อจำกัดด้านบุคลากรและทรัพยากร และสร้างโอกาสใหม่ ๆ ให้กับผู้เรียน

## โรงเรียนขนาดเล็ก

โรงเรียนขนาดเล็กเป็นองค์ประกอบสำคัญของระบบการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยเฉพาะในพื้นที่ชนบทและห่างไกล ปัจจุบันประเทศไทยมีโรงเรียนขนาดเล็กคิดเป็นกว่าร้อยละ 60 ของโรงเรียนทั้งหมด (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561) โรงเรียนเหล่านี้มักมีนักเรียนน้อยกว่า 120 คน และมีครูไม่เพียงพอ ครูจึงต้องสอนหลายชั้นปีในห้องเดียวกัน ส่งผลให้การจัดการเรียนรู้เผชิญข้อจำกัดด้านคุณภาพ

ปัญหาหลักของโรงเรียนขนาดเล็ก ได้แก่ ครูขาดแคลน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ ทรัพยากรจำกัด และขาดโอกาสพัฒนาวิชาชีพ (สมพร อิศรางกูร ณ อยุธยา, 2560; UNESCO, 2015) อย่างไรก็ตาม โรงเรียนขนาดเล็กก็มีจุดแข็ง คือ ความสัมพันธ์ใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียน และการมีส่วนร่วมของชุมชน (Little, 2006) จุดแข็งเหล่านี้หากได้รับการสนับสนุนที่เหมาะสม จะเป็นทุนทางสังคมที่ช่วยยกระดับคุณภาพได้ เพื่อพัฒนาโรงเรียนขนาดเล็กอย่างยั่งยืน จำเป็นต้องมีกลไกการจัดการที่เป็นระบบ เช่น วงจรคุณภาพ PDCA (Plan-Do-Check-Act) ของ Deming (1986) ที่เน้นการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง หากบูรณาการกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) จะช่วยให้ครูแลกเปลี่ยนเรียนรู้และสร้างนวัตกรรมร่วมกันได้ โรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุนประชาอนุกุล) จังหวัดจันทบุรี เป็นกรณีศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กที่สะท้อนทั้งศักยภาพและข้อจำกัด แม้จะมีจุดแข็งจากการเป็นสถานศึกษาพอเพียง แต่ก็ยังเผชิญปัญหาครูไม่เพียงพอและการใช้เทคโนโลยีไม่ทั่วถึง กรอบ PDCA และ PLC จึงเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนาครูและสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับบริบทจริง ในระดับนโยบายธนาคารโลก (World Bank, 2021) ชี้ว่า โรงเรียนในพื้นที่ห่างไกลและมีทรัพยากรจำกัดจำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนเชิงระบบ ทั้งด้านการพัฒนาครู เทคโนโลยี และการบริหารจัดการ เพื่อป้องกันภาวะ “Learning Poverty” และสร้างโอกาสการเรียนรู้ที่เท่าเทียม ข้อค้นพบดังกล่าวสอดคล้องกับข้อเสนอของ UNESCO (2021) ที่เน้นการสร้าง “สัญญาทางสังคมใหม่ทางการศึกษา” ซึ่งให้ความสำคัญกับ

การพัฒนาครูในฐานะผู้นำการเปลี่ยนแปลง โดยเฉพาะในบริบทโรงเรียนขนาดเล็กที่ต้องอาศัยความยืดหยุ่น และการบริหารจัดการเชิงนวัตกรรม

กล่าวโดยสรุป โรงเรียนขนาดเล็กแม้จะมีข้อจำกัด แต่ก็มีศักยภาพในการพัฒนา หากมีการจัดการเชิงระบบและใช้ทรัพยากรที่มีอย่างสร้างสรรค์ โดยเฉพาะการพัฒนาครูให้มีสมรรถนะและนำนวัตกรรมการเรียนรู้มาใช้เพื่อยกระดับคุณภาพผู้เรียน

### บทเรียนและประสบการณ์ : โรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุ่นประชานุกูล)

โรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุ่นประชานุกูล) ตั้งอยู่ในเขตอำเภอเมือง จังหวัดจันทบุรี สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี เขต 1 เป็นโรงเรียนขนาดเล็กที่เปิดสอนตั้งแต่ระดับชั้นอนุบาลถึงประถมศึกษาปีที่ 6 ปีการศึกษา 2568 โรงเรียนมีนักเรียนทั้งหมด 68 คน และมีครูผู้สอนเพียง 7 คน โครงสร้างดังกล่าวทำให้โรงเรียนอยู่ในกลุ่ม “โรงเรียนขนาดเล็ก” ตามเกณฑ์ของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2561) ที่กำหนดว่าโรงเรียนที่มีนักเรียนน้อยกว่า 120 คน จะถือว่าเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก แม้โรงเรียนจะมีข้อจำกัดด้านจำนวนบุคลากรและทรัพยากร แต่โรงเรียนวัดเขาน้อยฯ มีจุดแข็งสำคัญคือ การได้รับการรับรองให้เป็น “สถานศึกษาพอเพียง” ตามแนวทางเศรษฐกิจพอเพียงของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 9 โรงเรียนมีการบูรณาการหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงเข้ากับกิจกรรมการเรียนรู้ เช่น โครงการเกษตรเพื่ออาหารกลางวัน การปลูกผักสวนครัว และกิจกรรมดูแลสิ่งแวดล้อม ซึ่งไม่เพียงแต่ช่วยลดค่าใช้จ่ายและพัฒนาทักษะชีวิต แต่ยังปลูกฝังคุณธรรมและความรับผิดชอบแก่ผู้เรียน อย่างไรก็ตาม ปัญหาหลักที่โรงเรียนกำลังเผชิญ ได้แก่ การขาดแคลนครู - ครูต้องรับผิดชอบสอนหลายวิชาและหลายระดับชั้น ส่งผลต่อความเข้มข้นและคุณภาพของการเรียนรู้ ข้อจำกัดด้านการใช้เทคโนโลยี - โรงเรียนยังมีสื่อดิจิทัลไม่เพียงพอ ครูบางส่วนยังขาดทักษะการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนการสอน ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนไม่สม่ำเสมอ - เนื่องจากผู้เรียนมีความแตกต่างหลากหลาย และการเรียนรวมหลายชั้นปีในห้องเดียวทำให้ยากต่อการออกแบบการสอนเฉพาะบุคคล

ในบริบทเช่นนี้ การพัฒนาสมรรถนะครูและนวัตกรรมการเรียนรู้จึงเป็นภารกิจสำคัญ ครูต้องไม่เพียงพัฒนาความรู้วิชาการ แต่ยังต้องมีทักษะในการออกแบบการเรียนรู้เชิงนวัตกรรมและใช้เทคโนโลยีดิจิทัลได้อย่างเหมาะสม แนวคิดของทศนา แคมมณี (2559) ที่มองว่าครูควรเป็น “ผู้ออกแบบการเรียนรู้” จึงสอดคล้องอย่างยิ่งกับสถานการณ์ของโรงเรียนวัดเขาน้อย

เพื่อจัดการกับข้อจำกัด โรงเรียนสามารถนำวงจร PDCA มาประยุกต์ใช้

Plan: วิเคราะห์บริบทโรงเรียนและกำหนดแผนพัฒนาสมรรถนะครูด้านนวัตกรรมและเทคโนโลยี

Do: ครูทดลองใช้นวัตกรรม เช่น การเรียนรู้แบบโครงงาน การบูรณาการหลักปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียง

Check: ประเมินผลการสอน เช่น การมีส่วนร่วมของผู้เรียน หรือผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

Act: ปรับปรุงและต่อยอดนวัตกรรม เช่น การขยายโครงการไปสู่หลายระดับชั้น

นอกจากนี้ การสร้าง ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ภายในโรงเรียนยังสามารถช่วยให้ครูร่วมกันวางแผน แก้ปัญหา และแลกเปลี่ยนประสบการณ์การสอน ซึ่งช่วยลดความโดดเดี่ยวของครูโรงเรียนขนาดเล็ก และทำให้การพัฒนาเป็นไปอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุป บริบทของโรงเรียนวัดเขาน้อยสะท้อนความเป็นจริงของโรงเรียนขนาดเล็กในประเทศไทยที่เต็มไปด้วยข้อจำกัด แต่ก็มีทุนทางสังคมและวัฒนธรรมที่เข้มแข็ง หากได้รับการสนับสนุนด้วยการพัฒนาสมรรถนะครูและการสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้โดยใช้ PDCA และ PLC เป็นกรอบจะสามารถเปลี่ยนข้อจำกัดให้เป็นโอกาสและยกระดับคุณภาพผู้เรียนได้อย่างยั่งยืน

### องค์ความรู้จากการศึกษา

จากการศึกษากรณีโรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุ่นประชานุกูล) ซึ่งเป็นโรงเรียนขนาดเล็กที่เผชิญปัญหาครูไม่เพียงพอและข้อจำกัดด้านเทคโนโลยี แต่ก็มีจุดแข็งในการเป็น “สถานศึกษาพอเพียง” สามารถสังเคราะห์องค์ความรู้สำคัญเพื่อเป็นแนวทางพัฒนาสมรรถนะครูและนวัตกรรมการเรียนรู้ ดังนี้

#### 1. สมรรถนะครูคือหัวใจของการพัฒนาโรงเรียนขนาดเล็ก

โรงเรียนที่มีครูจำกัดจำเป็นต้องใช้ศักยภาพของครูอย่างสูงสุด สมรรถนะครูทั้งด้านการจัดการเรียนรู้อการใช้เทคโนโลยี การวิจัยและนวัตกรรม ตลอดจนคุณธรรมและจริยธรรม จึงเป็นตัวแปรสำคัญที่ส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพผู้เรียน (Darling-Hammond, 2017; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2564)

#### 2. นวัตกรรมการเรียนรู้ช่วยลดข้อจำกัดของทรัพยากร

แม้โรงเรียนจะขาดครูและเทคโนโลยี แต่การนำนวัตกรรม เช่น การเรียนรู้แบบโครงงาน การบูรณาการหลักเศรษฐกิจพอเพียงเข้ากับวิชาหลัก หรือการใช้สื่อออนไลน์พื้นฐาน สามารถช่วยเพิ่มคุณภาพและแรงจูงใจในการเรียนรู้ของผู้เรียนได้ (Hmelo-Silver, 2004; วิชรพล วิบูลย์เศรษฐ์, 2556)

#### 3. PDCA เป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาคุณภาพครูและโรงเรียน

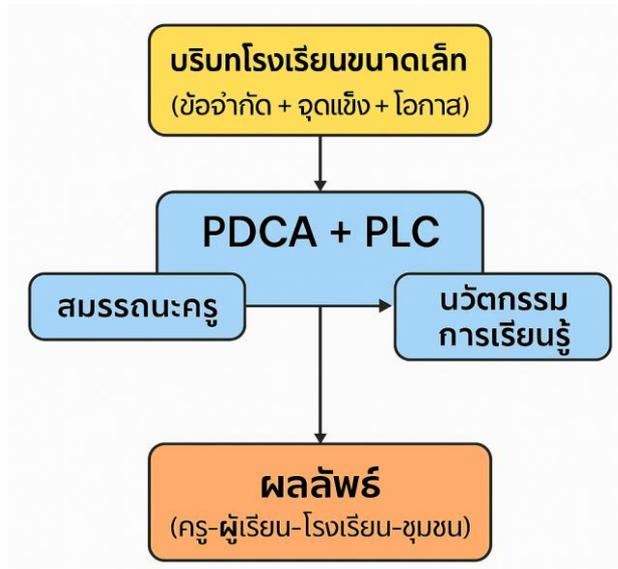
การใช้ PDCA ช่วยให้โรงเรียนมีระบบการวางแผน การทดลอง การตรวจสอบ และการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง ทำให้การพัฒนาครูและนวัตกรรมการเรียนรู้ไม่หยุดชะงัก แต่ค่อย ๆ ก้าวไปสู่คุณภาพที่สูงขึ้น (Deming, 1986)

#### 4. PLC เสริมพลังการเรียนรู้ร่วมกันของครู

การสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ทำให้ครูในโรงเรียนขนาดเล็กไม่ทำงานอย่างโดดเดี่ยว แต่มีโอกาสแลกเปลี่ยน เรียนรู้ และสร้างนวัตกรรมร่วมกัน ซึ่งช่วยเพิ่มขวัญกำลังใจและคุณภาพการสอน (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2562)

#### 5. โรงเรียนขนาดเล็กสามารถพัฒนาได้จากทุนทางสังคมและวัฒนธรรม

แม้จะมีข้อจำกัดด้านทรัพยากร แต่โรงเรียนขนาดเล็กก็มีจุดแข็งด้านความสัมพันธ์ที่ใกล้ชิดระหว่างครูกับนักเรียน และการมีส่วนร่วมของชุมชน หากสามารถใช้ทุนเหล่านี้ควบคู่กับการพัฒนาสมรรถนะครูและนวัตกรรมการเรียนรู้ โรงเรียนจะสามารถก้าวข้ามข้อจำกัดและสร้างคุณภาพการศึกษาที่เท่าเทียมได้ (Little, 2006; UNESCO, 2015)



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการพัฒนาโรงเรียนขนาดเล็ก โดยใช้กระบวนการ PDCA ร่วมกับชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ PLC  
ที่มา : ผู้เขียน

สรุปองค์ความรู้จากการศึกษาชี้ว่า การพัฒนาโรงเรียนขนาดเล็กไม่ได้ขึ้นอยู่กับจำนวนทรัพยากรเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับการบริหารจัดการที่มีระบบ การพัฒนาสมรรถนะครู และการสร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทจริง โดยมี PDCA และ PLC เป็นกลไกสำคัญ การสังเคราะห์นี้สามารถนำไปเป็นแนวทางพัฒนาโรงเรียนขนาดเล็กอื่น ๆ ในประเทศไทยเพื่อยกระดับคุณภาพผู้เรียนอย่างยั่งยืน

### อภิปรายผล

ผลการสังเคราะห์จากกรณีศึกษาโรงเรียนวัดเขาน้อย (ปุ่นประชานุกูล) สะท้อนให้เห็นว่า การพัฒนาสมรรถนะครูในโรงเรียนขนาดเล็กจำเป็นต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบและสอดคล้องกับบริบทจริง การประยุกต์ใช้วงจร PDCA ทำให้กระบวนการพัฒนาครูมีลำดับขั้นชัดเจน ตั้งแต่การวิเคราะห์บริบท การทดลองใช้นวัตกรรม การประเมินผล และการปรับปรุงต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการจัดการคุณภาพของ Deming ที่เน้นการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Continuous Improvement) ขณะเดียวกัน การบูรณาการกระบวนการ PLC เข้ากับ PDCA ช่วยเสริมพลังการเรียนรู้ร่วมกันของครู ลดความโดดเดี่ยวในการทำงานของครูโรงเรียนขนาดเล็ก และสร้างพื้นที่สำหรับการสะท้อนผลการสอน (Reflective Practice) อย่างเป็นระบบ ผลดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาวิชาชีพครูในศตวรรษที่ 21 ที่เน้นการเรียนรู้ร่วมกันและการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม การดำเนินการ PDCA และ PLC ในบริบทโรงเรียนขนาดเล็กยังเผชิญข้อจำกัดสำคัญ ได้แก่ ภาระงานครูที่สูง จำนวนบุคลากรจำกัด และข้อจำกัดด้านทรัพยากรเทคโนโลยี ซึ่งอาจส่งผลกระทบต่อความต่อเนื่องของกระบวนการ หากขาดการสนับสนุนเชิงระบบจากผู้บริหารและหน่วยงานต้นสังกัด แม้กระบวนการ PLC จะส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันของครูอย่างมีนัยสำคัญ แต่การดำเนินงานในโรงเรียนขนาดเล็กจำเป็นต้องพิจารณาเงื่อนไขความสำเร็จอย่างรอบด้าน Harris & Jones (2019) ระบุว่า PLC จะเกิดผล

อย่างแท้จริงเมื่อมีภาวะผู้นำทางวิชาการที่สนับสนุนบรรยากาศแห่งความไว้วางใจ และเปิดพื้นที่ให้ครูมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ หากขาดองค์ประกอบดังกล่าว PLC อาจกลายเป็นเพียงการประชุมเชิงธุรการมากกว่าการเรียนรู้ร่วมกันเชิงวิชาชีพ ขณะเดียวกัน รายงาน TALIS ของ OECD (2019) พบว่า การมีวัฒนธรรมความร่วมมือในโรงเรียนมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับคุณภาพการสอนและแรงจูงใจของครู ซึ่งสะท้อนว่าการบูรณาการ PLC กับ PDCA ในโรงเรียนขนาดเล็กควรดำเนินการอย่างต่อเนื่องและมีระบบติดตามผลที่ชัดเจน ดังนั้น ความสำเร็จของโมเดล PDCA-PLC จึงขึ้นอยู่กับภาวะผู้นำทางวิชาการและการสนับสนุนเชิงนโยบายควบคู่กันไป

### บทสรุป

บทความนี้เสนอแนวทางการพัฒนาสมรรถนะครูเพื่อส่งเสริมวัตกรรมการเรียนรู้ในโรงเรียนขนาดเล็ก โดยใช้วงจร PDCA บูรณาการกับกระบวนการ PLC เป็นกลไกเชิงระบบ กรณีศึกษาโรงเรียนวัดเขาน้อย (ปทุมประชาอนุกุล) แสดงให้เห็นว่า แม้โรงเรียนขนาดเล็กจะเผชิญข้อจำกัดด้านบุคลากรและทรัพยากร แต่สามารถยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ได้ หากมีการบริหารจัดการที่เป็นระบบและส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันของครูองค์ความรู้สำคัญที่ได้จากการศึกษานี้ ได้แก่

สมรรถนะครูเป็นปัจจัยเชิงยุทธศาสตร์ของการพัฒนาโรงเรียนขนาดเล็ก

PDCA ช่วยสร้างระบบการพัฒนาที่ต่อเนื่องและตรวจสอบได้

PLC เป็นกลไกเสริมที่ทำให้การพัฒนามีความยั่งยืน

การบูรณาการทั้งสองแนวคิดช่วยสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้

โมเดล PDCA-PLC ที่เสนอในบทความนี้สามารถประยุกต์ใช้ในโรงเรียนขนาดเล็กอื่น ๆ เพื่อเสริมสร้างความเข้มแข็งเชิงระบบและยกระดับคุณภาพผู้เรียนอย่างยั่งยืน

### ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1. กระทรวงศึกษาธิการและสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) ควรให้ความสำคัญต่อการพัฒนาโรงเรียนขนาดเล็กอย่างเป็นระบบ โดยสนับสนุนการพัฒนาสมรรถนะครูตามกรอบมาตรฐานสากลและมาตรฐานวิชาชีพครูของไทย

2. ชั้นเรียน การบูรณาการวิชากับภูมิปัญญาท้องถิ่น

### ข้อเสนอแนะเชิงสถานศึกษา

1. ผู้บริหารและครูควรร่วมกันนำ PDCA มาใช้ในการพัฒนาโรงเรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้เกิดระบบการเรียนรู้ที่ปรับปรุงได้ตลอดเวลา

2. โรงเรียนควรสร้างและส่งเสริมการทำงานแบบ PLC ให้เป็นวัฒนธรรมองค์กร เพื่อให้ครูมีพื้นที่ในการแลกเปลี่ยนและพัฒนาวิชาชีพ

### ข้อเสนอแนะเชิงครูและบุคลากร

1. ครูควรพัฒนาสมรรถนะทั้งด้านวิชาการ ดิจิทัล และการออกแบบนวัตกรรมการสอน โดยเน้นการเรียนรู้ตลอดชีวิต (Lifelong Learning)

2. ควรส่งเสริมให้ครูทำวิจัยในชั้นเรียนอย่างต่อเนื่อง เพื่อสะท้อนและปรับปรุงวิธีการสอนที่เหมาะสมกับผู้เรียน

### ข้อเสนอแนะเชิงชุมชน

1. ชุมชนควรมีบทบาทร่วมมือกับโรงเรียนมากขึ้น ทั้งในด้านทรัพยากร การจัดกิจกรรม และการสนับสนุนการเรียนรู้ของผู้เรียน

2. โรงเรียนควรดึงทุนทางวัฒนธรรมและเศรษฐกิจพอเพียงของชุมชนมาใช้เป็นฐานในการออกแบบนวัตกรรมการเรียนรู้

สรุปและข้อเสนอแนะโรงเรียนขนาดเล็กสามารถพัฒนาได้จริง หากอาศัยสมรรถนะครู นวัตกรรม การเรียนรู้ และการจัดการเชิงระบบผ่าน PDCA และ PLC ซึ่งไม่เพียงช่วยยกระดับคุณภาพผู้เรียน แต่ยังสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่ยั่งยืนทั้งในโรงเรียนและชุมชน

### เอกสารอ้างอิง

- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2562). *การพัฒนาครูด้วยชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC)*. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.  
ทิตนา แคมมณี. (2559). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 20).  
จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.  
วัชรพล วิบูลย์เศรษฐ์. (2556). *นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.  
สมพร อิศรางกูร ณ อยุธยา. (2560). *การจัดการศึกษาในโรงเรียนขนาดเล็ก: ความท้าทายและโอกาส*.  
มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.  
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2561). *รายงานการประเมินโรงเรียนขนาดเล็ก*.  
กระทรวงศึกษาธิการ.  
สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2564). *กรอบสมรรถนะครูและมาตรฐานวิชาชีพ*.  
กระทรวงศึกษาธิการ.  
สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา. (2562). *รายงานประจำปี 2562*.  
กระทรวงศึกษาธิการ.  
สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). *รายงานนวัตกรรมการศึกษาเพื่ออนาคต*. กระทรวงศึกษาธิการ.  
Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*.  
John Wiley & Sons.  
Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>  
Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>  
Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.  
Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Education reimaged: The future of learning*. Corwin Press.  
Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and professional learning communities. *School Leadership & Management*, 39(5), 431-449. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>

- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Little, A. W. (2006). *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities*. Springer.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- OECD. (2018). *Effective school leadership for small schools*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2020). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000–2015: Achievements and challenges*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- World Bank. (2021). *Realizing the future of learning: From learning poverty to learning for everyone, everywhere*. World Bank.

การเสริมพลังระบบประกันคุณภาพภายในด้วยการนิเทศแบบ Coaching and Mentoring :  
กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี  
Empowering the Internal Quality Assurance System Through Coaching and  
Mentoring Supervision : A Case Study of Special Education  
Center of Chanthaburi

รัชชนก กليبแก้ว<sup>1\*</sup>

ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี จันทบุรี ประเทศไทย<sup>1</sup>

Ratchanok Kleepkeaw<sup>1\*</sup>

Special Education Center of Chanthaburi, Chanthaburi, Thailand<sup>1</sup>

\*Corresponding Author E-mail: 6826141022@rbru.ac.th

## การเสริมพลังระบบประกันคุณภาพภายในด้วยการนิเทศแบบ Coaching and Mentoring :

### กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี

รัชชนก กลีบแก้ว

ศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี จันทบุรี ประเทศไทย

#### บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวทางการเสริมพลังระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาโดยใช้รูปแบบการนิเทศแบบ Coaching and Mentoring กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี การดำเนินงานอยู่ภายใต้วงจรคุณภาพ PDCA ประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ การวางแผน (Plan) การดำเนินงานผ่านกระบวนการ Pre-Coaching, Coaching และ Mentoring (Do) การตรวจสอบและสะท้อนผล (Check) และการปรับปรุงพัฒนาอย่างต่อเนื่อง (Act) โดยเน้นการมีส่วนร่วม การสะท้อนคิด และการใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์เป็นฐานในการพัฒนา ผลการดำเนินงานสะท้อนว่ารูปแบบดังกล่าวช่วยเสริมสร้างแรงจูงใจภายใน ความมั่นใจ และความรับผิดชอบของครู ส่งเสริมการมีส่วนร่วมในระบบประกันคุณภาพภายใน พัฒนาทักษะการจัดการเรียนรู้และการใช้ข้อมูลเพื่อปรับปรุงงานอย่างต่อเนื่อง อีกทั้งก่อให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันภายในองค์กร ส่งผลให้ระบบประกันคุณภาพภายในเปลี่ยนบทบาทจากกลไกเพื่อการตรวจสอบไปสู่กลไกเพื่อการพัฒนาเชิงระบบที่ยั่งยืน ข้อเสนอเชิงนโยบาย ได้แก่ (1) กำหนดให้การนิเทศแบบ Coaching and Mentoring เป็นกลไกหลักในการขับเคลื่อนระบบประกันคุณภาพภายใน โดยบรรจุในแผนพัฒนาคุณภาพและตัวชี้วัดการบริหาร (2) สนับสนุนการพัฒนาศักยภาพผู้บริหารและครูพี่เลี้ยงด้านทักษะการโค้ช การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์ และ (3) ส่งเสริมการบูรณาการกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) และเครือข่ายความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา เพื่อขยายผลสู่การยกระดับคุณภาพการศึกษาในระดับระบบอย่างยั่งยืน

**คำสำคัญ :** การเสริมพลังอำนาจ, ระบบประกันคุณภาพภายใน, การนิเทศติดตาม, การโค้ชและการเป็นพี่เลี้ยง

#### ABSTRACT

This article aims to propose guidelines for strengthening the internal quality assurance system in educational institutions through a Coaching and Mentoring supervision model, using the Special Education Center of Chanthaburi Province as a case study. The implementation was conducted under the PDCA quality cycle, consisting of four stages: planning (Plan), implementation through the processes of Pre-Coaching, Coaching, and Mentoring (Do), monitoring and reflective evaluation (Check), and continuous improvement (Act). The approach emphasizes participation, reflective practice, and the use of empirical data as a foundation for development. The findings reveal that the model enhances teachers' intrinsic motivation, confidence, and sense of responsibility. It also promotes active participation in the internal quality assurance system, improves instructional management skills, and encourages the use of data for continuous improvement. In addition, the model fosters a culture of collaborative learning within the organization. As a result, the internal quality assurance system shifts from a mechanism primarily for inspection to a sustainable mechanism for systemic

supervision as a key mechanism for driving the internal quality assurance system by incorporating it into quality development plans and administrative performance indicators; (2) supporting capacity building for administrators and mentor teachers in coaching skills, feedback provision, and the use of empirical data; and (3) promoting integration with Professional Learning Communities (PLC) and collaborative networks among educational institutions in order to expand the impact toward sustainable improvement of educational quality at the system level.

**Keywords :** Empowerment, Internal Quality Assurance System, Supervision, Coaching and Mentoring

## บทนำ

ความท้าทายของการจัดการศึกษาไทยในศตวรรษที่ 21 ที่ต้องเผชิญกับการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วทั้งในด้านเศรษฐกิจ สังคม การเมือง และเทคโนโลยี สถานศึกษาจึงจำเป็นต้องมีระบบการบริหารจัดการที่มีประสิทธิภาพ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพรอบด้าน สามารถปรับตัวและดำรงชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข การดำเนินการด้านระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ซึ่งถือเป็นกลไกสำคัญในการประเมินตรวจสอบ และยกระดับคุณภาพการศึกษาให้มีมาตรฐานเป็นที่ยอมรับ อีกทั้งเป็นการสร้างความเชื่อมั่นให้แก่ผู้ปกครอง ชุมชน สังคม และผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกฝ่ายว่าผู้เรียนทุกคนจะได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพ เพื่อพัฒนาความรู้ ความสามารถและคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามมาตรฐานที่สถานศึกษากำหนด (สำนักทดสอบทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, 2563) สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 หมวด 6 มาตรฐานและการประกันคุณภาพการศึกษา มาตรา 47 กำหนดให้มีระบบการประกันคุณภาพการศึกษาเพื่อพัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาของการศึกษาขั้นพื้นฐาน และการศึกษาระดับอุดมศึกษา ประกอบด้วย ระบบการประกันคุณภาพภายในและระบบการประกันคุณภาพภายนอก และมาตรา 48 ให้สถานศึกษาจัดให้มีระบบการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา และให้ถือว่าการประกันคุณภาพภายในเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการบริหารการศึกษาที่ต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่อง การดำเนินงานด้านประกันคุณภาพการศึกษาภายในศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี ยังพบปัญหาครูและบุคลากรบางส่วนขาดแรงจูงใจ ความเข้าใจ และทักษะในการขับเคลื่อนระบบประกันคุณภาพ ส่งผลให้การประกันคุณภาพ ไม่บรรลุผลตามเป้าหมายที่วางไว้ จากงานวิจัยของ สุวิมล ว่องวานิช (2563) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าความสำเร็จของระบบประกันคุณภาพภายในขึ้นอยู่กับระดับการมีส่วนร่วมของครูและบุคลากร หากขาดการมีส่วนร่วม การดำเนินงานจะขาดพลังและไม่สามารถสร้างการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนได้ ดังนั้นการสร้างแรงจูงใจและการมีส่วนร่วมของครูและบุคลากรจึงเป็นปัจจัยสำคัญ แนวคิดหนึ่งที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง คือ การเสริมพลังอำนาจ (Empowerment) โดยตามทฤษฎีของ Conger & Kanungo การเสริมพลังอำนาจ หมายถึง กระบวนการที่ช่วยให้บุคลากรเกิดความรู้สึกว่าตนเองมีความสามารถ มีคุณค่า และมีอิสระในการตัดสินใจ ซึ่งจะนำไปสู่ความพึงพอใจในการทำงานและประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานที่สูงขึ้น

การนิเทศติดตามแบบชี้แนะและการเป็นพี่เลี้ยง (Coaching and Mentoring) เป็นกระบวนการพัฒนาบุคลากร โดยเปลี่ยนบทบาทของผู้บริหารและหัวหน้างานจากการเป็นผู้สั่งการและตรวจสอบ มาเป็นผู้ชี้แนะ ตั้งคำถามเพื่อกระตุ้นให้เกิดการคิดไตร่ตรอง มุ่งเน้นการสร้างควมไว้วางใจ การสื่อสารเชิงบวก และการส่งเสริมให้บุคลากรเกิดการเรียนรู้และพัฒนาตนเองจากภายใน ซึ่งกระบวนการนี้จึงถือเป็นกลยุทธ์สำคัญที่เน้นการเสริมพลังอำนาจ (Empowerment) ช่วยให้ครูและบุคลากรมีส่วนร่วม และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องทั้งด้านความรู้ ทักษะ และมีกำลังใจในการพัฒนางานเพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษา สอดคล้องกับสมบัติ อารัมภ์วงศ์ (2560) กล่าวว่า การนิเทศแบบ Coaching and Mentoring ช่วยสร้างบรรยากาศการทำงานที่มีความร่วมมือและเอื้อต่อการพัฒนาคุณภาพงานอย่างยั่งยืน ในมิติของการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา การนำ Coaching and Mentoring มาใช้เป็นรูปแบบการนิเทศติดตาม เป็นการส่งเสริมการทำงานเชิงรุก ช่วยให้ครูและบุคลากรเกิดการเรียนรู้ร่วมกัน และสร้างวัฒนธรรมคุณภาพภายในสถานศึกษา

บทความนี้ตั้งอยู่บนกรอบแนวคิดที่มองว่า ความท้าทายของการจัดการศึกษาในศตวรรษที่ 21 และปัญหาการขับเคลื่อนระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา เป็นบริบทสำคัญที่ทำให้สถานศึกษาจำเป็นต้องพัฒนาแนวทางการบริหารจัดการที่มีประสิทธิภาพ โดยนำแนวคิดการเสริมพลังอำนาจ (Empowerment) มาเป็นฐานในการพัฒนาบุคลากร ผ่านกระบวนการนิเทศติดตามแบบ Coaching and Mentoring ซึ่งทำหน้าที่เป็นกลไกเชิงกลยุทธ์ในการส่งเสริมการมีส่วนร่วม การเรียนรู้ร่วมกัน และการพัฒนาศักยภาพของครูและบุคลากร กระบวนการดังกล่าวดำเนินงานภายใต้วงจร PDCA เพื่อให้เกิดการพัฒนาอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ส่งผลให้ครูและบุคลากรมีแรงจูงใจ ความมั่นใจ และความรับผิดชอบในการปฏิบัติงาน อันนำไปสู่การเพิ่มประสิทธิภาพของระบบประกันคุณภาพภายใน และการสร้างวัฒนธรรมคุณภาพในสถานศึกษาอย่างยั่งยืน

ดังที่กล่าวมาข้างต้น บทความวิชาการฉบับนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวทางการเสริมพลังระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา โดยใช้รูปแบบการนิเทศติดตามแบบ Coaching and Mentoring กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี เพื่อเป็นแนวทางเชิงวิชาการและเชิงปฏิบัติสำหรับผู้บริหาร ครู และบุคลากรทางการศึกษา อันจะนำไปสู่การพัฒนากระบวนประกันคุณภาพภายในให้มีความเข้มแข็ง ยั่งยืน และสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมโลกในยุคปัจจุบัน

### การประกันคุณภาพการศึกษา

การประกันคุณภาพการศึกษาเป็นกลไกสำคัญในการบริหารจัดการสถานศึกษาให้มีมาตรฐานและประสิทธิภาพ โดยมุ่งเน้นการพัฒนาอย่างต่อเนื่องและสร้างความเชื่อมั่นแก่ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องทุกฝ่าย ทั้งผู้เรียน ผู้ปกครอง ชุมชน และสังคมโดยรวม ทั้งนี้ กฎกระทรวงการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. 2561 ได้กำหนดให้การประกันคุณภาพเป็นกระบวนการประเมินและติดตามตรวจสอบคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษา แต่ละระดับและประเภทการศึกษา โดยมีกลไกในการควบคุมตรวจสอบระบบการบริหารคุณภาพการศึกษา เพื่อให้สถานศึกษาพัฒนาอย่างต่อเนื่องและบรรลุเป้าหมายตามมาตรฐานที่กำหนด (กฎกระทรวงการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. 2561, 2561)

ในระดับสถานศึกษา ระบบประกันคุณภาพภายใน (Internal Quality Assurance: IQA) ได้รับการยอมรับว่าเป็นกลไกสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษาและสร้างวัฒนธรรมคุณภาพภายในองค์กร โดยมุ่งเน้นการพัฒนาอย่างต่อเนื่องมากกว่าการตรวจสอบเพื่อความรับผิดชอบต่อเพียงอย่างเดียว

(Stensaker et al., 2020) การดำเนินงาน IQA ที่มีประสิทธิภาพจำเป็นต้องอาศัยการมีส่วนร่วมของบุคลากรทุกระดับ และส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกันภายในองค์กร (Nguyen & Ta, 2022) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการบริหารคุณภาพแบบองค์รวม (Total Quality Management: TQM) ที่เน้นการพัฒนาอย่างต่อเนื่องผ่านวงจรคุณภาพ และการเสริมพลังอำนาจผู้ปฏิบัติงานเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพองค์กร (Sallis, 2021) ดังนั้น การประกันคุณภาพการศึกษาจึงเป็นกระบวนการที่สอดคล้องกับภารกิจหลักของสถานศึกษาในการผลิตผู้เรียนที่มีคุณภาพ และมีคุณลักษณะพึงประสงค์ตามมาตรฐานการศึกษาที่กำหนด (สำนักทดสอบทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ, 2563) อีกทั้งยังช่วยสร้างความเชื่อมั่น ศรัทธา และความพึงพอใจแก่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยเป็นหลักประกันว่าสถานศึกษาสามารถจัดการศึกษาได้อย่างมีคุณภาพตามเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้ (จารุกิตติ์ สุตสุข, 2565)

กล่าวโดยสรุป การประกันคุณภาพการศึกษา เป็นกระบวนการสำคัญในการยกระดับมาตรฐานการศึกษาให้สอดคล้องกับเป้าหมายที่กำหนดไว้ มุ่งเน้นให้เกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง อีกทั้งเป็นการสร้างความเชื่อมั่นให้แก่ผู้ที่เกี่ยวข้องทุกฝ่าย ว่าสถานศึกษาจะสามารถจัดการศึกษาได้อย่างมีคุณภาพ เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามมาตรฐานการศึกษา

### การเสริมพลังอำนาจ (Empowerment)

การเสริมพลังอำนาจ (Empowerment) เป็นกระบวนการที่ผู้นำหรือผู้บริหารมอบอำนาจ ความรับผิดชอบ และสิทธิ์ในการตัดสินใจให้แก่บุคลากร เพื่อส่งเสริมให้บุคลากรเกิดความมั่นใจในการปฏิบัติงาน กล้าคิด กล้าตัดสินใจ และกล้าแสดงความสามารถของตนเองได้อย่างเต็มที่ (ดาหรี จันทชูโต และคณะ, 2567) ทั้งนี้ การเสริมสร้างพลังอำนาจยังมีส่วนช่วยให้องค์กร สามารถดำเนินงานให้บรรลุตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ ส่งเสริมให้บุคลากรมีความรับผิดชอบในงานของตนเองมากขึ้น เปิดโอกาสให้มีการพัฒนาตนเอง ส่งเสริมให้มีการปฏิสัมพันธ์กันในการทำงานร่วมกันเป็นทีม ก่อให้เกิดการพัฒนางานให้มีประสิทธิภาพ และมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ซึ่งการเสริมสร้างพลังอำนาจ มีความสำคัญ ในหลายๆ ระดับ ทั้งระดับผู้ปฏิบัติงาน ระดับทีมงาน ระดับผู้บริหาร รวมถึงระดับองค์กร (วิรัตน์ดา เสือจอย, 2564)

ภูวนัย สุนา (2563) ได้ให้ความหมายของคำว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจ หมายถึง การดำเนินการของผู้บริหารองค์กร เพื่อเพิ่มความสามารถ สร้างโอกาส และสร้างแรงจูงใจให้แก่บุคลากรรับรู้ถึงความสามารถในการปฏิบัติงานของตนเอง ดังนั้น การเสริมสร้างพลังอำนาจ จึงมีความสำคัญต่อบุคลากรในองค์กร ทำให้ผู้ปฏิบัติงานเกิดแรงจูงใจในการทำงาน สามารถเพิ่มประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานมากขึ้น เช่นเดียวกับการเสริมสร้างพลังอำนาจการทำงานของครูที่มีความสำคัญต่อการพัฒนางานในทุก ๆ ด้านของโรงเรียน ผู้บริหารสถานศึกษาต้องเพิ่มขีดความสามารถครู โดยการสร้างโอกาส สร้างแรงจูงใจ ให้ครูได้รับรู้ถึงความสามารถของตนเอง ให้การส่งเสริมและสนับสนุนเพิ่มขีดความสามารถของครูเพิ่มมากขึ้นอย่างสร้างสรรค์ มีอิสระในการทำงาน ตระหนักถึงคุณค่าแห่งตน และส่งเสริมการทำงานเป็นทีม เช่นเดียวกับวิรัตน์ดา เสือจอย (2564) อธิบายว่า การเสริมสร้างพลังอำนาจ หมายถึง กระบวนการที่ผู้บังคับบัญชามอบหมายอำนาจหน้าที่ อำนาจการตัดสินใจ แก่ผู้ใต้บังคับบัญชาเพื่อสร้างแรงจูงใจและความมั่นใจ เพื่อพัฒนาศักยภาพในการปฏิบัติงานให้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

สรุปได้ว่า การเสริมพลังอำนาจ เป็นกระบวนการที่มุ่งเน้นการสร้างแรงจูงใจภายในให้แก่บุคลากร เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการปฏิบัติงาน โดยมุ่งให้บุคลากรเกิดความเชื่อมั่นในศักยภาพของตนเอง มีความรับผิดชอบ และสามารถพัฒนาศักยภาพในการทำงานได้อย่างเต็มที่ ทั้งนี้ ผู้บริหารยังมีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมและสนับสนุนการเสริมพลังอำนาจ โดยการเปิดโอกาสให้บุคลากรมีส่วนร่วมในการตัดสินใจและกำหนดแนวทางในการดำเนินงาน ตลอดจนสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการทำงาน ซึ่งกระบวนการดังกล่าวส่งผลให้การปฏิบัติงานมีประสิทธิภาพมากขึ้น

### บทบาทของการนิเทศ ติดตามกับระบบประกันคุณภาพการศึกษา

การนิเทศการศึกษาเป็นกระบวนการสำคัญที่มุ่งเน้นการให้คำแนะนำ การชี้แนะแนวทางการสนับสนุน และการให้ความช่วยเหลือแก่ครูและบุคลากรทางการศึกษาในทุกมิติของการจัดการศึกษา โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาวิชาชีพครู ส่งเสริมให้ครูสามารถใช้เทคนิคการสอนที่มีประสิทธิภาพ และปรับปรุงกระบวนการเรียนการสอนให้มีคุณภาพยิ่งขึ้น ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพการศึกษาโดยรวมของสถานศึกษา (กฤษณะ ไกรสี, 2568)

การนิเทศ ติดตามภายในสถานศึกษา เป็นกลไกสำคัญในการสร้างความเข้าใจ และส่งเสริมความร่วมมือกันระหว่างผู้บริหาร ครู และบุคลากรทางการศึกษา โดยเน้นการให้คำแนะนำ ปรีกษา ช่วยเหลือ ตลอดจนสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้กระบวนการจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพและส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพการศึกษาของผู้เรียน (อัมพวรรณ สิริรักษ์, 2560)

นอกจากนี้สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้กำหนดแนวทางตามกฎกระทรวงว่าด้วยระบบ หลักเกณฑ์ และวิธีการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. 2553 โดยระบุว่า ระบบการประกันคุณภาพภายในเพื่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษาและพัฒนามาตรฐาน การศึกษาทุกระดับ ต้องประกอบด้วย 3 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ (1) การประเมินคุณภาพภายใน (2) การติดตามตรวจสอบคุณภาพการศึกษา และ (3) การพัฒนาคุณภาพการศึกษา ทั้งนี้ การพัฒนาสถานศึกษาให้บรรลุตามมาตรฐานที่กำหนด จำเป็นต้องอาศัยระบบและกลไกการบริหารจัดการที่เหมาะสมกับบริบทของแต่ละสถานศึกษา รวมถึงต้องดำเนินงานตามแผนพัฒนาการจัดการศึกษาและแผนปฏิบัติการประจำปี โดยมีการกำกับ ติดตาม ตรวจสอบ และประเมินผลอย่างเป็นระบบ เพื่อให้ได้ข้อมูลเชิงประจักษ์ในการนำไปปรับปรุงและพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างต่อเนื่อง (มยุรี วรวรรณ, 2563)

กล่าวโดยสรุป การนิเทศการศึกษาที่มีประสิทธิภาพภายใต้ระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา เป็นกระบวนการบริหารเชิงพัฒนาที่บูรณาการการให้คำปรึกษา การติดตาม และการประเมินผลเข้าด้วยกัน เพื่อสนับสนุนการพัฒนาครู บุคลากร และระบบบริหารจัดการให้มีประสิทธิภาพนำไปสู่การยกระดับคุณภาพการศึกษาและคุณภาพผู้เรียนอย่างยั่งยืน

### การนิเทศแบบชี้แนะและการเป็นที่เลี้ยง : Coaching and Mentoring

Coaching เป็นกระบวนการพัฒนาศักยภาพบุคคลที่ผู้โค้ชทำหน้าที่เป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้มากกว่าการสอนโดยตรง โดยใช้การตั้งคำถามเชิงลึก การสะท้อนความคิด และการให้ข้อมูลย้อนกลับ เพื่อช่วยให้ผู้รับการโค้ชตระหนักถึงศักยภาพของตนและปรับปรุงการปฏิบัติงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Burleigh et al., 2023) ในขณะที่ Mentoring เป็นกระบวนการที่พี่เลี้ยงถ่ายทอดประสบการณ์ ความรู้

และทักษะผ่านความสัมพันธ์ระยะยาว เพื่อส่งเสริมการเติบโตทางวิชาชีพของผู้รับการดูแล (Clutterbuck, 2019) โดยในบริบทการศึกษา Mentoring ยังทำหน้าที่ให้คำปรึกษาและชี้แนะแนวทางอย่างต่อเนื่อง เพื่อพัฒนาศักยภาพครูและยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้ (มยุรี เจริญศิริ, 2558)

การนิเทศแบบชี้แนะหรือ Coaching จึงเป็นรูปแบบหนึ่งของการพัฒนาครู โดยผู้โค้ชซึ่งอาจเป็นผู้บริหารหรือศึกษานิเทศก์ ทำหน้าที่สนับสนุนครูภายในสถานศึกษาให้พัฒนาผลการปฏิบัติงานรายบุคคลและศักยภาพด้านการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ (มยุรี เจริญศิริ, 2558) แนวทาง Coaching และ Mentoring ถือเป็นเทคนิคสำคัญในการพัฒนาบุคลากรและสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้ โดยอาศัยการสื่อสารสองทาง (Two-Way Communication) การให้คำแนะนำ และการสนับสนุนการเรียนรู้ร่วมกันภายในองค์กร

ในมิติการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอน การนิเทศเชิงพัฒนาและ Instructional Coaching ได้รับการยอมรับว่าเป็นกลยุทธ์สำคัญในการยกระดับคุณภาพการสอนและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน โดยหลักฐานเชิงประจักษ์ชี้ว่าการโค้ชครูส่งผลเชิงบวกต่อการปฏิบัติการสอนและผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน (Kraft et al., 2018) นอกจากนี้ การนิเทศแบบ Coaching ที่เน้นความร่วมมือ ความไว้วางใจ และการสะท้อนผลการปฏิบัติงาน ช่วยส่งเสริมการพัฒนาริชาชีพครูอย่างยั่งยืน (Campbell & Van Nieuwerburgh, 2021) แนวคิด Instructional Coaching ในฐานะความร่วมมือเชิงหุ้นส่วนช่วยให้ครูเกิดการเรียนรู้เชิงสะท้อนคิดและพัฒนาการสอนอย่างต่อเนื่อง (Knight, 2019) อีกทั้งยังช่วยเสริมสร้างความเชื่อมั่นในตนเองและพัฒนาองค์กรแห่งการเรียนรู้ภายในสถานศึกษา (Van Nieuwerburgh, 2020)

โดยสรุป Coaching และ Mentoring เป็นกระบวนการสำคัญในการพัฒนาศักยภาพครูและบุคลากรทางการศึกษา โดย Coaching มุ่งเน้นการสะท้อนคิดและการให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อพัฒนาผลการปฏิบัติงาน ขณะที่ Mentoring เน้นความสัมพันธ์ระยะยาวเพื่อถ่ายทอดประสบการณ์และส่งเสริมการเติบโตทางวิชาชีพ ทั้งสองแนวทางจึงเป็นกลไกสำคัญในการสร้างองค์กรแห่งการเรียนรู้และยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษาอย่างยั่งยืน

#### แนวคิดกระบวนการบริหารคุณภาพตามวงจร PDCA

กระบวนการบริหารคุณภาพตามวงจร PDCA เป็นแนวคิดพื้นฐานด้านการบริหารคุณภาพที่ได้รับการพัฒนาโดย Deming เพื่อใช้เป็นกลไกในการปรับปรุงคุณภาพอย่างต่อเนื่องในองค์กร วงจรดังกล่าวประกอบด้วย 4 ขั้นตอน ได้แก่ การวางแผน (Plan) การดำเนินการตามแผน (Do) การตรวจสอบและประเมินผล (Check) และการปรับปรุงพัฒนา (Act) ซึ่งช่วยให้องค์กรสามารถพัฒนางานอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง (Deming, 1986; Sallis, 2021) แนวคิด PDCA ได้รับการนำมาใช้ในระบบการประกันคุณภาพการศึกษาอย่างแพร่หลาย เนื่องจากช่วยให้สถานศึกษาสามารถวางแผนพัฒนาคุณภาพ ดำเนินงานตามแผน ตรวจสอบผลลัพธ์ และปรับปรุงการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้บรรลุมาตรฐานคุณภาพที่กำหนด (Sallis, 2021)

ในบริบทของการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา PDCA ทำหน้าที่เป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนการพัฒนาคุณภาพอย่างเป็นระบบ โดยขั้น Plan มุ่งวิเคราะห์บริบท ปัญหา และกำหนดแนวทางพัฒนา ขั้น Do เป็นการนำแผนไปปฏิบัติผ่านกระบวนการบริหารและการจัดการเรียนรู้ ขั้น Check เป็นการติดตามตรวจสอบ และประเมินผลเพื่อสะท้อนคุณภาพการดำเนินงาน และขั้น Act เป็นการนำผลการประเมินไปปรับปรุงพัฒนาให้เกิดคุณภาพที่ดียิ่งขึ้นอย่างต่อเนื่อง (Moen & Norman, 2010) กระบวนการดังกล่าว

สอดคล้องกับแนวคิดการบริหารคุณภาพแบบองค์รวมที่มุ่งเน้นการปรับปรุงอย่างต่อเนื่องและการมีส่วนร่วมของบุคลากรทุกระดับในองค์กรนอกจากนี้ การประยุกต์ใช้ PDCA ร่วมกับกระบวนการนิเทศเชิงพัฒนา เช่น Coaching และ Mentoring สามารถเสริมสร้างการเรียนรู้เชิงสะท้อนคิด การมีส่วนร่วม และการพัฒนาศักยภาพบุคลากรได้อย่างเป็นระบบ โดยการวางแผนร่วมกัน การปฏิบัติผ่านการนิเทศแบบชี้แนะ การตรวจสอบผ่านการสะท้อนผล และการปรับปรุงจากข้อเสนอแนะเชิงพัฒนา ส่งผลให้เกิดการพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่องและยั่งยืนภายในสถานศึกษา

### บทเรียนและประสบการณ์: กรณีศึกษาศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี

การเสริมพลังอำนาจระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาโดยใช้รูปแบบการนิเทศติดตามแบบ Coaching and Mentoring ของศูนย์การศึกษาพิเศษประจำจังหวัดจันทบุรี ดำเนินงานภายใต้กรอบวงจรคุณภาพ PDCA โดยมีขั้นตอนสำคัญดังนี้

#### ขั้นตอนที่ 1 การวางแผน (Plan)

แต่งตั้งคณะกรรมการนิเทศติดตาม โดยมีผู้อำนวยการเป็นประธาน รองผู้อำนวยการเป็นรองประธาน หัวหน้ากลุ่มบริหารงานวิชาการเป็นกรรมการและเลขานุการ พร้อมมอบหมายครูที่มีประสบการณ์ทำหน้าที่ครูพี่เลี้ยง (Mentor) เพื่อให้คำปรึกษา ถ่ายทอดประสบการณ์ และสนับสนุนการพัฒนางานครูที่มีความรู้และประสบการณ์น้อยกว่า

#### ขั้นตอนที่ 2 การดำเนินงาน (Do): การนิเทศแบบ Coaching & Mentoring

ดำเนินการนิเทศ กำกับ และติดตามงานในระดับบุคคล กลุ่มงาน และสถานศึกษาอย่างต่อเนื่องผ่านรูปแบบการนิเทศแบบชี้แนะและการเป็นพี่เลี้ยง (Coaching and Mentoring) เพื่อพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติในการปฏิบัติงานของครู โดยเน้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และการสะท้อนผลการปฏิบัติงาน



ภาพที่ 1 รูปแบบการนิเทศติดตามการปฏิบัติงานแบบ Coaching and Mentoring

## 2.1 ขั้นก่อนการชี้แนะ (Pre-Coaching): สร้างข้อตกลงและวางแผนการนิเทศติดตามการปฏิบัติงาน

- 2.1.1 สร้างความเข้าใจและข้อตกลงร่วม เพื่อสร้างเจตคติที่ดีต่อการนิเทศติดตามให้แก่ครูและบุคลากร
- 2.1.2 กำหนดประเด็นนิเทศตามความจำเป็น เช่น การจัดเอกสารประจำชั้นเรียน การจัดห้องเรียนและบรรยากาศในชั้นเรียน การจัดกิจกรรมการจัดการเรียนรู้แบบมีโครงสร้าง (Structured Teaching) และการปฏิบัติงานตามโครงสร้างที่ได้รับมอบหมาย
- 2.1.3 กำหนดวิธีการนิเทศติดตาม เช่น การสำรวจความต้องการ การให้คำปรึกษา และการสังเกตการสอน
- 2.1.4 จัดทำปฏิทินการนิเทศติดตาม ปีการศึกษาละ 2 ครั้ง ครอบคลุมทุกระดับ ดังนี้  
ภาคเรียนที่ 1 ระหว่างวันที่ 1 กรกฎาคม - 30 กันยายน ของทุกปี และภาคเรียนที่ 2 ระหว่างวันที่ 1 มกราคม - 31 มีนาคม ของทุกปี



ภาพที่ 2 การประชุมเพื่อชี้แจงแนวทางในการนิเทศ ติดตามการปฏิบัติงาน

## 2.2 ขั้นการชี้แนะ (Coaching) : การนิเทศ ติดตามการปฏิบัติงาน

คณะกรรมการนิเทศดำเนินการตามแผนที่กำหนด โดยกำหนดเป้าหมายการนิเทศร่วมกับครู และเข้าเยี่ยมชั้นเรียนตามข้อตกลงที่วางไว้ เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้และผลการปฏิบัติงานรายบุคคลอย่างต่อเนื่อง ทั้งนี้ กระบวนการดังกล่าวประกอบด้วย 2 องค์ประกอบสำคัญ ดังนี้

2.2.1 การชี้แนะ (Coaching) คณะกรรมการนิเทศหรือผู้บริหารทำหน้าที่เป็นผู้โค้ช ใช้วิธีการสังเกตการสอน การตั้งคำถามเชิงสะท้อนคิด และการให้ข้อมูลย้อนกลับอย่างสร้างสรรค์ เพื่อช่วยให้ครูตระหนักจุดแข็งและประเด็นที่ควรพัฒนา

2.2.2 การเป็นพี่เลี้ยง (Mentoring) ครูพี่เลี้ยงร่วมปรึกษาหารือ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ และวิเคราะห์ปัญหาในชั้นเรียน เพื่อปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ พร้อมทั้งสนับสนุนการออกแบบกิจกรรมและสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับศักยภาพและความแตกต่างของผู้เรียน



ภาพที่ 3 การดำเนินการนิเทศ ติดตามการปฏิบัติงาน

### 2.3 ขั้นสรุปผลการชี้แนะ (Post-Coaching) : การวิเคราะห์ผลการนิเทศ ติดตามการปฏิบัติงาน

ภายหลังการนิเทศ มีการประชุมวิเคราะห์ผลร่วมกันระหว่างคณะกรรมการนิเทศและครู เพื่อสะท้อนผลการปฏิบัติงานทั้งในภาพรวมและรายบุคคล โดยใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์จากการสังเกตการสอน เอกสารประกอบ และผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นฐาน เน้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เปิดโอกาสให้ครูแสดงความคิดเห็น วิเคราะห์ปัญหา และเสนอแนวทางพัฒนาด้วยตนเอง



ภาพที่ 4 การสะท้อนผลการชี้แนะการนิเทศการเรียนการสอนและการปฏิบัติงาน

### ขั้นตอนที่ 3 การตรวจสอบและประเมินผล (Check)

มีการนิเทศ ติดตามและประเมินผลอย่างต่อเนื่องจากคณะกรรมการภายในและหน่วยงานต้นสังกัด เพื่อตรวจสอบคุณภาพ ความก้าวหน้า ปัญหา และอุปสรรคของการดำเนินงาน โดยผู้บริหารเปิดโอกาสให้ครูและบุคลากรมีส่วนร่วมในการประเมินตนเอง การสะท้อนผลการปฏิบัติงานร่วมกัน เพื่อให้บุคลากรได้แสดงความคิดเห็น วิเคราะห์ปัญหา และเสนอแนวทางพัฒนา นำไปสู่การปรับปรุงแก้ไขให้เหมาะสม

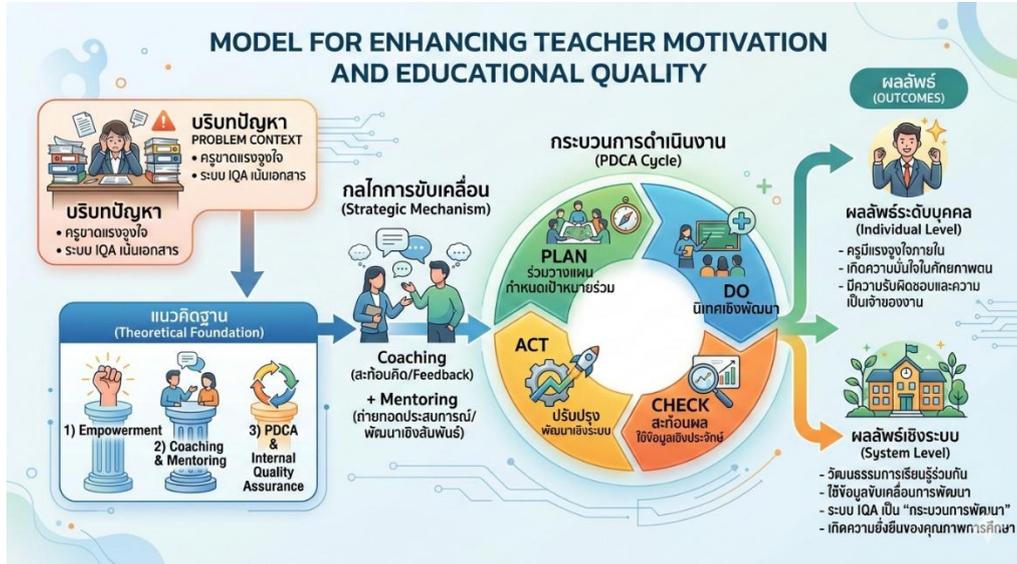
### ขั้นตอนที่ 4 การปรับปรุงแก้ไข (Act)

ครูนำผลการนิเทศไปปรับปรุงการจัดการเรียนรู้และการปฏิบัติงาน โดยเปิดโอกาสให้ครูออกแบบแนวทางการพัฒนาด้วยตนเองตามบริบทของชั้นเรียนและกลุ่มผู้เรียน ขณะเดียวกันคณะกรรมการนิเทศนำผลการประเมินมาปรับปรุงรูปแบบการนิเทศ เครื่องมือ และระบบบันทึกข้อมูลให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น พร้อมจัดประชุมให้ครูและบุคลากรมีส่วนร่วมในการกำหนดแนวทางพัฒนา นำเสนอข้อเสนอเชิงนวัตกรรม และร่วมตัดสินใจในแนวทางพัฒนาเพื่อยกระดับคุณภาพงานต่อไป

ตารางสรุปความสัมพันธ์: การเสริมพลังระบบประกันคุณภาพภายในด้วยการนิเทศแบบ Coaching and Mentoring

แนวคิด/ทฤษฎีหลัก (Concept)	ขั้นตอน ดำเนินการ (Process)	กลไกสำคัญ (Key Mechanism)	ผลลัพธ์ที่เกิดขึ้น (Outcome)
1. การเสริมพลังอำนาจ (Empowerment)	Plan	แต่งตั้งคณะกรรมการ/ กำหนดบทบาท Mentor/ มีส่วนร่วมกำหนด เป้าหมาย	ครูรู้สึกมีคุณค่าและเกิดการ มีส่วนร่วมในระบบ IQA
	Do	Coaching รายบุคคล/ Mentoring ระยะเวลา	ครูเกิดความมั่นใจ กล้าตัดสินใจทำให้การ ปฏิบัติงานมีประสิทธิภาพ มากขึ้น
	Check	สะท้อนผลร่วมกัน / การประเมินตนเอง	ตระหนักจุดแข็งและจุดที่ ควรพัฒนา มีการใช้ข้อมูล เชิงประจักษ์ในการพัฒนา
	Act	ปรับปรุงแนวปฏิบัติ/ พัฒนานวัตกรรม	มีการพัฒนาศักยภาพอย่าง ต่อเนื่อง
2. Coaching & Mentoring	Pre-Coaching	สร้างข้อตกลง/กำหนด เป้าหมายร่วม	ครูมีเจตคติเชิงบวกต่อการ นิเทศ ลดแรงต้านต่อระบบ ประกันคุณภาพ
	Coaching	สังเกตการสอน/ตั้ง คำถาม/ให้ข้อมูลย้อนกลับ	พัฒนาทักษะการสอน นำไปสู่การยกระดับคุณภาพ การจัดการเรียนรู้
	Post-Coaching	วิเคราะห์ผล/สะท้อนคิด ร่วมกัน	เกิดการเรียนรู้เชิงลึก สร้าง วัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกัน
3. ระบบประกันคุณภาพ ภายใน (IQA)	ดำเนินงานครบ วงจร PDCA	เชื่อมโยงข้อมูล ตัวชี้วัด และการนิเทศ	ครูเข้าใจบทบาทในระบบ คุณภาพ ทำให้ระบบประกัน คุณภาพเป็นกระบวนการ พัฒนาไม่ใช่การตรวจสอบ

## องค์ความรู้จากการศึกษา



## อภิปรายผล

ผลการดำเนินงานแสดงให้เห็นว่า การประยุกต์ใช้การนิเทศแบบ Coaching and Mentoring ภายใต้กรอบวงจร PDCA สามารถเสริมพลังอำนาจให้ครูและบุคลากรมีแรงจูงใจภายใน ความมั่นใจ และความรับผิดชอบต่อการพัฒนางานอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการเสริมพลังอำนาจที่มุ่งให้บุคลากรตระหนักถึงศักยภาพของตนเองและมีส่วนร่วมในการตัดสินใจเชิงวิชาชีพ

ในเชิงระบบ การบูรณาการกระบวนการนิเทศกับระบบประกันคุณภาพภายใน ช่วยเปลี่ยนบทบาทของการประกันคุณภาพจากกลไกเพื่อการตรวจสอบไปสู่กลไกเพื่อการพัฒนา โดยเชื่อมโยงการพัฒนาระดับบุคคลสู่การยกระดับคุณภาพระดับองค์กร ก่อให้เกิดวัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วมกันและการใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์ในการตัดสินใจ อันสะท้อนแนวคิดการบริหารคุณภาพแบบองค์รวมและการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

อย่างไรก็ตาม ประสิทธิภาพของรูปแบบดังกล่าวขึ้นอยู่กับเงื่อนไขสำคัญ ได้แก่ ภาระงานและการจัดสรรเวลาของครู ความพร้อมด้านทักษะของผู้ทำหน้าที่โค้ชหรือพี่เลี้ยง วัฒนธรรมองค์กรที่เปิดกว้างต่อการสะท้อนผล และการสนับสนุนเชิงนโยบายจากผู้บริหาร หากขาดปัจจัยเหล่านี้ การนิเทศอาจเหลือเพียงกิจกรรมเชิงรูปแบบมากกว่ากลไกการเปลี่ยนแปลงเชิงระบบ

## บทสรุป

บทความนี้นำเสนอแนวทางการเสริมพลังอำนาจระบบประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา โดยใช้รูปแบบการนิเทศแบบ Coaching and Mentoring ภายใต้กรอบวงจร PDCA เพื่อพัฒนาศักยภาพครูและบุคลากรอย่างเป็นระบบ แนวทางดังกล่าวช่วยสร้างแรงจูงใจภายใน ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของบุคลากร และพัฒนาความรับผิดชอบต่อการทำงานอย่างต่อเนื่อง ซึ่งการบูรณาการการนิเทศเชิงพัฒนากับกระบวนการประกันคุณภาพภายในทำให้ ระบบประกันคุณภาพไม่เพียงเป็นกลไกการตรวจสอบ แต่เป็นกระบวนการพัฒนาเชิงระบบที่อยู่ในวิถีการทำงานประจำวันของครู ก่อให้เกิดวัฒนธรรมคุณภาพและการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง

กล่าวโดยสรุป รูปแบบการนิเทศแบบ Coaching and Mentoring บนฐานแนวคิดการเสริมพลังอำนาจ มีคุณค่าเชิงระบบในฐานะกลไกบูรณาการที่เชื่อมโยงการพัฒนาบุคลากรกับการพัฒนาระบบประกันคุณภาพภายในอย่างเป็นองค์รวม โดยความยั่งยืนของรูปแบบขึ้นอยู่กับการออกแบบระบบสนับสนุนและการสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ร่วมกันอย่างต่อเนื่อง

### ข้อเสนอแนะจากบทความนี้

#### ข้อเสนอเชิงนโยบายและแนวทางการนำไปใช้

1. ควรกำหนดให้การนิเทศแบบ Coaching and Mentoring เป็นกลไกหลักในการขับเคลื่อนระบบประกันคุณภาพภายใน โดยบรรจุไว้ในแผนพัฒนาคุณภาพสถานศึกษาและตัวชี้วัดการบริหาร พร้อมสนับสนุนการพัฒนาศักยภาพผู้บริหารและครูพี่เลี้ยงด้านทักษะการโค้ช การให้ข้อมูลย้อนกลับ และการใช้ข้อมูลเชิงประจักษ์
2. การปรับใช้ในสถานศึกษาขนาดใหญ่ ควรกระจายบทบาทพี่เลี้ยงตามกลุ่มสาระหรือระดับชั้น และบูรณาการกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) เพื่อสร้างระบบพัฒนาครูแบบเครือข่ายภายในองค์กร
3. การปรับใช้ในสถานศึกษาขนาดเล็กหรือชนบท สามารถใช้รูปแบบ “เครือข่ายพี่เลี้ยงข้ามสถานศึกษา” (Cluster Mentoring) เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้และใช้ทรัพยากรร่วมกัน ลดข้อจำกัดด้านบุคลากร
4. การปรับใช้ในระดับอาชีวศึกษาและอุดมศึกษา ควรบูรณาการ Coaching กับการพัฒนาสมรรถนะเฉพาะทางหรือการวิจัยในชั้นเรียน เพื่อเชื่อมโยงการนิเทศกับผลลัพธ์เชิงวิชาชีพและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรม

#### ข้อเสนอแนะการเขียนบทความครั้งต่อไป

1. ควรเพิ่มข้อมูลเชิงประจักษ์หรือผลลัพธ์เชิงปริมาณเพื่อเสริมความเข้มแข็งทางวิชาการ
2. ควรพัฒนาแผนภาพหรือโมเดลเชิงแนวคิดที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่าง Empowerment, Coaching and Mentoring และระบบประกันคุณภาพภายในอย่างชัดเจน
3. อาจพัฒนาบทความต่อยอดเป็นงานวิจัยเต็มรูปแบบ เช่น การศึกษาผลลัพธ์เชิงปริมาณ และการวิจัยเปรียบเทียบบริบทสถานศึกษาอื่น โดยเพิ่มระเบียบวิธีวิจัย การเก็บข้อมูล และการวิเคราะห์เชิงสถิติ

#### เอกสารอ้างอิง

- กฎกระทรวงการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. 2561. (23 กุมภาพันธ์ 2561). *ราชกิจจานุเบกษา*. เล่ม 135 ตอนที่ 11 ก หน้า 3-5.
- กฤษณะ ไกรสี. (2568). ความสำคัญของการนิเทศ ติดตาม และประเมินผลการจัดการศึกษาต่อการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนในโรงเรียน. *วารสารบัณฑิตศึกษาปริทรรศน์ วิทยาลัยสงฆ์นครสวรรค์*, 13(1), 75-84.
- จารุกิตติ์ สุตสุข. (2565). การดำเนินการประกันคุณภาพการศึกษา. *วารสารบริหารการศึกษาบัณฑิต*, 22(2), 49-60.
- คำหริ จันทชูโต, ตรีภูมิจิตพัฒนาการ และวิโรจน์ หมื่นเทพ. (2567). แนวทางการเสริมพลังอำนาจของผู้บริหารสถานศึกษา. *วารสารวิทยาลัยสงฆ์นครลำปาง*, 13(1), 225-238.

- ภูวไนย สุนา. (2563). การเสริมสร้างพลังอำนาจการทำงานของครู. *วารสารวิชาการธรรมทรศน์*, 20(4), 162-163.
- มยุรี เจริญศิริ. (2558). การศึกษารูปแบบการพัฒนาสมรรถนะการโค้ชและการจัดการเรียนรูของครูที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดแก้ปัญหา. *วารสารศึกษาศาสตร์มหาวิทยาลัยศิลปากร*, 13(1), 114-127.
- มยุรี วรวรรณ. (2563). *แนวทางการพัฒนาการดำเนินงานประกันคุณภาพการศึกษาของโรงเรียนมัธยมวัดหนองแขม*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร). <http://ithesis-ir.su.ac.th/dspace/bitstream/123456789/3305/1/61252333.pdf>
- วิรัตน์ดา เสือจอย. (2564). *การเสริมสร้างพลังอำนาจของผู้บริหารกับการปฏิบัติงานตามมาตรฐานวิชาชีพครู ในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสิงห์บุรี*. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศิลปากร). <http://ithesis-ir.su.ac.th/dspace/bitstream/123456789/3543/1/61252338.pdf>
- สมบัติ อารังธัญวงศ์. (2560). *นโยบายสาธารณะ: แนวความคิด การวิเคราะห์ และกระบวนการ*. กรุงเทพฯ: สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2563). *การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น (พิมพ์ครั้งที่ 4)*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สำนักทดสอบทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ. (2563). *แนวทางการพัฒนาระบบการประกันคุณภาพการศึกษาตามกฎกระทรวงการประกันคุณภาพการศึกษา พ.ศ. 2561*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- อัมพวรรณ สิริรักษ์. (2560). การจัดการนิเทศภายในโรงเรียนกับการประกันคุณภาพการศึกษา. *วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา*, 12(3), 363-371
- Burleigh, C. L., Kroposki, M., Steele, P. B., Smith, S., & Murray, D. (2023). Coaching and teaching performance in higher education: A literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(1), 1-17.
- Campbell, J., & van Nieuwerburgh, C. (2021). Instructional coaching in schools: A review of the literature. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 123-145.
- Clutterbuck, D. (2019). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organization* (5th ed.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- Knight, J. (2019). *Instructional coaching for implementing visible learning: A model for translating research into practice*. Corwin.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

- Moen, R., & Norman, C. (2010). Circling back: Clearing up myths about the Deming cycle and seeing how it keeps evolving. *Quality Progress*, 43(11), 22-28.
- Nguyen, H. C., & Ta, T. T. H. (2022). Internal quality assurance in education: The role of stakeholder engagement and continuous improvement. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 345-360.
- Sallis, E. (2021). *Total quality management in education* (4th ed.). Routledge.
- Stensaker, B., Maassen, P., & Harvey, L. (2020). Quality management in higher education: Developments and drivers. *European Journal of Education*, 55(1), 20-33.
- Van Nieuwerburgh, C. (2020). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. Routledge.

ผลการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์  
ของเด็กปฐมวัย

The Effects of Organizing Folk Tale Storytelling Activities on the Basic  
Mathematical Skills of Early Childhood Children

สุธิดา ศิริเรืองกุล\*

คณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรดิตถ์, โรงเรียนธรรมนุกองช้างวิทยา

Sutida Sirueangkun\*

Faculty of Education, Uttaradit Rajabhat University, Thammanunkongchangwittaya School

\*Corresponding Author's Email: Su097984@gmail.com

## ผลการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัย

สุธิดา ศิริเรืองกุล

คณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรดิตถ์, โรงเรียนธรรมบุญก่องช้างวิทยา

### บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาพัฒนาการการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัย และเพื่อเปรียบเทียบผลการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัย ประชากรของการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2 ของโรงเรียนธรรมบุญก่องช้างวิทยา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเพชรบูรณ์ เขต 2 จำนวน 19 คน โดยใช้การเลือกตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยพิจารณาคัดเลือกโรงเรียนระดับชั้น จากโรงเรียนที่ผู้วิจัยปฏิบัติการสอน ผู้วิจัยจัดทำแผนจำนวน 24 แผน ระยะเวลาในการวิจัย 8 สัปดาห์ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบทดสอบความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ การวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ ประกอบด้วยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ดัชนีประสิทธิผล (E.I.) และการทดสอบค่า t-test

ผลการวิจัย 1. ผลพัฒนาการการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัยพบว่า มีจำนวน 24 แผน 8 หน่วยการเรียนรู้ ผลการประเมินความเหมาะสมในภาพรวมมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด และมีค่าดัชนีประสิทธิผลเท่ากับ 81.57/82.63 ซึ่งมีประสิทธิผลเป็นไปตามเกณฑ์ 80/80 2. ผลเปรียบเทียบการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัยพบว่า ค่าเฉลี่ยหลังการจัดกิจกรรมเล่านิทานพื้นบ้าน สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

**คำสำคัญ :** นิทานพื้นบ้าน, ความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์, เด็กปฐมวัย

### ABSTRACT

This research aimed to study the development of activities involving the storytelling of folk tales and their effect on the basic mathematical abilities of early childhood children, as well as to compare the outcomes of implementing folk tale storytelling activities on these basic mathematical abilities. The population of this study consisted of 19 students in Kindergarten Year 2 at Thamnoon Kongchang Wittaya School, under the jurisdiction of Phetchabun Primary Educational Service Area Office 2. The sample was selected using purposive sampling by considering schools and grade levels from schools where the researcher conducted teaching practice. The researcher prepared 24 lesson plans over a research period of 8 weeks. The research instruments included a basic mathematics ability test. Statistical analysis comprised the mean, standard deviation, effectiveness index (E.I.), and t-test.

Research Results 1. The development of folk tale storytelling activities and their impact on early childhood children's basic mathematical abilities found that there were 24 lesson plans with 8 learning units. The overall suitability assessment results were rated at the highest level, with an efficiency index of 81.57/82.63, which meets the 80/80 criterion. 2. The comparison results of folk tale storytelling activities on early childhood children's basic mathematical abilities showed that the average score after participating in the storytelling activities increased significantly at the .01 level.

**Keywords :** Folk Tales, Basic Mathematical Skills, Early Childhood Children

## บทนำ

หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560 ได้กำหนดประสบการณ์สำคัญที่ส่งเสริมพัฒนาการด้านสติปัญญาให้เด็กปฐมวัยได้รับรู้เรียนรู้สิ่งต่าง ๆ รอบตัว ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม บุคคล และสื่อต่าง ๆ ด้วยกระบวนการเรียนรู้ที่หลากหลาย เพื่อเปิดโอกาสให้เด็กพัฒนาการใช้ภาษา จินตนาการ ความคิดสร้างสรรค์ การแก้ปัญหา การคิดเชิงเหตุผล การคิดรวบยอด เกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ รอบตัว และมีความคิดรวบยอดทางคณิตศาสตร์ที่เป็นพื้นฐานของการเรียนรู้ต่อไป (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) มีความสอดคล้องกับสถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่มุ่งหวังให้เด็กทุกคนได้เตรียมความพร้อมด้านต่าง ๆ ทางคณิตศาสตร์ อันเป็นพื้นฐานการเรียนรู้คณิตศาสตร์ในชั้นประถมศึกษา โดยกำหนดสาระหลักที่จำเป็นสำหรับเด็กปฐมวัย ได้แก่ จำนวนและการดำเนินการ การรวมกลุ่ม และการแยกกลุ่มการวัดความยาวทักษะและกระบวนการทางคณิตศาสตร์ การแก้ปัญหา การให้เหตุผล การสื่อสาร การสื่อความหมายทางคณิตศาสตร์ และการนำเสนอการเชื่อมโยงความรู้ต่าง ๆ ทางคณิตศาสตร์ และเชื่อมโยงคณิตศาสตร์กับศาสตร์อื่น ๆ และมีความคิดสร้างสรรค์ (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (สสวท.), 2563)

นโยบายของสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเพชรบูรณ์เขต 2 มีจุดเน้นให้นักเรียนอ่านออก เขียนได้ และคิดเลขเป็น จากรายงานคุณภาพภายในสถานศึกษา ระดับปฐมวัยประจำปีการศึกษา 2566 จุดที่ควรพัฒนา ด้านคุณภาพผู้เรียน พบว่า นักเรียนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์คิดวิจารณ์ญาณอภิปรายแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและแก้ปัญหา ร้อยละ 76.69 ทั้งนี้ผู้วิจัยต้องการพัฒนาให้นักเรียนมีทักษะในการคิดคำนวณสูงกว่าเป้าหมายที่โรงเรียนกำหนด และศึกษาแหล่งเรียนรู้รวมทั้งภูมิปัญญาท้องถิ่น ที่เอื้อต่อการเรียนรู้โดยสร้างโอกาสให้ผู้เรียนได้แสวงหาความรู้ด้วยตนเอง (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2561)

คณิตศาสตร์เป็นสิ่งจำเป็นต่อการดำรงชีวิตประจำวัน เมื่อสังเกตการเล่นและการพูดคุยของเด็กมักจะมีเรื่องคณิตศาสตร์เข้ามาเกี่ยวข้องอยู่เสมอมีการพูดถึงการเปรียบเทียบ การวัดการจัดประเภทและตัวเลข (นิตยา ประพตติกิจ, 2541) ทำให้เด็ก ๆ รับรู้เกี่ยวกับการจำแนกหรือการคิดทางคณิตศาสตร์ ควรให้เด็ก ๆ ได้เริ่มด้วยความคิดรวบยอดของสิ่งของต่าง ๆ ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญโดยของจริงมาช่วยเสริมความเข้าใจ เพราะจะเป็นพื้นฐานความเข้าใจเรื่องคณิตศาสตร์ของเด็กต่อไปในอนาคต (มันทนา เทศวิตาล, 2535) ฝึกทักษะเบื้องต้นในคำโดยสร้างเสริมประสบการณ์แก่เด็กปฐมวัยในการเปรียบเทียบ ระยะเวลา จำนวน ตัวเลข เด็กสามารถแยกหมวดหมู่

เรียงลำดับใหญ่-เล็ก หรือสูง-ต่ำ เป็นต้น ทักษะเหล่านี้จะช่วยให้เด็กพร้อมที่จะคิดคำนวณในขั้นต่อไป (วาโร เฟิงส์วีสต์, 2542)

นิทานพื้นบ้านเป็นเรื่องที่เล่าสืบต่อ ๆ กันมาในท้องถิ่นใดท้องถิ่นหนึ่ง แต่อาจแพร่หลายไปในท้องถิ่นอื่น ๆ ในภายหลัง ถือเป็นมรดกทางวัฒนธรรมอย่างหนึ่ง การเล่านิทานสามารถนำไปใช้เป็นแนวทางในการดำเนินชีวิตให้เด็กเข้าใจ ด้วยน้ำเสียง ท่าทาง สื่อและวัสดุอุปกรณ์ที่ทำให้การเล่านิทานนั้นน่าสนใจและสนุกสนานมากขึ้น ซึ่งประคอง นิมาเหมินทร์ (2545) ได้กล่าวว่า นิทานพื้นบ้าน หมายถึง เรื่องเล่าที่เล่าสืบต่อ ๆ กันมาจากคนรุ่นหนึ่งสู่คนอีกรุ่นหนึ่ง โดยไม่ทราบว่าเป็นผู้แต่งนิทานพื้นบ้าน คือ เรื่องเล่าที่เล่าสู่กันฟังในหมู่บ้าน ในท้องถิ่นหรือภาคต่าง ๆ เป็นนิทานพื้นบ้านที่มีถิ่นกำเนิดในประเทศไทย และมีลักษณะของนิทานพื้นบ้าน คือ เรื่องเล่าที่เล่าต่อกันมาช้านาน โดยใช้ถ้อยคำธรรมดาหรือภาษาชาวบ้านมีลักษณะเป็นร้อยแก้วไม่เป็นร้อยกรอง และไม่ปรากฏว่าผู้เล่าดั้งเดิมนั้นเป็นใคร เป็นเพียงการเล่าต่อ ๆ กันมาเป็นทอด ๆ สุรี แซ่บู (2550) ได้ศึกษาการใช้การเล่านิทานเพื่อเพิ่มทักษะทางคณิตศาสตร์ในเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผลการศึกษาพบว่า หลังจากเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้รับการใช้การเล่านิทาน แล้วมีทักษะทางคณิตศาสตร์สูงขึ้น

จากความสำคัญของปัญหาที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยได้เล็งเห็นถึงความสำคัญ จึงสนใจศึกษาเรื่อง “ผลการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัย” เพื่อพัฒนาเด็กอนุบาลระดับชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนธรรมบุญก่องช้างวิทยาให้มีความรู้ความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ จากคุณค่าและความสำคัญของนิทานพื้นบ้านที่มีต่อการพัฒนาความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ระดับปฐมวัยซึ่งจะนำไปสู่ความสามารถในการคิดระดับสูง

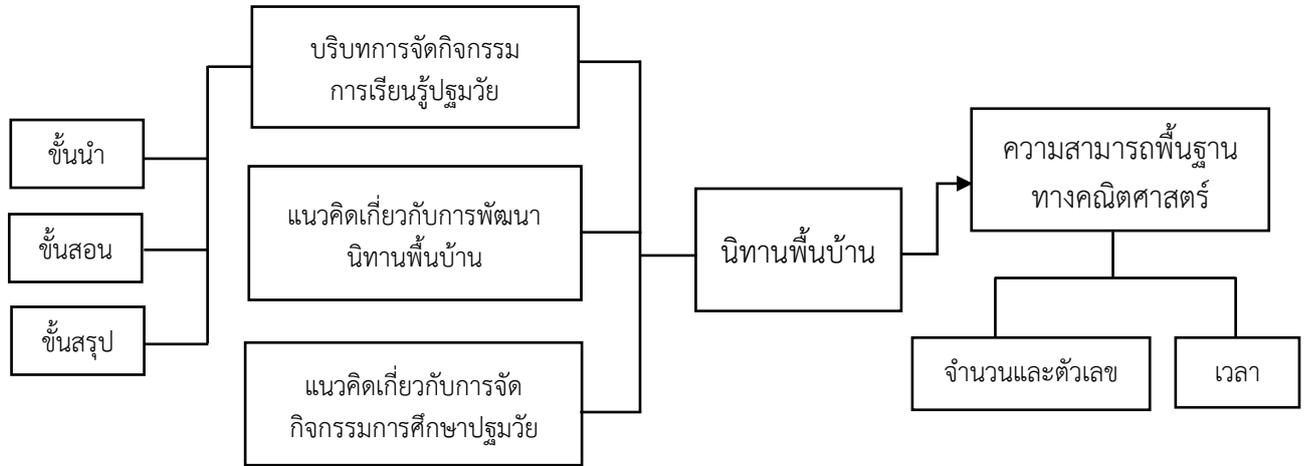
### วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาพัฒนาการการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัย
2. เพื่อเปรียบเทียบผลของการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้าน ที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัย

### สมมติฐานการวิจัย

เด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมการเล่านิทานพื้นบ้านมีค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์สูงขึ้นกว่าก่อนการทดลอง

### กรอบแนวคิดในการวิจัย



### ขอบเขตการวิจัย

1. ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ เด็กชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนธรรมนุกองช่างวิทยา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเพชรบูรณ์ เขต 2
2. ตัวแปรที่ศึกษา มีดังนี้
  - 2.1 ตัวแปรต้น คือ การจัดกิจกรรมเล่านิทานพื้นบ้าน
  - 2.2 ตัวแปรตาม คือ ความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์
3. ระยะเวลาที่ใช้ในการทดลอง 8 สัปดาห์

### วิธีดำเนินการวิจัย

1. แผนการจัดการจัดประสบการณ์ มีกระบวนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพ ดังต่อไปนี้
  - 1.1 ศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแผนการจัดการจัดประสบการณ์
  - 1.2 ยกร่างแผนการจัดการจัดประสบการณ์
  - 1.3 นำแผนการจัดการจัดประสบการณ์ ให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการศึกษาปฐมวัยจำนวน 3 คน ได้แก่ 1) ครูพี่เลี้ยง 2) ครูผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาปฐมวัย และ 3) ครูผู้เชี่ยวชาญด้านคณิตศาสตร์ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 0.6-1.00
  - 1.4 ปรับปรุงเล่มนิทานพื้นบ้าน ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญและจัดทำเล่มนิทานพื้นบ้านฉบับสมบูรณ์
2. แบบทดสอบความสามารถทางคณิตศาสตร์ มีกระบวนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพดังต่อไปนี้
  - 2.1 ศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับแบบทดสอบความสามารถทางคณิตศาสตร์
  - 2.2 ยกร่างแบบทดสอบความสามารถทางคณิตศาสตร์
  - 2.3 นำร่างแบบทดสอบความสามารถทางคณิตศาสตร์ไปตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ได้แก่ 1) ครูพี่เลี้ยง 2) ครูผู้เชี่ยวชาญด้านการศึกษาปฐมวัย และ 3) ครูผู้เชี่ยวชาญด้านคณิตศาสตร์ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 0.6-1.00

2.4 ปรับปรุงแบบทดสอบความสามารถทางคณิตศาสตร์ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญและจัดทำนิทานพื้นบ้านฉบับสมบูรณ์

3. นิทานพื้นบ้าน มีกระบวนการสร้างและตรวจสอบคุณภาพ ดังต่อไปนี้

3.1 ศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับนิทานพื้นบ้าน

3.2 ยกร่างเนื้อหานิทานพื้นบ้าน

3.3 นำร่างเนื้อหานิทานพื้นบ้านไปตรวจสอบคุณภาพโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ได้แก่ 1) ครูที่เลี้ยง 2) ครูที่เชี่ยวชาญด้านการศึกษาปฐมวัย และ 3) ครูที่เชี่ยวชาญด้านคณิตศาสตร์ พบว่ามีค่า IOC เท่ากับ 0.6-1.00

3.4 ปรับปรุงนิทานพื้นบ้าน ตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญและจัดทำนิทานพื้นบ้านฉบับสมบูรณ์

### กลุ่มตัวอย่าง

1. กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นอนุบาลปีที่ 2 โรงเรียนธรรมนุกองช่างวิทยา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเพชรบูรณ์ เขต 2 จำนวนนักเรียน 19 คน โดยใช้การเลือกตัวอย่างแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยพิจารณาคัดเลือกโรงเรียนระดับชั้น และห้องเรียนจากโรงเรียนที่ผู้วิจัยปฏิบัติการสอน

### เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แผนการจัดกิจกรรมการเล่นนิทาน แบบทดสอบความสามารถทางคณิตศาสตร์ นิทานพื้นบ้าน และตรวจสอบคุณภาพ ตามขั้นตอนดังนี้

1.1 กำหนดโครงสร้างของแบบวัดความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กอนุบาล โดยพิจารณาน้ำหนักความสำคัญของเนื้อหาที่ใช้ในการจัดกิจกรรม ด้านจำนวนและตัวเลข จำนวน 5 ข้อ ด้านเวลา จำนวน 5 ข้อ รวม 10 คะแนน มีเกณฑ์ การให้คะแนนแบ่งเป็น 2 ระดับ ดังนี้

1 คะแนน หมายถึง สามารถปฏิบัติได้ถูกต้อง

0 คะแนน หมายถึง ไม่สามารถปฏิบัติได้ถูกต้อง

แสดงน้ำหนักความสำคัญกับจำนวนข้อดังตารางที่ 1 ดังนี้

**ตารางที่ 1** โครงสร้างของแบบวัดความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กอนุบาล

ความสามารถทางคณิตศาสตร์	น้ำหนัก	จำนวนข้อ
1. จำนวนและตัวเลข	50	
1.1 การรู้ค่าตัวเลข		2
1.2 การเปรียบเทียบจำนวน		3
2. เวลา	50	
2.1 การเรียงลำดับเหตุการณ์		5
รวม	100	10

1.2 สร้างแบบวัดความสามารถทางพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กอนุบาล มีลักษณะเป็นแบบวัดเชิงปฏิบัติการ เป็นข้อคำถามหรือคำสั่ง โดยครูเป็นผู้ถามเด็ก และให้เด็กแสดงความสามารถทางคณิตศาสตร์ได้แก่ ด้านเวลา และด้านจำนวนและตัวเลข โดยให้เด็กจัดกระทำกับวัตถุที่ผู้วิจัยจัดเตรียมไว้

1.3 ในการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้ใช้เครื่องมือในการเก็บรวบรวมข้อมูล 2 ประเภท ได้แก่

1.3.1 แผนการจัดกิจกรรมเล่นนิทานที่บ้าน ประกอบด้วย จุดประสงค์ สำคัญ วารณกรรม โดยมีขั้นตอนการจัดกิจกรรม 3 ขั้นตอน ดังนี้

1.1 ขั้นนำ เป็นกิจกรรมขั้นเริ่มต้นโดยครูเล่นนิทานให้เด็กฟัง ซึ่งในนิทานจะมีการนับจำนวน และตัวเลข เช่น เด็กและครูร่วมกันนับจำนวนวัวที่ปรากฏในนิทาน ดังนี้

1.1.1 ครูเล่นนิทานที่มีจำนวนและตัวเลขปรากฏในภาพ จากนั้นครูให้เด็กดูจำนวนและตัวเลขวัวในภาพ

1.1.2 เด็กและครูร่วมกันนับจำนวนวัวและบอกตัวเลขในภาพ

1.2 ขั้นสอน เด็กปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ ที่ครูเตรียมไว้ เช่น แสดงบทบาทสมมติ เด็กออกมา นับจำนวนรูปภาพของวัว และทำแบบทดสอบนับจำนวนตัวเลข 1-10 และเขียนตัวเลข 1-5

1.3 ขั้นสรุป เด็กและครูช่วยกันสรุปใจความสำคัญของนิทานที่บ้านที่ได้ฟังและบอกจำนวนตัวเลขที่พบในหนังสือนิทาน

1.3.2 แบบวัดความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กอนุบาล โดยพิจารณาน้ำหนักความสำคัญของเนื้อหาที่ใช้ในการจัดประสบการณ์ ด้านจำนวนและตัวเลข จำนวน 5 ข้อ ด้านเวลา จำนวน 5 ข้อ รวม 10 คะแนน มีเกณฑ์ การให้คะแนนแบ่งเป็น 2 ระดับ ดังนี้

1 คะแนน หมายถึง สามารถปฏิบัติได้ถูกต้อง

0 คะแนน หมายถึง ไม่สามารถปฏิบัติได้ถูกต้อง

1.4 นำแบบประเมินความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์เสนอให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบความเที่ยงตรงของเนื้อหา (Content Validity) ความสอดคล้องของข้อคำถาม และเนื้อหาเพื่อหาค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ได้เท่ากับ 0.67-1.00 แสดงว่ามีความเหมาะสมสอดคล้องตามเกณฑ์ที่กำหนด

1.5 ปรับปรุงแก้ไขแบบประเมินความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ โดยปรับปรุงแบบทดสอบให้มีความสอดคล้องกัน และเหมาะสมกับวัยของเด็ก

### การเก็บรวบรวมข้อมูล

- 1) แจกจุดประสงค์การเรียนรู้และวัตถุประสงค์การวิจัยให้ผู้เรียน
- 2) ทดสอบก่อนเรียน
- 3) จัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการใช้นวัตกรรมที่ผู้วิจัยดำเนินการออกแบบ
- 4) ทดสอบหลังเสร็จสิ้นการจัดการเรียนรู้
- 5) เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างก่อน-หลัง

### การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการเก็บรวบรวมข้อมูลมาวิเคราะห์และนำเสนอข้อมูลตามขั้นตอน ดังต่อไปนี้

- 1.1 ผู้วิจัยดำเนินการตรวจให้คะแนนตามเกณฑ์ที่กำหนดขึ้น

1.2 ผู้วิจัยนำคะแนนที่ได้จากแบบประเมินความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัยมาดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ โดยหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่า t เพื่อทดสอบว่า การจัดกิจกรรมเล่นิทานพื้นบ้าน มีผลต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัยหรือไม่ และเด็กวัยอนุบาลที่ได้รับการจัดกิจกรรมเล่นิทานพื้นบ้าน มีความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์สูงกว่าก่อนการจัดกิจกรรมหรือไม่

1.3 ผู้วิจัยนำเสนอข้อมูลในรูปตารางประกอบความเรียง

### ผลการวิจัย

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลวัตถุประสงค์ข้อที่ 1 : เพื่อศึกษาพัฒนาการจัดกิจกรรมการเล่นิทานพื้นบ้านที่มีต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัย

ตารางที่ 2 แสดงโครงสร้างเนื้อหา

หน่วยการเรียนรู้ คณิตศาสตร์ กลุ่ม ลำดับ/แผนฯ	รายชื่อนิทานพื้นบ้าน	สาระสำคัญ	สาระการเรียนรู้ของ กลุ่มประชากร และตัวอย่าง
1. วันแม่	ความรักของแม่	พัฒนาการทางภาษา และการรู้หนังสือ	จำนวนและตัวเลข
2. รักเมืองไทย	พ่อขุนผาเมือง	ประเทศไทยสี่ภาค	เวลา
3. ของเล่น ของใช้	ลิงกลายเป็นมนุษย์	การแยกของเล่นของใช้ ส่วนตัวและส่วนรวม	จำนวนและตัวเลข
4. ชุมชนของเรา	วีรบุรุษผู้เสียสละเขาค้อ	ชื่อชุมชน/สถานที่สำคัญ ในชุมชน	เวลา
5. ต้นไม้ที่รัก	กำเนิดข้าว	ชื่อและส่วนประกอบ ของต้นไม้	จำนวนและตัวเลข
6. ดิน หิน ทราย	ปูย่า	การใช้สิ่งของเครื่องใช้ อย่างประหยัด	เวลา
7. สัตว์น่ารัก	แมวป่ากับหมี	ลักษณะของสัตว์น้ำ	จำนวนและตัวเลข
8. คมนาคม	เน้นผู้สร้างสรรค์	ความสำคัญของยาน พาหนะ	เวลา

จากโครงสร้างเนื้อหาที่มีการจัดทำแผนการจัดกิจกรรมประกอบด้วย นิทาน 8 เรื่อง การจัดกิจกรรม 8 สัปดาห์ แผนการจัดประสบการณ์ จำนวน 24 แผน มีขั้นตอนการดำเนินกิจกรรม 3 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นนำ ขั้นสอน และขั้นสรุป จัดกิจกรรมในช่วงกิจกรรมเสริมประสบการณ์ ช่วงเวลา 9.30-10.10 น. ใช้เวลาจัดกิจกรรม 40 นาที

ตารางที่ 3 ผลการประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดประสบการณ์

รายการ	ระดับความเหมาะสม		
	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	แปลผล
1. สาระสำคัญของแผนการเรียนรู้			
1.1 สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	5	0.000	มากที่สุด
1.2 เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน	4.67	0.577	มากที่สุด
1.3 มีความชัดเจนเข้าใจง่าย	4.67	0.577	มากที่สุด
2. สาระสำคัญ			
2.1 สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	5	0.000	มากที่สุด
2.2 เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน	5	0.000	มากที่สุด
2.3 มีความชัดเจนเข้าใจง่าย	4.67	0.577	มากที่สุด
2.4 สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	5	0.000	มากที่สุด
3. จุดประสงค์การเรียนรู้			
3.1 สอดคล้องกับสาระการเรียนรู้	5	0.000	มากที่สุด
3.2 ภาษาที่ใช้มีความชัดเจนเข้าใจง่าย	4.33	0.577	มาก
3.3 เหมาะสมกับวัยของนักเรียน	5	0.000	มากที่สุด
3.4 ระบุพฤติกรรมที่สามารถวัดและประเมินได้	5	0.000	มากที่สุด
4. สาระการเรียนรู้			
4.1 สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	5	0.577	มากที่สุด
4.2 มีความยากง่ายเหมาะสมกับชั้นเรียน	5	0.000	มากที่สุด
4.3 น่าสนใจและเป็นประโยชน์ต่อผู้เรียน	4.67	0.000	มากที่สุด
5. การจัดกระบวนการเรียนรู้			
5.1 สอดคล้องกับสาระการเรียนรู้	5	0.000	มากที่สุด
5.2 สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	4.67	0.577	มากที่สุด
5.3 เหมาะสมกับเวลาที่จัดกิจกรรม	5	0.000	มากที่สุด
5.4 ได้รับความสนใจให้ผู้เรียนกระตือรือร้นที่จะเรียนรู้ และเข้าร่วมกิจกรรม	5	0.000	มากที่สุด
5.5 กิจกรรมการเรียนรู้ เป็นไปตามลำดับขั้นตอน	5	0.000	มากที่สุด
6. สื่อการเรียนรู้			
6.1 สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	5	0.000	มากที่สุด
6.2 ได้รับความสนใจของนักเรียน	5	0.000	มากที่สุด
6.3 ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการใช้วัสดุกรรม	4.33	0.577	มาก
6.4 เหมาะสมกับวัยและความสนใจของผู้เรียน	5	0.000	มากที่สุด

รายการ	ระดับความเหมาะสม		
	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	แปลผล
7. การวัดและประเมินผล			
7.1 สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	5	0.000	มากที่สุด
7.2 สอดคล้องกับสาระการเรียนรู้	4.67	0.577	มากที่สุด
7.3 การวัดที่ระบุไว้สามารถประเมินได้	5	0.000	มากที่สุด
เฉลี่ยรวม	4.87	0.272	มากที่สุด

จากตารางที่ 3 พบว่า นวัตกรรมการสอนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น มีระดับความเหมาะสมในภาพรวม อยู่ในระดับมากที่สุด ( $\bar{X} = 4.87$ , S.D. = 0.272) ยกเว้นประเด็นข้อที่ 3.2 และข้อ 6.3 ที่มีระดับความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก

**ผลการวิเคราะห์ข้อมูลวัตถุประสงค์ข้อที่ 2 :** เพื่อศึกษาผลการเปรียบเทียบของการจัดกิจกรรมเล่นิทานที่บ้าน ที่มีผลต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัย

**ตารางที่ 4** ผลการหาประสิทธิภาพของคะแนนระหว่างเรียนและคะแนนหลังเรียน  $E_1/E_2$

เกณฑ์	คะแนนระหว่างเรียน	คะแนนหลังเรียน	แปลผล
80/80	155	157	มีประสิทธิภาพเป็นไปตามเกณฑ์
	81.57	82.63	

จากตารางที่ 4 พบว่า  $E_1 = 81.57$  และ  $E_2 = 82.63$  โดยกำหนดเกณฑ์ 80/80 แสดงว่านวัตกรรมที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นผ่านเกณฑ์ประสิทธิภาพ

**ตารางที่ 5** ผลการหาประสิทธิผลของนวัตกรรม หรืออัตราพัฒนาการของผู้เรียน (E.I.)

คะแนนก่อนเรียน	คะแนนหลังเรียน	E.I.	ระดับพัฒนาการการเรียนรู้
77	158	0.40	ปานกลาง

จากตารางที่ 5 พบว่า ผลการหาประสิทธิผลของนวัตกรรม หรืออัตราพัฒนาการของผู้เรียน (E.I.) มีดัชนีประสิทธิผลในภาพรวมอยู่ในระดับอัตราพัฒนาการปานกลาง 0.40

**ตารางที่ 6** ผลการเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยก่อน-หลังจัดประสบการณ์ โดยใช้ิทานที่บ้านที่มีผลต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กอนุบาล

การทดลอง	$\bar{X}$	S.D.	D	t	df	p
ก่อนทดลอง	4.05	0.41	1.85	10	18	.00**
หลังทดลอง	8.41	0.18				

\*\* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

จากตารางที่ 6 พบว่า ความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัยหลังใช้นิทานพื้นบ้านสูงกว่าก่อนทดลอง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยหลังการทดลองมีค่าเฉลี่ยคะแนน ความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์สูงกว่า 1.85 คะแนน

### อภิปรายผลการวิจัย

**จากผลการวิจัยของวัตถุประสงค์ข้อที่ 1** พบว่า ผลการพัฒนาการจัดกิจกรรมเล่านิทานพื้นบ้านที่มีผลต่อความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัย พบว่า การจัดกิจกรรมเล่านิทานพื้นบ้านและแผนการจัดประสบการณ์โดยใช้นิทานพื้นบ้านจำนวน 24 แผน จัดทั้งหมด 8 สัปดาห์ รูปแบบการจัดประสบการณ์การเล่านิทานพื้นบ้านในแต่ละสัปดาห์นั้นส่งเสริมให้เด็กได้เรียนรู้ จากการลงมือปฏิบัติ โดยเปิดโอกาสให้เด็กได้เรียนรู้ผ่านการใช้สื่อ วัสดุ อุปกรณ์จริง โดยเน้นให้เด็กได้สังเกต การจำแนกเปรียบเทียบ การวัดปริมาณ การเรียงลำดับ การจัดหมวดหมู่ ตลอดจนการรู้ค่าตัวเลข การรู้จำนวน การนับจำนวนต่าง ๆ โดยผ่านการสัมผัสทั้ง 5 รูป สอดคล้องกับธรรมชาติของเด็กปฐมวัยที่เป็นวัยแห่งการสำรวจค้นคว้า มีความอยากรู้อยากเห็นและสนใจสิ่งแปลกใหม่ในกิจกรรม ผลการประเมินความเหมาะสมในภาพรวมมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด และมีประสิทธิภาพเป็นไปตามเกณฑ์ 80/80 เพราะกระบวนการพัฒนาการจัดประสบการณ์การเรียนรู้ในแต่ละขั้นตอนผ่านการตรวจสอบคุณภาพและได้ผ่านคำแนะนำจากครูผู้เชี่ยวชาญ การจัดประสบการณ์การเรียนรู้ของเด็ก นิทานจะช่วยส่งเสริมให้เด็กมีคุณลักษณะในด้านต่าง ๆ และในช่วงวัยนี้เด็กมีความสนใจในการฟังนิทาน นิทานช่วยให้เด็กฝึกทักษะการสื่อสารและ ประมวลความรู้สึกรักนึกคิดได้ดี โดยกิจกรรมเรียนรู้เน้นเด็กเป็นสำคัญ เด็กทุกคนมีส่วนร่วม การที่เด็กได้ลงมือปฏิบัติ การจับ การสัมผัสวัสดุสิ่งของ ทำให้เด็กเข้าใจเด็กสามารถเรียนรู้ได้ดีและส่งเสริมความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์มั่นใจ โดยไม่กลัวผิด และสิ่งสำคัญคือ ผู้วิจัยบอกและสอนตัวเลขและค่าของตัวเลขให้ถูกต้องให้กับเด็ก และให้เด็กได้เรียนรู้อย่างมีความสุข ซึ่งสอดคล้องกับเพียเจท์ (Piaget, 1952) และบรูเนอร์ (Bruner, 1966) ที่กล่าวว่ากระบวนการทางด้านต่าง ๆ นั้น เกิดจากการเรียนรู้โดยการกระทำและเกิดความเข้าใจในที่สุด เมื่อจำแนกรายด้าน พบว่า ความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์อยู่ในระดับสูงทั้ง 5 ด้าน แสดงให้เห็นว่าการจัดกิจกรรมเล่านิทานพื้นบ้าน ส่งผลให้เด็กมีความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ที่สูงขึ้นทุกด้าน

**จากผลการวิจัยของวัตถุประสงค์ข้อที่ 2** ผลเปรียบเทียบค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ก่อนและหลังการจัดกิจกรรมเล่านิทานพื้นบ้าน พบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์หลังได้รับการจัดกิจกรรมเล่านิทานพื้นบ้าน สูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยก่อนการทดลองมีค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์เท่ากับ 3.62 หลังการทดลองมีค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์เท่ากับ 8.85 เมื่อพิจารณาแต่ละองค์ประกอบพบว่า ค่าเฉลี่ยคะแนนสูงขึ้นทั้ง 2 องค์ประกอบอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยก่อนการทดลองค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านจำนวนและตัวเลข เท่ากับ 2.20 หลังการทดลองเท่ากับ 3.88 ค่าเฉลี่ยคะแนนความสามารถด้านการเรียงลำดับ เท่ากับ 0.94 หลังการทดลองเท่ากับ 2.76 เด็กมีพัฒนาการความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์สูงขึ้นอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ 0.01 และมีดัชนีประสิทธิผล (E.I.) อยู่ในระดับสูงมาก สอดคล้องกับงานวิจัยของกุลยา ตันติผลาชีวะ (2541) ที่ได้ข้อค้นพบว่า นิทาน คือ สิ่งที่มีประสิทธิภาพสำหรับการส่งเสริมการเรียนรู้ให้กับเด็กปฐมวัย ไม่มีเด็กคนใดไม่ชอบฟังนิทาน นิทานสามารถสร้างจินตนาการ ความฝัน ความคิด ความเข้าใจและการรับรู้ให้กับเด็ก ดังนั้น นิทานจะช่วยส่งเสริมให้เด็กมี

คุณลักษณะในด้านต่าง ๆ ที่สอดคล้องกับมาตรฐานคุณลักษณะที่พึงประสงค์ตามหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย การส่งเสริมพัฒนาการทางด้านสติปัญญา ช่วยให้เด็กมีจินตนาการและความคิดสร้างสรรค์ และสามารถแก้ปัญหาการคิดเชิงเหตุผล การคิดรวบยอดเกี่ยวกับสิ่งต่าง ๆ รอบตัว และมีความคิดรวบยอดทางคณิตศาสตร์ ที่เป็นพื้นฐานการเรียนรู้ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับสรีร (2550) ได้ศึกษาการใช้การเล่นิทานเพื่อเพิ่มทักษะทางคณิตศาสตร์ในเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา ผลการศึกษาพบว่า หลังจากเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาได้รับการใช้การเล่นิทาน แล้วมีทักษะทางคณิตศาสตร์สูงขึ้น

### ข้อเสนอแนะ

#### ข้อเสนอแนะทั่วไป

- 1) ครูผู้สอนควรปฏิบัติตามขั้นตอนหรือแผนการจัดประสบการณ์ เพื่อที่จะได้จัดกิจกรรมเป็นไปตามกระบวนการในแผนการจัดประสบการณ์
- 2) ครูผู้สอนจัดประสบการณ์โดยใช้ิทานพื้นบ้านที่มีหลากหลายรูปแบบ เพื่อกระตุ้นให้เด็กสนใจในการจัดกิจกรรมและเป็นเรื่องแปลกใหม่สำหรับเด็ก
- 3) ครูผู้สอนควรจัดสภาพแวดล้อมและคำนึงถึงความสามารถของเด็กแต่ละคนให้เหมาะสมกับการจัดกิจกรรม เพราะเด็กแต่ละคนมีความสามารถทางด้านคณิตศาสตร์ไม่เท่ากัน

#### ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

- 1) ควรมีการพัฒนาิทานที่ส่งเสริมในทักษะต่าง ๆ และรูปแบบต่าง ๆ ในการจัดการเรียนการสอนในระดับชั้นอื่น ๆ
- 2) ควรศึกษาและติดตามผลการจัดกิจกรรมเล่นิทานเพื่อเสริมสร้างความสามารถพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กอนุบาลระยะยาว

### เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. กรุงเทพฯ: สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, กระทรวงศึกษาธิการ.
- กุลยา ตันติผลาชีวะ. (2541). การเล่นิทาน. *การศึกษาปฐมวัย*, 2(2), 10-19.
- นิตยา ประพฤติกิจ. (2541). *คณิตศาสตร์สำหรับเด็กปฐมวัย*. กรุงเทพฯ: โอเดียนสโตร์.
- ประคอง นิมมานเหมินท์. (2545). *นิทานพื้นบ้านศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 2). กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- มันทนา เทศวิศาล. (2535). *ทักษะพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ของเด็กปฐมวัยที่ได้รับการจัดกิจกรรมศิลปะสร้างสรรค์ด้วยขนมอบ*. ปรินญาณีพนธ์กศ.ม. (การศึกษาปฐมวัย). กรุงเทพฯ: บัณฑิตวิทยาลัย, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- วาโร เพ็งสวัสดิ์. (2542). การสร้างชุดพัฒนาตนเองเรื่องการวิจัยในชั้นเรียน. คณะครุศาสตร์ สถาบันราชภัฏสกลนคร.

สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (สสวท.). (2563). *กรอบการเรียนรู้และแนวทางการจัด  
ประสบการณ์การเรียนรู้บูรณาการวิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และคณิตศาสตร์ในระดับปฐมวัย  
ตามหลักสูตรการศึกษาปฐมวัย พุทธศักราช 2560*. กรุงเทพฯ: สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์  
และเทคโนโลยี, กระทรวงศึกษาธิการ.

สุรี แซ่บู. (2550). *การใช้การเล่นิทานเพื่อเพิ่มทักษะทางคณิตศาสตร์ในเด็กที่มีความบกพร่องทางสติปัญญา.  
ปริญญาานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต (การศึกษาพิเศษ) เชียงใหม่: มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.*

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2561). *แนวทางการจัดทำรายงานผลการประเมินตนเองของ  
สถานศึกษา ตามมาตรฐานการศึกษาปฐมวัย และมาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. กรุงเทพฯ:  
กระทรวงศึกษาธิการ.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belkapp Press.

Piaget, J. (1952). *The original of intelligence in children*. Trans, by market cook. New York:  
International University Press.

การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1  
เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ)

A Study of Mathematics Learning Achievement of 7th-grade Students on Graphs  
and Linear Relationships Using Local Languages (Northern Thai)

น้ำฝน ถิ่นกันทา<sup>1\*</sup> และคทาวุธ ชาติศักดิ์ยุทธ<sup>1</sup>

สาขาวิชาคณิตศาสตร์ คณะครุศาสตร์, มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรดิตถ์<sup>1</sup>

Namfon Thinkuntar<sup>1\*</sup> and Katawut Chartsakyut<sup>1</sup>

Mathematics Faculty of Education, Uttaradit Rajabhat University<sup>1</sup>

\*Corresponding Author's Email: namfonthinkuntar@gmail.com

## การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

### เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ)

น้ำฝน ถิ่นกันทา และคทาวัช ชาติศักดิ์ยุทธ

สาขาวิชาคณิตศาสตร์ คณะครุศาสตร์, มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรดิตถ์

#### บทคัดย่อ

วัตถุประสงค์ของการวิจัยครั้งนี้ คือ 1) เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น 2) เพื่อศึกษาความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ หลังการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ดำเนินการวิจัยโดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบกึ่งทดลอง (Quasi - Experimental Research Design) มีประชากรที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสองพิทยาคม อำเภอสอง จังหวัดแพร่ ปีการศึกษา 2566 จำนวน 3 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้น 63 คน และกลุ่มตัวอย่างในการวิจัยใช้การเลือกแบบเจาะจง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 1 ห้องเรียน รวม 38 คน ดำเนินการศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์สำเร็จรูป ผ่านระบบการศึกษาทางไกลผ่านดาวเทียมในพระบรมราชูปถัมภ์ (DLTV) เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้เครื่องมือในการวิจัย คือ แผนการจัดการเรียนรู้ทางคณิตศาสตร์สำเร็จรูป และเครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และแบบประเมินความพึงพอใจ

ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ 2) นักเรียนมีค่าเฉลี่ยความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ที่จัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) เท่ากับ 4.69 อยู่ในระดับมากที่สุด และมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานอยู่ที่ 0.63

**คำสำคัญ :** การจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ), ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ), ความพึงพอใจในการสอนใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ)

#### ABSTRACT

The aims of this research were: 1) to compare students' academic achievement in Mathematics before and after implementing Mathematics learning management using Local Languages (Northern Thai) of Grade 7 students on the topic of Graphs and Linear Relationships, and 2) to study students' satisfaction with Mathematics learning after experiencing the learning management using Local Languages (Northern Thai) of Grade 7 students. The research was conducted using a quasi-experimental research design. The population consisted of 63 7th-grade students from 3 classrooms at Song Pittayakhom School, Song District, Phrae

Province, in the academic year 2023. The sample group, selected through purposive sampling, comprised 38 students from 7th-grade classroom. The study implemented a programmed mathematics learning management model through the Distance Learning Television Foundation (DLTV) system on the topic of Graphs and Linear Relationships for 7th-grade. The research instruments included programmed mathematics lesson plans, while data collection tools consisted of achievement tests and satisfaction assessment forms.

The research findings revealed that: 1) The mathematics learning achievement of 7th-grade students on Graphs and Linear Relationships after learning was significantly higher than before learning at the .01 statistical level, and 2) Students showed the highest level of satisfaction in learning mathematics taught using Local Languages, with a mean satisfaction score of 4.69 and a standard deviation of 0.63.

**Keywords :** Mathematics learning management using Local Languages (Northern Thai), Mathematics Academic achievement using Local Languages (Northern Thai), Student satisfaction towards instruction using Local Languages (Northern Thai)

## บทนำ

เนื้อหาทางคณิตศาสตร์ส่วนมากมีลักษณะเป็นนามธรรมซึ่งเป็นเนื้อหาที่ยากและซับซ้อน โดยเฉพาะพีชคณิต ได้แก่ คู่อันดับ กราฟ และความสัมพันธ์เชิงเส้น การเรียนรู้เพื่อต่อยอดเข้าสู่เนื้อหาที่ยากขึ้นจำเป็นต้องมีพื้นฐานในเรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ซึ่งจะเรียนในเรื่องของคู่อันดับ กราฟ และการนำไปใช้ ความสัมพันธ์เชิงเส้น เป็นเรื่องที่ยากสำหรับนักเรียน เนื่องจากเป็นเนื้อหาที่มีความซับซ้อน เบญจรัตน์ เปรมปรีสุข (2564) ดำเนินการศึกษาการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือ LT เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เพื่อแก้ไขปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ต่ำ สอดคล้องกับงานวิจัยของ ภวดี สวนดี (2563) ศึกษาการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น และความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยการประยุกต์กิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมกับแนวคิดของโพลยา โดยใช้ระเบียบวิจัยผสานวิธีเพื่อแก้ไขปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ไม่เป็นไปตามเกณฑ์ที่สถานศึกษากำหนด รวมถึงสอดคล้องกับปัญหาวิจัยของ อรพรรณ เลื่อนแป้น (2566) ทำการศึกษาการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบเกมมิฟิเคชันร่วมกับแนวคิดของโพลยา เพื่อแก้ไขปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ต่ำ โดยเฉพาะเรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ทั้งนี้ สืบเนื่องมาจากผู้วิจัยได้ปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบปัญหาที่สอดคล้องกับการศึกษาทั้ง 3 เรื่องที่กล่าวมา

ข้างต้น คือ ปัญหาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ต่ำ ซึ่งนักเรียนส่วนมากไม่เข้าใจลักษณะของกราฟ และไม่สามารถพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างสองตัวแปร ไม่สามารถนำความรู้ไปใช้ในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ได้ พบว่า นักเรียนขาดความสนใจในการเรียน ครูขาดทักษะการใช้สื่อการสอนที่หลากหลาย และปัญหาที่สำคัญอีกอย่างหนึ่งคือ เรื่องของภาษา เนื่องจากโรงเรียนสองพิทยาคม ตั้งอยู่ในเขตอำเภอสอง จังหวัดแพร่ ที่มีนักเรียนและผู้ปกครองใช้ภาษาไทยถิ่นเหนือสำหรับการติดต่อสื่อสารกันในชีวิตประจำวัน ส่งผลให้นักเรียนประสบปัญหาการทำความเข้าใจภาษาไทยกลางในชั้นเรียน

ภาษาถือเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการติดต่อสื่อสาร ด้านความคิด ความรู้สึก ความต้องการ ไม่ว่าจะเป็น การพูด การฟัง การอ่าน และการเขียน ซึ่งเกิดจากการเรียนรู้ ประสบการณ์ การถ่ายทอดส่งต่อกันมา ในแต่ละภาษาย่อมมีความแตกต่างกันอยู่เสมอ ภาษาไทยเป็นภาษาประจำชาติที่แสดงถึงวัฒนธรรมของประเทศไทย คนไทยใช้ภาษาไทยกลางในการติดต่อสื่อสารกันในชีวิตประจำวัน ซึ่งทราบกันดีอยู่แล้วว่าประเทศไทยในแต่ละภูมิภาคมีภาษาที่ใช้เพื่อการติดต่อสื่อสารแตกต่างกันไปในแต่ละภูมิภาค เรียกว่า ภาษาถิ่น เช่น ภาคเหนือ ใช้ภาษาไทยถิ่นเหนือ ภาคกลาง ใช้ภาษาไทยกลาง ภาคตะวันออกเฉียงเหนือใช้ภาษาไทยถิ่นอีสาน และภาคใต้ ใช้ภาษาไทยถิ่นใต้ ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) หรือคำเมือง หรือราชการไทยเรียก ภาษาถิ่นพายัพ เป็นภาษาที่ผู้คนในจังหวัดของภาคเหนือตอนบนใช้ติดต่อสื่อสารกันเป็นภาษามาตรฐาน ได้แก่ จังหวัดเชียงใหม่ แม่ฮ่องสอน เชียงราย พะเยา แพร่ น่าน ลำปาง ลำพูน และตาก ถือเป็นเครื่องมือที่ใช้ในการถ่ายทอด ความรู้สึก ความคิด ความรู้ ภูมิปัญญา และวัฒนธรรม เอกลักษณ์ของชาวภาคเหนือ และภาษาไทยสำหรับครู เป็นภาษาหลักที่ครูใช้สื่อสารกับนักเรียน และปัจจุบันการจัดการเรียนการสอนของโรงเรียนในพื้นที่ภาคเหนือได้ใช้ภาษาไทย (กลาง) เป็นภาษามาตรฐาน แต่ก็ยังมีโรงเรียนบางโรงเรียนในภาคเหนือที่ใช้ภาษาไทย (กลาง) เป็นภาษาที่สองในการติดต่อสื่อสารและใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ในการติดต่อสื่อสารในชีวิตประจำวัน เมื่อโรงเรียนมีจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาไทย (กลาง) ทำให้คนส่วนใหญ่ในภาคเหนือมีความกังวลคือ ความสามารถในการใช้ภาษาไทย (กลาง) จึงเกิดปัญหาไม่เข้าใจเนื้อหาบทเรียน ที่เกิดจากการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาไทย (กลาง) เท่าที่ควร (เฉลิมเกียรติ สุขเอียด, 2562) จากการศึกษาพบว่า การเรียนการสอนจะเน้นการใช้ภาษาไทยอย่างถูกต้อง จึงมีการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาไทยเป็นมาตรฐานในการสื่อสารในชั้นเรียน ทำให้นักเรียนในภาคเหนือ ซึ่งใช้ภาษาไทยถิ่นเหนือในการสื่อสารเป็นหลัก ไม่เข้าใจหรือเข้าใจได้ยาก ทำให้เกิดปัญหาการเรียน ดังนั้น การใช้ภาษาไทยถิ่นเหนือเป็นสื่อกลางในการอธิบายเนื้อหาคณิตศาสตร์ เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น สอดคล้องกับแนวคิดการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาของสุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ (2553) ที่พบว่าการใช้ภาษาท้องถิ่นร่วมกับภาษาไทยในการจัดการเรียนรู้ ช่วยให้นักเรียนที่ไม่ได้ใช้ภาษาไทยกลางในชีวิตประจำวันมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น เนื่องจากภาษาท้องถิ่นช่วยสร้างความเข้าใจเชิงมนทัศน์ที่ยากและซับซ้อนได้ดีกว่า และช่วยให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในการเรียนรู้

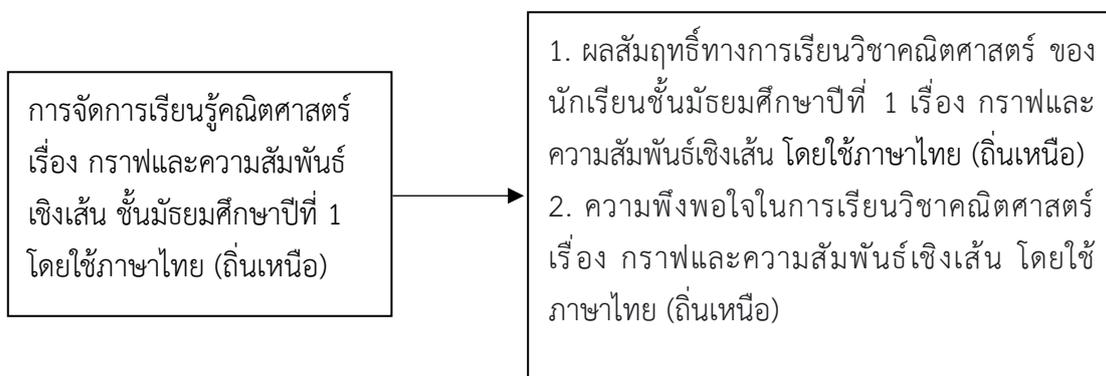
จากการศึกษาและปัญหาที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยมีความเห็นว่าการนำเอาวิธีการเรียนการสอนโดยใช้ภาษาไทยถิ่นเหนือไปจัดการเรียนการสอนให้กับนักเรียนที่อยู่ภาคเหนือ ซึ่งพูดภาษาถิ่นในชีวิตประจำวัน ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะทำวิจัยเรื่องนี้ขึ้น เพื่อที่จะศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียน

ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทยถิ่นเหนือ เพื่อให้ผู้เกี่ยวข้องและผู้ที่เกี่ยวข้องในเรื่องนี้ ได้นำผลการศึกษา รูปแบบการจัดการเรียนการสอนคณิตศาสตร์ไปใช้เป็นแนวทางในการจัดการเรียนการสอนสำหรับนักเรียนในภาคเหนือที่พูดภาษาถิ่นเหนือต่อไป

### วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น
2. เพื่อศึกษาความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ หลังการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น

### กรอบแนวคิดในการวิจัย



### ขอบเขตการวิจัย

1. ขอบเขตด้านเนื้อหา  
เนื้อหาคณิตศาสตร์ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง 2560)
2. ขอบเขตด้านประชากรและกลุ่มตัวอย่าง  
ประชากร นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสองพิทยาคม จำนวน 63 คน  
กลุ่มตัวอย่าง นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสองพิทยาคม จำนวน 38 คน ซึ่งมาได้โดยวิธีการเลือกแบบเจาะจง
3. ขอบเขตด้านระยะเวลา  
ระยะเวลาในการทำวิจัย คือ เดือนพฤศจิกายน 2566 - เดือนมีนาคม 2567
4. ขอบเขตด้านตัวแปรที่ศึกษา  
ตัวแปรต้น คือ การจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ)

ตัวแปรตาม คือ

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น
2. ความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถื่นเหนือ)

### วิธีดำเนินการวิจัย

#### 1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรในการศึกษาครั้งนี้ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสองพิทยาคม ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 3 ห้องเรียน แบบคละความสามารถ รวมทั้งสิ้น 63 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ดำเนินการศึกษาครั้งนี้ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสองพิทยาคม ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 1 ห้องเรียน จำนวน 38 คน

#### 1.3 การเลือกกลุ่มตัวอย่างในการศึกษา มีขั้นตอนดังนี้

1.3.1 สอบถามคุณครูที่สอนวิชาคณิตศาสตร์เกี่ยวกับการใช้ภาษาถื่นเหนือของนักเรียนแต่ละห้อง เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการพิจารณาเลือกกลุ่มตัวอย่างที่มีคุณสมบัติสอดคล้องกับวัตถุประสงค์การวิจัย โดยพบว่านักเรียนแต่ละห้องมีการใช้ภาษาไทย (ถื่นเหนือ) ที่แตกต่างกัน

1.3.2 การเลือกแบบเจาะจง โดยมีเกณฑ์ในการคัดเลือก ดังนี้ พิจารณาจากห้องเรียนที่นักเรียนส่วนใหญ่ใช้ภาษาไทย (ถื่นเหนือ) เป็นภาษาหลักในการสื่อสารในชีวิตประจำวัน และนักเรียนในห้องสามารถฟังและเข้าใจภาษาไทย (ถื่นเหนือ) ในกรณีที่มีนักเรียนบางคนที่ไม่ถื่นการสื่อสารด้วยภาษาไทย (ถื่นเหนือ) จะใช้วิธีการเรียนรู้แบบเพื่อนช่วยเพื่อน

### เครื่องมือวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. แบบทดสอบการวัดผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ มีขั้นตอนในการสร้างเครื่องมือ ดังนี้

1.1 กำหนดจุดมุ่งหมายในการสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น

1.2 ศึกษาขอบเขตเนื้อหาหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551

1.3 จัดทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 45 ข้อ โดยใช้ภาษาไทยกลาง (ภาษาราชการ) ทั้งหมดในการสร้างแบบทดสอบ เพื่อวัดความรู้ความเข้าใจตามมาตรฐานหลักสูตร

1.4 นำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบความถูกต้อง ประเมินความสอดคล้องของเนื้อหา จุดประสงค์การเรียนรู้ และข้อคำถาม เพื่อประเมินค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) โดยผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาไทย ผู้เชี่ยวชาญด้านภาษาไทย (ถื่นเหนือ) และผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนคณิตศาสตร์

1.5 นำแบบทดสอบการวัดผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ไปทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง เพื่อวิเคราะห์ความยากง่าย ( $p$ ) และค่าอำนาจจำแนก ( $r$ ) ของแบบทดสอบการวัดผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

1.6 จัดทำแบบทดสอบการวัดผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ ที่ผ่านการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ มีค่าดัชนีความ สอดคล้อง (IOC) อยู่ที่ .67 ถึง 1.00 และหาคุณภาพของแบบทดสอบ ซึ่งมีค่าความยากง่าย ( $p$ ) ตั้งแต่ .35 ถึง .80 ค่าอำนาจจำแนก ( $r$ ) ตั้งแต่ .46 ถึง .21 เพื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

2. แบบวัดความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟ และความสัมพัธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) แบบสอบถามมาตรฐาน 5 ระดับ จำนวน 30 ข้อ มีขั้นตอนในการสร้างเครื่องมือ ดังนี้

2.1 สร้างแบบวัดความพึงพอใจ โดยเป็นแบบสอบถามมาตรฐาน 5 ระดับ

2.2 นำเสนอแบบวัดความพึงพอใจที่ต้องการประเมินเสนอผู้เชี่ยวชาญ เพื่อตรวจสอบความถูกต้อง เหมาะสมของแบบวัดความพึงพอใจ มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ที่ .67 ถึง 1.00

2.3 ปรับปรุงแบบวัดความพึงพอใจตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ

2.4 จัดทำแบบวัดความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ที่ผ่านการตรวจสอบโดยผู้เชี่ยวชาญ นำไปใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่าง

3. แผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีขั้นตอนในการสร้างเครื่องมือ ดังนี้

3.1 ศึกษาการศึกษาทางไกลผ่านดาวเทียม (DLTV) กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์และเนื้อหา การเรียนรู้ เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น

3.2 ค้นหาแผนการจัดการเรียนรู้ กลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่องกราฟและความสัมพันธ์ เชิงเส้น ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในมูลนิธิการศึกษาทางไกลผ่านดาวเทียม ในพระบรมราชูปถัมภ์ (Distance Learning Television: DLTV) เพื่อใช้เป็นโครงสร้างมาตรฐาน เนื่องจากเป็นแผนการสอนที่ออกแบบ โดยผู้เชี่ยวชาญ สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลาง และมีลำดับขั้นตอนการนำเสนอเนื้อหาที่ชัดเจน ช่วยให้มั่นใจ ว่าเนื้อหาคณิตศาสตร์ที่นำมาทดลองมีความถูกต้องแม่นยำตามมาตรฐาน

3.3 จัดเตรียมแผนการสอนจากมูลนิธิการศึกษาทางไกลผ่านดาวเทียม ในพระบรมราชูปถัมภ์ (Distance Learning Television : DLTV) ในการสอนเรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น มาใช้ในการเรียน การสอน โดยปรับเปลี่ยนรูปแบบการสื่อสารในชั้นเรียน จากภาษาไทยกลางเป็นภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) เพื่อสร้าง บรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ โดยยังคงเนื้อหาและโจทย์ปัญหาตามมาตรฐานเดิมเพื่อวัดประสิทธิภาพของ การสื่อสารด้วยภาษาไทย (ถิ่นเหนือ)

### การเก็บรวบรวมข้อมูล

ขั้นตอนการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

1. ผู้วิจัยจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยชี้แจงจุดประสงค์ให้นักเรียนทราบ สำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนสอน
2. ผู้วิจัยให้นักเรียนแต่ละกลุ่มทำแบบทดสอบการวัดผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ก่อนจัดกิจกรรมการเรียนการสอน
3. ผู้วิจัยดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ตามแผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ประกอบด้วย
  - 3.1 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 เรื่อง คู่อันดับ (1)
  - 3.2 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 2 เรื่อง คู่อันดับ (2)
  - 3.3 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 3 เรื่อง คู่อันดับ กราฟของคู่อันดับ (1)
  - 3.4 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4 เรื่อง คู่อันดับ กราฟของคู่อันดับ (2)
4. ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบทดสอบหลังจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยใช้แบบทดสอบการวัดผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ฉบับเดิม
5. ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบประเมินความพึงพอใจที่มีการจัดการเรียนรู้วิชาคณิตศาสตร์ เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) จำนวน 30 ข้อ
6. ตรวจสอบแบบทดสอบการวัดผลสัมฤทธิ์วิชาคณิตศาสตร์ และแบบวัดความพึงพอใจของนักเรียนแล้วดำเนินการเตรียมข้อมูล สำหรับในการวิเคราะห์ข้อมูล

### การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลดังนี้

1. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ก่อนและหลังการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น วิเคราะห์หาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ โดยใช้สูตรการหาค่าเฉลี่ย ( $\bar{X}$ ) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนโดยใช้วิธีทางสถิติแบบ t-test dependent
2. การศึกษาความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ หลังการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้สูตรการหาค่าเฉลี่ย ( $\bar{X}$ ) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)

### ผลการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้มุ่งศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) โดยมีผลการวิจัย ดังนี้

1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญที่ .01 มีรายละเอียดดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แสดงผลการเปรียบเทียบคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย(ถิ่นเหนือ) ก่อนเรียนและหลังเรียน

ประเด็นการเปรียบเทียบ	จำนวนนักเรียน	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	Sig.
ก่อนเรียน	18	20	13.166	3.014	4.035	.001**
หลังเรียน	18	20	16.388	1.946		

\*\*p < .01

จากตารางที่ 1 พบว่า จากคะแนนผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียน นักเรียนได้คะแนนเฉลี่ยและค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 13.166 และ 3.014 และคะแนนผลสัมฤทธิ์หลังเรียน นักเรียนได้คะแนนเฉลี่ยและค่าความเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 16.388 และ 1.946 ตามลำดับ คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงว่าคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

2. ความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) มีรายละเอียดดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แสดงผลการวิเคราะห์ความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ)

ข้อ	ข้อความคำถาม	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความพึงพอใจ
<b>ด้านการจัดการเรียนการสอน</b>				
1	ความสมบูรณ์ของวัตถุประสงค์	4.44	0.78	มาก
2	ความสอดคล้องระหว่างเนื้อหา กับจุดประสงค์การเรียนรู้	4.67	0.49	มากที่สุด
3	ความถูกต้องของเนื้อหา	4.72	0.58	มากที่สุด
4	มีลำดับเนื้อหาอย่างต่อเนืองและเหมาะสมเข้าใจง่าย	4.72	0.75	มากที่สุด
5	ใช้วิธีสอนและกิจกรรมการสอนที่เหมาะสม	4.78	0.43	มากที่สุด

ข้อ	ข้อความ	$\bar{X}$	S.D.	ระดับ ความพึงพอใจ
6	ความเหมาะสมด้านเวลาในการจัดการเรียนการสอน	4.67	0.59	มากที่สุด
7	ระยะเวลาในการทำข้อสอบมีความเหมาะสม	4.50	0.86	มาก
8	การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนทำให้นักเรียนมีเจตคติที่ดีต่อวิชาคณิตศาสตร์	4.50	0.71	มาก
9	การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเปิดโอกาสให้นักเรียนได้ซักถาม และแสดงออกในชั่วโมงเรียน	4.67	0.69	มากที่สุด
10	การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนช่วยให้นักเรียนมีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน	4.83	0.38	มากที่สุด
11	การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนมีวิธีการสอนที่หลากหลาย	4.72	0.67	มากที่สุด
<b>ด้านครูผู้สอน</b>				
1	มีการเตรียมความพร้อมและมีความรอบรู้ในเนื้อหา	4.83	0.70	มากที่สุด
2	มีการบริหารเวลาในการสอนได้เหมาะสม	4.67	0.59	มากที่สุด
3	ความเหมาะสมในการวางตัวกับนักเรียน	4.67	0.59	มากที่สุด
4	ความพึงพอใจในภาพรวมต่อเทคนิควิธีการสอนของครู	4.78	0.55	มากที่สุด
5	ผู้สอนมีความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหาที่สอนเป็นอย่างดี	4.72	0.58	มากที่สุด
6	ผู้สอนมีความสามารถในการถ่ายทอดความรู้	4.67	0.69	มากที่สุด
7	ผู้สอนมีความเป็นกันเอง ให้คำแนะนำและรับฟังความคิดเห็น	4.83	0.51	มากที่สุด
8	ผู้สอนสามารถแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในห้องเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ	4.72	0.58	มากที่สุด
<b>ด้านภาษา</b>				
1	ภาษาที่ใช้ในการสอนมีความถูกต้อง	4.50	0.86	มาก
2	พูดต่อเนื่อง ไม่ติดขัด พูดชัดเจน ทำให้เข้าใจในเนื้อหาที่เรียนได้	4.50	0.86	มาก
3	แสดงท่าทาง และพูดด้วยน้ำเสียง เหมาะสมกับการสอน	4.78	0.55	มากที่สุด
4	ภาษาที่ใช้ในการสื่อสารเข้าใจง่าย	4.67	0.69	มากที่สุด
5	ความเหมาะสมของภาษาที่ใช้ในการจัดการสอน	4.78	0.55	มากที่สุด
6	ความชัดเจนของภาษาที่ใช้สื่อความหมาย	4.67	0.69	มากที่สุด

ข้อ	ข้อความ	$\bar{X}$	S.D.	ระดับ ความพึงพอใจ
<b>ด้านแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์</b>				
1	คำชี้แจงมีความถูกต้อง ชัดเจน เข้าใจง่าย	4.72	0.58	มากที่สุด
2	แบบทดสอบมีความสอดคล้องกับวัตถุประสงค์	4.72	0.58	มากที่สุด
3	ใช้ภาษาที่ถูกต้อง ชัดเจนของคำถามและคำตอบ	4.67	0.77	มากที่สุด
4	คำถามมีการใช้อธิบายความหมายที่ชัดเจน เข้าใจง่าย ไม่กำกวม	4.83	0.51	มากที่สุด
<b>เฉลี่ยรวม</b>				
		4.69	0.63	มากที่สุด

จากตารางที่ 2 พบว่า นักเรียนความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถื่นเหนือ) ในภาพรวมมีค่าเฉลี่ยรวมที่ 4.69 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.63 อยู่ในระดับมากที่สุด เมื่อพิจารณารายชื่อจากทุกด้านประกอบกัน พบว่า รายการที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด 3 ลำดับแรก ดังนี้ ลำดับแรก คือ ด้านแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ เรื่อง ใช้รูปภาพประกอบการอธิบาย เพื่อให้มองภาพได้ง่ายขึ้น มีค่าเฉลี่ยที่ 4.88 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.49 อยู่ในระดับมากที่สุด ลำดับที่สอง คือ ด้านการจัดการเรียนการสอน เรื่อง การจัดกิจกรรมการเรียนการสอนช่วยให้นักเรียนมีความสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนร่วมชั้นเรียน มีค่าเฉลี่ยที่ 4.83 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.38 อยู่ในระดับมากที่สุด และลำดับที่สาม คือ ด้านแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ เรื่อง คำถามมีการใช้อธิบายความหมายที่ชัดเจน เข้าใจง่าย ไม่กำกวม มีค่าเฉลี่ยที่ 4.83 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.51 อยู่ในระดับมากที่สุด

### อภิปรายผลการวิจัย

การวิจัยเรื่องการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถื่นเหนือ) จากวัตถุประสงค์มีประเด็นที่น่าสนใจและนำมาอภิปรายผลได้ดังนี้

จากการศึกษานักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสองพิทยาคม จำนวน 38 คน การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถื่นเหนือ) พบว่า คะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถื่นเหนือ) หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยการใช้ภาษาไทย (ถื่นเหนือ) ช่วยให้นักเรียนสามารถทำความเข้าใจเนื้อหาคณิตศาสตร์ที่มีความเป็นนามธรรมและซับซ้อนได้ง่ายขึ้น เนื่องจากภาษาไทย (ถื่นเหนือ) เป็นสื่อกลางที่ช่วยลดความเครียดและลดอุปสรรคในการตีความภาษาไทยกลาง ครูสื่อสารด้วยภาษาที่นักเรียน

คุ้นเคย จะช่วยสร้างบรรยากาศการเรียนรู้ที่เป็นกันเอง ทำให้นักเรียนเกิดความเชื่อมั่นและกล้าแสดงออกมากขึ้น สอดคล้องกับแนวคิดของสุวิไล เปรมศรีรัตน์ และคณะ (2553) ที่พบว่าการจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษา (ภาษาแม่เป็นฐาน) ช่วยให้ผู้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นอย่างชัดเจน และยังสอดคล้องกับผลงานวิจัยของนัสนรินทร์ บารู (2542) เรื่อง ผลของการใช้ภาษาถิ่นประกอบการสอนโจทย์ปัญหาที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในจังหวัดปัตตานี ผลการวิจัยว่า นักเรียนที่ได้รับการดำเนินการสอนที่ใช้คำในภาษามลายูถิ่นประกอบการสอนโจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาคณิตศาสตร์หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลองอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากการศึกษานักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนสองพิทยาคม จำนวน 38 คน เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) พบว่า นักเรียนความพึงพอใจในการเรียนวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เรื่องกราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ในภาพรวมมีค่าเฉลี่ยรวมที่ 4.69 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.63 อยู่ในระดับมากที่สุด โดยด้านแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์เรื่อง ใช้รูปภาพประกอบการอธิบาย เพื่อให้มองภาพได้ง่ายขึ้น มีค่าเฉลี่ยที่ 4.88 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.49 อยู่ในระดับมากที่สุด และด้านการจัดการเรียนการสอน เรื่อง ความสมบูรณ์ของวัตถุประสงค์ มีค่าเฉลี่ยที่ 4.44 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.78 อยู่ในระดับมาก ซึ่งสูงกว่าคะแนนเกณฑ์ และการใช้ภาษาที่เหมาะสมส่งผลให้นักเรียนมีความสนใจในการเรียนรู้สอดคล้องกับงานวิจัยของคหาวุธ ชาตศักดิ์ยุทธ (2560) ที่กล่าวถึงการเตรียมการสอนของครูที่ครอบคลุมทั้งด้านความรู้ กิจกรรม และอุปกรณ์การเรียนรู้ที่เหมาะสมกับนักเรียน ส่งผลให้การเรียนการสอนประสบความสำเร็จ และสร้างบรรยากาศที่กระตุ้นการเรียนรู้ของนักเรียน และยังสอดคล้องกับผลงานวิจัยของ Phiri et al. (2024) เรื่อง ผลกระทบของการใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นสื่อกลางในการจัดการเรียนการสอนต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน กรณีศึกษาโรงเรียนประถมศึกษาที่คัดเลือกในเขตโซลเวซี จังหวัดนอร์ทเวสเทิร์น ประเทศแซมเบีย พบว่า การใช้ภาษาท้องถิ่นเป็นสื่อการสอนช่วยเพิ่มความมั่นใจของนักเรียนและดึงดูดให้พวกเขามีส่วนร่วมในกิจกรรมในชั้นเรียนอย่างกระตือรือร้น เกี่ยวกับความท้าทายที่ครูพบในการสอนเนื้อหาวิชาในภาษาท้องถิ่น

### ข้อเสนอแนะ

#### ข้อเสนอแนะทั่วไป

1. กำหนดแนวทางและออกแบบการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) ให้เหมาะสมกับความถนัดทางด้านการสื่อสารและภาษา

#### ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรศึกษาเปรียบเทียบการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์โดยใช้ภาษาไทย (ถิ่นเหนือ) และภาษาไทยกลางในการวิจัยครั้งต่อไป เพื่อศึกษาความแตกต่างของการใช้ภาษา และนำไปเปรียบเทียบกับภาษาไทย (ถิ่นอื่น ๆ)

### เอกสารอ้างอิง

- คทาวุธ ชาตศักดิ์ยุทธ. (2560). มุมมองของครูกับการสร้างสายสัมพันธ์ในชั้นเรียนคณิตศาสตร์: กรณีศึกษาของครูมัธยมศึกษาตอนต้น 3 คน. *รายงานการประชุมวิชาการระดับชาติและนานาชาติ มหาวิทยาลัยศรีปทุม ครั้งที่ 12 ประจำปี 2560* (น. 1746-1754). มหาวิทยาลัยศรีปทุม.
- เฉลิมเกียรติ สุขเอียด. (2562). การสอนภาษาไทยในฐานะภาษาต่างประเทศกรณีศึกษาโครงสร้างคำกริยาในภาษาไทย. *วารสารสมาคมครูภาษาฝรั่งเศสแห่งประเทศไทย ในพระราชูปถัมภ์สมเด็จพระเทพรัตนราชสุดาฯ สยามบรมราชกุมารี*, 42(137), 55-73.
- นัสรีนทร์ บารู. (2542). ผลของการใช้ภาณูประกอบการสอนโจทย์ปัญหาที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ในจังหวัดปัตตานี. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.
- เบญจรัตน์ เปรมปรีสุข. (2564). การจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคการเรียนรู้แบบร่วมมือ LT เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. *The New Viridian Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 1(5), 26-32.
- ภาวดี สานดี. (2563). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้นและความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยการประยุกต์กิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือกับแนวคิดของโพลยา. (วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต). มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- สุวิไล เปรมศรีรัตน์, มรินดา บุรรุ่งโรจน์, สรัญญา กฤษณาวัตร, ยูเนียนสาสมิต้า สาเมาะ, รุสดี มาขอ, สาหะ อับดุลเกาะ อัลยูฟรี, แวยูโซะ สามะอาลี, เจะฮูเซ็น เจะอุบง, แวมายี ปารามัล, ฮัสนะ เจะอุบง, ต่วนซอพิยะห์ อัลยูฟรี. (2553). รายงานการวิจัยปฏิบัติการเรื่อง “การจัดการเรียนการสอนแบบทวิภาษาโดยภาษาท้องถิ่นและภาษาไทยเป็นสื่อ: กรณีการจัดการศึกษาแบบทวิภาษา (ภาษาไทย-ภาษามลายูถิ่น) ในโรงเรียนเขตพื้นที่จังหวัดชายแดนภาคใต้ระยะ 3 ปี (พ.ศ. 2550-ม.ศ.2553). สถาบันวิจัยภาษาและวัฒนธรรมเอเชีย มหาวิทยาลัยมหิดล.
- อรพรรณ เลื่อนแป้น. (2566). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการแก้ปัญหาทางคณิตศาสตร์เรื่อง กราฟและความสัมพันธ์เชิงเส้น ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบเกมมิฟิเคชันร่วมกับแนวคิดของโพลยา. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม*, 17(3), 222-232.
- Phiri, M., Chanda, C. T., & Mwanapabu, N. H. (2024). The Effect of Using Local Languages as A Medium of Instruction on Academic Performance of Learners: A Case of Selected Primary Schools in Solwezi District of North-Western Province, Zambia. *International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences*, 11(3), 9-26.