

วารสารศึกษาครุทรรศน์

(Journal of Educational Studies)

ISSN: 3088 - 3369 (Online)

ปีที่ 1 ฉบับที่ 5 (กันยายน - ตุลาคม 2569)

Vol.1 No.5 (September – October 2026)



โดย

สถาบันพัฒนานวัตกรรมวิชาการ

94 หมู่ที่ 2 ตำบลไพล อำเภอลำทะเมนชัย จังหวัดนครราชสีมา 30270

วารสารศึกษาครุทรรศน์

(Journal of Educational Studies)

ISSN: 3088 - 3369 (Online)

ปีที่ 1 ฉบับที่ 5 (กันยายน - ตุลาคม 2569)

Vol.1 No.5 (September – October 2026)

เจ้าของ สถาบันพัฒนานวัตกรรมวิชาการ
94 หมู่ที่ 2 ตำบลไพล อำเภอลำทะเมนชัย จังหวัดนครราชสีมา 30270

คณะบรรณาธิการ:

ที่ปรึกษากิตติมศักดิ์

รองศาสตราจารย์ ดร.บุณยเสนอ ตรีวิเศษ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์

บรรณาธิการที่ปรึกษา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์วิษณุ สุทธิวรรณ มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปปถัมภ์

บรรณาธิการ

อาจารย์ ดร.กุสุมา สุ่มมาตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร

กองบรรณาธิการ

1. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐา ค้ำชู มหาวิทยาลัยบูรพา
2. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สำราญ ธุระตา มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
3. ผู้ช่วยศาสตราจารย์ธิดารัตน์ อธิปัญจพงษ์ มหาวิทยาลัยราชภัฏราชนครินทร์
4. พระครูชัยรัตนากร, ดร. มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตร้อยเอ็ด

5. อาจารย์ ดร.ปิยะสุดา เพชราเวช มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตร้อยเอ็ด

วัตถุประสงค์และขอบเขต

มีวัตถุประสงค์และขอบเขตของวารสาร เพื่อเผยแพร่บทความวิจัย และบทความวิชาการแก่คณาจารย์ นักวิจัย นักวิชาการ นิสิต นักศึกษา และผู้สนใจทั่วไป JES ที่เน้นรับบทความด้านการศึกษา (Education) และบทความที่สัมพันธ์กับการศึกษา

สาขาที่รับตีพิมพ์

ศึกษาศาสตร์ ครุศาสตร์ การบริหารการศึกษา หลักสูตรและการสอน สันติศึกษา การศึกษาเพื่อการพัฒนาการวิจัยและประเมินผลการศึกษา เทคโนโลยีและนวัตกรรมทางการศึกษา เทคโนโลยีและการสื่อสารทางการศึกษา สุขศึกษาและพลศึกษา การศึกษาปฐมวัย ประถมศึกษา มัธยมศึกษา นาฏศิลป์ศึกษา สังคมศึกษา พุทธศาสนศึกษา ภาษาศาสตร์ การสอนภาษาไทย การสอนภาษาอังกฤษ ภาษาศาสตร์อาเซียน ดนตรีศึกษา คณิตศาสตร์ศึกษา ศิลปศึกษา คอมพิวเตอร์ศึกษา จิตวิทยาการปรึกษาและการแนะแนว ธุรกิจศึกษา ครุศาสตร์อุตสาหกรรม การศึกษานอกระบบโรงเรียน การศึกษาพิเศษ การศึกษาอาชีวศึกษา และสหวิทยาการมนุษย์ศาสตร์และสังคมศาสตร์ที่เกี่ยวข้องด้านศึกษาศาสตร์ และครุศาสตร์เชิงประยุกต์นวัตกรรมศาสตร์สมัยใหม่ เปิดรับบทความทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

กำหนดตีพิมพ์ วารสารกำหนดตีพิมพ์เผยแพร่ปีละ 6 ฉบับ
ฉบับที่ 1 (มกราคม-กุมภาพันธ์)
ฉบับที่ 2 (มีนาคม-เมษายน)
ฉบับที่ 3 (พฤษภาคม-มิถุนายน)
ฉบับที่ 4 (กรกฎาคม-สิงหาคม)
ฉบับที่ 5 (กันยายน-ตุลาคม)
ฉบับที่ 6 (พฤศจิกายน-ธันวาคม)

สำนักงานกองบรรณาธิการ สถาบันพัฒนานวัตกรรมวิชาการ 94 หมู่ที่ 2 ตำบลไพล อำเภอลำทะเมนชัย จังหวัดนครราชสีมา 30270 Tel. 086 859 3991,091 861 8001 E-mail: ekmcukk@gmail.com

วันที่ตีพิมพ์เผยแพร่: กุมภาพันธ์ 2569

หมายเหตุ: ข้อเขียนหรือบทความใด ๆ ที่ได้ตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารนี้ถือเป็น ความคิดเห็นส่วนตัวของผู้นิพนธ์บทความ กองบรรณาธิการไม่ จำเป็นต้องเห็นด้วย และไม่มีข้อผูกพันโดยประการทั้งปวง

บทบรรณาธิการ

วารสารฉบับนี้ให้ความสำคัญกับการเผยแพร่ผลงานวิชาการด้าน ด้านการศึกษา (Education) และบทความที่สัมพันธ์กับการศึกษาและสหวิทยาการมนุษย์ศาสตร์และสังคมศาสตร์ที่เกี่ยวข้องด้านศึกษาศาสตร์ และครุศาสตร์ เชิงประยุกต์นวัตกรรมศาสตร์สมัยใหม่ โดยเปิดโอกาสให้ผู้บริหาร คณาจารย์ นักวิจัย นิสิต นักศึกษา และบุคลากรในสถาบันอุดมศึกษาทุกระดับ ตลอดจนนักวิชาการจากองค์กรภาครัฐเอกชน และนักวิชาการอิสระ ได้นำเสนอผลงานเชิงทฤษฎีและองค์ความรู้ที่เกิดจากการปฏิบัติงานจริง อันสามารถนำไปสู่การพัฒนาในหลากหลายมิติ

วารสารศึกษาครุทรรศน์ฉบับปัจจุบันเป็นปีที่ 1 ฉบับที่ 5 โดยประกอบด้วยบทความวิจัยจำนวน 5 บทความ บทความวิชาการ 2บทความ ได้แก่ **1) การพัฒนาชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร (2) พระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร : การศึกษาใหม่เกี่ยวกับประวัติการแต่ง (3) การประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในเมืองเชียงใหม่ (4) การพัฒนานวัตกรรมแบบทดสอบวินิจฉัยออนไลน์แบบมีปฏิสัมพันธ์เพื่อระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน เรื่องการบวก ลบ คูณ หาร ระคนของจำนวนเต็ม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1(5) A Corpus-Based Analysis of the Near-Synonyms *'Teenager'*, *'Minor'*, *'Youth'*, and *'Adolescent'* in COCA**

ทางกองบรรณาธิการขออนุโทนาขอบคุณผู้นิพนธ์บทความทุกท่าน รวมถึงผู้ทรงคุณวุฒิที่กรุณาพิจารณาและให้ข้อเสนอแนะ ซึ่งมีส่วนสำคัญต่อการพัฒนางานวิชาการให้มีคุณภาพและมาตรฐาน ทั้งนี้วารสารยังมุ่งหวังให้เนื้อหาที่ตีพิมพ์สามารถนำไปสู่การพัฒนาองค์ความรู้ในระดับชาติและนานาชาติ

กองบรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่า ผู้อ่านจะได้รับความรู้จากบทความวิชาการที่นำเสนอ และสามารถนำไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ทั้งในเชิงวิชาการและการดำเนินชีวิตต่อไป

ดร.กุสุมา สุ่มมาตร์
หัวหน้ากองบรรณาธิการ

สารบัญ I Contents

ลำดับที่	บทความ	หน้า
บทความวิจัย		
1	**การพัฒนาชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร** เคลน บุณยานันต์[1] ศูภณัฐ อ่อนแตง[2] ชัยวัฒน์ แช่ม้า[3] บุญยฤทธิ์ มากบางแก้ว[4] ศรัณยู แก่นคำ[5]และ สุจิตรา เลิศเสม บุณยานันต์[6]	1
2	**พระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร : การศึกษาใหม่เกี่ยวกับประวัติการแต่ง** ณัฐวุฒิ คล้ายสุวรรณ	16
3	**การประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในเมืองเชียงใหม่** กษิดิศ วิทยาภา[1] ออมสิน จตุพร[2]	29
4	**การพัฒนานวัตกรรมแบบทดสอบวินิจฉัยออนไลน์แบบมีปฏิสัมพันธ์เพื่อระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน เรื่องการบวก ลบ คูณ หาร ระคนของจำนวนเต็ม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1** นายจิรานุวัฒน์ นาสุนทร[1] รองศาสตราจารย์ ดร.ภัทราพร เกษสังข์[2] ดร.ชัยมงคล ปินะสา[3]	42
5	**A Corpus-Based Analysis of the Near-Synonyms 'Teenager', 'Minor', 'Youth', and 'Adolescent' in COCA** Papapin Rattanarot[1], Anchana Sriraungrith[2], Natchaya Humna[3], Sapolachet Prachumchai[4]	53

การพัฒนาชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร

Development of a Thai Musical Notation Reading Instructional Package Based on Suzuki Method and CIRC Teaching Technique for Grade 8 Students at Taphanhin School, Phichit

เคลน บุณยานันต์[1] ศุภณัฐ อ่อนแตง[2] ชัยวัฒน์ แซ่ม้า[3] บุญยฤทธิ์ มากบางแก้ว[4] ศรัณยู แก่นคำ[5]
และ สุจิตรา เลิศเสม บุณยานันต์[6]
Klen Boonyanant[1] Soopanat Ontaeng[2] Chaiwat Saema[3] Boontarit Makbangkaew[4] Saranyu Kaenkam[5]
and Sujitra Lertsem Boonyanant[6]
[1-6]มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม
[1-6]Pibulsonkram Rajabhat University
*Corresponding Author Email: klen.b@psru.ac.th
Received: 2026-04-12; Revised: 2026-05-19; Accepted: 2026-07-07

******

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สร้างและหาประสิทธิภาพของชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร ตามเกณฑ์ 80/80 2) เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนก่อนและหลังเรียนด้วยชุดการสอน 3) เปรียบเทียบทักษะการอ่านโน้ตดนตรีไทยของนักเรียนหลังเรียนด้วยชุดการสอนกับเกณฑ์ทักษะปฏิบัติร้อยละ 70 และ 4) สำรวจความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียนด้วยชุดการสอน กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2568 จำนวน 13 คน จากการเลือกแบบเจาะจงกลุ่มนักเรียนชุมนุมดนตรีที่สนใจเรียนเพิ่มเติมในด้านการอ่านโน้ตและปฏิบัติดนตรีไทย เครื่องมือวิจัยประกอบด้วย 1) ชุดการสอนอ่านโน้ตดนตรีไทย 2) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 3) แบบวัดทักษะการอ่านโน้ตดนตรีไทย 4) แบบสอบถามความพึงพอใจของนักเรียน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติพรรณนาและสถิติอ้างอิง ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ค่าร้อยละ ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และ Wilcoxon Signed-Rank Test ผลการวิจัย พบว่า 1) ชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยมีประสิทธิภาพของกระบวนการและประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_1/E_2) เท่ากับ 90.38/89.23 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 80/80 ที่กำหนดไว้ 2) คะแนนทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนโดยมีระดับนัยสำคัญที่ .05 3) คะแนนทดสอบทักษะหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 โดยมีระดับนัยสำคัญที่ .05 4) นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการเรียนรู้ในภาพรวม เฉลี่ยเท่ากับ 4.31 อยู่ในระดับมาก

คำสำคัญ: ชุดการสอน; การอ่านโน้ตดนตรีไทย; แนวคิดของซูซูกิ; เทคนิคการสอนแบบ CIRC
ประเภทบทความ: บทความวิจัย

Abstract

The purposes of this research were 1) to develop and determine the efficiency of a Thai musical notation reading instructional package based on Suzuki method and CIRC teaching technique for grade 8 students at Taphanhin school to meet the 80/80 efficiency criterion 2) to compare students' learning achievement before and after using the instructional package 3) to compare students' Thai musical notation reading skills against a 70% proficiency criterion and 4) to survey students' satisfaction. The sample consisted of 13 grade 8 students at Taphanhin school purposively selected from the Thai music club in the second semester of the 2025 academic year. The research instruments included an instructional package, a learning achievement test, a skill assessment form, and a satisfaction survey. The data were analyzed using descriptive and inferential statistics including mean, percentage, standard deviation, and Wilcoxon Signed-Rank Test. The findings revealed that 1) the Thai musical notation reading instructional package achieved an efficiency of 90.38/89.23, exceeding the 80/80 criterion; and 2) post-test achievement scores were significantly higher than pre-test scores at the .05 level 3) post-test skill scores significantly surpassed the 70% criterion at the .05 level and 4) overall student satisfaction was at a high level (M = 4.31).

Keyword: Instructional module; Thai musical notation reading; Suzuki method; CIRC technique.

Type of Article: Research Article

บทนำ

ดนตรีไทยเป็นศิลปะของไทยแขนงหนึ่งที่มีการสืบทอดมาอย่างยาวนาน มีความผูกพันธ์กับวิถีชีวิตของคนไทยอย่างแนบแน่น ทำให้เกิดความเชื่อและขนบธรรมเนียมปฏิบัติหลายอย่าง (ชนิตร ภู่กาญจน์, 2544) โดยที่การปฏิบัติดนตรีไทยชนิดใดก็ตามในเบื้องต้นผู้ฝึกปฏิบัติต้องศึกษาเกี่ยวกับส่วนประกอบของเครื่องดนตรี การปฏิบัติเครื่องดนตรี โน้ตเพลงสำหรับฝึกปฏิบัติ (เกษฎา ดวงจิตร, 2563)

การอ่านโน้ตดนตรีไทยมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการปฏิบัติเครื่องดนตรีหรือการบรรเลงบทเพลงต่างๆ การที่นักเรียนบางคนยังไม่มีความรู้ความเข้าใจ จะทำให้ไม่สามารถอ่านโน้ตดนตรีไทยได้อย่างถูกต้อง ชัดเจนตามจังหวะและทำนอง โดยที่งานวิจัยของ กัณณ์ณอัจ วัจนรัตนากูล (2565) ชี้ให้เห็นว่านักเรียนบางคนที่ยังขาดความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการอ่านโน้ตดนตรีไทย ส่งผลให้นักเรียนไม่สามารถอ่านโน้ตดนตรีไทยได้อย่างถูกต้องตามจังหวะและทำนอง รวมถึงทำให้มีพัฒนาเรียนรู้ในการบรรเลงเครื่องดนตรีได้ช้า โดยเฉพาะผลกระทบในด้านการต่อยอดความรู้ความสามารถเพื่อเรียนรู้ดนตรีไทยในระดับชั้นที่สูงขึ้น

โรงเรียนตะพานหิน เป็นโรงเรียนประจำอำเภอขนาดใหญ่ ในอำเภอตะพานหิน จังหวัดพิจิตร เปิดการสอน ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้นไปจนถึงตอนปลาย มีการสอนดนตรีในทุกระดับชั้น ทั้งในรายวิชาดนตรีและรายวิชาชุมนุม (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร, 2568) จากการที่ผู้วิจัยลงพื้นที่สังเกตการจัดการเรียนการสอน พบว่ามีนักเรียนที่เข้าร่วมชุมนุมดนตรีเพื่อเรียนรู้ดนตรีไทยเป็นจำนวนมาก โดยเฉพาะนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 แต่นักเรียนส่วนใหญ่ยังขาดทักษะการอ่านโน้ตดนตรีไทยและยังไม่สามารถ

ปฏิบัติการเล่นร่วมวงได้ ทั้งยังขาดสื่อและกระบวนการสอนที่เหมาะสมกับนักเรียนในขั้นเบื้องต้น ผู้วิจัยจึงเล็งเห็นความจำเป็นที่จะแก้ไขแก้ปัญหาด้านความรู้และทักษะการอ่านโน้ตดนตรีไทยและการเล่นรวมวงของนักเรียนในพื้นที่นี้

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงได้ศึกษาแนวคิดและรูปแบบการเรียนการสอนดนตรีของซูซูกิ ซึ่งประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ การฟัง เลียนแบบ ทำซ้ำ และจดจำฝังใจ (สุกรี เจริญสุข, 2542) โดยงานวิจัยของ นพชัย อุปชิต (2558) พบว่าแนวคิดการสอนดนตรีของซูซูกิจะช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจในเนื้อหา มีทักษะการปฏิบัติดนตรีที่ดี อันจะเป็นรากฐานมั่นคงนำไปประยุกต์ใช้ในการเรียนในระดับที่สูงขึ้น

นอกจากนี้ผู้วิจัยยังได้ศึกษาเกี่ยวกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC ซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนการสอนแบบร่วมมือชนิดหนึ่งที่มักประยุกต์ใช้ในการสอนอ่านเขียนและปฏิบัติ ประกอบด้วย 3 กิจกรรมหลัก ได้แก่ การฝึกอ่าน การอ่านเพื่อความเข้าใจ และการบูรณาการกับการปฏิบัติ โดยจัดการสอนที่เน้นแบ่งกลุ่มนักเรียนคละความสามารถและได้ฝึกทำกิจกรรมร่วมกัน เพื่อช่วยส่งเสริมให้เรียนรู้จากเพื่อนในกลุ่ม เกิดพัฒนาการทางสังคม และตระหนักถึงคุณค่าของตัวเอง (ทิศนา แขมมณี, 2560; อรณิชา วิงวร และคณะ, 2565)

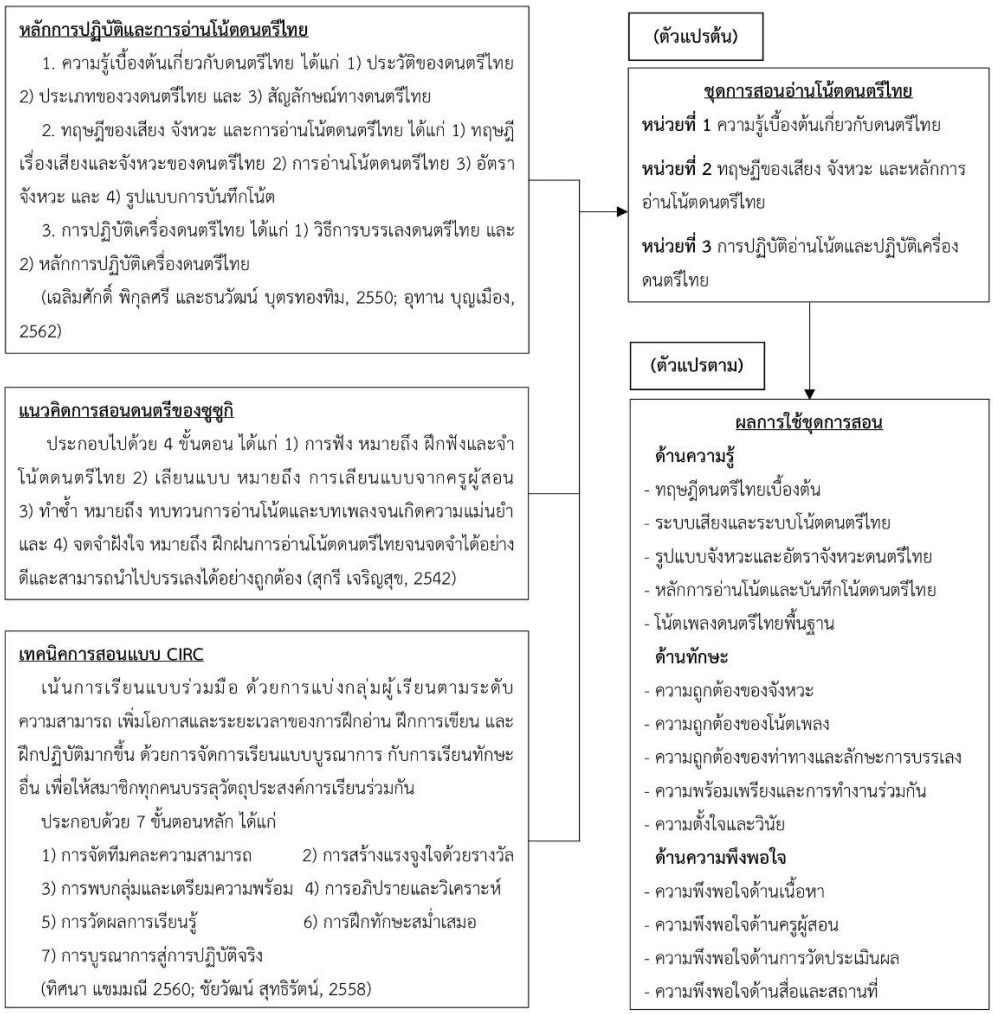
จากปัญหาที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะพัฒนาชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร โดยได้นำแนวคิดและรูปแบบการเรียนการสอนดนตรีตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการเรียนการสอนแบบ CIRC มาใช้ในการจัดทำชุดการสอนปฏิบัติการอ่านโน้ตดนตรีไทย เพื่อให้มีการจัดการเรียนการสอนที่เป็นระบบ เนื้อหาเหมาะสม มีความน่าสนใจ โดยที่แนวคิดของซูซูกิจะช่วยแก้ไขปัญหาด้านความรู้และทักษะการอ่านโน้ตดนตรีไทยรายบุคคลได้ ในขณะที่เทคนิค CIRC จะเน้นกิจกรรมกลุ่มที่ช่วยแก้ปัญหาด้านการบรรเลงร่วมกันและช่วยให้นักเรียนสามารถพัฒนาทักษะอ่านโน้ตและปฏิบัติเครื่องดนตรีไทยได้อย่างมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อสร้างและหาประสิทธิภาพของชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทย ตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร ตามเกณฑ์ 80/80
2. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนก่อนและหลังเรียนด้วยชุดการสอน
3. เพื่อเปรียบเทียบทักษะการอ่านโน้ตและปฏิบัติดนตรีไทยของนักเรียนหลังเรียนด้วยชุดการสอนกับเกณฑ์ทักษะปฏิบัติร้อยละ 70
4. เพื่อสำรวจความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียนด้วยชุดการสอน

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ตัวแปรต้นได้แก่ชุดการสอนที่ประกอบด้วยแนวคิดและหลักการเกี่ยวกับการอ่านโน้ตและปฏิบัติดนตรีไทย การสอนดนตรีของซูซูกิ เทคนิคการสอนแบบ CIRC โดยที่ตัวแปรตามได้แก่ผลการใช้ชุดการสอน ดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงทดลอง โดยมีแบบแผนการวิจัยแบบก่อนทดลอง (Pre-Experimental Design) ผู้วิจัยได้ใช้แบบทดลอง One Group Pre-test Post-test และ One Group Post-test Only โดยมีขั้นตอนในการดำเนินการวิจัยดังต่อไปนี้ (Creswell, 2008)

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชุมนุมดนตรีระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2568 จำนวน 30 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชุมนุมดนตรีระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2568 จำนวน 13 คน ที่ได้มาจากการเลือกแบบเจาะจงกลุ่มนักเรียนที่เพิ่งเริ่มเข้าชุมนุมดนตรีและสนใจสมัครเรียนเพิ่มเติมในด้านการอ่านโน้ตและปฏิบัติดนตรีไทย

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 ชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิ ร่วมกับเทคนิคการสอนของ CIRC สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร

2.2 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน

2.3 แบบวัดทักษะการอ่านโน้ตดนตรีไทยของนักเรียนหลังการเรียนด้วยชุดการสอน

2.4 แบบสอบถามความพึงพอใจของนักเรียนหลังการเรียนด้วยชุดการสอน

3. การสร้างและตรวจคุณภาพของเครื่องมือ

3.1 ศึกษาหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 หลักการอ่านโน้ตและหลักการบรรเลงดนตรีไทย รูปแบบและแนวคิดการสอนดนตรีของซูซูกิ และเทคนิคการสอนแบบ CIRC รวมถึงศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการวัดและประเมินผลทางดนตรี เพื่อหาแนวทางในการพัฒนาชุดการสอนอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร

3.2 ลงมือสร้างเครื่องมือวิจัย ประกอบไปด้วย ชุดการสอนอ่านโน้ตดนตรีไทย แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบวัดทักษะการปฏิบัติ และแบบสอบถามความพึงพอใจของนักเรียน โดยกำหนดจุดประสงค์และเนื้อหาการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับหลักการอ่านโน้ตและหลักการบรรเลงดนตรีไทย ออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับแนวคิดของซูซูกิกับเทคนิคการสอน CIRC รวมถึงสร้างเกณฑ์การประเมิน (Rubric Scoring) ของแบบวัดทักษะโดยผ่านการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญ

3.3 นำเครื่องมือวิจัยทั้งหมดไปให้ผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คน ตรวจสอบความถูกต้องเชิงเนื้อหา โดยหาค่าดัชนีความสอดคล้องรายข้อ IOC มีค่าตั้งแต่ 0.66-1.00

3.4 นำชุดการสอนอ่านโน้ตดนตรีไทยไปใช้กับกลุ่มทดลองที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง (Try-out) เพื่อหาค่าประสิทธิภาพเบื้องต้น ในขั้น 1:1 และ 1:10 จากนั้นจึงทำการปรับปรุงแก้ไขก่อนนำไปใช้จริง

3.5 นำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนไปใช้กับกลุ่มทดลองที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง (Try-out) เพื่อวิเคราะห์หาค่าความยากง่ายรายข้อ (p) มีค่าตั้งแต่ 0.30-0.80 และค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) มีค่าตั้งแต่ 0.40-0.80 รวมถึงทำการวิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบทั้งฉบับด้วยสูตร KR-20 ได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.83

3.6 นำแบบสอบถามความพึงพอใจไปทดลองใช้ (Try-out) กับกลุ่มทดสอบนำร่องที่มีลักษณะใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง เพื่อวิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นด้วยวิธีสัมประสิทธิ์อัลฟาของครอนบาค (Cronbach’s Alpha Coefficient) โดยได้ค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.89

3.7 นำเครื่องมือวิจัยทุกชิ้นมาปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำผู้เชี่ยวชาญจนถูกต้องสมบูรณ์และนำไปใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่างเพื่อเก็บรวบรวมข้อมูลวิจัยต่อไป

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัย โดยนำไปใช้จริงกับนักเรียนชุมนุมดนตรีระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร ซึ่งได้มาจากการเลือกกลุ่มตัวอย่างแบบเจาะจง และใช้กลุ่มตัวอย่างเดียวกันในการวัดในการวัดผลก่อนและหลัง ดังนี้

4.1 ขั้นก่อนทำการสอน โดยทำการทดสอบก่อนเรียน (pre-test) โดยใช้แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น จำนวน 20 ข้อ เพื่อวัดความรู้พื้นฐานของนักเรียนก่อนดำเนินการสอน

4.2 ขั้นดำเนินการสอน โดยจัดการสอนตามแผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 3 หน่วยการเรียนรู้ โดยใช้กิจกรรมการเรียนอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC และมีการเก็บคะแนนจากกิจกรรม ใบงาน และชิ้นงานต่าง ๆ ในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ เพื่อนำคะแนนเฉลี่ยที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1)

4.3 ขั้นหลังดำเนินการสอน โดยเมื่อทำการเรียนการสอนเสร็จแล้ว ให้นักเรียนทำการทดสอบหลังเรียน (post-test) ด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ชุดเดิม เพื่อนำข้อมูลมาเปรียบเทียบกับคะแนนที่ได้ก่อน

เรียน และให้นักเรียนทดสอบการอ่านโน้ตและปฏิบัติดนตรีไทยโดยใช้แบบวัดทักษะการปฏิบัติแบบรูบริค (Rubric Scoring) เพื่อนำคะแนนที่ได้ไปเปรียบเทียบกับเกณฑ์ทักษะปฏิบัติร้อยละ 70 รวมถึงมีการเก็บคะแนนจากชิ้นงานหลังเรียน เพื่อนำคะแนนเฉลี่ยที่ได้มาวิเคราะห์หาค่าประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2)

4.4 ขั้นประเมินความพึงพอใจ โดยให้นักเรียนตอบแบบสอบถามความพึงพอใจที่มีต่อชุดการสอน เพื่อนำข้อมูลที่ได้ไปวิเคราะห์ผลในมิติต่าง ๆ ต่อไป

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

5.1 การหาประสิทธิภาพของชุดการสอน (E_1/E_2) ตามเกณฑ์ 80/80 โดยใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าร้อยละ (Percentage) โดยวิเคราะห์ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) จากคะแนนเฉลี่ยร้อยละของการทำแบบฝึกหัด ใบงาน และกิจกรรมระหว่างเรียนในแต่ละหน่วยการเรียนรู้ และวิเคราะห์ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2) จากคะแนนเฉลี่ยร้อยละของการทดสอบวัดความรู้ ทักษะปฏิบัติ และชิ้นงานที่ได้รับมอบหมายหลังสิ้นสุดการเรียนรู้ครบทุกหน่วย

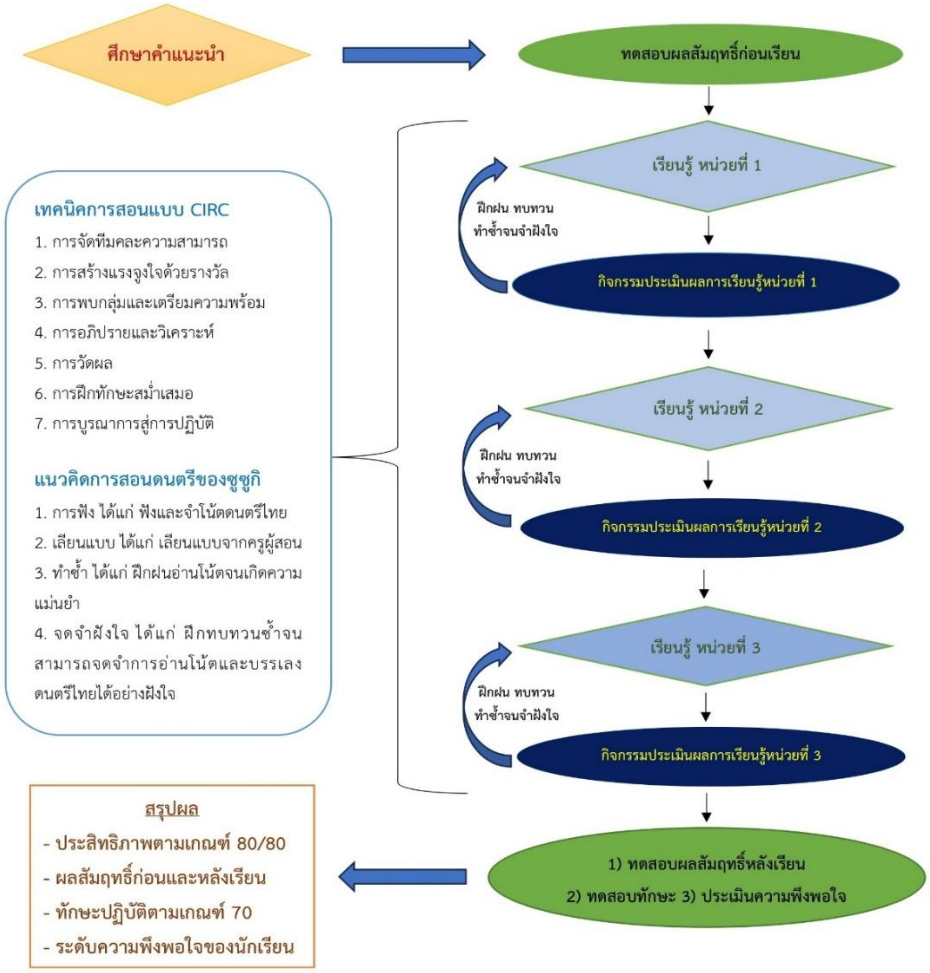
5.2 สถิติเพื่อทดสอบข้อตกลงเบื้องต้นของการแจกแจงข้อมูล (Normality Test) ใช้สถิติ Shapiro-Wilk Test เพื่อตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของข้อมูลก่อนการเลือกใช้สถิติอ้างอิง

5.3 สถิติอ้างอิง (Inferential Statistics) สำหรับข้อมูลที่มีการแจกแจงไม่ปกติหรือกลุ่มตัวอย่างขนาดเล็ก ($n < 30$) ได้แก่ 1) เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้สถิติ Wilcoxon Signed-Rank Test เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของคะแนนเฉลี่ยจากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนกลุ่มเดียวกัน และ 2) เปรียบเทียบทักษะปฏิบัติกับเกณฑ์ โดยใช้สถิติ One-Sample Wilcoxon Signed-Rank Test เพื่อเปรียบเทียบคะแนนทักษะการอ่านโน้ตและปฏิบัติดนตรีไทยหลังเรียนกับเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้ร้อยละ 70

5.4 การวิเคราะห์ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อชุดการสอน โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) ได้แก่ ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) โดยมีเกณฑ์การแปลผลสำหรับมาตรประมาณค่า 5 ระดับ ได้แก่ ระดับมากที่สุด (4.50-5.00), มาก (3.50-4.49), ปานกลาง (2.50-3.49), น้อย (1.50-2.49), และน้อยที่สุด (1.00-1.49)

ผลการวิจัย

1. ผลการสร้างและหาประสิทธิภาพของชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทย ตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร พบว่า ชุดการสอนที่สร้างขึ้นประกอบด้วย 3 หน่วยการเรียนรู้ ใช้เวลาหน่วยละ 2-4 ชั่วโมง รวม 9 ชั่วโมง ดำเนินการสอนเป็นจำนวน 3 สัปดาห์ โดยมีขั้นตอนและรายละเอียดดังนี้



ภาพที่ 2 ขั้นตอนการใช้ชุดการสอน

ตารางที่ 1 รายละเอียดกิจกรรมการเรียนรู้

หน่วยการเรียนรู้	กิจกรรม
หน่วยที่ 1 ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับดนตรีไทย *รวม 2 ชั่วโมง*	เรียนรู้เนื้อหาประวัติของดนตรีไทย ประเภทของวงดนตรีไทย และสัญลักษณ์ทางดนตรีไทย โดยเน้นการสร้างองค์ความรู้พื้นฐานผ่านกระบวนการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค CIRC ขั้นต้น เพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจและการทำงานร่วมกัน ดังนี้ - เริ่มด้วยการจัดทีมคละความสามารถ (CIRC ขั้น 1) โดยแบ่งนักเรียนออกเป็นกลุ่มย่อย กลุ่มละ 3-4 คน ที่มีทั้งนักเรียน เก่ง-ปานกลาง-อ่อน ร่วมในกลุ่มตลอดการเรียนรู้ - การพบกลุ่มและเตรียมความพร้อม รวมถึงชี้แจงกติกาและรางวัลที่จะได้หลังจบหน่วยการเรียนรู้ (CIRC ขั้น 2 และ 3) โดยสมาชิกในกลุ่มจะได้รับมอบหมายให้ศึกษาใบความรู้เรื่องประวัติความเป็นมา ประเภทของวงดนตรีไทย และสัญลักษณ์ทางดนตรีไทยร่วมกัน โดยเน้นกิจกรรมการอ่านและการสรุปความ - การอภิปรายและวิเคราะห์ภายในกลุ่ม (CIRC ขั้น 4) โดยให้นักเรียนที่มีความรู้มากกว่าเพื่อนทำหน้าที่เป็นพี่เลี้ยงคอยอธิบาย ขยายความ และช่วยปรับพื้นฐานความรู้ให้แก่เพื่อนที่เรียนอ่อน - การวัดผลด้านความรู้ความเข้าใจท้ายหน่วยการเรียนรู้เป็นรายบุคคล (CIRC ขั้น 5) แต่จะนำคะแนนของสมาชิกทุกคนในกลุ่มมาหาค่าเฉลี่ยเป็นคะแนนของกลุ่ม และมอบรางวัลให้แก่กลุ่มที่ทำคะแนนเฉลี่ยผ่านเกณฑ์ที่กำหนดตามข้อตกลงที่แจ้งไว้ก่อนหน้านี้

หน่วยที่ 2 ทฤษฎีของเสียง จังหวะ การอ่านโน้ตดนตรีไทย *รวม 3 ชั่วโมง*	เรียนรู้เนื้อหาเกี่ยวกับรูปแบบการบันทึกโน้ตเพลงไทย อัตราจังหวะพื้นฐานเพลงไทย และการอ่านโน้ตเพลงไทย โดยใช้บทเพลงลาวจ้อย 2 ชั้น เป็นแบบฝึกหัด และเน้นการผสมผสานแนวคิดการสอนดนตรีของซูซูกิขั้นต้นเข้ากับกระบวนการกลุ่มของ CIRC ในขั้นที่สูงขึ้น ดังนี้ - เริ่มต้นด้วยการฟัง (ซูซูกิ ขั้น 1) โดยผู้สอนจะบรรเลงหรือขับร้องอัตราจังหวะพื้นฐานและทำนองเพลงลาวจ้อย 2 ชั้น เป็นต้นแบบอย่างถูกต้อง ให้นักเรียนได้ยินซ้ำหลายรอบ - การเลียนแบบ (ซูซูกิ ขั้น 2) ด้วยการฝึกอ่านออกเสียงโน้ตและตบมือตามสัญญาณจังหวะของครูผู้สอนทีละวรรคเพลง ให้นักเรียนเข้าใจโครงสร้างของเพลงอย่างชัดเจน - การฝึกทักษะสม่ำเสมอ (CIRC ขั้น 6) โดยจับคู่กันภายในกลุ่มเพื่อผลัดกันฝึกอ่านโน้ตและคุมจังหวะ โดยมีเพื่อนในคู่คอยสังเกต ตรวจสอบ และช่วยแก้ไขข้อผิดพลาดในการอ่านโน้ตให้อยู่ในจังหวะที่สม่ำเสมอ - การทำซ้ำ (ซูซูกิ ขั้น 3) โดยกลับไปรวมเป็นกลุ่มใหญ่ร่วมกันอ่านโน้ตและตบมือพร้อมกันทั้งกลุ่มซ้ำ ๆ จนเกิดความแม่นยำและคล่องแคล่ว - ท้ายหน่วยการเรียนจะมีการทดสอบทักษะการอ่านโน้ตและการรักษาจังหวะเป็นกลุ่มย่อย และมอบรางวัลให้แก่กลุ่มที่อ่านโน้ตได้อย่างพร้อมเพรียงและมีความถูกต้องตามเกณฑ์ 
หน่วยที่ 3 การปฏิบัติอ่านโน้ตและปฏิบัติเครื่องดนตรีไทย *รวม 4 ชั่วโมง*	กิจกรรมการเรียนรู้ที่บูรณาการความรู้สู่การปฏิบัติเครื่องดนตรีไทยพื้นฐาน โดยใช้ขลุ่ยเป็นเครื่องดนตรีในการฝึกฝนเบื้องต้น ผ่านแนวคิดการสอนดนตรีของซูซูกิร่วมกับกระบวนการของเทคนิค CIRC ในขั้นสูง ดังนี้ - ครูผู้สอนสาธิตการบรรเลงบทเพลงให้นักเรียนฟังเพื่อสังเกตคุณภาพเสียง ทำนอง และวิธีการบรรเลง (ซูซูกิ ขั้น 1) แล้วจึงฝึกฝนการบรรเลงโดยเลียนแบบท่าทางการนั่ง การจับการเป่า และการไล่นิ้วตามผู้สอนทีละท่อน (ซูซูกิ ขั้น 2) - การบูรณาการสู่การปฏิบัติจริง (CIRC ขั้น 7) โดยให้นักเรียนฝึกซ้อมการบรรเลงแบบเต็มเพลงร่วมกันภายในกลุ่มตนเองอย่างต่อเนื่อง สมาชิกในกลุ่มจะช่วยกันกำกับความถูกต้องของนิ้ว ทำนองเพลง สัญญาณจังหวะ ตามโน้ตเพลง - ทำการฝึกฝนในลักษณะทำซ้ำอย่างต่อเนื่องในทุกคาบเรียน ซูซูกิ ขั้น 3) จนกระทั่งมีความคล่องแคล่วเพื่อพัฒนาไปสู่ขั้นจดจำฝังใจ (ซูซูกิ ขั้น 4) ทำให้นักเรียนสามารถบรรเลงเครื่องดนตรีในบทเพลงลาวจ้อย 2 ชั้น ได้อย่างถูกต้องแม่นยำและเป็นธรรมชาติ โดยไม่ต้องมองกระดาษโน้ตหรือมีเพื่อนและครูคอยบอก - ในท้ายของหน่วยจะทำการทดสอบวัดผลทักษะการปฏิบัติเป็นรายกลุ่มด้วยเกณฑ์การประเมินแบบรูบริค แล้วจึงมอบรางวัลใหญ่ให้แก่กลุ่มที่สามารถบรรลุวัตถุประสงค์การเรียนรู้ โดยสามารถร่วมกันบรรเลงบทเพลงได้อย่างถูกต้องและพร้อมเพรียงกัน  

จากตารางที่ 1 แสดงให้เห็นว่าชุดการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร ประกอบไปด้วย 3 หน่วยการเรียนรู้ โดยเน้นจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบกลุ่มส่งเสริมกัน และเน้นการพัฒนาความรู้ทักษะทางดนตรีจากการฝึกอ่าน ฝึกฟัง การเลียนแบบจากครูผู้สอน และการฝึกทบทวนซ้ำ โดยมีผลการหาประสิทธิภาพชุดการสอน (E_1/E_2) ตามตารางที่ 2 ดังนี้

ตารางที่ 2 ประสิทธิภาพของชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทย

การประเมินกระบวนการ		การประเมินผลลัพธ์		ค่าประสิทธิภาพ	
จำนวนนักเรียน	E_1	จำนวนนักเรียน	E_2	E_1	E_2
13	90.38	13	89.23	90.38	89.23

จากตารางที่ 2 พบว่าคะแนนการประเมินกระบวนการ (E_1) คิดเป็นเฉลี่ยร้อยละ 90.38 และคะแนนการประเมินผลลัพธ์ (E_2) คิดเป็นเฉลี่ยร้อยละ 89.23 ซึ่งหมายความว่า ชุดการสอนทักษะการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิ มีประสิทธิภาพอยู่ในเกณฑ์ 90.38/89.23 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ 80/80

2. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังการใช้ชุดการสอน มีรายละเอียด ดังนี้

ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบเบื้องต้นเกี่ยวกับการแจกแจงของข้อมูลโดยใช้ข้อมูลผลต่างของคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนและก่อนเรียนมาทดสอบด้วยสถิติ Shapiro-Wilk Test ได้ผลดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการทดสอบการแจกแจงของข้อมูลผลต่างคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ตัวแปร	W	df	p
ผลต่างคะแนน (หลังเรียน-ก่อนเรียน)	0.811	13	.009*

*มีค่านัยสำคัญที่ระดับ .05

จากตารางที่ 3 พบว่า ผลการทดสอบการแจกแจงของข้อมูลผลต่างระหว่างคะแนนทดสอบหลังเรียนและก่อนเรียน ด้วยสถิติ Shapiro-Wilk test มีค่าระดับนัยสำคัญที่ระดับ .05 แสดงว่า ข้อมูลผลต่างของคะแนนทดสอบดังกล่าวมีการแจกแจงแบบไม่ปกติ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเลือกใช้สถิติ Wilcoxon signed-rank test ในการเปรียบเทียบคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังเรียน โดยมีรายละเอียด ดังนี้

ตารางที่ 4 ผลเปรียบเทียบคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังเรียน

การทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	Mean	S.D.	Negative	Positive	Z	p
ก่อนเรียน	13	20	8.08	3.23	0	13	-3.222	.001*
หลังเรียน	13	20	16.92	2.22				

*มีค่านัยสำคัญที่ระดับ .05

จากตารางที่ 4 พบว่า นักเรียนมีคะแนนลดลงหรือเท่าเดิม (Negative) เป็นจำนวน 0 คน มีนักเรียนที่คะแนนเพิ่มขึ้น (Positive) เป็นจำนวน 13 คน โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 8.08 และคะแนนเฉลี่ยหลัง

เรียนเท่ากับ 16.92 เมื่อนำไปทดสอบความแตกต่างโดยใช้สถิติ Wilcoxon signed-rank test พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีค่านัยสำคัญที่ระดับ .05

3. ผลการเปรียบเทียบทักษะการอ่านโน้ตและปฏิบัติดนตรีไทยหลังการใช้ชุดการสอน กับเกณฑ์ร้อยละ 70 มีรายละเอียด ดังนี้

ผู้วิจัยได้ทำการทดสอบเบื้องต้นเกี่ยวกับการแจกแจงของข้อมูลโดยใช้ข้อมูลคะแนนทักษะปฏิบัติหลังเรียนมาทดสอบด้วยสถิติ Shapiro-Wilk Test ได้ผลดังตารางที่ 5

ตารางที่ 5 ผลการทดสอบการแจกแจงของข้อมูลคะแนนทักษะปฏิบัติหลังเรียน

ตัวแปร	W	df	p
คะแนนทักษะปฏิบัติหลังเรียน	0.712	13	.002*

*มีค่านัยสำคัญที่ระดับ .05

จากตารางที่ 5 พบว่า ผลการทดสอบการแจกแจงของข้อมูลคะแนนทักษะปฏิบัติหลังเรียนด้วยสถิติ Shapiro-Wilk test มีค่านัยสำคัญที่ระดับ .05 แสดงว่า ข้อมูลดังกล่าวมีการแจกแจงแบบไม่ปกติ ดังนั้น ผู้วิจัยจึงเลือกใช้สถิติ One-Sample Wilcoxon signed-rank test ในการเปรียบเทียบคะแนนทักษะปฏิบัติหลังเรียนกับเกณฑ์ที่กำหนดไว้ร้อยละ 70 โดยมีรายละเอียด ดังนี้

ตารางที่ 6 ผลเปรียบเทียบคะแนนทักษะปฏิบัติหลังเรียนกับเกณฑ์ร้อยละ 70

การทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	Mean	S.D.	Negative	Positive	Z	p
ทักษะปฏิบัติ	13	15	11.31	1.25	3	10	-2.072	.038*

*มีค่านัยสำคัญที่ระดับ .05

จากตารางที่ 6 ผลการทดสอบปฏิบัติหลังเรียนการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของของซูซูกิ โดยพิจารณา 5 ด้าน ได้แก่ 1) ความถูกต้องของจังหวะ 2) ความถูกต้องของโน้ตเพลง 3) ความถูกต้องของท่าทางและลักษะการบรรเลง 4) ความพร้อมเพรียงและการทำงานร่วมกัน และ 5) ความตั้งใจและวินัย พบว่า มีนักเรียนที่คะแนนต่ำกว่าหรือเท่ากับเกณฑ์ (Negative) เป็นจำนวน 3 คน มีนักเรียนที่คะแนนสูงกว่าเกณฑ์ (Positive) เป็นจำนวน 10 คน โดยมีคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนกลุ่มนี้เท่ากับ 11.31 คิดเป็นร้อยละ 75.38 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.25 และเมื่อเปรียบเทียบเกณฑ์ที่กำหนดร้อยละ 70 ด้วยสถิติ One-Sample Wilcoxon signed-rank test พบว่า คะแนนเฉลี่ยทักษะปฏิบัติอยู่สูงกว่าเกณฑ์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

4. ผลการสำรวจความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียนด้วยชุดการสอน มีรายละเอียด ดังนี้

ตารางที่ 7 ความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อชุดการสอน

ข้อ	รายการ	Mean	S.D.	แปลผล
ด้านเนื้อหา				
1	นักเรียนได้เรียนรู้เรื่องเครื่องดนตรีไทยจากชุดการสอน	4.54	0.52	มากที่สุด
2	การเรียนด้วยชุดการสอนนี้ทำให้นักเรียนตั้งใจเรียนมากขึ้น	4.08	0.76	มาก
3	การเรียนด้วยชุดการสอนนี้ช่วยให้นักเรียนเข้าใจบทเรียนได้ง่ายขึ้น	4.23	0.60	มาก

ข้อ	รายการ	Mean	S.D.	แปลผล
4	เนื้อหาในชุดการสอนมีความชัดเจนและเข้าใจง่าย	4.38	0.77	มาก
5	เนื้อหาในชุดการสอนเหมาะสมกับวัยและระดับชั้นของนักเรียน	4.23	0.83	มาก
	ค่าเฉลี่ยรวมด้านเนื้อหา	4.29	0.40	มาก
ด้านครูผู้สอน				
6	ครูอธิบายบทเรียนได้เข้าใจง่าย	4.46	0.66	มาก
7	ครูจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้สนุกและน่าสนใจ	4.23	0.73	มาก
8	ครูมีความรู้และสอนเนื้อหาได้ชัดเจน	4.23	0.60	มาก
9	ครูใช้คำพูดและท่าทางที่เหมาะสมกับนักเรียน	4.23	0.73	มาก
10	ครูดูแลและช่วยเหลือนักเรียนเมื่อมีปัญหา	4.38	0.77	มาก
	ค่าเฉลี่ยรวมด้านครูผู้สอน	4.31	0.39	มาก
ด้านการวัดและประเมินผล				
11	มีกิจกรรมให้ทำก่อนเรียนและหลังเรียน	4.62	0.65	มากที่สุด
12	การประเมินผลช่วยให้นักเรียนรู้ว่าตนเองทำได้ดีแค่ไหน	4.23	0.73	มาก
13	นักเรียนรู้สึกถึงการพัฒนาการเรียนรู้ของตนเองที่มากขึ้น	4.23	0.73	มาก
14	การประเมินผลตรงกับเนื้อหาที่เรียน	4.23	0.93	มาก
15	การประเมินผลตามจริง	4.31	0.48	มาก
	ค่าเฉลี่ยรวมด้านการวัดและประเมินผล	4.32	0.50	มาก
ด้านสื่อและสถานที่				
16	ห้องเรียนมีความเหมาะสมต่อการทำกิจกรรม	4.46	0.56	มาก
17	บรรยากาศในห้องเรียนทำให้นักเรียนอยากเรียน	4.62	0.65	มากที่สุด
18	สื่อการเรียนรู้และอุปกรณ์มีความพร้อม	4.08	0.66	มาก
19	สื่อการเรียนรู้ช่วยให้นักเรียนสนุกกับการเรียน	4.23	0.63	มาก
20	สื่อการเรียนรู้ไม่น่าเบื่อและเข้าใจง่าย	4.23	0.43	มาก
	ค่าเฉลี่ยรวมด้านสื่อและสถานที่	4.32	0.46	มาก
	ค่าเฉลี่ยรวมทุกด้านทั้งหมด	4.31	0.43	มาก

จากตารางที่ 7 พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทย เฉลี่ยโดยรวมทุกด้านอยู่ในระดับมาก (M = 4.31, S.D. = 0.43) เมื่อพิจารณารายด้านพบว่าด้านที่มีระดับความคิดเห็นมากที่สุด ได้แก่ ด้านสื่อและสถานที่ (M = 4.32, S.D. = 0.46) และ ด้านการวัดและประเมินผล (M = 4.32, S.D. = 0.50) และเมื่อพิจารณารายข้อพบว่าข้อที่มีระดับความคิดเห็นมากที่สุด ได้แก่ บรรยากาศในห้องเรียนทำให้นักเรียนอยากเรียนและมีกิจกรรมให้ทำก่อนเรียนและหลังเรียน (M = 4.62, S.D. = 0.65) รองลงมาได้แก่ นักเรียนได้เรียนรู้เรื่องเครื่องดนตรีไทยจากชุดการสอน (M = 4.54, S.D. = 0.52)

อภิปรายผล

จากการพัฒนาชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน อำเภอตะพานหิน จังหวัดพิจิตรสามารถอภิปรายผลตามวัตถุประสงค์การวิจัยได้ดังนี้

1. ผลหาประสิทธิภาพของชุดการสอน พบว่า มีประสิทธิภาพเท่ากับ 90.38/89.23 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ 80/80 เนื่องจากผู้วิจัยได้ศึกษาหลักการ แนวคิด และกระบวนการจัดการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบ โดยนำแนวคิดการจัดการเรียนรู้ของซูซูกิมาใช้ในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับพัฒนาการและความแตกต่างระหว่างบุคคลของนักเรียน พร้อมทั้งปรับวิธีการสอนและกิจกรรมให้เหมาะสมกับนักเรียนแต่ละกลุ่ม ส่งผลให้นักเรียนมีความสนใจ มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ และมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับเครื่องดนตรีไทยดีขึ้น อีกทั้งยังช่วยพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง จึงทำให้ชุดการสอนที่พัฒนาขึ้นมีประสิทธิภาพสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ ภูริทัต อรณุการ และชัยพฤกษ เมฆรา (2566) ที่สร้างชุดการสอนโน้ตเพลงไทยขั้นพื้นฐานโดยใช้ทฤษฎีโน้ตดนตรีไทยใหม่เพื่อพัฒนาการเรียนการสอน พบว่ามีประสิทธิภาพ 88.88/81.19 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ 80/80 แสดงว่าชุดการสอนมีประสิทธิภาพที่ดี สามารถนำไปใช้ปรับพื้นฐานโดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และเป็นไปตามจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้

2. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนก่อนและหลังเรียนด้วยชุดการสอน พบว่า มีค่าคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 8.08 ส่วนค่าคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 16.92 เมื่อนำไปทดสอบความแตกต่างโดยใช้สถิติ Wilcoxon signed-rank test พบว่า คะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ทั้งนี้เนื่องจาก แนวคิดและกลวิธีการสอนของซูซูกิที่ใช้ในการเรียนการสอนนั้นมีความเข้าใจง่าย เพราะเป็นการเติมข้อมูลครั้งละเล็กน้อย แต่เติมหลายเรื่องไปเรื่อย ๆ จึงทำให้นักเรียนมีฐานความรู้เพียงพอก่อนที่จะนำส่วนที่ยากกว่ามาเพิ่มเติมลงไป จึงทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ก่อนและหลังเรียนด้วยชุดการสอนมีความแตกต่างค่อนข้างชัดเจน สอดคล้องกับงานวิจัยของ สุจินดา โพธิ์พึ่ง และประพันธ์ศักดิ์ พุ่มอินทร์ (2568) ที่ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วยชุดแบบฝึกทักษะการปฏิบัติกลุ่มเครื่องลมทองเหลืองตามแนวคิดซูซูกิของนักเรียนชมรมดนตรี โรงเรียนบ้านเจดีย์โคะ จังหวัดตาก แล้วพบว่า หลังเรียนด้วยแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ นักเรียนมีความก้าวหน้าทางการเรียนเพิ่มขึ้นอย่างชัดเจน โดยที่คะแนนการทดสอบก่อนเรียนมีค่าเท่ากับ 49.25 ส่วนคะแนนทดสอบหลังเรียนมีค่าเท่ากับ 72.58 โดยมีความแตกต่างที่ระดับนัยสำคัญที่ .05

3. ผลการเปรียบเทียบทักษะการอ่านโน้ตและปฏิบัติดนตรีไทยของนักเรียนหลังเรียนด้วยชุดการสอนกับเกณฑ์ทักษะปฏิบัติร้อยละ 70 พบว่า นักเรียนมีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 11.31 คิดเป็นร้อยละ 75.38 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.25 และเมื่อเปรียบเทียบเกณฑ์ที่กำหนดร้อยละ 70 ด้วยสถิติ One-Sample Wilcoxon signed-rank test พบว่า คะแนนเฉลี่ยทักษะปฏิบัติอยู่สูงกว่าเกณฑ์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ทั้งนี้เนื่องจาก มีการใช้เทคนิคการสอนแบบ CIRC ซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนแบบร่วมมือ (Cooperative Learning) ที่ให้นักเรียนทำงานเป็นกลุ่ม ช่วยกันอ่าน ช่วยกันเขียน และช่วยกันปฏิบัติ ส่งผลให้นักเรียนที่เรียนอ่อนสามารถเรียนรู้จากเพื่อนในกลุ่ม ขณะเดียวกันนักเรียนที่เรียนดีก็ได้ทบทวนความรู้จากการอธิบายให้เพื่อนในกลุ่มฟัง จึงทำให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน และช่วยให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ นัทธมน จันทร์ใส (2566) ที่ทำวิจัยเรื่องการพัฒนาความสามารถในการเขียนเรียงความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค CIRC ร่วมกับแผนผังมโนทัศน์ พบว่า ความสามารถในการเขียนเรียงความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค CIRC ร่วมกับแผนผังมโนทัศน์ มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 27.25 คิดเป็นร้อยละ 85.16 และเมื่อเปรียบเทียบเกณฑ์ที่กำหนดร้อยละ 70 พบว่า คะแนนอยู่สูงกว่าเกณฑ์อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05

4. ผลการสำรวจความพึงพอใจของนักเรียน พบว่า มีค่าเฉลี่ยโดยรวมทุกด้านอยู่ในระดับมาก (M = 4.31, S.D. = 0.43) เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจมากที่สุดในด้านสื่อและสถานที่ (M = 4.32, S.D. = 0.46) ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากชุดการสอนเรื่องการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร มีการสร้างบรรยากาศที่ดีในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน ซึ่งกิจกรรมในชั้นเรียนนั้น ผู้สอนเน้นกระบวนการที่ให้นักเรียนปฏิบัติทักษะ ผ่านการสาธิตจากผู้สอน ให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้และเข้าใจได้ง่าย ไม่ตึงเครียด จึงส่งผลให้ความพึงพอใจต่อบรรยายกาศในชั้นเรียนอยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.62, S.D. = 0.65) นอกจากนี้การใช้ชุดการสอนยังช่วยให้นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง มีใบความรู้ แบบฝึก และกิจกรรมที่หลากหลาย นักเรียนสามารถทบทวนเนื้อหาได้ตามความสามารถของตนเอง ส่งผลให้นักเรียนเกิดความมั่นใจในการอ่านโน้ตดนตรีไทยมากขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ เหนือดวง พูลเพิ่ม (2560) ที่ศึกษาการจัดการเรียนรู้วิชาดนตรีตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับการเรียนรู้แบบร่วมมือเพื่อพัฒนาทักษะการขับร้องและความสามารถในการทำงานเป็นทีม สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 พบว่า หลังจากนักเรียนได้รับการจัดการเรียนรู้วิชาดนตรี ตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับการเรียนรู้แบบร่วมมือ นักเรียนมีค่าเฉลี่ยของคะแนนความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด (M = 4.77, S.D. = 0.28) และมีคะแนนทักษะสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดอย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01

บทสรุป

จากการศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนาชุดการสอนอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับเทคนิคการสอนแบบ CIRC สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนตะพานหิน จังหวัดพิจิตร สามารถสรุปผลตามวัตถุประสงค์ได้ดังนี้

1. ชุดการสอนอ่านโน้ตดนตรีไทยที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นมีประสิทธิภาพ 90.38/89.23 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์มาตรฐาน 80/80 ที่กำหนดไว้ ซึ่งเป็นผลมาจากการออกแบบกระบวนการจัดการเรียนการสอนอย่างเป็นระบบโดยนำแนวคิดของซูซูกิและเทคนิคการสอนแบบ CIRC มาประยุกต์ใช้ให้สอดคล้องกับนักเรียน

2. ชุดการสอนสามารถพัฒนาความรู้ของนักเรียนได้อย่างชัดเจน อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 ซึ่งมาจากวิธีการสอนดนตรีของซูซูกิที่เน้นการป้อนข้อมูลครั้งละน้อยแต่สม่ำเสมอ ทำให้นักเรียนมีฐานความรู้ที่แข็งแกร่งเพียงพอก่อนที่จะก้าวสู่เนื้อหาการเรียนรู้ที่ซับซ้อนมากยิ่งขึ้น

3. จากผลวิจัยในด้านทักษะปฏิบัติ นักเรียนสามารถแสดงทักษะการอ่านโน้ตและปฏิบัติดนตรีไทยผ่านเกณฑ์ร้อยละ 70 อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .05 โดยการใช้เทคนิค CIRC ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนทำงานเป็นกลุ่มช่วยกันอ่าน ช่วยกันเรียนรู้ และช่วยกันปฏิบัติ ส่งผลให้นักเรียนที่เรียนอ่อนได้รับการสนับสนุนจากเพื่อนในกลุ่ม ขณะเดียวกันนักเรียนที่เรียนดีก็ได้ทบทวนความรู้ผ่านการอธิบายให้เพื่อนฟัง ทำให้เกิดพัฒนาการร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ

4. นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการเรียนด้วยชุดการสอนในภาพรวมระดับมาก โดยให้คะแนนสูงสุดในด้านสื่อและสถานที่ ตลอดจนการวัดและประเมินผล ทั้งนี้เนื่องจากบรรยากาศในการจัดกิจกรรมเน้นกระบวนการที่ให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติจริงผ่านการสาธิตของผู้สอน ทำให้การเรียนรู้เป็นไปอย่างเข้าใจง่ายและไม่ตึงเครียด อีกทั้งการมีสื่อและแบบฝึกที่หลากหลายยังช่วยเอื้อให้นักเรียนสามารถทบทวนความรู้ได้ด้วยตนเองตามศักยภาพ จนเกิดความมั่นใจในการอ่านโน้ตดนตรีไทยในที่สุด

องค์ความรู้ใหม่

จากการวิจัยในครั้งนี้ทำให้ได้ “นวัตกรรมการสอนดนตรีไทยเชิงบูรณาการ” โดยที่นวัตกรรมนี้เกิดจากการผสมผสานจุดแข็งของสองแนวคิดการสอนหลักเข้าด้วยกัน ได้แก่ การใช้จุดเด่นของแนวคิดซูซูกิในการพัฒนาโสตทักษะ แนวคิดนี้เชื่อว่าเด็กสามารถเรียนรู้ดนตรีได้เหมือนกับการเรียนรู้ภาษาแม่ โดยเริ่มจากการใช้หูนำทางให้นักเรียนได้ฟังเสียง เลียนแบบ ทำซ้ำ และจดจำฝังใจจนสามารถปฏิบัติเครื่องดนตรีออกมาได้อย่างเป็นธรรมชาติ มารวมเข้ากับเทคนิค CIRC ซึ่งเป็นรูปแบบการเรียนรู้แบบเพื่อนช่วยเพื่อนมาประยุกต์ใช้ โดยจัดการแบ่งกลุ่มนักเรียนแบบคละความสามารถให้มาทำงานร่วมกัน เพื่อช่วยกันอ่าน ฝึกคิดและวิเคราะห์โน้ตเพลง ที่เพื่อนในกลุ่มสามารถอธิบายให้กันฟังได้

โดยที่ผลลัพธ์ที่ได้จากการบูรณาการทั้งสองแนวคิดนี้ ทำให้เกิดการพัฒนาศักยภาพของนักเรียนอย่างรอบด้านใน 3 มิติ ได้แก่ 1) มิติด้านทักษะวิชาการ ที่ช่วยให้นักเรียนมีความเข้าใจในทฤษฎีและโน้ตเพลงได้อย่างมีประสิทธิภาพ 2) มิติด้านทักษะดนตรี ที่ช่วยส่งเสริมให้นักเรียนสามารถบรรเลงเครื่องดนตรีได้ถูกต้องและแม่นยำยิ่งขึ้นจากการฝึกฟังและทำซ้ำ และ 3) มิติด้านทักษะทางสังคม ซึ่งการทำงานเป็นกลุ่มจะช่วยเสริมสร้างความสามัคคี ฝึกความรับผิดชอบ และเกิดการช่วยเหลือเกื้อกูลกันระหว่างเพื่อนในชั้นเรียน

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1. ควรเตรียมความพร้อมด้านห้องเรียนดนตรีและเครื่องดนตรีให้เพียงพอกับจำนวนกลุ่มนักเรียน เนื่องจาก เทคนิค CIRC เน้นการทำงานร่วมกันเป็นกลุ่มย่อย หากเครื่องดนตรีไม่เพียงพออาจทำให้การฝึกทบทวนซ้ำ (ตามแนวคิดซูซูกิ) ขาดความต่อเนื่อง

2. ระยะเวลาในการเรียนการสอนในแต่ละกิจกรรม ให้คำนึงถึงนักเรียนเป็นสำคัญ อาจยืดหยุ่นในด้านเวลาเรียนได้บ้าง แต่ผู้สอนควรวางแผนเพื่อบริหารเวลากับนักเรียนให้สอดคล้องกับทุกกิจกรรมในการเรียน

3. ครูผู้สอนควรสังเกตพัฒนาการรายบุคคลอย่างใกล้ชิดตามแนวคิดของซูซูกิหากพบนักเรียนที่ยังมีปัญหาการอ่านโน้ต ควรใช้ระบบ เพื่อนช่วยเพื่อนในกลุ่มให้มากขึ้นก่อนจะขยับไปสู่บทเรียนที่ยากขึ้น

ข้อเสนอแนะเพื่อการทำวิจัยในครั้งต่อไป

1. ควรมีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องโดยนำเทคโนโลยีใหม่ ๆ มาประยุกต์ใช้ในการสร้างชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยและการจัดการเรียนการสอนเพื่อเพิ่มความสนใจให้กับนักเรียน

2. ควรมีการพัฒนารูปแบบการสอนหรือสร้างชุดการสอนการอ่านโน้ตดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิในขั้นที่สูงขึ้นหรือทดลองประยุกต์ใช้กับเครื่องดนตรีประเภทอื่น

3. ควรมีการศึกษาผลการใช้ชุดการสอนร่วมกับการเรียนรู้เชิงประสบการณ์ หรือการบูรณาการกับการทำงานเพื่อที่จะสะท้อนให้เห็นว่าทักษะการอ่านโน้ตดนตรีไทยสามารถต่อยอดไปสู่สมรรถนะด้านอุตสาหกรรมสร้างสรรค์หรือนวัตกรรมทางวัฒนธรรมได้อย่างไร

อ้างอิง

กัณณ์ณอัจ วัจนรัตนากูล. (2565). *พัฒนาทักษะการอ่านโน้ตดนตรีไทยของนักเรียนโดยใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ในวิชาสุนทรียศาสตร์ (ดนตรีไทย)*. โรงเรียนอนุบาลประจวบคีรีขันธ์.

เกษฎา ดวงจิตร. (2563). *การอ่านโน้ตดนตรีไทยโดยใช้แบบเรียนสำเร็จรูปของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2/2.* โรงเรียนเทิงวิทยาคม จังหวัดเชียงราย.

เฉลิมศักดิ์ พิกุลศรี และธนวัฒน์ บุตรทองทิม. (2550). *เอกสารประกอบการสอนรายวิชาทฤษฎีดนตรีไทย.* มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

ชนิตร ภู่กาญจน์. (2544). *แก่นแท้ดนตรีไทย.* บรรพกิจ.

ทิศนา แขมมณี. (2560). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 21). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นพชัย อุปชิต. (2558). *ผลการใช้ชุดฝึกทักษะดนตรีไทยตามแนวคิดของซูซูกิสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 เรื่องเสียงใสขลุ่ยเพียงออ.* วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์.

นัทธมน จันทร์ใส. (2566). *การพัฒนาความสามารถในการเขียนเรียงความของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ด้วยการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค CIRC ร่วมกับแผนผังมโนทัศน์.* การค้นคว้าอิสระปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยพะเยา.

เหนือดวง พูลเพิ่ม. (2560). *การจัดการเรียนรู้วิชาดนตรีตามแนวคิดของซูซูกิร่วมกับการเรียนรู้แบบร่วมมือเพื่อพัฒนาทักษะการขับร้องและความสามารถในการทำงานเป็นทีมสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5.* วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิตย์.

ภูริทัต อรุณการ และชัยพฤกษ์ เมฆรา. (2566). การสร้างชุดการสอนโน้ตเพลงไทยขั้นพื้นฐานโดยใช้ทฤษฎีโน้ตดนตรีไทยใหม่. *วารสารดนตรีและการแสดง, 9*(2), 70–83.

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาพิจิตร. (2568). *รายงานสรุปข้อมูลพื้นฐานทางการศึกษาปีการศึกษา 2568.* กลุ่มนโยบายและแผน สพม. พิจิตร.

สุกรี เจริญสุข. (2542). *คู่มือการอบรมครูซูซูกิและการเป็นครูซูซูกิขั้นต้น.* วิทยาลัยดุริยางคศิลป์ มหาวิทยาลัยมหิดล.

สุจินดา โพธิ์พึ่ง และประพันธ์ศักดิ์ พุ่มอินทร์. (2568). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนด้วยชุดแบบฝึกทักษะการปฏิบัติกลุ่มเครื่องลมทองเหลืองตามแนวคิดซูซูกิของนักเรียนชมรมดนตรี โรงเรียนบ้านเจดีย์โคะ จังหวัดตาก. *วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์, 8*(1), 260–270.

อรณิชา วิงวร, สุกัลยา สุเฌอ และราวรรณ จรัสรวีวัฒน์. (2565). ผลการจัดการเรียนรู้รูปแบบ CIRC เพื่อพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความ การเขียนสรุปความ และความคงทนในการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3. *วารสารวิชาการสมาคมสถาบันอุดมศึกษาเอกชนแห่งประเทศไทย (สสอท.), 28*(2), 1–13.

อุทาน บุญเมือง. (2563). *ทฤษฎีดนตรีไทย.* มหาวิทยาลัยราชภัฏพิบูลสงคราม.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.).* Pearson Education.

พระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร : การศึกษาใหม่เกี่ยวกับประวัติการแต่ง
Literary Works of Prince Thammathibet : A New Study on the Historical Background of Composition

ณัฐวุฒิ คล้ายสุวรรณ
Natawut Klaisuwan
สาขาวิชาภาษาไทย คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย
Thai Language Program, Faculty of Humanities, Mahamakut Buddhist University
*Corresponding Author's Email: natawut.kla@mbu.ac.th
Received: 2026-04-21; Revised: 2026-05-22; Accepted: 2026-07-07
******

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้ นำเสนอข้อมูลใหม่เกี่ยวกับพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรในด้านประวัติและระยะเวลาในการแต่ง ผลการศึกษาพบว่าพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร แต่งขึ้นในวาระและโอกาสที่ต่างกัน ดังนี้ 1) แต่งขึ้นตอนเป็นกรมขุนเสนาพิทักษ์ ได้แก่ กาพย์เห่เรือ กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก 2) แต่งขึ้นตอนบวชแล้วปรับปรุงใหม่อีกครั้งตอนเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล ได้แก่ นันโทปนันทสูตรคำหลวง พระมาลัยคำหลวง 3) แต่งขึ้นตอนเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล ได้แก่ บทเห่กากี บทเห่สังวาส บทเห่ครวญเพลงยาว 3 สำนวน ผลการศึกษายังพบว่า 1) เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรได้นำข้อความจากพระนิพนธ์เก่ามาดัดแปลงในพระนิพนธ์ใหม่ 2) กาพย์เห่เรือเป็นบทพรรณนาอารมณ์ส่วนตัวของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ไม่ใช่บทเห่เรือหลวงหรือบทเห่เรือเล่นแต่ประการใด

คำสำคัญ: พระนิพนธ์, เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร, การศึกษาใหม่, ประวัติการแต่ง
ประเภทบทความ: บทความวิชาการ

Abstract

This academic article presents new insights into the literary worksof Prince Thammathibet, specifically regarding their historical contextand chronology of composition. The study reveals that the Prince'sworks were composed on different occasions and periods, as follows: Composed during his tenure as Krom Khun Sena Phithak : These include Kap He Ruea Kap Ho Khlong Praphat Than Thongdaeng, and Kap HoKhlong Nirat Than Sok. Composed during his monkhood and laterrevised as Front Palace Prince (Krom Phraratchawang Bowon Sathan Mongkhon): These include Nanthopananthasut Kham Luang and Phra Malai Kham Luang. Composed while serving as Front Palace Prince: These include Bot He Kaki, Bot He Sangwat, Bot He Khruan, andthree versions of Phleng Yao. Furthermore, the findings indicate that: Prince Thammathibet adapted content from his earlier compositions into his newer works. Kap He Ruea (the Boat Songs) reflects thePrince's personal emotions

and reflections, rather than being intendedas official royal galley songs or songs for public festivities.

Keywords: Literary Works, Prince Thammathibet, A New Study, Historical Background of Composition

Type of Article: academic articl

บทนำ

วงวิชาการด้านวรรณคดีไทยปัจจุบัน รับรู้ข้อมูลที่เกี่ยวกับพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรว่า มีด้วยกัน 9 เรื่อง ตามที่ธนิต อยู่โพธิ์ (2516 : 22) นำเสนอไว้ในหนังสือเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร พระประวัติ และพระนิพนธ์บทร้อยกรอง ดังนี้ 1) บทเห่เรือ 2) บทเห่กากี 3) บทเห่สังวาส 4) บทเห่ครวญ 5) กาพย์ห่อโคลงประพาสธารโศก 6) กาพย์ห่อโคลงนิราศธารทองแดง 7) นันโทปนันทสูตรคำหลวง 8) พระมาลัยคำหลวง 9) เพลงยาวทั้งนี้ข้อมูลดังที่กล่าวมา ผู้เขียนบทความสืบค้นได้จากการพิมพ์หนังสือเป็นครั้งที่ 5เมื่อ พ.ศ. 2516 มาจนถึงปัจจุบันก็นับเวลาได้ 53 ปี

ตั้งแต่ พ.ศ. 2516 ถึงปัจจุบัน (พ.ศ. 2569) มีนักวิชาการด้านวรรณคดีไทยหลายท่าน จากหลายสถาบัน ต่างให้ความสนใจศึกษาพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรเช่น นิตยา ตัณฑโอกาส (2520) ศึกษาพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรประเภทกาพย์ห่อโคลงและกาพย์เห่เรือ อรอนงค์ พัดพาดี (2521) และโสภี รัมมณีย์ (2534) ศึกษาพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรประเภทคำหลวง ลัลนา ศิริเจริญ (2525) และนิตยากาญจนะวรรณ (2559) กล่าวถึงพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรเอาไว้ใน วรรณกรรมอยุธยา ซึ่งเป็นตำราประกอบการเรียนการสอนวิชา TH 232 หรือในปัจจุบัน คือTHA 2202 ของภาควิชาภาษาไทยและภาษาตะวันออก คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง ศุภร บุนนาค และสุริยา รัตนกุล (2548) กล่าวถึงพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรในหนังสือ สุนทรียภาพจากเจ้าฟ้ากุ้ง วรางคณา ปัญญามี (2568) กล่าวถึงพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรเอาไว้ในวรรณคดีสมัยกรุงศรีอยุธยา ทั้งนี้นักวิชาการด้านวรรณคดีไทยทั้งหมดตามที่กล่าวมา ต่างให้ข้อมูลเกี่ยวกับพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรเหมือนกับข้อมูลของธนิต อยู่โพธิ์ ทุกประการ

ในปี พ.ศ. 2558 ณัฐวุฒิ คล้ายสุวรรณ (2558) เขียนหนังสือ วรรณกรรมเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร โดยแบ่งพระนิพนธ์ออกเป็นประเภทต่างๆ ได้แก่ 1) พระนิพนธ์ประเภทคำหลวง 2) พระนิพนธ์ประเภทกาพย์ห่อโคลงและกาพย์เห่เรือ 3) พระนิพนธ์ประเภทเพลงยาว แต่การแบ่งประเภทดังกล่าวก็อาศัยข้อมูลจากหนังสือของธนิต อยู่โพธิ์เช่นเดียวกัน จึงเห็นได้ว่างานเขียนเกี่ยวกับพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรส่วนใหญ่ใช้ข้อมูลตามที่ธนิต อยู่โพธิ์นำเสนอไว้

ทว่ายังมีนักวิชาการด้านวรรณคดีไทยบางท่าน ที่ศึกษาพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรในเชิงประวัติอย่างจริงจัง และแสดงผลการศึกษาตามมุมมองของตนเองโดยอาศัยตัวบทพระนิพนธ์เป็นหลักฐานในการวิเคราะห์ ทั้งนี้นักวิชาการด้านวรรณคดีไทยดังกล่าว เช่น ประคอง เจริญจิตรกรรม (2554) ศึกษาพระนิพนธ์เจ้าฟ้า ธรรมธิเบศร 2 เรื่อง ได้แก่ นันโทปนันทสูตรคำหลวง พระมาลัยคำหลวง โดยศึกษาในเรื่องเกี่ยวกับประวัติการแต่ง และแสดงผลการศึกษาตามมุมมองของตนเองว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์พระมาลัยคำหลวงก่อนนันโทปนันทสูตรคำหลวง อันขัดกับข้อมูลของธนิต อยู่โพธิ์ ตามความรู้เดิมที่มีมา ทว่าผลการศึกษาใหม่อีกครั้งโดยณัฐวุฒิ คล้ายสุวรรณ (2568) ที่ศึกษาประวัติการแต่งเรื่องพระมาลัยคำหลวง เปรียบเทียบกับนันโทปนันทสูตรคำหลวง โดยอ้างหลักฐานแวดล้อมต่างๆ ทั้งหลักฐานประวัติศาสตร์ ตลอดจนหลักฐานวรรณคดี และนำเสนอผลการศึกษาตามมุมมองของ

ตนเองพบว่าเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์นันโทปนันทสูตรคำหลวงก่อนพระมาลัยคำหลวงตรงตามที่ธนิต อยู่โพธิ์กล่าวไว้ แต่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์นันโทปนันทสูตร คำหลวง 2 ครั้ง โดยครั้งที่ 1 เป็นการสร้างสรรค์เรื่องราวจากแปลพระสูตร และครั้งที่ 2เป็นการปรับปรุงสำนวนภาษาให้สละสลวย

จากที่กล่าวมาแสดงให้เห็นว่า การศึกษาเกี่ยวกับพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรในเชิงประวัติยังไม่มีข้อยุติ เนื่องจากยังมีการศึกษาที่หักล้างข้อมูลกันไปมาระหว่างนักวิชาการด้านวรรณคดีไทย นอกจากนี้แม้จะมีข้อมูลอันเป็นที่รับรู้กันว่าพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ประกอบไปด้วยเรื่องต่างๆ ได้แก่ 1) บทเห่เรือ 2) บทเห่กากี 3) บทเห่สังวาส 4) บทเห่ครวญ 5) กาพย์ห่อโคลงประพาสธารโศก 6) กาพย์ห่อโคลงนิราศธารทองแดง 7) นันโทปนันทสูตรคำหลวง 8) พระมาลัยคำหลวง 9) เพลงยาวแต่ข้อมูลดังกล่าวกลับมีลักษณะเป็นเพียงข้อมูลกว้างๆ ที่ไม่ได้นำเสนออย่างชัดเจนว่าพระนิพนธ์เรื่องใด แต่งในช่วงเวลาใด

ดังนั้นการนำพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร มาศึกษาใหม่อีกครั้งในเรื่องเกี่ยวกับประวัติการแต่งในครั้งนี้ จึงเป็นการศึกษาเพื่อให้เกิดข้อมูลใหม่ที่จะนำเสนอว่า พระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรในแต่ละเรื่อง เกิดขึ้นได้อย่างไร และเกิดขึ้นในช่วงเวลาใด และผลจากการศึกษาในครั้งนี้จะเกิดประโยชน์ต่อการเรียนการสอนวรรณคดีเชิงประวัติ อันจะเป็นแนวทางให้เกิดการศึกษาทบทวนวรรณคดีของไทยต่อไป

พระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร : การทบทวนประวัติความเป็นมาและเนื้อหา

ตามความรับรู้เดิมเกี่ยวกับพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรนั้น นักวิชาการด้านวรรณคดีไทย ต่างรับรู้ข้อมูลที่เป็นไปในทิศทางเดียวกันว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์วรรณคดีเรื่องต่างๆ ดังนี้

1. กาพย์เห่เรือ

เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์กาพย์เห่เรือ เมื่อครั้งตามเสด็จสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวบรมโกศ พระราชบิดา ไปนมัสการพระพุทธบาทสระบุรี แต่ไม่ทราบปีที่ทรงนิพนธ์แน่ชัด กาพย์เห่เรือมีเนื้อหาพรรณนาการเดินทางโดยกระบวนพยุหยาตราชลมารคที่เดินทางจากกรุงศรีอยุธยาไปจนถึงท่าเจ้าสนุก กล่าวถึงเรือลำต่างๆ ที่อยู่ในริ้วกระบวน ได้แก่ เรือพระที่นั่งลำทรง เรือพระที่นั่งรอง เรือคู่ชัก เรือรูปสัตว์ ทั้งยังทรงพรรณนาชมปลา พรรณนาชมไม้ พรรณนาชมนก ระคนไปกับความคิดถึงนางอันเป็นที่รัก

2. บทเห่กากี

บทเห่กากี เป็นบทเห่ที่อยู่ถัดจากบทเห่ชมนกในกาพย์เห่เรือ เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์ขึ้น โดยนำเนื้อหาจาก กากาติชาดก มาเป็นเค้าโครงในการแต่ง เนื้อความกล่าวถึงพญาครุฑลอบเข้าหานางกากีในที่พระมหาปราสาท พูดจาเกี้ยวพาราสี จากนั้นจึงพานางกากีไปยังวิมานฉิมพลี แล้วสร้างประสบการณ์ทางกามารมณ์ร่วมกัน

3. บทเห่สังวาส

บทเห่สังวาสเป็นบทเห่ที่อยู่ถัดจากบทเห่กากี มีเนื้อความกล่าวถึงการสนทนากัน หลังจากการร่วมประสบการณ์ทางกามารมณ์ และการพรรณนาคร่ำครวญถึงนางอันเป็นที่รักของกวี

4. บทเห่ครวญ

บทเห่ครวญเป็นบทเห่ที่อยู่ถัดจากบทเห่สังวาส มีเนื้อความกล่าวชมความงามของนางอันเป็นที่รัก และพรรณนาคร่ำครวญถึงนาง

5. กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง

เมื่อเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร เสด็จพระราชดำเนินด้วยกระบวนพยุหยาตราชลมารคมาจนถึงท่าเจ้าสนุก จึงเสด็จพระราชดำเนินต่อด้วยกระบวนพยุหยาตราสถลมารค ในระหว่างการเดินทางได้ทรงนิพนธ์กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง พรรณนากระบวนเสด็จที่เพียบพร้อมไปด้วยเครื่องสูง มีการประโคมดนตรีในขณะเสด็จพระราชดำเนิน พรรณนาความสวยงามของนางในที่ตามเสด็จ พรรณนาความรื่นรมย์ของธรรมชาติ ป่าเขา ลำธาร พรรณนาชีวิตสัตว์ ทั้งสัตว์ใหญ่ สัตว์เล็ก สัตว์บกสัตว์น้ำ สัตว์ครึ่งบกครึ่งน้ำ สัตว์ปีก สัตว์เลื้อยคลาน

6. กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก

เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศกในขณะที่ประทับยังพระตำหนักธารเกษม บริเวณพระพุทธบาทสระบุรี โดยพรรณนาชมความงามของนางอันเป็นที่รัก พรรณนาคร่ำครวญถึงนางอันเป็นที่รักเป็นวัน เดือน ฤดู ปี จากนั้นกล่าวถึงการเสด็จพระราชดำเนินประพาสธารโศก พรรณนาชมธรรมชาติ และกล่าวรำพันถึงนางอันเป็นที่รักอีกครั้ง

7. นันโทปนันทสูตรคำหลวง

เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์นันโทปนันทสูตรคำหลวง เมื่อ พ.ศ. 2279ขณะที่ผนวชเป็นภิกษุจำพรรษา ณ วัดโคกแสง มีสมณฉายาว่า สิริปาโล เนื้อความกล่าวถึง พระมหาโมคคัลลานะ อัครสาวกเบื้องซ้าย ได้รับพุทธานุญาตจากพระพุทธเจ้าให้ไปทรมานพญานันโทปนันทนาคราชผู้มีมิจฉาทิฐิแรงกล้า ให้เป็นผู้ว่านอนสอนง่ายพร้อมรับพระสัทธรรม

8. พระมาลัยคำหลวง

เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์พระมาลัยคำหลวง เมื่อ พ.ศ. 2280 หลังจากที่ทรงพระนิพนธ์นันโทปนันทสูตรคำหลวงได้ 1 ปี เนื้อความกล่าวถึงพระอรหันต์องค์หนึ่งนามว่าพระมาลัย เสด็จไปโปรดเหล่าสัตว์นรก และนำความมาบอกญาติพี่น้องของเหล่าสัตว์นรกให้ทำบุญส่งไปให้ เหล่าสัตว์นรกเมื่อได้รับส่วนบุญก็พ้นทุกข์ จากนั้นพระมาลัยได้รับดอกบัว 8 ดอกจากชายเข็ญใจ จึงนำไปนมัสการพระธาตุจุฬามณีบนสวรรค์ชั้นดาวดึงส์ ได้พบพระศรีอาริย์ แล้วนำความที่ได้สนทนากันมาบอกมวลมนุษย์ให้รีบสะสมบุญ เพื่อความสุขสบายในโลกหน้า

9. เพลงยาวเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร

เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์เพลงยาวเอาไว้ 3 สำนวน แต่ไม่ทราบปีที่ทรงนิพนธ์แน่ชัด เนื้อหาเป็นไปในทางระบายอารมณ์ความรู้สึกเศร้าโศกเสียใจ คับข้องใจ เกรี้ยวกราด ตัดพ้อต่อว่านางอันเป็นที่รัก นอกจากนี้เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรยังได้ให้คำมั่นสัญญาว่าจะซื่อสัตย์ และรักมั่นคงต่อนางตลอดไป

10. จารึกแม่อักษรขอมขุดปรอท

เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์จารึกแม่อักษรขอมขุดปรอท เมื่อ พ.ศ. 2290โดยมีพระประสงค์ให้เป็นแบบเรียนภาษาบาลีขั้นพื้นฐาน สำหรับพระสงฆ์ที่ยังไม่มีความรู้เรื่องอักขรวิธีภาษาบาลี

จากการทบทวนประวัติความเป็นมาและเนื้อหาพบว่า มีพระนิพนธ์ 3 เรื่องได้แก่ นันโทปนันทสูตรคำหลวง พระมาลัยคำหลวง จารึกแม่อักษรขอมขุดปรอทที่ทราบอย่างแน่ชัดว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์ขึ้นในปี พ.ศ. ใด ส่วนพระนิพนธ์เรื่องอื่นๆ คือ กาพย์เห่เรือ กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก เพลงยาว 3 สำนวน แม้จะไม่พบข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับระยะเวลาที่ทรงนิพนธ์อย่างแน่ชัด เพราะไม่ได้ระบุปี พ.ศ. ที่แต่งเอาไว้ แต่จากผลการศึกษาและวิเคราะห์ตัวบทโดยผู้เขียนบทความพบว่า แม้พระนิพนธ์เรื่องดังกล่าวจะไม่ได้ระบุปี

พ.ศ.ที่แต่งเอาไว้ แต่สามารถค้นหาปีที่แต่งจากการพิจารณาข้อมูลในตัวบทได้ ทั้งนี้ผู้เขียนบทความ จะได้กล่าวอย่างละเอียดในหัวข้อต่อไป

พระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร : การศึกษาใหม่เกี่ยวกับประวัติการแต่ง

จากการศึกษาตัวบทพบว่า พระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ยังมีประเด็นที่น่าสงสัยในเรื่องปีที่แต่ง และประวัติความเป็นมา ดังนี้

1. กาพย์เห่เรือ กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก

เมื่ออ่านตัวบทพระนิพนธ์กาพย์เห่เรือ กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดงกาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศกอย่างพินิจพิเคราะห์พบว่า พระนิพนธ์ทั้ง 3 เรื่อง ล้วนมีใจความต่อเนื่องกัน ดังจะเห็นได้ว่า กาพย์เห่เรือพรรณนาการเดินทางโดยชลมารคจากกรุงศรีอยุธยาไปจนถึงท่าเจ้าสนุก จากนั้นเปลี่ยนกระบวนเสด็จพระราชดำเนินเป็นกระบวนพยุหยาตราสถลมารค จากท่าเจ้าสนุกไปยังธารทองแดง จากธารทองแดงไปยังธารโศก จนถึงพระพุทธบาทสระบุรี

สำหรับระยะเวลาในการแต่งนั้น ผู้เขียนบทความเห็นว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร อาจนิพนธ์ขึ้นก่อนที่จะดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล เพราะความจากโคลงตอนหนึ่งในกาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง ได้ระบุเอาไว้อย่างชัดเจนว่าขณะที่ทรงนิพนธ์นั้น ทรงดำรงพระยศเป็นกรมขุนเสนาพิทักษ์ ดังความว่า

เจ้าฟ้า หนุ่มน้อยราช กุมาร
ธรรม์ ธำรงกลอนการ ยั่วแย้ม
ธิเบศร์ วราสถาน ไชยเชษฐ
สุริย์วงศ์ ทรงโคลงแต้ม แต่งไว้วานสงวน
เจ้าฟ้า เลิศล้ำโพธิ สมภาร
กรมขุน หลวงพญากราน กราบเกล้า
เสนา นราบาน ใจชื่น ชมนา
พิทักษ์ รักษาเช้า ค่ำด้วยใจเกษม

(กรมศิลปากร, 2545)

ทั้งนี้ความจากกาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศกก็แสดงให้เห็นว่า ขณะที่ทรงนิพนธ์นั้น พระองค์ดำรงพระยศเป็นกรมขุนเสนาพิทักษ์ ดังนี้

เจ้าฟ้า หนุ่มน้อยราช กุมาร
ธรรม์ พงศ์ทรงกลอนการ อยู่แย้ม
ธิเบศร์ วราสถาน ไชยเชฐ
สุริย์วงศ์ ทรงโคลงแต้ม แต่งไว้อ่านสงวน
เจ้าฟ้า เลิศล้ำโพธิ สมภาร
กรมขุน หลวงพญากราน กราบเกล้า
เสนา นราบาล ใจชื่น ชมนา
พิทักษ์ รักษาเช้า ค่ำด้วยใจเกษม

(กรมศิลปากร, 2545)

ดังนั้นจึงเชื่อได้แน่นอนว่า กาพย์เห่เรือ กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดงกาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศกเป็นพระนิพนธ์ที่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงแต่งขึ้นเมื่อครั้ง ยังทรงดำรงพระยศเป็นกรมขุนเสนาพิทักษ์

ส่วนปีที่แต่ง แม้ในตัวบทพระนิพนธ์จะไม่ได้ให้รายละเอียดไว้ แต่สามารถพิจารณาจากเอกสารประวัติศาสตร์ คือ คำให้การขุนหลวงหาวัด ทั้งนี้ความจากคำให้การขุนหลวงหาวัด ระบุเอาไว้ว่าหลังจากสมเด็จพระพันวัสสาใหญ่ กรมหลวงอภัยนุชิตสิ้นพระชนม์ สมเด็จพระเจ้าอยู่หัวบรมโกศ เสด็จพระราชดำเนินไปสมโภชพระพุทธบาท ดังนี้

ณ ปีมะแมเอกศก เสด็จขึ้นไปสมโภชพระพุทธบาท

(คำให้การขุนหลวงหาวัด, 2553)

สมเด็จพระพันวัสสาใหญ่ กรมหลวงอภัยนุชิต สิ้นพระชนม์เมื่อ พ.ศ. 2280หลังจากนั้นเจ้าฟ้าธรรมธิเบศรได้รับพระราชทานอภัยโทษ กลับคืนสู่ตำแหน่งเดิมครั้น 2 ปีต่อมา คือ พ.ศ. 2282 สมเด็จพระเจ้าอยู่หัวบรมโกศ เสด็จพระราชดำเนินไปสระบุรี นมัสการพระพุทธบาท ดังความจากคำให้การขุนหลวงหาวัดตามที่กล่าว มาแล้ว จึงสันนิษฐานได้ว่าเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์กาพย์เห่เรือ กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก ในช่วง พ.ศ. 2282 ซึ่งในขณะนั้น ยังไม่ได้ดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล จึงสอดคล้องกับเนื้อความที่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงระบุนามพระอิสริยยศของพระองค์ไว้ในกาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศกว่า กรมขุนเสนาพิทักษ์

ทั้งนี้สมเด็จพระเจ้าอยู่หัวบรมโกศ ยังได้เสด็จไปนมัสการพระพุทธบาทสระบุรีในปีอื่นๆ อีก แต่การเสด็จพระราชดำเนินนั้น เกิดขึ้นหลังจากที่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรด้รับการสถาปนาเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคลแล้ว

ยังมีข้อสังเกตอีกประการหนึ่งว่า การเสด็จพระราชดำเนินไปสระบุรี นมัสการพระพุทธบาทของสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวบรมโกศ เมื่อ พ.ศ. 2282 นั้น เป็นการเสด็จพระราชดำเนินด้วยกระบวนพยุหยาตราชลมารคน้อย เนื่องจากเรือลำต่างๆ ที่ปรากฏ ในกาพย์เห่เรือ มีจำนวนไม่ครบตามบัญชีรายชื่อเรือที่เคยเข้าริ้วกระบวนพยุหยาตราชลมารคใหญ่ ที่เคยจัดขึ้นในสมัยสมเด็จพระนารายณ์มหาราช

นอกจากนี้จะเห็นได้ว่า พระนิพนธ์เรื่องใดๆ ก็ตาม ที่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์ขึ้นในตอนที่เป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคลนั้น จะมีข้อความที่บ่งบอกสถานะกรมพระราชวังบวรสถานมงคลอย่างชัดเจน ดังที่ปรากฏในจารึกแม่อักษรขอมขุดปรอท ความว่า

วันศุกร์ เดือนสาม ขึ้นสี่ค่ำ พระพุทธศักราช 2290 จุลศักราช
1109 ปีเถาะ นพศก สมเด็จพระราชโอรสาธิราชเจ้า ทรงพระนาม
เจ้าฟ้าธรรมธิเบศไชยเชษฐา สุริยวงศ์ ได้เสวยราชย์พระราชวังบวร
สถานมงคล ทรงแต่งแม่อักษรขอมขุดปรอทนี้ไว้สำหรับพระพุทธศาสนา

(กรมศิลปากร, 2529)

เมื่อพิจารณาที่พระนิพนธ์นันโทปนันทสูตรคำหลวงก็พบว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงแจ้งสถานะ กรมพระราชวังบวรสถานมงคลไว้เช่นกัน ดังความว่า

เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ไชยเชษฐสุริยวงษ เสวยรัชชงศฤงคาร
วังบวรสถานมงคล ดำกลเปนฝ่ายหน้า

(กรมศิลปากร, 2545 : 115)

2. บทเห่กากี บทเห่สังวาส บทเห่ครวญ

เมื่อพิจารณาตัวบทพระนิพนธ์บทเห่กากี บทเห่สังวาส บทเห่ครวญ จะเห็นได้ว่า เนื้อความของพระนิพนธ์ทั้ง 3 เรื่อง ไม่มีความต่อเนื่องมาจากกาพย์เห่เรือทั้งยังไม่ต่อเนื่องกับกาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง และกาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก แต่เหตุที่ฉบับพิมพ์ นำมาพิมพ์ต่อจากบทเห่ชมนกในกาพย์เห่เรือนั้นอาจเป็นเพราะการ

รวบรวมเอาไว้ในที่เดียวกันของต้นฉบับสมุดไทย ทั้งนี้จากการวิเคราะห์ตัวบท ประกอบกับข้อมูลเชิงบริบทพบว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์บทเห่ทั้ง 3 เรื่อง หลังจากกาพย์เห่เรือ กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง กาพย์ห่อโคลง นิราศธารโศก ดังรายละเอียดที่จะวิเคราะห์ต่อไปนี้

จากการวิเคราะห์ตัวบทพระนิพนธ์บทเห่กากีพบว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์ขึ้นในขณะดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล เพราะมีเนื้อหากล่าวถึงพญาครุฑลอบเข้าหานางกากี พระมเหสีของพระเจ้าพรหมทัตในปราสาทแห่งหนึ่ง และเมื่อนำไปเปรียบเทียบกับบริบทที่ปรากฏตามคำให้การขุนหลวงหาวัดจะเห็นได้ว่ามีความสอดคล้องกับพฤติกรรมของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศรที่ลอบเข้ามาเป็นชู้กับเจ้าฟ้าสังวาลย์ในพระบรมมหาราชวัง เมื่อสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวบรมโกศทรงทราบเรื่องที่เกิดขึ้น จึงมีพระบรมราชโองการให้ลงพระราชอาญาเจ้าฟ้าธรรมธิเบศรกับเจ้าฟ้าสังวาลย์จนสิ้นพระชนม์ด้วยกันทั้งสองพระองค์ ซึ่งเหตุการณ์ที่กล่าวมา เป็นเหตุการณ์ที่เกิดขึ้นในขณะที่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล

นอกจากนี้ผลการศึกษาของเทพมนตรี ลิมปพยอม (2554) ยังช่วยยืนยันความคิดของผู้เขียนบทความให้หนักแน่นยิ่งขึ้น โดยเทพมนตรี ลิมปพยอมกล่าวว่า เมื่อพิจารณาการใช้คำจากบทเห่กากีตอนที่กล่าวว่า

(1) *สุบรรณแผลงเดชล้ำ* *บินบน*
กางปีกบังสุริยน *มืดฟ้า*
ร่อนลงสู่ไพชยนต์ *ปรางค์มาศ*
เข้านั่งแอบนุชเคล้า *แนบเนื้อนวลสมร*

(2) *สุบรรณสำแดงฤทธิ์* *ให้มืดมิดปิดอัมพร*
ร่อนลงตรงบัญชร *จรสู่น้องแก้วกากี*

(3) *ประสงค์จำนงรัก* *จึงลอบลักเข้ามาหา*
หวังเชิญแก้วกานดา *ไปสู่ฟ้าพิมานจันทร์*

จะเห็นได้ว่าบทเห่กากีข้างต้น มีคำที่แสดงความหมายโดยนัยอันสื่อถึงเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ได้แก่คำว่า *ไพชยนต์ปรางค์มาศ ร่อนลง ลอบลัก พิมานจันทร์* โดยอาจแปลความหมายได้ ดังนี้

1) *ไพชยนต์ปรางค์มาศ* แสดงความหมายของปราสาทหลังหนึ่งที่มียอดปรางค์เป็นทอง ตรงกับลักษณะของพระที่นั่งบรรยงก์รัตนาสน์ ในพระบรมมหาราชวัง

2) *ร่อนลง* เป็นคำที่แสดงอาการให้เห็นว่าหลบหลีก ไม่ต้องการให้ใครพบเห็น

3) *ลอบลัก* เป็นคำที่แสดงความหมายว่า กระทำการโดยไม่ให้ใครรับรู้

4) *พิมานจันทร์* เป็นคำที่แสดงความหมายเพื่อให้เห็นว่า คือ พระที่นั่งพิมานรัตยาที่ประทับของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ในฐานะกรมพระราชวังบวรสถานมงคล

จากการวิเคราะห์ข้อมูลทั้งจากตัวบทและบริบท ทำให้เห็นว่าบทเห่กากีแต่งขึ้นในช่วงที่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรลักลอบเป็นชู้กับเจ้าฟ้าสังวาลย์ ทั้งยังเป็นช่วงที่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล จึงเป็นที่แน่นอนว่าบทเห่กากี แต่งขึ้นในช่วงที่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล

จากการศึกษาบทเห่สังวาสด้วยการพิจารณาตัวบทและบริบทพบว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์ขึ้นในขณะดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคลดังจะเห็นได้ว่า บทเห่สังวาสมีใจความที่ต่อเนื่องมาจากบทเห่กากี เพราะเนื้อความตอนท้ายของบทเห่กากี จบลงด้วยความสุขจากกามารมณ์ของพญาครุฑและนางกากี ความว่า

ลมพัดกลัดเมฆเกลื่อน *ฟ้าลั่นเลื่อนแลบแสงพราย*
วลาหกตกโปรยปราย *สายสินธุ์นองท้องธารา*
เหราร่าเริงรื่น *ว่ายเคล้าคลื่นหื่นหรรษา*
สองสมกลมกรีฑา *เป็นผาสุกทุกนิรันดร์*

(กรมศิลปากร, 2545)

เมื่อพิจารณาบทเห่สังวาสก็จะเห็นได้ว่า เนื้อความในตอนต้นมีความต่อเนื่อง กับความในตอนสุดท้ายของบทเห่กากีดังที่ยกตัวอย่างมา เพราะเริ่มด้วยการสนทนาของคู่รักในเรื่องเกี่ยวกับประสบการณ์ด้านกามารมณ์ระหว่างชายหญิง ความว่า

พี่ชมพี่เชยแล้ว *พลางถาม*
เจ้ามิออำความ *ไปพร้อง*
เจ้าเอื้อนมิเออขาม *เขินพี่ อยู่ฤๅ*
ผินพักตร์มาอย่าข้อง *ขัดแค้นเคืองเลย*

(กรมศิลปากร, 2545)

สำหรับบทเห่ครวญนั้น เห็นได้ชัดเจนว่าเป็นพระนิพนธ์ที่เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรแต่งขึ้นหลังจากกาพย์เห่เรือ ในขณะดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคลเหตุที่กล่าวดังนี้ เพราะพิจารณาจากกลวิธีการแต่งของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศรที่มักนำเอา คำประพันธ์บทเดิม มาแปลงเนื้อความใหม่ในพระนิพนธ์อีกเรื่อง ดังจะเห็นได้จากโคลงระบุพระนามของพระองค์ในกาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก และกาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง ดังนี้

กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง

เจ้าฟ้าหนุ่มน้อยราช *กุมาร*
ธรรม์ธำรงกลอนการ *ยั่วแย้ม*
ธิเบศร์วราสถาน *ไชยเชษฐ*
สุริย์วงศ์ทรงโคลงแต้ม *แต่งไว้วานสงวน*
เจ้าฟ้าเลิศล้ำโพธิ *สมภาร*
กรมขุนหลวงพญากราน *กราบเกล้า*
เสนานราบาน *ใจชื่น ชมนา*
พิทักษ์รักษาเช้า *ค่ำด้วยใจเกษม*

(กรมศิลปากร, 2545)

กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก

เจ้าฟ้าหนุ่มน้อยราช *กุมาร*
ธรรม์พงศ์ทรงกลอนการ *อยู่แย้ม*
ธิเบศร์วราสถาน *ไชยเชฐ*
สุริย์วงศ์ทรงโคลงแต้ม *แต่งไว้อ่านสงวน*
เจ้าฟ้าเลิศล้ำโพธิ *สมภาร*
กรมขุนหลวงพญากราน *กราบเกล้า*
เสนานราบาล *ใจชื่น ชมนา*
พิทักษ์รักษาเช้า *ค่ำด้วยใจเกษม*

(กรมศิลปากร, 2545)

จากตัวอย่างที่ยกมาข้างต้นจะเห็นได้ว่า กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดงและกาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก มีการใช้คำในลักษณะเดียวกัน ทั้งยังดำเนินเนื้อความคล้ายกัน ซึ่งลักษณะการแต่งดังกล่าวได้ปรากฏให้เห็นในบทเห่ครวญ ที่มีการเลียนแบบการใช้ถ้อยคำ และดำเนินเนื้อความในลักษณะเดียวกับบทเห่ชมนกในกาพย์เห่เรือ ทั้งนี้เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงขึ้นต้นบทเห่ครวญด้วยใจความว่า

รอนรอนสุริยคล้อย สายัณห์
เรื่อยเรื่อยเรื่อแสงจันทร์ ส่องฟ้า
รอนรอนจิตกระสัน เสียวสวาท แม่เอย
เรื่อยเรื่อยเรียมคอยถ้า ที่นั้นห่อนเห็น
เรื่อยเรื่อยมารอนรอน สุริยาจรเข้าสายัณห์
เรื่อรองส่องสีจันทร์ ส่งแสงกล้าน่าพิศวง

(กรมศิลปากร, 2545)

เมื่อนำบทเห่ครวญไปเปรียบเทียบกับบทเห่ชมนกในกาพย์เห่เรือ ก็จะเห็นได้ชัดเจนขึ้นว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงแต่งบทเห่ครวญเลียนแบบบทเห่ชมนกในกาพย์เห่เรือ ที่มีเนื้อความว่า

รอนรอนสุริยโอ้ อัสดงค์
เรื่อยเรื่อยลับเมรุลง ค่ำแล้ว
รอนรอนจิตจำนง นุชพี่ เพียงแม่
เรื่อยเรื่อยเรียมคอยแก้ว คลับคล้ายเรียมเหลียว
เรื่อยเรื่อยมารอนรอน ทิพากรจะตกต่ำ
สนธยาจะใกล้ค่ำ คำนึงหน้าเจ้าตราตรู

(กรมศิลปากร, 2545)

จึงเป็นที่ยืนยันได้ว่า บทเห่ครวญแต่งขึ้นหลังจากบทเห่ชมนกในกาพย์เห่เรือทั้งนี้แม้ว่าบทเห่ครวญจะไม่ได้ระบุอย่างชัดเจนว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์เมื่อครั้งดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคลหรือไม่ แต่จากการพิจารณาเนื้อหาตามที่ปรากฏในตัวบทเห็นได้ว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์บทเห่ครวญ เมื่อครั้งดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล

3. จารึกแม่อักษรขอมขุดปรอท นันโทปนันทสูตรคำหลวง พระมาลัยคำหลวง

พระนิพนธ์ทั้ง 3 เรื่อง มีข้อความบ่งบอกสถานะของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศรว่าในขณะที่ทรงนิพนธ์ เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคลแล้ว ดังความที่ปรากฏในจารึกแม่อักษรขอมขุดปรอทว่า

วันศุกร์ เดือนสาม ขึ้นสี่ค่ำ พระพุทธศักราช 2290 จุลศักราช1109 ปีเถาะ นพศก ***สมเด็จพระราชโอรสาธิราชเจ้า ทรงพระนามเจ้าฟ้าธรรมธิเบศไชยเชษฐา สุริยวงศ์ ได้เสวยราชย์พระราชวังบวรสถานมงคล*** *ทรงแต่งแม่อักษรขอมขุดปรอทนี้ไว้สำหรับพระพุทธศาสนา*

(กรมศิลปากร, 2529)

ส่วนนันทโปนันทสูตรคำหลวงก็มีข้อความที่บ่งบอกอย่างชัดเจนว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์เมื่อครั้งดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคลดังข้อความที่ว่า

*อหำ อันว่าข้า สิริปาโล ผู้ชื่อพระมหาสิริบาล กประกาศ นาวจท โดยพระนาม แต่บูรรพาทิบรรพัชช ครั้นนิวัตรนิเวศนเปนกระษัตรเพศวะรำ ธมฺมธิเปสฺสชยเชฏฺฐ สุริยวัส นาม ชื่อ****เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ไชยะเชษฐ สุริยวงษ สถิตรัทยงศฤงคาร วังบวรสถานมงคล ดำกลเปนฝ่ายหน้า***

(กรมศิลปากร, 2545)

พระนิพนธ์นันโทปนันทสูตรคำหลวง ยังมีเรื่องที่ควรกล่าวถึงอีกประเด็นหนึ่งคือ ช่วงเวลาในการแต่ง ทั้งนี้จากการพิจารณาตัวบทจะเห็นได้ว่า นันโทปนันทสูตรคำหลวง มีช่วงเวลาในการนิพนธ์ถึง 2 ช่วงเวลา กล่าวคือ เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์นันโทปนันทสูตรคำหลวงเป็นครั้งแรก เมื่อ พ.ศ. 2279 ขณะที่ทรงผนวช ณ วัดโคกแสง ดังที่ทรงแจ้งไว้ในตอนท้ายเรื่องว่า

เมื่อแรกแต่งพระมหาชาติคำหลวงนั้น จุลสักราชได้ 844 ศกแต่งนนโทปนนทสูตรคำหลวงนี้ จุลสักราชได้ 1098 ศก ว่างกันอยู่ถึง 254 ปี

(กรมศิลปากร, 2545)

ครั้นเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคลเมื่อ พ.ศ. 2284 จึงทรงนำนันโทปนันทสูตรคำหลวงมาปรับปรุงใหม่ โดยอาจเป็นไปเพื่อเฉลิมฉลองการดำรงตำแหน่งกรมพระราชวังบวรสถานมงคลของพระองค์ดังนั้นจึงทรงแจ้งไว้ด้วยข้อความที่มีการกล่าวถึงสถานะของพระองค์ในอดีต คือ สมัยที่เป็นพระมหาสิริบาล และกล่าวถึงสถานะในปัจจุบันของพระองค์ คือ กรมพระราชวังบวรสถานมงคล ดังนี้

อหำ อันว่าข้า สิริปาโล ผู้ชื่อพระมหาสิริบาล *กประกาศนาวจท โดยพระนาม แต่บูรรพาทิบรรพัชช ครั้นนิวัตรนิเวศนเปนกระษัตรเพศวะรำ ธมฺมธิเปสุสชยเชฏฐ สุริยวัส นาม ชื่อ* ***เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ไชยะเชษฐ สุริยวงษ สถิตรัทยงศฤงคาร วังบวรสถานมงคล ดำกลเปนฝ่ายหน้า***

(กรมศิลปากร, 2545)

ส่วนพระนิพนธ์เรื่องพระมาลัยคำหลวง มีข้อความระบุชัดเจนตอนท้ายเรื่องว่าเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์ เมื่อ พ.ศ. 2280 ขณะที่ทรงผนวช ณ วัดโคกแสง ดังความว่า

เมื่อเสร็จศักราชได้ สองพัน
สองร้อยแปดสิบสรรค์ เศษเหล้า
สิบเบ็ดเดือนหกวัน พฤหัศ
เดือนห้าแรมเจ็ดเข้า เขตข้างปีมะเมีย

(กรมศิลปากร, 2545)

นอกจากนี้ยังมีข้อความในตอนท้ายเรื่องพระมาลัยคำหลวงอีกแห่งหนึ่ง ที่ระบุถึงสถานะกรมพระราชวังบวรสถานมงคลของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ดังนี้

สมุดมาลัยเลิศล้ำ ลิลิต
กรมพระราชวังคิด ว่าไว้
จบเสร็จเรื่องราวประดิษฐ์ ประดับแต่ง
เพราะพร่ำทำยากได้ (แจ่มแจ้ง) ใจจริง

(กรมศิลปากร, 2545)

จากหลักฐานตามที่ปรากฏในตัวบทพระนิพนธ์ทำให้มองเห็นได้ว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์พระมาลัยคำหลวง 2 ช่วงเวลา เช่นเดียวกับนันโทปนันทสูตรคำหลวง กล่าวคือ แต่งขึ้นครั้งแรกเมื่อ พ.ศ. 2280 ขณะที่ทรงผนวชอยู่ ณ วัดโคกแสงครั้นทรงดำรงตำแหน่งกรมพระราชวังบวรสถานมงคลแล้ว จึงนำพระมาลัยคำหลวง

ที่เคยนิพนธ์ไว้มาปรับปรุงใหม่ โดยอาจเป็นไปเพื่อเฉลิมฉลองตำแหน่งกรมพระราชวังบวรสถานมงคลของพระองค์

4. เพลงยาวเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร

เพลงยาวเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร มีทั้งหมด 3 สำนวน ซึ่งตามความรู้เดิมเชื่อว่าเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร แต่งให้เจ้าฟ้าสังวาลย์ (วันเนาว์ ยูเด็น, 2527) ทว่าจากการพิจารณาตัวบทพระนิพนธ์โดยผู้เขียนบทความพบว่า เพลงยาวทั้ง 3 สำนวนไม่ได้มีเนื้อความต่อเนื่องกัน และเจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงแต่งเพลงยาวทั้ง 3 สำนวนเป็นเอกเทศ และแต่งในโอกาสต่างกัน แต่เพลงยาวทั้ง 3 สำนวน เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์ขึ้น เมื่อดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล รายละเอียดดังนี้

เพลงยาวสำนวนที่ 1 เพลงยาวสำนวนนี้เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงแสดงพระอารมณ์ฉุนเฉียว เกรี้ยวกราด ถึงขนาดใช้คำเรียกนางที่กล่าวถึงว่า หญิงชั่วซึ่งโดยปกติ เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรจะไม่กล่าวด้วยถ้อยคำรุนแรงแบบนี้กับเจ้าฟ้าสังวาลย์ ดังนั้นเพลงยาวสำนวนนี้ จึงไม่น่าจะส่งไปถึงเจ้าฟ้าสังวาลย์ นางที่พระองค์ทรงรักจะต้องเป็นนางอื่นที่ทำให้เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรไม่พอพระทัย

สำหรับเพลงยาวสำนวนที่ 2 และสำนวนที่ 3 ผู้เขียนบทความมีความเห็นสอดคล้องกับความรู้เดิมที่เชื่อถือกันมาว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์เพื่อส่งไปถึงเจ้าฟ้าสังวาลย์ นางที่พระองค์รักมากที่สุดในชีวิต

สรุปและอภิปราย

การนำพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรมาศึกษาใหม่ในครั้งนี้ มีจุดประสงค์เพื่อหาข้อสรุปเกี่ยวกับประวัติ และระยะเวลาในการแต่งพระนิพนธ์ ซึ่งแต่เดิมการศึกษาพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรในเรื่องประวัติและระยะเวลาในการแต่งมีลักษณะเป็นภาพกว้างๆ ไม่ได้ระบุอย่างเจาะจงว่า พระนิพนธ์แต่ละเรื่อง แต่งขึ้นโดยมีจุดประสงค์อย่างไร และแต่งขึ้นในระยะเวลาใด

ทว่าการศึกษาในครั้งนี้ ผู้เขียนบทความได้นำเสนอข้อมูลที่เป็นการเจาะจงว่าพระนิพนธ์เรื่องต่างๆ เกิดขึ้นอย่างไร และเกิดขึ้นในช่วงเวลาใด ผลการศึกษาพบว่าพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร เกิดขึ้นใน 2 ช่วงเวลาสำคัญในชีวิตของพระองค์คือ ช่วงที่ทรงเป็นกรมขุนเสนาพิทักษ์ และช่วงที่ทรงเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล ดังนี้

1. พระนิพนธ์ที่เกิดขึ้นในช่วงที่ทรงเป็นกรมขุนเสนาพิทักษ์ ได้แก่กาพย์เห่เรือ กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศกพระนิพนธ์ทั้ง 3 เรื่อง มีเนื้อความต่อเนื่องกัน โดยมีเนื้อหาพรรณนาการเดินทางจากกรุงศรีอยุธยาไปสระบุรี เพื่อนมัสการพระพุทธบาท

2. พระนิพนธ์ที่เกิดขึ้นในช่วงที่ทรงเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคลมีทั้งพระนิพนธ์ที่เป็นทางการและพระนิพนธ์ที่ไม่เป็นทางการ พระนิพนธ์ที่เป็นทางการ ได้แก่ จารึกแม่อักษรขอมขุดปรอท นันโทปนันทสูตรคำหลวง พระมาลัยคำหลวง พระนิพนธ์ 3 เรื่องนี้ เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์ขึ้นในโอกาสที่ต่างกันส่วนพระนิพนธ์ที่ไม่เป็นทางการ ได้แก่ บทเห่กากี บทเห่สังวาส บทเห่ครวญและเพลงยาว 3 สำนวน ทั้งนี้บทเห่กากีกับบทเห่สังวาสมีเนื้อหาต่อเนื่องกันส่วนบทเห่ครวญ และเพลงยาว 3 สำนวน เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์ขึ้นในโอกาสที่ต่างกัน

จากการศึกษาพระนิพนธ์กาพย์เห่เรือพบว่า เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรทรงนิพนธ์ขึ้นเพื่อพรรณนาอารมณ์ส่วนตัว ไม่ได้นิพนธ์ขึ้นเพื่อให้เป็นบทเห่เรือเล่น ตามที่สมเด็จพระเจ้าบรมวงศ์เธอ กรมพระยาดำรงราชานุภาพ (2555) กล่าวไว้ ทั้งยังไม่ได้เป็นบทเห่เรือหลวงตามที่รื่นฤทัย สัจจพันธุ์ (2556) กล่าวไว้เช่นกัน ทั้งนี้ยังได้กล่าวไว้อีกว่าบทเห่กากีกับบทเห่สังวาส คือ บทเห่เรือเล่น แต่จากการศึกษาตัวบทโดยผู้เขียนบทความพบว่า

บทเห่กากี บทเห่สังวาส บทเห่ครวญ ไม่ใช่บทเห่เรือเล่นแต่อย่างใด เป็นเพียงบทพรรณนาความในพระทัยของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ที่มีต่อนางอันเป็นที่รักเท่านั้น

องค์ความรู้ใหม่

การนำพระนิพนธ์เจ้าฟ้าธรรมธิเบศรมาศึกษาใหม่ในครั้งนี้ พบองค์ความรู้ใหม่ประการต่างๆ ดังนี้

1. เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์กาพย์เห่เรือ กาพย์ห่อโคลงประพาสธารทองแดง กาพย์ห่อโคลงนิราศธารโศก เมื่อครั้งดำรงพระยศเป็นกรมขุนเสนาพิทักษ์

2. เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์บทเห่กากี บทเห่สังวาส บทเห่ครวญ เมื่อครั้งดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล

3. เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงนิพนธ์นันโทปนันทสูตรคำหลวง พระมาลัยคำหลวงเมื่อครั้งดำรงพระยศเป็นกรมขุนเสนาพิทักษ์ และปรับปรุงคุณภาพพระนิพนธ์ ทั้ง 2 เรื่องอีกครั้ง เมื่อดำรงพระยศเป็นกรมพระราชวังบวรสถานมงคล

4. เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร มักนำเนื้อความจากพระนิพนธ์ครั้งก่อนๆ มาแปลงเป็นเนื้อความใหม่ ในพระนิพนธ์ครั้งหลัง

5. เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร ทรงแต่กาพย์เห่เรือเพื่อพรรณนาอารมณ์ส่วนตัวเท่านั้น ไม่ได้แต่งให้เป็นบทเห่เรือหลวง หรือบทเห่เรือเล่น

เอกสารอ้างอิง

กรมศิลปากร. (2529). *จารึกในประเทศไทย เล่ม 5 อักษรธรรมและอักษรไทย.* โรงพิมพ์ภาพพิมพ์.

กรมศิลปากร. (2545). *วรรณกรรมสมัยอยุธยา เล่ม 3* (พิมพ์ครั้งที่ 2). โรงพิมพ์คุรุสภาลาดพร้าว.

คำให้การขุนหลวงหาวัด. (2553). *ใน ประชุมคำให้การกรุงศรีอยุธยารวม 3 เรื่อง.* แสงดาว.

ณัฐวุฒิ คล้ายสุวรรณ. (2558). *วรรณกรรมเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร.* โอเดียนสโตร์.

ณัฐวุฒิ คล้ายสุวรรณ. (2566). วิเคราะห์เรื่องนางในวรรณกรรมของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร. *วารสารวิชาการอยุธยาศึกษา, 15*(2), 23–35.

ณัฐวุฒิ คล้ายสุวรรณ. (2568). พระมาลัยคำหลวง: การวิเคราะห์เรื่องผู้แต่ง. *วารสารภาษา-จารึก, 2*(2), 31–46.

ธนิต อยู่โพธิ์. (2516). *เจ้าฟ้าธรรมธิเบศร พระประวัติ และพระนิพนธ์บทร้อยกรอง* (พิมพ์ครั้งที่ 5). ศิลปาบรรณาคาร.

นิตยา กาญจนะวรรณ. (2563). *วรรณกรรมอยุธยา* (พิมพ์ครั้งที่ 13). มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

นิตยา ตัณฑโอกาส. (2520). *ลักษณะเด่นของกาพย์ห่อโคลง และกาพย์เห่เรือพระนิพนธ์ของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร*. วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประคอง เจริญจิตรกรรม. (2554). เจ้าฟ้าธรรมธิเบศทรงนิพนธ์เรื่องพระมาลัยคำหลวงก่อนเรื่องนันโทปนันทสูตรคำหลวง. *วารสารศิลปศาสตร์, 11*(2), 72–80.

รื่นฤทัย สัจจพันธุ์. (2556). กาพย์เห่เรือจากสมัยอยุธยาถึงรัชสมัยพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดช. แสงดาว.

ลัลนา ศิริเจริญ. (2525). *วรรณกรรมอยุธยา.* โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

วรางคณา ปัญญามี. (2568). *วรรณคดีสมัยกรุงศรีอยุธยา.* ดีเซมเบอร์รี่.

วันเนาว์ ยูเด็น. (2527). *ประวัติวรรณคดีสมัยสุโขทัยและอยุธยา.* ไทยวัฒนาพานิช.

ศุภร บุนนาค และสุริยา รัตนกุล. (2548). *สุนทรียภาพจากเจ้าฟ้ากุ้ง* (พิมพ์ครั้งที่ 2). สถาพรบุ๊คส์.

โสภี รัมมณีย์. (2534). *วิเคราะห์การใช้ภาพพจน์ในวรรณคดีพระพุทธศาสนาของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร์* . วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

อรอนงค์ พัดพาดี. (2521). *พระนิพนธ์ประเภทคำหลวงของเจ้าฟ้าธรรมธิเบศร.* วิทยานิพนธ์อักษรศาสตรมหาบัณฑิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

การประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในเมืองเชียงใหม่
The Construction of Multicultural School in Chiang Mai

กษิดิศ วิทยอาภา[1] ออมสิน จตุพร[2]
Kasidit Vitayaapa[1] Omsin Jatuporn[2]
[1-2]คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่
[1-2]Faculty of Education, Chiang Mai University
*Corresponding Author's Email: kasiditvitayaapa@gmail.com
Received: 2026-05-10; Revised: 2026-07-11; Accepted: 2026-10-03
******

บทคัดย่อ

บทความนี้นำเสนอการวิเคราะห์เชิงวิพากษ์เกี่ยวกับกระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในบริบทของเมืองเชียงใหม่ โดยมีวัตถุประสงค์สามประการ ได้แก่ 1) วิเคราะห์กระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในฐานะกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของสถาบัน 2) อภิปรายช่องว่างระหว่างวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมกับภาคปฏิบัติการจริง และ 3) วิเคราะห์โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนที่ส่งผลต่อการสร้างอัตลักษณ์ดังกล่าว บทความนี้ใช้วิธีการวิเคราะห์เอกสารในฐานะการศึกษาเชิงแนวคิดวิพากษ์ โดยวิเคราะห์เอกสารนโยบาย บันทึกความร่วมมือทางวิชาการ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับโรงเรียนขนาดเล็กในเขตเมืองเชียงใหม่ ผลการวิเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า การสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมในกรณีศึกษามีลักษณะเป็น "พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม" ซึ่งดำเนินไปในระดับผิวเผินและตอบสนองต่อผลประโยชน์ทับซ้อนในหลายระดับ ครอบคลุมทั้งมิติสถาบัน ระบบราชการ วิชาการ และบุคคล โดยที่นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ซึ่งควรเป็นผู้ได้รับประโยชน์หลักกลับอยู่ในฐานะวัตถุของการศึกษา มากกว่าจะเป็นผู้มีอำนาจกำหนดทิศทางของการศึกษาของตนเอง

คำสำคัญ: อัตลักษณ์โรงเรียน; พหุวัฒนธรรมศึกษา; โรงเรียนขนาดเล็ก; พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม; เมืองเชียงใหม่
ประเภทบทความ: บทความวิชาการ

Abstract

This article presents a critical analysis of the process of constructing multicultural school identity in the context of Chiang Mai city. It pursues three objectives: 1) to analyze the construction of multicultural school identity as an institutional survival strategy; 2) to discuss the gap between multicultural curriculum development discourse and actual practice; and 3) to examine the overlapping interests that shape such identity construction. Employing documentary analysis as a conceptual study, this article examines policy documents, academic cooperation agreements, and research literature related to small schools in urban Chiang Mai. The analysis reveals that the construction of multicultural identity in the cases examined tends toward what scholars call "performative multiculturalism" - a surface-level engagement serving overlapping interests at four levels: institutional, bureaucratic, academic,

and individual. Meanwhile, ethnic minority students, who should be the primary beneficiaries of multicultural education, are positioned as objects of study rather than as agents with power to shape their own educational experiences.

Keywords: school identity; multicultural education; small schools; performative multiculturalism; Chiang Mai
Type of Article: Academic Article

บทนำ

เมืองเชียงใหม่นับเป็นพื้นที่ที่มีความโดดเด่นด้านความหลากหลายทางวัฒนธรรมอย่างยิ่ง ด้วยการเป็นเมืองที่มีประชากรจากกลุ่มชาติพันธุ์หลากหลายอาศัยอยู่ร่วมกัน ทั้งกลุ่มชาติพันธุ์ที่มีรากเหง้ามาช้านานในพื้นที่ภาคเหนือ อาทิ กะเหรี่ยง ม้ง อาข่า ลาหู่ รวมถึงกลุ่มที่อพยพเข้ามาในช่วงหลัง เช่น ไทใหญ่และไทลื้อ นอกจากนี้ยังมีชุมชนเมืองที่เกิดจากการผสมผสานทางวัฒนธรรมระหว่างวัฒนธรรมล้านนากับวัฒนธรรมไทยกลาง ตลอดจนอิทธิพลจากการเป็นเมืองท่องเที่ยวที่ดึงดูดผู้คนจากทั่วโลก ความหลากหลายในเชิงพื้นที่ดังกล่าวนั้นนำมาซึ่งความท้าทายสำคัญต่อระบบการศึกษาในการจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองต่อความแตกต่างหลากหลายของนักเรียนได้อย่างเหมาะสมและเป็นธรรม (สำนักการศึกษา เทศบาลนครเชียงใหม่, 2562; สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2567)

อย่างไรก็ตาม ความหลากหลายทางชาติพันธุ์และวัฒนธรรมในเมืองเชียงใหม่ไม่ได้ดำรงอยู่ในภาวะสมมาตร หากแต่ตั้งอยู่บนโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียมซึ่งสั่งสมมาอย่างยาวนาน กลุ่มชาติพันธุ์ส่วนใหญ่ในภาคเหนือของไทยยังคงเผชิญกับการถูกทำให้อยู่ชายขอบในระบบการศึกษากระแสหลัก ทั้งในแง่ของภาษาที่ใช้ในการเรียนการสอน เนื้อหาสาระการเรียนรู้ และมายาคติเกี่ยวกับความด้อยกว่าทางวัฒนธรรมซึ่งฝังตัวอยู่ในกลไกของสถาบันการศึกษา งานวิจัยหลายชิ้นชี้ให้เห็นว่าเด็กชาติพันธุ์จำนวนมากในภาคเหนือของไทยยังคงประสบปัญหาด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน การออกกลางคัน และการถูกกีดกันออกจากกระบวนการตัดสินใจในระบบการศึกษา (พิสิษฏ์ นาสี, 2569) ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่าปัญหาของการศึกษาในบริบทพหุวัฒนธรรมนั้นเป็นปัญหาเชิงโครงสร้าง ไม่ใช่เพียงปัญหาของความเข้าใจระหว่างวัฒนธรรมในระดับปัจเจก (ประสิทธิ์ ลีปรีชา และมุกดาวรรณ ศักดิ์บุญ, 2564; Saenghong, 2024)

ภายหลังการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งเปิดพื้นที่ให้สถานศึกษามีอิสระในการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น แนวคิดเรื่องหลักสูตรท้องถิ่นและพหุวัฒนธรรมศึกษาได้กลายเป็นวาทกรรมสำคัญในวงการการศึกษาไทย การปฏิรูปการศึกษาในช่วงดังกล่าวส่งผลให้โรงเรียนหลายแห่งในพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมสูง พยายามตอบสนองต่อนโยบายดังกล่าวด้วยการสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมให้กับสถานศึกษาของตน (นันท์นภัส แสงฮอง และภักดีกุล รัตนา, 2561; ออมสิน จตุพร, 2564) ขณะเดียวกัน ระบบการแข่งขันในตลาดการศึกษาที่ทวีความเข้มข้นขึ้นภายใต้กระแสการกระจายอำนาจและการเปิดเสรีทางการศึกษาก็ทำให้โรงเรียน โดยเฉพาะโรงเรียนขนาดเล็กในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นต้องเผชิญกับแรงกดดันให้สร้างความแตกต่างเพื่อดึงดูดผู้เรียนและทรัพยากร วาทกรรมพหุวัฒนธรรมศึกษาจึงกลายเป็นทั้งอุดมการณ์ทางการศึกษาและเครื่องมือเชิงกลยุทธ์ที่มีนัยซ้อนทับกันอย่างซับซ้อน (Jatuporn, 2023)

ในบริบทนี้ โรงเรียนขนาดเล็กในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นของเมืองเชียงใหม่หลายแห่งได้ดำเนินการสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมผ่านกลไกต่าง ๆ อาทิ การจัดทำบันทึกความร่วมมือทางวิชาการกับ

สถาบันอุดมศึกษา การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นที่มีเนื้อหาเกี่ยวกับวัฒนธรรมชาติพันธุ์ และการจัดกิจกรรมที่แสดงออกถึงการยอมรับความหลากหลาย กระบวนการดังกล่าวถูกนำเสนอในเอกสารนโยบายและสื่อประชาสัมพันธ์ในฐานะนวัตกรรมทางการศึกษาที่ก้าวหน้า อย่างไรก็ตาม เมื่อพิจารณาอย่างวิพากษ์โดยอาศัยกรอบแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์ (Critical Multicultural Education) (May & Sleeter, 2010) จะพบว่ากระบวนการเหล่านี้ยังมีมิติที่ซับซ้อนและขัดแย้งในตัวเองซึ่งมักถูกมองข้าม

ประเด็นที่น่าสนใจและยังขาดการศึกษาเชิงวิพากษ์อย่างเป็นระบบในบริบทไทยคือคำถามว่า ในกระบวนการสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมนั้น มีผู้มีส่วนได้ส่วนเสียหลายกลุ่มที่เข้ามาเกี่ยวข้อง ทั้งโรงเรียน หน่วยงานท้องถิ่น สถาบันอุดมศึกษา ครู และนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ แต่ละกลุ่มมีผลประโยชน์ ความคาดหวัง และเงื่อนไขในการเข้าร่วมที่แตกต่างกัน คำถามจึงอยู่ที่ว่า ผลประโยชน์ของกลุ่มใดได้รับการตอบสนองจริง และใครคือผู้ที่ถูกทำให้มองไม่เห็นในกระบวนการนี้ โดยเฉพาะนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ซึ่งควรเป็นผู้ได้รับประโยชน์หลักจากการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรม

ในแง่นี้ การศึกษาพหุวัฒนธรรมในบริบทไทยจึงไม่อาจแยกออกจากพลวัตของรัฐชาติที่ยังคงดำเนินนโยบายการผนวกรวมทางวัฒนธรรม (cultural assimilation) ควบคู่ไปกับการส่งเสริมความหลากหลายในระดับสัญลักษณ์ Arphattananon (2021) และ Jatuporn (2023) ชี้ให้เห็นว่า วาทกรรมพหุวัฒนธรรมในระบบการศึกษาไทยมักดำเนินไปในกรอบที่รัฐเป็นผู้กำหนดว่า ความหลากหลายคืออะไร ควรถูกรับรู้อย่างไร และควรถูกจัดการในระดับใด ซึ่งในทางปฏิบัติมักหมายถึงการยอมรับความหลากหลายเฉพาะในระดับที่ไม่ท้าทายอำนาจนำของวัฒนธรรมไทยกลาง ผลที่ตามมาคือ โรงเรียนที่ประกาศตัวว่าเป็น โรงเรียนพหุวัฒนธรรม อาจดำเนินอยู่ภายใต้ความขัดแย้งเชิงโครงสร้างที่ลึกกว่า กล่าวคือ วาทกรรมพหุวัฒนธรรมถูกนำมาใช้เป็นเครื่องมือในการจัดการความหลากหลายให้กลายเป็นสิ่งที่ปลอดภัยและยอมรับได้สำหรับรัฐและสังคมกระแสหลัก มากกว่าจะเป็นพื้นที่ที่เปิดให้กลุ่มชาติพันธุ์ได้ท้าทาย ต่อรอง และกำหนดนิยามการศึกษาของตนเองอย่างแท้จริง ความตึงเครียดเชิงโครงสร้างนี้คือบริบทที่สำคัญในการทำความเข้าใจกรณีศึกษาที่บทความนี้วิเคราะห์

คำถามเหล่านี้กลายเป็นจุดตั้งต้นของบทความนี้ ซึ่งมีข้อถกเถียงหลักว่าอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมที่ถูกสร้างขึ้นในกรณีที่ศึกษาอาจเป็นเพียง “พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม” (Banerjee, 2008; May & Sleeter, 2010) ที่มุ่งเน้นการแสดงออกในเชิงสัญลักษณ์มากกว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างที่แท้จริงเพื่อประโยชน์ของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ บทความนี้มีวัตถุประสงค์สามประการ ประการแรก เพื่อวิเคราะห์กระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมของโรงเรียนขนาดเล็กในเมืองเชียงใหม่ในฐานะกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของสถาบัน ประการที่สอง เพื่อวิพากษ์ช่องว่างระหว่างวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมที่ปรากฏในเอกสารนโยบายกับภาคปฏิบัติการจริงในพื้นที่โรงเรียน และประการที่สาม เพื่อวิเคราะห์โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนในหลายระดับที่มีอิทธิพลต่อการสร้างอัตลักษณ์ โดยตั้งคำถามว่าผู้ได้ประโยชน์ที่แท้จริงคือใคร

วิธีการศึกษา

บทความนี้ใช้วิธีการวิเคราะห์เอกสาร (documentary analysis) เป็นหลัก โดยมีลักษณะเป็นการศึกษาเชิงแนวคิดวิพากษ์ (conceptual study) ที่มุ่งตรวจสอบวาทกรรม ข้อความในเอกสารนโยบาย และโครงสร้างความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ปรากฏในกระบวนการสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรม (Denzin & Lincoln, 2018)

แหล่งข้อมูลหลักประกอบด้วย 1) เอกสารนโยบายการศึกษาระดับชาติและระดับท้องถิ่นที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาพหุวัฒนธรรม ได้แก่ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และแผนพัฒนาการศึกษา

ขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น 2) เอกสารความร่วมมือทางวิชาการระหว่างสถานศึกษาในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นกับสถาบันอุดมศึกษาในพื้นที่ภาคเหนือ และ 3) งานวิจัยและบทความวิชาการที่เกี่ยวข้องกับพหุวัฒนธรรมศึกษาและการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในบริบทภาคเหนือของไทยในช่วงปี พ.ศ. 2542–2566

อนึ่ง ข้อจำกัดสำคัญของบทความนี้คือ บทความไม่ใช่การศึกษาเชิงประจักษ์ (empirical study) ที่มีการเก็บข้อมูลภาคสนามโดยตรงจากห้องเรียน ครู หรือนักเรียน การวิเคราะห์จึงดำเนินอยู่ในระดับการวิเคราะห์เชิงแนวคิดซึ่งมุ่งเปิดประเด็นและตั้งคำถามเชิงโครงสร้างมากกว่าการยืนยันข้อสรุปเชิงประจักษ์ คำถามสำคัญหลายประการที่ปรากฏในบทความจึงยังต้องการการศึกษาภาคสนามเพิ่มเติมเพื่อตรวจสอบและยืนยันในงานวิจัยอนาคต

ขอบเขตการศึกษา

บทความนี้มีขอบเขตด้านเนื้อหาครอบคลุมสามมิติ ได้แก่ 1) มิติวาทกรรมนโยบาย ศึกษาการผลิตและการหมุนเวียนของวาทกรรมพหุวัฒนธรรมศึกษาในเอกสารทางการของรัฐและท้องถิ่น 2) มิติสถาบัน ศึกษากลไกความร่วมมือระหว่างโรงเรียนขนาดเล็กในเขตเมืองกับสถาบันอุดมศึกษา และ 3) มิติโครงสร้างอำนาจ วิเคราะห์ว่าผลประโยชน์ของผู้มีส่วนได้ส่วนเสียแต่ละกลุ่มถูกผลิตและธำรงรักษาอย่างไรภายใต้วาทกรรมดังกล่าว ทั้งนี้ขอบเขตด้านพื้นที่อยู่ในบริบทของเมืองเชียงใหม่ที่มีความหลากหลายทางชาติพันธุ์สูงในภาคเหนือของประเทศไทย

เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม (Liberal Multicultural Education)

แนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาในสังคมไทยเริ่มได้รับความสนใจอย่างจริงจังภายหลังพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่เปิดพื้นที่ให้มีการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น อย่างไรก็ตาม นักวิชาการหลายท่านชี้ให้เห็นว่าการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมในปัจจุบันส่วนใหญ่ยังอยู่ในกรอบของพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยม (Liberal Multicultural Education)

May & Sleeter (2010) วิพากษ์ลักษณะของแนวคิดนี้ว่าเป็นการยอมรับความหลากหลายทางวัฒนธรรมในระดับผิวเผิน โดยมุ่งเน้นที่กิจกรรมสร้างความเข้าใจระหว่างกลุ่ม มองความแตกต่างทางวัฒนธรรมเป็นสิ่งที่ต้องเฉลิมฉลองและจัดแสดง แต่ไม่ท้าทายโครงสร้างอำนาจที่ก่อให้เกิดความไม่เท่าเทียม ลักษณะสำคัญของแนวทางนี้ ได้แก่ การเน้นจัดกิจกรรมวันวัฒนธรรม การแสดงพื้นบ้าน และการแต่งกายชาติพันธุ์ โดยมองวัฒนธรรมเป็นสิ่งตายตัวที่สามารถจัดแสดงได้โดยไม่สนใจบริบททางสังคมและการเมือง อีกทั้งไม่แก้ปัญหาการเลือกปฏิบัติ (discrimination) อคติในหลักสูตร (curriculum bias) หรือการถูกทำให้อยู่ชายขอบ (marginalization) ที่เกิดขึ้นจริง Apple (2018) ชี้ให้เห็นว่าภาษาของการเรียนรู้ที่ปราศจากมิติทางการเมืองและประวัติศาสตร์นั้นปิดบังสายสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ซับซ้อนซึ่งอยู่เบื้องหลังการจัดโครงสร้างหลักสูตร

พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์ (Critical Multicultural Education)

เพื่อแก้ไขข้อจำกัดของแนวคิดแบบเสรีนิยม May & Sleeter (2010) รวมถึงนักวิชาการอื่น ๆ (Banks, 2013) ได้นำเสนอแนวคิดพหุวัฒนธรรมศึกษาเชิงวิพากษ์ (Critical Multicultural Education) ซึ่งมุ่งวิเคราะห์โครงสร้างทางสังคมที่ไม่เป็นธรรม อุดมการณ์ทางสังคม และสภาพการเมืองที่เป็นบ่อเกิดของความไม่เท่าเทียม หลักการสำคัญของแนวทางนี้ ได้แก่ การมองวัฒนธรรมว่าเป็นสิ่งซับซ้อนและเปลี่ยนแปลงได้ การทำความเข้าใจว่าวัฒนธรรมถูกผลิตหรือผลิตซ้ำอย่างไรภายใต้ความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม และการให้นักเรียนมีส่วนร่วมในฐานะผู้มีอำนาจในการกำหนดการศึกษาของตนเอง ไม่ใช่เป็นเพียงวัตถุของการศึกษา

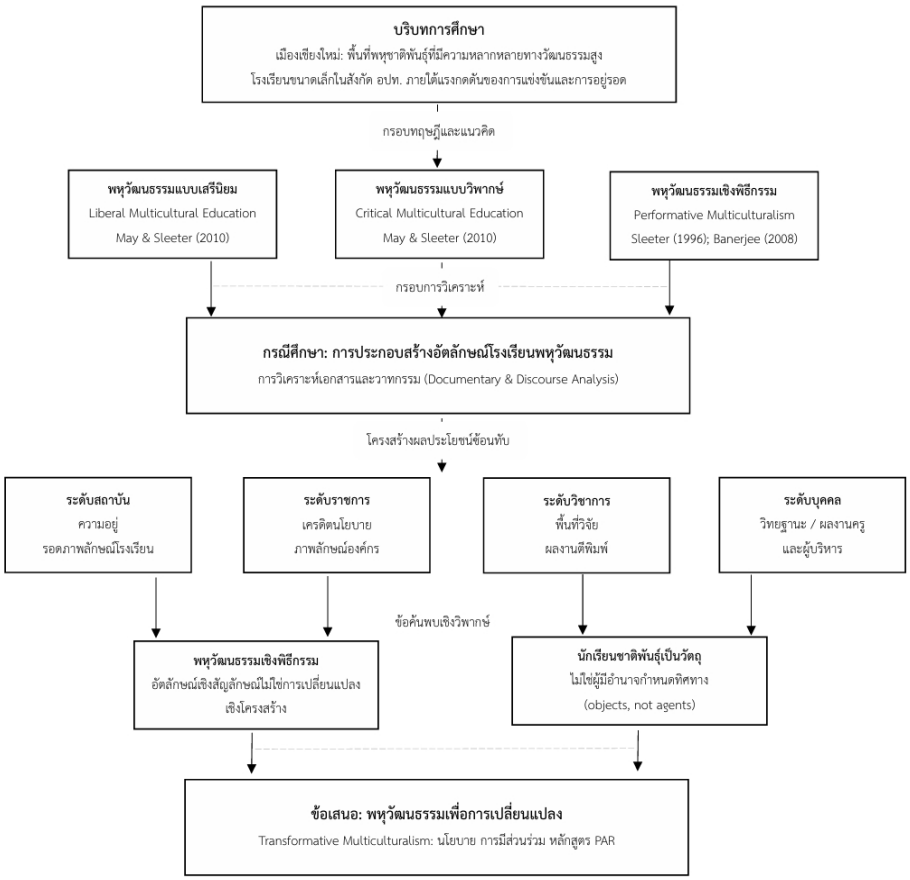
แนวคิดพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม (Performative Multiculturalism)

แนวคิดพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม มีรากฐานจากแนวคิดการสวมบทบาท (performativity) ของ Butler (2000) ซึ่งชี้ให้เห็นว่าอัตลักษณ์ไม่ใช่สิ่งที่มีอยู่แต่แรก หากแต่ถูกสร้างขึ้นผ่านการกระทำซ้ำ ๆ เชิงพิธีกรรม ในบริบทของการศึกษา Sleeter (1996) ชี้ให้เห็นถึงแนวปฏิบัติที่โรงเรียนหลายแห่งสร้างภาพลักษณ์พหุวัฒนธรรมผ่านกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์โดยไม่ได้เปลี่ยนแปลงโครงสร้างอำนาจในหลักสูตรหรือชั้นเรียนอย่างแท้จริง Banerjee (2008) ขยายความแนวคิดนี้ว่า พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม คือการแสดงออกถึงความหลากหลายในระดับพื้นผิว เช่น การจัดงานเทศกาล การแต่งกาย การใช้ภาษาที่ดูเปิดกว้าง โดยไม่ได้ปรับเปลี่ยนโครงสร้างการตัดสินใจหรือการกระจายทรัพยากรในระดับลึก Gorski (2006) วิจารณ์เพิ่มเติมว่าพหุวัฒนธรรมศึกษาที่ดำเนินอยู่ในโรงเรียนส่วนใหญ่มักกลายเป็นเพียงหลักสูตรนำเที่ยวหรือทัศนศึกษา (tourist curriculum) ที่ให้นักเรียนได้เที่ยวชมวัฒนธรรมของกลุ่มอื่นโดยไม่เข้าใจบริบททางสังคมการเมืองที่ลึกกว่า

อนึ่ง วรรณกรรมที่เกี่ยวข้อง นักวิชาการบางท่านใช้คำว่า “พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมทางศาสนาและวัฒนธรรม” (Ceremonial Multiculturalism) เพื่ออธิบายปรากฏการณ์ที่โรงเรียนจัดกิจกรรมเฉลิมฉลองความหลากหลายในเชิงพิธีกรรม เช่น การแสดงวัฒนธรรม เทศกาล และงานประเพณี โดยที่กิจกรรมเหล่านั้นดำเนินซ้ำ ๆ ตามปฏิทินสถาบันอย่างสม่ำเสมอ แต่ไม่ได้นำไปสู่การตั้งคำถามต่อโครงสร้างหลักสูตรหรือความสัมพันธ์เชิงอำนาจในโรงเรียนแต่อย่างใด ในทำนองเดียวกัน “พหุวัฒนธรรมเชิงสัญลักษณ์” (Symbolic Multiculturalism) หมายถึง การที่สถาบันการศึกษานำความหลากหลายทางวัฒนธรรมมาใช้เป็นสัญลักษณ์แสดงความเปิดกว้างและก้าวหน้า ผ่านการจัดแสดงผลงาน การตกแต่งสภาพแวดล้อม หรือการใช้ภาษาที่ดูครอบคลุม โดยที่ความหลากหลายดังกล่าวไม่ได้รับการยอมรับในฐานะความรู้ที่ชอบธรรม (legitimate knowledge) ในหลักสูตรหลัก (Banks, 2013; May & Sleeter, 2010)

บทความนี้เลือกใช้คำว่า พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม (Performative Multiculturalism) เป็นกรอบหลักในการวิเคราะห์ เนื่องจากแนวคิดนี้มีรากฐานทางทฤษฎีที่ลึกกว่าในแง่ที่เชื่อมโยงกับแนวคิด performativity ซึ่งชี้ให้เห็นว่า อัตลักษณ์ถูกสร้างขึ้นและธำรงรักษาผ่านการกระทำซ้ำ ๆ เชิงพิธีกรรม มากกว่าจะเป็นสิ่งที่มีอยู่แต่แรก (Butler, 2000) กล่าวคือ แนวคิดนี้ไม่เพียงวิพากษ์ว่าการกระทำนั้นผิวเผินเท่านั้น หากแต่อธิบายกลไกที่ความผิวเผินนั้นถูกผลิตซ้ำอย่างเป็นระบบจนกลายเป็นบรรทัดฐานของสถาบัน อย่างไรก็ตาม ทั้งสามคำ ได้แก่ พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมทางศาสนาและวัฒนธรรม พหุวัฒนธรรมเชิงสัญลักษณ์ และพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม ต่างมีนัยทับซ้อนกันในการวิพากษ์การจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมที่ดำเนินในระดับผิวเผินโดยไม่ท้าทายโครงสร้างอำนาจ และสามารถใช้เสริมกันในการวิเคราะห์ปรากฏการณ์ดังกล่าวในบริบทที่แตกต่างกันได้ (Saenghong, 2026)

บทความนี้ใช้แนวคิดทั้งสามในลักษณะที่เสริมกัน กล่าวคือ พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบเสรีนิยมทำหน้าที่เป็นเลนส์ตรวจสอบว่า กิจกรรมและนโยบายในกรณีที่ศึกษาดำเนินอยู่ในระดับผิวเผินเพียงใด พหุวัฒนธรรมศึกษาแบบวิพากษ์ทำหน้าที่เป็นมาตรวัดว่า การจัดการศึกษาดังกล่าวห่างไกลจากอุดมคติของการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างเพียงใด และแนวคิดพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมทำหน้าที่เป็นกรอบอธิบายกลไกเฉพาะที่ผลิตและธำรงรักษาช่องว่างดังกล่าวไว้ภายใต้ภาพลักษณ์ที่ดูก้าวหน้า ดังแสดงในแผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิด



แผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิด

กรณีศึกษา โรงเรียนขนาดเล็กในเขตเมืองเชียงใหม่

กรณีศึกษาที่บทความนี้วิเคราะห์คือ โรงเรียนขนาดเล็กจำนวน 2 โรงเรียน ในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นของเมืองเชียงใหม่ที่จัดการศึกษาระดับอนุบาลและประถมศึกษา ในฐานะโรงเรียนขนาดเล็กโรงเรียนดังกล่าวเผชิญกับความท้าทายสำคัญคือ การแข่งขันกับโรงเรียนขนาดใหญ่ในเขตเมืองที่มีทรัพยากรและชื่อเสียงมากกว่า กล่าวคือ ข้อมูลจากสำนักงานศึกษาธิการภาค 15 สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการระบุว่า โรงเรียนขนาดเล็กที่มีนักเรียนต่ำกว่า 120 คนในภาคเหนือมีสัดส่วนสูงถึงร้อยละ 58 ของโรงเรียนทั้งหมดในพื้นที่ และโรงเรียนในเขตเมืองที่มีนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์เกินร้อยละ 30 ต้องเผชิญกับแรงกดดันด้านจำนวนผู้เรียนที่ลดลงอย่างต่อเนื่อง (สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ, 2567) บริบทนี้จึงทำให้การสร้างจุดเด่นเฉพาะกลายเป็นเงื่อนไขของการอยู่รอดของสถาบัน

เมื่อเผชิญกับคำถามว่าโรงเรียนขนาดเล็กจะอยู่รอดได้อย่างไร คำตอบหนึ่งคือการสร้างจุดขายเฉพาะ (unique selling point) ที่ทำให้โรงเรียนแตกต่างจากโรงเรียนอื่นๆ และนี่คือที่มาของการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรม ซึ่งดำเนินการผ่านความร่วมมือทางวิชาการกับสถาบันอุดมศึกษาในพื้นที่ โดยมีวัตถุประสงค์อย่างเป็นทางการเพื่อส่งเสริมการพัฒนาหลักสูตรและการจัดการเรียนการสอนในแนวทางพหุวัฒนธรรมศึกษา

ในงานวิจัยเรื่อง ภาคปฏิบัติการจริงของวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐไทยสมัยใหม่ (ออมสิน จตุพร, 2564) ได้ศึกษาปฏิบัติการจริงของกระบวนการพัฒนาหลักสูตร

ท้องถิ่นในโรงเรียนสังกัดเทศบาลนครเชียงใหม่ จำนวน 10 โรงเรียน พบว่า ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับมหาวิทยาลัยในลักษณะนี้มีลักษณะร่วมหลายประการ ไม่ว่าจะเป็นการมุ่งเน้นกระบวนการพัฒนาหลักสูตรมากกว่าผลลัพธ์ต่อนักเรียน และการขาดการมีส่วนร่วมของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์และนักเรียนที่มีภูมิหลังทางสังคมวัฒนธรรมที่หลากหลายในการกำหนดทิศทางหลักสูตร

เมื่อพิจารณาในเชิงวิพากษ์ ความร่วมมือทางวิชาการเพื่อสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมดังกล่าวนำมาซึ่งคำถามสำคัญ ได้แก่ ประการแรก อัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมนี้เป็นเพียงกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของโรงเรียนขนาดเล็กหรือเป็นการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างที่แท้จริง ประการที่สอง อัตลักษณ์นี้ตอบโจทย์ของใครระหว่างโรงเรียน หน่วยงานท้องถิ่น มหาวิทยาลัย ครูผู้บริหาร และนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ ประการที่สาม หลักสูตรพหุวัฒนธรรมใช้ภาษาใดในการสอนและกำหนดโดยใคร และประการที่สี่ นักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์มีส่วนร่วมในการกำหนดหลักสูตรหรือเป็นเพียงวัตถุของการศึกษา

การอภิปรายผล

อัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมในฐานะกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของสถาบัน

ประเด็นอภิปรายประการแรกคือการตั้งคำถามว่าการสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมของโรงเรียนขนาดเล็กในเมืองเชียงใหม่ดำเนินไปในฐานะกลยุทธ์เพื่อความอยู่รอดของสถาบันมากกว่าการตอบสนองต่อความต้องการทางการศึกษาของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์อย่างแท้จริง การวิเคราะห์เอกสารความร่วมมือชี้ให้เห็นโครงสร้างผลประโยชน์ที่ทับซ้อนกัน ดังแสดงในตาราง 1

ตาราง 1 โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนในการสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรม

ระดับ	ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย	ผลประโยชน์ที่ได้รับ	ลักษณะการใช้ประโยชน์
สถาบัน	โรงเรียนขนาดเล็ก	ความอยู่รอด ภาพลักษณ์ ทุนสนับสนุน	สร้างจุดขายเฉพาะ (USP) เพื่อแข่งขันกับโรงเรียนขนาดใหญ่
ระบบราชการ	หน่วยงานท้องถิ่น	เครดิตนโยบาย ภาพลักษณ์องค์กร	ตอบสนองนโยบายระดับชาติ สร้างชื่อเสียง
วิชาการ	มหาวิทยาลัย	พื้นที่วิจัย พันธกิจบริการวิชาการ ผลงานตีพิมพ์	โรงเรียน/ชุมชนเป็นห้องปฏิบัติการวิจัย
บุคคล	ครูและผู้บริหาร	ผลงานทางวิชาการ เลื่อนวิทยฐานะเงินเดือน	นักเรียนชาติพันธุ์กลายเป็นข้อมูล/กรณีศึกษา
นักเรียน	เด็กกลุ่มชาติพันธุ์	ยังไม่ชัดเจน / ไม่ปรากฏในงานวิจัย	ถูกใช้เป็นวัตถุของการศึกษา ไม่ใช่ผู้มีอำนาจในการกำหนดการศึกษาของตน

ที่มา: จากการรวบรวมและสังเคราะห์โดยผู้เขียน

ระดับสถาบัน การได้รับการรับรองว่าเป็นโรงเรียนพหุวัฒนธรรมผ่านความร่วมมือทางวิชาการกับสถาบันอุดมศึกษานั้น ทำหน้าที่เป็นกลยุทธ์การวางตำแหน่งทางการแข่งขัน (strategic positioning) ที่สร้าง

ความแตกต่างจากโรงเรียนขนาดใหญ่ซึ่งมีทรัพยากรและชื่อเสียงเหนือกว่า กล่าวคือ โรงเรียนขนาดเล็กที่ไม่สามารถแข่งขันด้วยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหรือสิ่งอำนวยความสะดวกได้ จำเป็นต้องสร้างตลาดเฉพาะ (niche market) ที่ทำให้ตนเองมีความหมายในระบบ ความร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาจึงไม่ใช่เพียงการพัฒนาวิชาการ หากแต่เป็นการสะสมทุนเชิงสัญลักษณ์ (symbolic capital) ในความหมายของ Bourdieu (1986) ที่แปลงเป็นความน่าเชื่อถือในตลาดการศึกษา

ระดับบุคคล ซึ่งเป็นมิติที่มักถูกมองข้าม ครูและผู้บริหารสามารถใช้โรงเรียนพหุวัฒนธรรมเป็นพื้นที่สร้างผลงานทางวิชาการเพื่อเลื่อนวิทยฐานะในระบบข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (คศ.) เนื่องจากหัวข้อพหุวัฒนธรรมศึกษานั้นดูทันสมัย ตอบโจทย์นโยบาย และได้รับความสนใจจากมหาวิทยาลัย ผลที่ตามมาคือ นักเรียนชาติพันธุ์กลายเป็นวัตถุดิบในการผลิตผลงาน ความหลากหลายของนักเรียนถูกใช้เป็นข้อมูลในงานวิจัยและนวัตกรรมของครู แต่นักเรียนไม่มีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการวิจัย สิ่งที่น่ากังวลที่สุดคือทุกระดับได้ประโยชน์ชัดเจน ยกเว้นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ที่กลายเป็นทรัพยากรในการสร้างอัตลักษณ์โรงเรียน เป็นข้อมูลในการผลิตผลงานวิชาการ และเป็นเครื่องมือในการเลื่อนวิทยฐานะ แต่ไม่ใช่ผู้มีอำนาจ (agents) ในการกำหนดการศึกษาของตนเอง

ช่องว่างระหว่างวาทกรรมกับภาคปฏิบัติการจริง: อัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมในระดับผิวเผิน

ประเด็นอภิปรายประการที่สองคือ การวิเคราะห์ช่องว่างระหว่างวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรมที่ปรากฏในเอกสารนโยบายกับภาคปฏิบัติการจริง เพื่อให้เห็นภาพที่ชัดเจน ตาราง 2 สรุปมิติหลักของช่องว่างดังกล่าว

ตาราง 2 การเปรียบเทียบวาทกรรมนโยบายกับภาคปฏิบัติการจริงในพหุวัฒนธรรมศึกษา

มิติ	วาทกรรมในระดับนโยบาย/เอกสาร	สภาพที่อาจเกิดขึ้นในภาคปฏิบัติจริง	ประเด็นที่ยังต้องการการศึกษาต่อ
เนื้อหาหลักสูตร	หลักสูตรพหุวัฒนธรรมที่บูรณาการความรู้ท้องถิ่นอย่างเป็นระบบ	ความรู้ท้องถิ่นถูกสอดแทรกในหลักสูตรแกนกลางที่ยังเป็นกระแสหลัก โดยไม่ได้เปลี่ยนโครงสร้างหลักสูตร	ยังขาดการตรวจสอบว่าผู้กำหนด “ความรู้ท้องถิ่น” ในหลักสูตรสะท้อนมุมมองของกลุ่มชาติพันธุ์หรือเป็นเพียงการตีความของผู้มีอำนาจในสถาบัน
ภาษาในการเรียนการสอน	ส่งเสริมการเรียนรู้ที่ตอบสนองความหลากหลายทางภาษาของผู้เรียน	ภาษาไทยกลางยังคงเป็นภาษาหลักในชั้นเรียน การใช้ภาษาชาติพันธุ์หรือภาษาแม่ยังไม่ปรากฏในการปฏิบัติจริง	ยังไม่มีการประเมินอย่างเป็นระบบว่านักเรียนที่ภาษาแม่ไม่ใช่ภาษาไทยกลางสามารถเข้าถึงการเรียนรู้ได้อย่างเท่าเทียมหรือไม่
การมีส่วนร่วมของชุมชน	ส่งเสริมความร่วมมืออย่างแท้จริงระหว่างโรงเรียน	มีการปรึกษาชุมชนในระดับพิธีกรรมและเชิญร่วมกิจกรรม แต่ยังไม่มี	ยังขาดกลไกที่เปิดให้ชุมชนชาติพันธุ์เป็นผู้ออกแบบหลักสูตร

มิติ	วาทกรรมในระดับนโยบาย/เอกสาร	สภาพที่อาจเกิดขึ้นในภาคปฏิบัติจริง	ประเด็นที่ยังต้องการการศึกษาต่อ
	ครอบครัว และชุมชนชาติพันธุ์	บทบาทในการกำหนดทิศทางหลักสูตร	ร่วมกับโรงเรียนอย่างเป็นรูปธรรม
ความสามารถของครู	ครูมีสมรรถนะด้านการสอนที่สอดคล้องกับวัฒนธรรมของผู้เรียน (culturally responsive pedagogy)	การอบรมครูมุ่งเน้นกิจกรรมเชิงพิธีกรรมและการสร้างผลงานมากกว่าการพัฒนาทัศนคติและความอ่อนไหวทางวัฒนธรรมเชิงลึก	ยังไม่มีการวัดและประเมินว่าครูมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่ตอบสนองบริบทชาติพันธุ์อย่างแท้จริงในระดับใด
ผลลัพธ์ต่อนักเรียน	นักเรียนทุกกลุ่มได้รับการศึกษาที่สะท้อนและเสริมสร้างอัตลักษณ์ของตนเอง	ผลลัพธ์ต่อนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ยังไม่ถูกวัดอย่างเป็นระบบ งานวิจัยส่วนใหญ่เน้นกระบวนการพัฒนาหลักสูตรและการสอนมากกว่าผลกระทบต่อผู้เรียน	ยังขาดหลักฐานเชิงประจักษ์ว่าการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมในกรณีนี้ส่งผลต่อความภาคภูมิใจในอัตลักษณ์ การมีส่วนร่วม และผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนชาติพันธุ์อย่างไร
ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ	การศึกษาที่เคารพให้คุณค่า และเปิดพื้นที่ให้ความหลากหลายทางวัฒนธรรมมีอำนาจในการกำหนดทิศทางการเรียนรู้	ครู นักวิชาการ และสถาบันยังคงเป็นผู้กำหนดว่าอะไรคือวัฒนธรรม และอะไรคือ ความรู้ท้องถิ่นที่ควรนำเสนอ	ยังไม่มีการตรวจสอบอย่างจริงจังว่านักเรียนและชุมชนชาติพันธุ์ดำรงอยู่ในฐานะผู้กำหนดทิศทาง (subjects) หรือเป็นเพียงวัตถุของการศึกษา (objects) ในทางปฏิบัติ

ที่มา: จากการรวบรวมและสังเคราะห์โดยผู้เขียน

จากการวิเคราะห์ดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่าการประกอบสร้างอัตลักษณ์พหุวัฒนธรรมของโรงเรียนขนาดเล็กในกรณีนี้มีแนวโน้มเป็นพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมในความหมายของ Sleeter (1996) และ Banerjee (2008) ที่มีลักษณะสำคัญสามประการ ประการแรก เน้นกิจกรรมและภาพลักษณ์มากกว่าการเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้าง เช่น กิจกรรมวันวัฒนธรรม การแต่งกายชาติพันธุ์ การจัดแสดงผลงานนักเรียน แต่ไม่ท้าทายโครงสร้างหลักสูตรที่ยังเป็นกระแสหลัก ประการที่สอง ความหลากหลายกลายเป็นทุนทางวิชาการ วัฒนธรรมชาติพันธุ์ถูกนำมาจัดแสดงและกลายเป็นข้อมูลในงานวิจัย แต่ไม่ได้เป็นส่วนหนึ่งของความรู้ที่ได้รับการยอมรับ (legitimate knowledge) ในหลักสูตรกระแสหลัก (Apple, 2018) และประการที่สาม ไม่ท้าทาย

ความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ครูและนักวิชาการยังคงเป็นผู้กำหนดว่าอะไรคือความรู้ท้องถิ่น ขณะที่นักเรียนและชุมชนยังคงเป็นวัตถุของการศึกษาไม่ใช่ผู้มีอำนาจกำหนด

รูปแบบดังกล่าวไม่ได้เป็นปรากฏการณ์เฉพาะในบริบทไทย Nguyen & Huynh (2021) พบลักษณะคล้ายกันในโรงเรียนหลายวัฒนธรรมในเวียดนาม ซึ่งกิจกรรมเชิงสัญลักษณ์ถูกใช้เป็นเครื่องมือตอบสนองนโยบายโดยไม่ได้เปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์เชิงอำนาจในชั้นเรียน ขณะที่ Trisnawati et al. (2020) ชี้ให้เห็นว่าในอาเซียนโดยรวม รัฐชาติมักใช้วาทกรรมพหุวัฒนธรรมเพื่อสร้างความชอบธรรมให้กับระบบการศึกษากระแสหลัก มากกว่าจะเปิดพื้นที่ให้กลุ่มชายขอบกำหนดการศึกษาของตนเอง สิ่งที่แตกต่างในกรณีศึกษาของบทความนี้คือ มิติผลประโยชน์ระดับบุคคล (วิทยฐานะครู) ซึ่งเป็นลักษณะเฉพาะของระบบราชการการศึกษาไทยที่ยังไม่ได้รับการศึกษาในเชิงวิพากษ์อย่างเพียงพอ

ข้อเสนอแนะ: จากพหุวัฒนธรรมที่เน้นการแสวงหาประโยชน์ไปสู่พหุวัฒนธรรมเพื่อการเปลี่ยนแปลง

ประเด็นอภิปรายในส่วนนี้คือ การเสนอแนวทางสู่การเปลี่ยนแปลงที่แท้จริง โดยอาศัยบทเรียนจากกรณีศึกษาที่วิเคราะห์ข้างต้น หากต้องการให้การจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมในโรงเรียนขนาดเล็กเมืองเชียงใหม่เป็นมากกว่าแค่การสร้างภาพลักษณ์ จะต้องเปลี่ยนจากพหุวัฒนธรรมที่เน้นการแสวงหาประโยชน์ (Exploitative Multiculturalism) ไปสู่พหุวัฒนธรรมเพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative Multiculturalism) (May & Sleeter, 2010) ใน 4 ระดับที่เชื่อมโยงกับกรณีศึกษาโดยตรง

ระดับที่หนึ่ง ระดับนโยบายและระบบวิทยฐานะ การที่ครูในโรงเรียนดังกล่าวใช้นักเรียนชาติพันธุ์เป็นข้อมูลเพื่อสร้างผลงานเลื่อนวิทยฐานะชี้ให้เห็นถึงความจำเป็นเร่งด่วนในการปรับระบบวิทยฐานะวิชาชีพครูให้วัดผลลัพธ์ต่อนักเรียน มากกว่าจำนวนผลงาน โดยสร้างตัวชี้วัดที่วัดการเปลี่ยนแปลงจริงของนักเรียนชาติพันธุ์ เช่น ความภาคภูมิใจในอัตลักษณ์ การมีส่วนร่วมในชั้นเรียน และผลการพัฒนาทางสังคม

ระดับที่สอง ระดับโรงเรียนและการมีส่วนร่วม หากโรงเรียนและมหาวิทยาลัยต้องการความร่วมมือที่แท้จริง ควรเปลี่ยนจากการถามว่าเราจะสอนอะไรเกี่ยวกับวัฒนธรรมของพวกเขา ไปสู่การถามว่านักเรียนและชุมชนต้องการเรียนรู้อะไร และอย่างไร การจ้างครูที่มาจากชุมชนชาติพันธุ์หรือพูดภาษาชาติพันธุ์ได้เป็นตัวอย่างรูปธรรมที่โรงเรียนในกรณีศึกษาสามารถดำเนินการได้ทันที (นันท์นภัส แสงฮอง และภักดีกุล รัตนา, 2561)

ระดับที่สาม ระดับหลักสูตรและการสอนที่เน้นความยั่งยืนของถิ่นฐานวัฒนธรรม (Culturally Sustaining Pedagogy) (Paris, 2012) เสนอว่าการศึกษาไม่ควรแค่เพิ่มเนื้อหาวัฒนธรรมเข้าไปในหลักสูตรแต่ต้องเปลี่ยนโครงสร้างหลักสูตรให้สะท้อนความหลากหลาย ซึ่งหมายรวมถึงการใช้ภาษาแม่ในการเรียนการสอน (bilingual/multilingual education) และการยกระดับความรู้ท้องถิ่น/ชาติพันธุ์ให้เป็นความรู้ที่ถูกต้องชอบธรรมในหลักสูตรหลัก ไม่ใช่เพียงการแสดงเชิงพิธีกรรม

อย่างไรก็ตาม การเปลี่ยนแปลงในระดับหลักสูตรจะไม่สามารถเกิดขึ้นได้จริงหากขาดการพัฒนาความสามารถในการกำหนดทิศทางการสอน หรือความเป็นผู้กระทำการของครู (teacher agency) งานวิจัยในบริบทเวียดนามพบว่า ครูที่ขาดประสบการณ์กับนักเรียนชาติพันธุ์สามารถพัฒนาการสอนที่ตอบสนองความหลากหลายได้ เมื่อครูมีความเป็นผู้กระทำการที่แสดงออกผ่านการลงพื้นที่ชุมชน สำรวจวัฒนธรรมท้องถิ่นและสร้างความตระหนักต่ออุปสรรคทางภาษาของนักเรียนด้วยตนเอง (Nguyen & Huynh, 2021) บทเรียนนี้ชี้ให้เห็นว่า ในกรณีของโรงเรียนขนาดเล็กในเมืองเชียงใหม่ การพัฒนาครูไม่ควรหยุดอยู่ที่การอบรมแบบครั้งคราวซึ่งมีลักษณะเป็นพิธีกรรมเช่นเดียวกับพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรมที่บทความนี้วิพากษ์ หากแต่ต้องสร้างเงื่อนไขให้ครูมีพื้นที่พัฒนา ความเป็นผู้กระทำการผ่านการมีส่วนร่วมกับชุมชนชาติพันธุ์อย่างต่อเนื่อง และปรับ

หลักสูตรการผลิตครูให้บรรจุสมรรถนะพหุวัฒนธรรมเป็นส่วนหนึ่งของหลักสูตรหลักตั้งแต่ต้น (Saenghong, 2026)

ระดับที่สี่ ระดับการวิจัยและความสัมพันธ์เชิงอำนาจ ความสัมพันธ์ระหว่างมหาวิทยาลัยกับโรงเรียนในกรณีที่ศึกษาสะท้อนให้เห็นถึงความสัมพันธ์เชิงอำนาจที่ไม่เท่าเทียม ซึ่งสามารถปรับเปลี่ยนได้โดยนำแนวทางการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Action Research) มาใช้ โดยนักเรียนและชุมชนเป็นผู้ผลิตความรู้ร่วม มีสิทธิ์ในข้อมูลและได้รับประโยชน์จากการวิจัย และผลงานวิจัยต้องนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงจริงในโรงเรียน ไม่ใช่เพียงทุนทางวิชาการของนักวิจัย

บทสรุป

การวิเคราะห์เชิงวิพากษ์การประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมในเมืองเชียงใหม่เผยให้เห็นถึงความซับซ้อนของผลประโยชน์ทับซ้อนในหลายระดับที่มารวมตัวกันภายใต้วาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรพหุวัฒนธรรม ข้อค้นพบสำคัญสรุปได้ 3ประการ

ประการแรก บทความนี้พบว่ากระบวนการประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมมิได้เกิดจากความมุ่งมั่นทางการศึกษาที่แท้จริง หากแต่ดำเนินไปในฐานะกลยุทธ์การวางตำแหน่งทางการแข่งขัน (strategic positioning) ของโรงเรียนขนาดเล็กที่ต้องการความอยู่รอดในตลาดการศึกษา การเป็นโรงเรียนพหุวัฒนธรรมผ่านความร่วมมือกับสถาบันอุดมศึกษาทำหน้าที่เป็นการสะสมทุนเชิงสัญลักษณ์ (Bourdieu, 1986) ที่แปลงเป็นทรัพยากรและความน่าเชื่อถือในระบบ วาทกรรมพหุวัฒนธรรมจึงถูกผลิตขึ้นเพื่อตอบสนองตรรกะของสถาบันมากกว่าความต้องการของนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์

ประการที่สอง ช่องว่างระหว่างวาทกรรมกับภาคปฏิบัติปรากฏชัดในหกมิติตามที่แสดงในตาราง 2 กล่าวโดยสรุปคือ วาทกรรมในระดับนโยบายนำเสนอภาพการศึกษาที่ก้าวหน้า ขณะที่ภาคปฏิบัติยังดำเนินอยู่ในกรอบของพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม (Sleeter, 1996; Banerjee, 2008) ทั้งในแง่ของเนื้อหาหลักสูตรที่ยังเป็นกระแสหลัก ภาษาไทยกลางที่ยังครอบครองพื้นที่ชั้นเรียน และชุมชนชาติพันธุ์ที่ยังไม่มีอำนาจในการกำหนดทิศทางหลักสูตรอย่างแท้จริง สิ่งนี้สะท้อนว่าความก้าวหน้าในระดับนโยบายไม่ได้นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างในระดับปฏิบัติโดยอัตโนมัติ

ประการที่สาม โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนที่ปรากฏในกรณีศึกษาแสดงให้เห็นว่าทุกฝ่ายได้ประโยชน์ชัดเจน ไม่ว่าจะเป็นโรงเรียน หน่วยงานท้องถิ่น มหาวิทยาลัย และครูผู้บริหาร ยกเว้นนักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ซึ่งดำรงอยู่ในฐานะ “วัตถุของการศึกษา” มากกว่า “ผู้มีอำนาจ” ในการกำหนดการศึกษาของตนเอง โครงสร้างเช่นนี้คือสิ่งที่บทความเสนอให้เรียกว่า พหุวัฒนธรรมเชิงแสวงหาประโยชน์ (exploitative multiculturalism) ซึ่งต้องได้รับการเปลี่ยนแปลงไปสู่พหุวัฒนธรรมเพื่อการเปลี่ยนแปลง (transformative multiculturalism) ใน 4 ระดับ ได้แก่ การปรับระบบวิทยฐานะให้วัดผลลัพธ์ต่อนักเรียน การเปิดพื้นที่ให้ชุมชนมีส่วนร่วมกำหนดหลักสูตร การพัฒนาหลักสูตรและการสอนที่เน้นความยั่งยืนของถิ่นฐานวัฒนธรรม (Paris, 2012) และการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมที่ชุมชนเป็นผู้ผลิตความรู้ร่วม

บทความนี้ดำเนินในระดับการวิเคราะห์เชิงแนวคิดวิพากษ์ จึงเปิดประเด็นมากกว่าให้คำตอบเชิงประจักษ์ วาระวิจัยที่ต้องศึกษาต่อ ได้แก่ ประสบการณ์ของนักเรียนชาติพันธุ์ในชั้นเรียน ทัศนะของผู้ปกครองและชุมชน และผลกระทบระยะยาวต่อพัฒนาการของนักเรียน คำถามเหล่านี้ต้องการการศึกษาเชิงประจักษ์ที่ให้ชุมชนชาติพันธุ์เป็นผู้มีส่วนร่วมอย่างแท้จริง ตราบใดที่คำตอบของคำถามว่า “การสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนพหุวัฒนธรรมนั้นเพื่อใคร” ยังชี้ไปที่สถาบันและปัจเจกมากกว่านักเรียนกลุ่มชาติพันธุ์ การศึกษาพหุวัฒนธรรมก็ยังคงเป็นเพียงพหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม ไม่ใช่ความเป็นธรรมทางการศึกษาที่แท้จริง

องค์ความรู้ใหม่

บทความนี้สร้างองค์ความรู้ใหม่สามประการ ดังนี้

1) นำเสนอการประยุกต์ใช้กรอบวิเคราะห์พหุวัฒนธรรมเชิงพิธีกรรม (performative multiculturalism) เพื่อวิเคราะห์การประกอบสร้างอัตลักษณ์โรงเรียนขนาดเล็กในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในเมืองเชียงใหม่ ซึ่งยังไม่เคยถูกนำมาใช้วิเคราะห์อย่างเป็นระบบในวรรณกรรมพหุวัฒนธรรมศึกษาไทยมาก่อน การนำแนวคิดของ Sleeter (1996) และ Banerjee (2008) มาวิเคราะห์ในบริบทนี้ช่วยอธิบายได้ว่าเหตุใดการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมจึงมักหยุดอยู่ในระดับกิจกรรมและภาพลักษณ์ โดยไม่นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงโครงสร้างที่แท้จริง และยังเป็นการขยายแนวคิดดังกล่าวเข้าสู่บริบทเอเชียตะวันออกเฉียงใต้ที่ยังขาดการศึกษาในเชิงนี้

2) นำเสนอกรอบวิเคราะห์โครงสร้างผลประโยชน์ทับซ้อนสี่ระดับ ได้แก่ ระดับสถาบัน ระดับราชการ ระดับวิชาการ และระดับบุคคล ที่อธิบายกลไกเฉพาะของระบบราชการการศึกษาไทยซึ่งไม่พบในวรรณกรรมระดับสากล โดยเฉพาะมิติของระบบวิทยฐานะข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา (คศ.) ที่สร้างแรงจูงใจให้ครูใช้นักเรียนชาติพันธุ์เป็นวัตถุดิบในการผลิตผลงานทางวิชาการ กรอบวิเคราะห์นี้ทำให้เห็นว่า การที่นักเรียนชาติพันธุ์ไม่ได้รับประโยชน์จากการจัดการศึกษาพหุวัฒนธรรมอย่างแท้จริงนั้น มิใช่ความบังเอิญหรือความบกพร่องส่วนบุคคล หากแต่เป็นผลของโครงสร้างแรงจูงใจที่ฝังตัวอยู่ในระบบ

3) การบูรณาการแนวคิดการจัดการเรียนการสอนที่เน้นความยั่งยืนของถิ่นฐานวัฒนธรรม (Culturally Sustaining Pedagogy) (Paris, 2012) เข้ากับแนวคิดการพัฒนาความเป็นผู้กระทำการของครู (teacher agency) เพื่อเสนอกรอบการพัฒนาครูในบริบทพหุชาติพันธุ์ที่ก้าวพ้นการอบรมเชิงพิธีกรรม การบูรณาการแนวคิดสองสายนี้ชี้ให้เห็นว่าการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนต้องเกิดจากทั้งการปรับโครงสร้างหลักสูตรในระดับสถาบัน และการพัฒนาความสามารถของครูในการกำหนดทิศทางการสอนของตนเองผ่านการมีส่วนร่วมกับชุมชนชาติพันธุ์อย่างต่อเนื่อง ซึ่งเป็นการเชื่อมต่อแนวคิดที่ยังไม่ได้รับการศึกษาในบริบทการศึกษาไทยมาก่อน

เอกสารอ้างอิง

นันท์นภัส แสงฮอง และภักดีกุล รัตนา. (2561). *บทเรียนการสร้างนวัตกรรมการจัดการศึกษาด้านพหุวัฒนธรรมศึกษาแบบมีส่วนร่วมในพื้นที่จังหวัดเชียงใหม่.* เชียงใหม่: วนิดาการพิมพ์.

ประสิทธิ์ ลีปรีชา และมุกดาวรรณ ศักดิ์บุญ. (2564). การศึกษาเพื่อความเป็นไทยกับกลุ่มชนพื้นเมืองในภาคเหนือ. *วารสารธรรมศาสตร์, 40*(2), 68-97.

พิสิษฏ์ นาสี. (2569). *โครงการระบบสนับสนุนเครือข่ายวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อการศึกษาที่ยืดหยุ่นไร้รอยต่อ หน่วยภาคียุทธศาสตร์ภาคเหนือ: รายงานวิจัยฉบับสมบูรณ์.* ศูนย์วิจัยพหุวัฒนธรรมและนโยบายการศึกษา สถาบันวิจัยพหุศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

สำนักการศึกษา เทศบาลนครเชียงใหม่. (2562). *แผนพัฒนาการศึกษา (พ.ศ. 2561-2565) เทศบาลนครเชียงใหม่.* เชียงใหม่: ฝ่ายแผนงานและโครงการ สำนักการศึกษา เทศบาลนครเชียงใหม่.

สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ. (2567). *ข้อมูลสารสนเทศด้านการศึกษาภาคเหนือ ปีการศึกษา 2567.* เชียงใหม่: สำนักงานศึกษาธิการภาค 15.

ออมสิน จตุพร. (2564). *ภาคปฏิบัติการจริงของวาทกรรมการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานของรัฐไทยสมัยใหม่: รายงานการวิจัยฉบับสมบูรณ์.* ภาควิชาพื้นฐานและการพัฒนาการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

Apple, M. W. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies, 50*(6), 685-690.

Arphattananon, T. (2021). Breaking the mold of liberal multicultural education in Thailand through social studies lessons. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *94*(2), 53–62.

Banerjee, S. B. (2008). Corporate social responsibility: The good, the bad and the ugly. *Critical Sociology, 34*(1), 51–79.

Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into Practice, 52*, 73–82.

Butler, J. (2000). *Gender Trouble: Tenth Anniversary Edition*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203902752

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE publications.

Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education, 17*(2), 163–177.https://doi.org/10.1080/14675980600693830

Jatuporn, O. (2023). Local Curriculum as Cultural Practices for Lanna-ness Identity under Place-based Education Reform Policy in Chiang Mai, Thailand. *Journal of Mekong Societies*, *19*(1), 45–67.

May, S., & Sleeter, C.E. (2010). *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. Routledge.

Nguyen, C. D., & Huynh, T.-N. (2021). Teacher agency in culturally responsive teaching: Learning to teach ethnic minority students in the Central Highlands of Vietnam. *Educational Review*, 1–25.

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*(3), 93–97.

Saenghong, N. (2024). The past, present and future of multicultural education in Thailand. In C.-K. L. Lee & K. J. Kennedy (Eds.), *The Routledge international handbook of life and values* (pp. 528–541). Routledge.

Saenghong, N. (2026). Multicultural Education in Thailand: Unraveling Tensions in Policy, Diversity, and Curriculum in Local Practice. In Gube, J., Gao, F., Bhowmik, M., Lee, J.CK. (Eds.), *Decoding Multicultural Education in Asia*. Curriculum and School Development in Asia, vol 2. Springer, Singapore.

Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. SUNY Press.

Trisnawati, S., Al-Kautsar, K. S., Hamdiah, H., & Dewi, S. T. (2020). The Importance of Implementing Culturally Responsive Teaching on ASEAN Countries. *Anglophile Journal*, *1*(1), 1–11.

การพัฒนานวัตกรรมแบบทดสอบวินิจฉัยออนไลน์แบบมีปฏิสัมพันธ์ เพื่อระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน เรื่องการบวก ลบ คูณ หาร ระคนของจำนวนเต็ม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

Developing an Interactive Online Diagnostic Framework to Grade 7 Students' Misconceptions in Integer Operations

นายจิรานุวัฒน์ นาสุนทร[1] รองศาสตราจารย์ ดร.ภัทราพร เกษสังข์[2] ดร.ชัยมงคล ปินะสา[3]
Jiranuwat nasoontorn[1] Assoc.Prof.Dr.Patthraporn Kessung[2] Dr.Chaimongkhon Pinasa[3]
[1-3]มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย
[1-3]Loei Rajabhat University
*Corresponding author, E-mail address : Jiranuwat3011@gmail.com
Received: 2026-03-18; Revised: 2026-04-05; Accepted: 2026-04-29

*****

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) สร้างและตรวจสอบคุณภาพแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเรื่องการบวก ลบ คูณ หาร ระคนของจำนวนเต็ม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 2) พัฒนาระบบสารสนเทศสำหรับการทดสอบออนไลน์แบบมีปฏิสัมพันธ์ที่สามารถระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนรายบุคคลและให้ข้อมูลป้อนกลับโดยอัตโนมัติ และ 3) ศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อระบบการทดสอบที่พัฒนาขึ้น กลุ่มตัวอย่างแบ่งเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดหนองบัวลำภู จำนวน 36 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม กลุ่มที่ 2 นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดหนองบัวลำภู จำนวน 36 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งกลุ่มที่แตกต่างจากกลุ่มที่ 1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย แบบทดสอบอัตนัย แบบทดสอบวินิจฉัย ระบบทดสอบออนไลน์ และแบบสอบถามความพึงพอใจ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ค่าความยากง่าย (p) ค่าอำนาจจำแนก (r) ค่าความเชื่อมั่น ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยพบว่า 1) แบบทดสอบวินิจฉัยที่พัฒนาขึ้น จำนวน 22 ข้อ สามารถระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้ 11 รูปแบบ มีค่าความตรงเชิงเนื้อหา เท่ากับ 1.00 มีค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง 0.29 – 0.71 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.57 – 1.00 และค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.98 2) ระบบสารสนเทศสำหรับการทดสอบออนไลน์ในรูปแบบ "D-AIM Model" ซึ่งเป็นกรอบแนวคิดการพัฒนาระบบวินิจฉัยการเรียนรู้ที่บูรณาการข้อมูลข้อผิดพลาดของผู้เรียนร่วมกับเทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์ และให้ข้อมูลป้อนกลับเชิงวินิจฉัยแก่ผู้เรียนได้ทันที 3) ความพึงพอใจที่มีต่อระบบอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{x}$ = 4.70, SD = 0.48)

คำสำคัญ: มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน, จำนวนเต็ม, แบบทดสอบวินิจฉัยออนไลน์แบบมีปฏิสัมพันธ์
ประเภทบทความ: บทความวิจัย

Abstract

The objectives of this research were 1) to develop and validate a diagnostic test for identifying misconceptions in the mixed operations of integers (addition, subtraction, multiplication, and division) for Grade 7 students. 2) to develop an interactive online testing information system capable of identifying individual misconceptions and providing automated feedback and 3) to evaluate student satisfaction toward the developed testing system. The sample consisted of two distinct groups from a school in Nong Bua Lamphu Province, selected through cluster random sampling: Group 1 comprised 36 Grade 8 students, and Group 2 comprised 36 Grade 7 students. Research instruments included subjective tests, diagnostic tests, the online testing system, and a satisfaction questionnaire. Data were analyzed using the Index of Item-Objective Congruence (IOC), difficulty index (p), discrimination index (r), reliability coefficients, mean ($\bar{x}$), and standard deviation (S.D.). The results revealed that. 1) The developed diagnostic test, consisting of 22 items, successfully identified 11 types of misconceptions. It demonstrateda content validity (IOC) of 1.00, difficulty indices ranging from 0.29 to 0.71, discrimination indices between 0.57 and 1.00, and a reliability coefficient of 0.98. 2) The information system was developed based on the "D-AIM Model," a conceptual framework for learning diagnostic systems that integrates learner error data with Artificial Intelligence (AI) to provide immediate diagnostic feedback. 3) Student satisfaction toward the system was at the highest level $\bar{x}$ = 4.70, S.D. = 0.48).

Keywords: Misconceptions, Integers, Interactive Online Diagnostic Test
Type of Article: Research Article

บทนำ

การพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้คณิตศาสตร์เป็นประเด็นสำคัญของการศึกษาทั่วโลก เนื่องจากคณิตศาสตร์เป็นพื้นฐานสำคัญของการพัฒนาทักษะการคิดเชิงตรรกะ การแก้ปัญหา และการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (Booth et al., 2014; Black & Wiliam, 2009) โดยผลการประเมินโครงการ Programme for International Student Assessment: PISA (2022) พบว่านักเรียนไทยมีคะแนนเฉลี่ยด้านคณิตศาสตร์ต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของประเทศสมาชิก OECD อย่างต่อเนื่อง สะท้อนให้เห็นถึงปัญหาเชิงโครงสร้างด้านการเรียนรู้คณิตศาสตร์ของผู้เรียน ในระดับประเทศ ผลการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติขั้นพื้นฐาน (O-NET) ยังแสดงให้เห็นว่าคะแนนเฉลี่ยวิชาคณิตศาสตร์ของนักเรียนอยู่ในระดับต่ำ

หนึ่งในสาเหตุสำคัญของปัญหาดังกล่าวคือ การเกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน (Misconceptions) ซึ่งเป็นรูปแบบความเข้าใจที่ไม่ถูกต้องที่ผู้เรียนสร้างขึ้นจากประสบการณ์เดิม และยังคงอยู่แม้ได้รับการสอนอย่างเป็นระบบ (Treagust, 1988; Vlassis, 2002) ในแนวคิดพื้นฐานทางคณิตศาสตร์ โดยเฉพาะเรื่องจำนวนเต็ม แนวคิดเรื่องจำนวนเต็มเป็นพื้นฐานสำคัญของการเรียนพีชคณิต หากผู้เรียนมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนในขั้นพื้นฐานจะส่งผลต่อการเรียนรู้ในระดับที่สูงขึ้น (Booth et al., 2014)

แบบทดสอบวินิจฉัย (Diagnostic Test) เป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยให้ครูสามารถระบุรูปแบบความเข้าใจผิดของผู้เรียนได้อย่างเป็นระบบ และสามารถนำข้อมูลดังกล่าวไปใช้ในการออกแบบการสอนซ่อมเสริมได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Rupp et al., 2010; Soeharto, 2021) อย่างไรก็ตาม แม้ว่าจะมีงานวิจัยจำนวนมากที่

พัฒนาแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน แต่ส่วนใหญ่ยังคงใช้แบบทดสอบในรูปแบบกระดาษ และยังขาดระบบสารสนเทศที่สามารถวิเคราะห์ข้อผิดพลาดของผู้เรียนรายบุคคลและให้ข้อมูลป้อนกลับโดยอัตโนมัติผ่านเทคโนโลยีดิจิทัล นอกจากนี้ยังพบว่างานวิจัยจำนวนมากยังไม่ได้นำเทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์มาประยุกต์ใช้ในการวิเคราะห์รูปแบบความเข้าใจผิดของผู้เรียนอย่างเป็นระบบ การนำเทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์มาใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลการเรียนรู้ของผู้เรียนสามารถช่วยให้การวินิจฉัยปัญหาการเรียนรู้มีความรวดเร็วและแม่นยำมากยิ่งขึ้น (Inthasiri et al., 2023; Madison et al., 2023)

จากช่องว่างของงานวิจัยดังกล่าว ผู้วิจัยจึงพัฒนาแบบทดสอบวินิจฉัยออนไลน์ร่วมกับระบบสารสนเทศที่สามารถวิเคราะห์มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของผู้เรียนรายบุคคล และให้ข้อมูลป้อนกลับ แบบมีปฏิสัมพันธ์ทันที เพื่อนำไปใช้เป็นเครื่องมือในวินิจฉัยข้อบกพร่องหรือมโนทัศน์ที่คาดเคลื่อน อันจะนำไปสู่การพัฒนาการจัดการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่องจำนวนเต็ม ที่มีประสิทธิภาพและตรงกับปัญหาของผู้เรียนมากยิ่งขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อสร้างและตรวจสอบคุณภาพแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเรื่องการบวก ลบ คูณ หาร ระคนของจำนวนเต็ม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
2. เพื่อพัฒนาระบบสารสนเทศสำหรับการทดสอบออนไลน์ที่สามารถระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนรายบุคคลและให้ข้อมูลป้อนกลับโดยอัตโนมัติ
3. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อระบบการทดสอบออนไลน์ที่สามารถระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนรายบุคคลและให้ข้อมูลป้อนกลับโดยอัตโนมัติที่พัฒนาขึ้น

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้แบ่งออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 **ระยะการสร้างและตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบวินิจฉัย**

ศึกษาจุดประสงค์ในเรื่องการบวก ลบ คูณ หาร ระคนของจำนวนเต็ม นำมากรอบจุดประสงค์การเรียนรู้ ผู้วิจัยสร้างข้อสอบอัตนัยจำนวน 25 ข้อ ตามจุดประสงค์การเรียนรู้

หาความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหา โดยนำเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน โดยผู้เชี่ยวชาญทั้ง 5 คนนั้น เกณฑ์การคัดเลือกคือเป็นคุณครู ที่มีวิทยาฐานะ ชำนาญการพิเศษ มีประสบการณ์สอนวิชาคณิตศาสตร์มากกว่า 10 ปี ซึ่งรับหน้าที่พิจารณาว่าข้อสอบวัดได้ตามจุดประสงค์ที่ต้องการวัดหรือไม่ จากนั้นผู้วิจัยนำผลที่ผู้เชี่ยวชาญประเมินมาคำนวณหาค่าดัชนีความสอดคล้องและปรับปรุงตามคำแนะนำ โดยผล พบว่า ค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อสอบมีค่าเท่ากับ 1.00 ซึ่งอยู่ในเกณฑ์ที่ยอมรับได้

ตารางสำหรับเตรียมข้อมูลเพื่อการวิเคราะห์ค่า IOC						ผลการวิเคราะห์		
ข้อที่	ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ/ผู้เชี่ยวชาญ					ผลรวมคะแนน	ค่าIOC	แปลผล
	คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3	คนที่ 4	คนที่ 5			
1	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
2	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
3	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้

ตารางสำหรับเตรียมข้อมูลเพื่อการวิเคราะห์ค่า IOC						ผลการวิเคราะห์		
ข้อที่	ความคิดเห็นของผู้ทรงคุณวุฒิ/ผู้เชี่ยวชาญ					ผลรวมคะแนน	ค่าIOC	แปลผล
	คนที่ 1	คนที่ 2	คนที่ 3	คนที่ 4	คนที่ 5			
4	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
5	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
6	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
7	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
8	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
9	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
10	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
11	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
12	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
13	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
14	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
15	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
16	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
17	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
18	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
19	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
20	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
21	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
22	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
23	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
24	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้
25	1	1	1	1	1	5	1.00	ใช้ได้

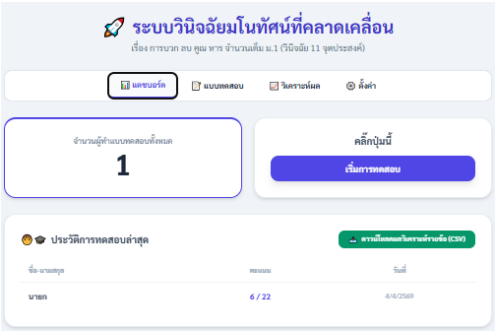
นำแบบทดสอบอัตนัยที่ใช้ได้ไปทดลองใช้กับกลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนแห่งหนึ่งในจังหวัดหนองบัวลำภู จำนวน 36 คน ที่เรียน เรื่องการบวก ลบ คูณ หาร ระคนของจำนวนเต็มผ่านมาแล้ว ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม เพื่อวิเคราะห์คุณภาพข้อสอบ และหาตัวลวงที่มีการตอบผิดเหมือนกันที่มีความถี่สูงสุด และวิเคราะห์มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนจากตัวลวง เพื่อนำมาเป็นตัวลวงในข้อสอบวินิจฉัย จัดทำเป็นแบบทดสอบวินิจฉัย จำนวน 22 ข้อ ที่เป็นแบบทดสอบปรนัยแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก และนำตัวลวงจากคำตอบที่ผิดที่มีความถี่สูงและครอบคลุมมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

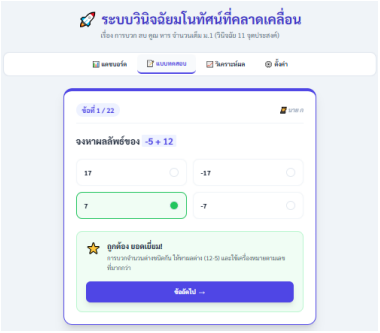
ผู้วิจัยนำแบบทดสอบวินิจฉัย จำนวน 22 ข้อ เนื่องจากการวิเคราะห์ตัวลวง และสามารถจำแนกมโนทัศน์ได้ทั้งหมด 11 ข้อ แล้วนำไปทดลองกับกลุ่มตัวอย่าง 36 คนเพื่อวิเคราะห์คุณภาพข้อสอบ ได้แก่ ความยากง่าย อำนาจจำแนก และความเชื่อมั่น ซึ่งการพัฒนาแบบทดสอบวินิจฉัยในงานวิจัยนี้อาศัยแนวคิดการสร้างแบบทดสอบวินิจฉัยตามแนวทางของ Treagust (1988) ซึ่งเน้นการใช้ตัวลวงที่สะท้อนรูปแบบความคิดที่ผิดพลาดของผู้เรียน

การวิเคราะห์คุณภาพข้อสอบประกอบด้วยค่าดัชนีค่าความยาก ค่าอำนาจจำแนก และค่าความเชื่อมั่น ซึ่งเป็นตัวชี้วัดสำคัญของคุณภาพเครื่องมือวัดผลทางการศึกษา (Rupp et al., 2010) คัดเลือกข้อสอบที่ผ่านเกณฑ์มาสร้างเป็นออนไลน์แบบมีปฏิสัมพันธ์ที่สามารถระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนรายบุคคลและให้ข้อมูลป้อนกลับโดยอัตโนมัติ

ระยะที่ 2 การพัฒนาระบบออนไลน์

ผู้วิจัยนำแบบทดสอบ ที่ผ่านการตรวจสอบและหาคุณภาพแล้วมาพัฒนาเป็นแบบทดสอบออนไลน์แบบมีปฏิสัมพันธ์ที่สามารถระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนรายบุคคลและให้ข้อมูลป้อนกลับโดยอัตโนมัติ จัดทำในระบบทดสอบออนไลน์โดยใช้เทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์เพื่อวิเคราะห์คำตอบของผู้เรียน การใช้ระบบออนไลน์ร่วมกับการวิเคราะห์ข้อมูลการเรียนรู้สามารถช่วยสร้างฐานข้อมูลการเรียนรู้ที่นำไปสู่การพัฒนาการเรียนการสอนเชิงข้อมูล (Data-driven instruction) ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) และแสดงผลวินิจฉัยผ่านระบบรายงานสารสนเทศ





ภาพที่ 1 และ 2 ตัวอย่างระบบวินิจฉัยออนไลน์

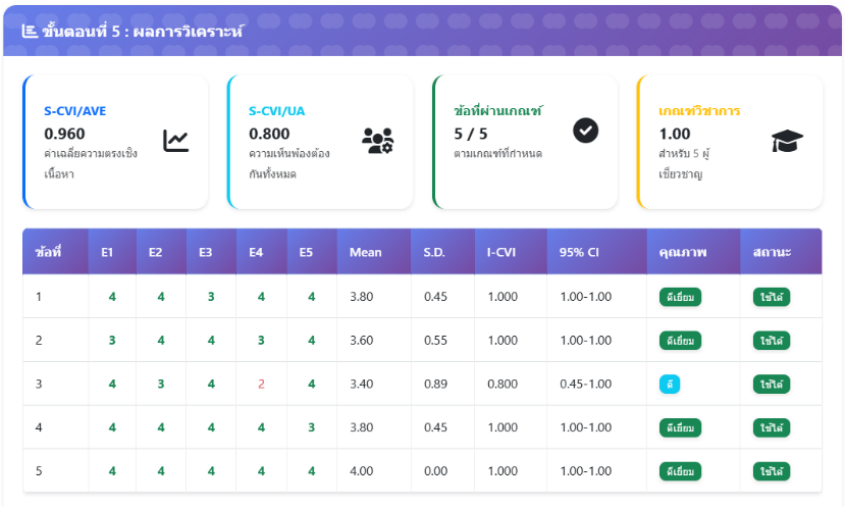
ระยะที่ 3 การศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนต่อระบบออนไลน์

ผู้วิจัยดำเนินการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อระบบสารสนเทศแบบทดสอบวินิจฉัยออนไลน์ โดยได้จัดทำแบบวัดความพึงพอใจขึ้นจากการศึกษาประยุกต์ใช้กรอบแนวคิดทฤษฎีการยอมรับเทคโนโลยี (Technology Acceptance Model: TAM) ของ Davis (1989) ในด้านการรับรู้ประโยชน์และการรับรู้ความง่ายในการใช้งาน ร่วมกับหลักการให้ข้อมูลป้อนกลับเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของ Nicol & Macfarlane-Dick (2006) เพื่อนำมาพัฒนาเป็นข้อคำถามจำนวน 5 ข้อ จากนั้นนำแบบวัดความพึงพอใจเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญด้าน

คอมพิวเตอร์และเทคโนโลยีจำนวน 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบความเที่ยงตรงเชิงเนื้อหาโดยใช้ดัชนีความสอดคล้อง (CVI) ผลการประเมินพบว่าเครื่องมือมีค่าความตรงเชิงเนื้อหารายข้อ (I-CVI) อยู่ระหว่าง 0.80 ถึง 1.00 และมีค่าความตรงเชิงเนื้อหาในภาพรวมทั้งฉบับ (S-CVI) เท่ากับ 0.96 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ยอมรับได้ จึงถือว่าเครื่องมือมีคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหาและสามารถนำไปใช้เก็บข้อมูลจริงได้

ในการเก็บรวบรวมข้อมูล หลังจากกลุ่มตัวอย่างได้ทดลองใช้ระบบออนไลน์แล้วกลุ่มตัวอย่างได้ดำเนินการประเมินผ่านแบบสอบถามความพึงพอใจชนิดมาตรประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) เพื่อวัดความคิดเห็นในด้านการใช้งานระบบ ความชัดเจนของการแสดงผล และประโยชน์ต่อการเรียนรู้ ซึ่งเป็นปัจจัยสำคัญที่สะท้อนถึงการยอมรับเทคโนโลยีและประสิทธิผลของการนำระบบไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน (Davis, 1989)

ข้อมูลที่ได้รับจะถูกนำมาวิเคราะห์โดยใช้สถิติค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เพื่อสรุประดับความพึงพอใจของกลุ่มตัวอย่างต่อระบบที่พัฒนาขึ้นในภาพรวมต่อไป



ภาพที่ 3 ผลการประเมินความตรงเชิงเนื้อหาของแบบวัดความพึง

ผลการวิจัย

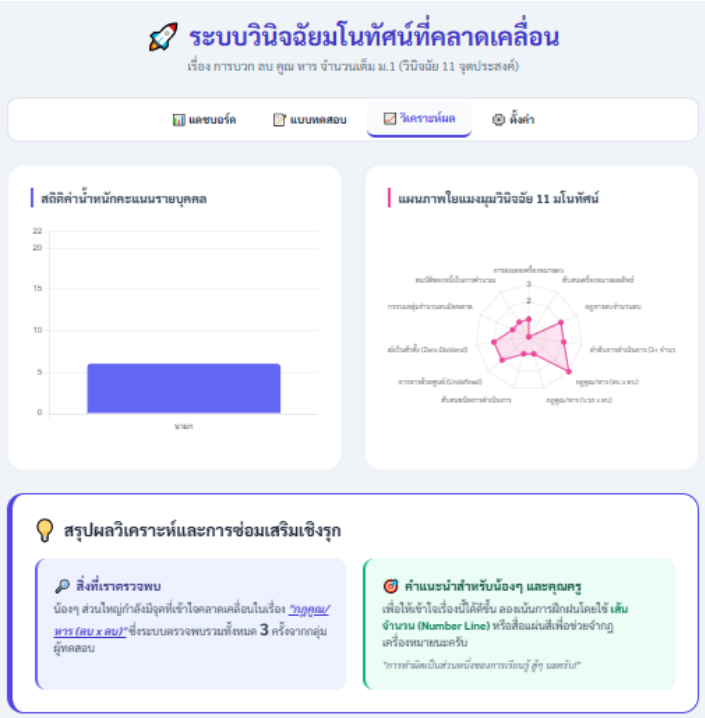
1. คุณภาพของแบบทดสอบวินิจฉัย

ผลการวิเคราะห์มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน เรื่องการบวก ลบ คูณ หาร ระคนของจำนวนเต็ม พบรูปแบบความเข้าใจผิดที่สำคัญ 11 ประการ ประกอบด้วย สับสนกฎการรวม และกฎการหักล้าง ,ใช้เครื่องหมายผิดตัว ,การลบด้วยลบ ,สับสนการเรียงลำดับ ,ละเลยเครื่องหมายในโจทย์ที่ซับซ้อน ,กฎเครื่องหมายในการคูณ (รวม: ลบคูณลบ / ลบคูณบวก) ,นำกฎการบวกมาใช้กับการคูณ ,กฎเครื่องหมายในการหาร (รวม: ลบหารลบ) ,การหารด้วยศูนย์มีผลลัพธ์
การหารศูนย์ด้วยจำนวนเต็ม และ ละเลยลำดับการดำเนินการ

ผลการวิเคราะห์คุณภาพรายข้อ มีค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง 0.29 – 0.71 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.57 – 1.00 และค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.98

2. ประสิทธิภาพของระบบสารสนเทศ

ระบบสามารถวิเคราะห์มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้ 11 รูปแบบ และสามารถให้ข้อมูลป้อนกลับแก่ผู้เรียนได้ทันทีหลังทำแบบทดสอบ และข้อมูลที่ป้อนกลับมีความแม่นยำสูง



ภาพที่ **4** ตัวอย่างผลการทดสอบจากกลุ่มตัวอย่าง

3. ความพึงพอใจของกลุ่มตัวอย่าง

ผลการประเมินความพึงพอใจพบว่า กลุ่มตัวอย่างมีความพึงพอใจในระดับมากที่สุด (M = 4.70, SD = 0.48) ดังตาราง

ข้อที่	ประเด็นการประเมิน	*M*	SD
1	ระบบมีการจัดวางองค์ประกอบและรูปแบบตัวอักษรที่อ่านง่าย สบายตา	4.92	0.27
2	ขั้นตอนการใช้งานระบบมีความสะดวก เข้าถึงง่าย และไม่ซับซ้อน	4.89	0.32
3	ข้อมูลป้อนกลับ (Feedback) จากระบบช่วยให้ท่านเข้าใจจุดบกพร่องของตนเองได้ทันที	4.86	0.35
4	ระบบทำงานได้ลื่นไหล ไม่ค้างหรือหลุดขณะใช้งาน	3.89	1.21
5	ท่านมีความพึงพอใจในภาพรวมและต้องการให้ใช้ระบบนี้ในการเรียนเนื้อหาอื่น ๆ	4.94	0.24
เฉลี่ย		4.70	0.48

การอภิปรายผล

ผลการวิจัยแสดงให้เห็นว่า 1. การพัฒนาแบบทดสอบวินิจฉัยโดยอาศัยข้อผิดพลาดจริงของผู้เรียนในการสร้างตัวลวงสามารถช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการระบุรูปแบบมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากตัวลวงที่พัฒนาจากรูปแบบความคิดที่ผิดพลาดของผู้เรียนสามารถสะท้อนกระบวนการ

คิดของผู้เรียนได้อย่างใกล้เคียงกับสถานการณ์จริง ทำให้ครูสามารถระบุลักษณะความเข้าใจผิดได้อย่างแม่นยำมากยิ่งขึ้น ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ Treagust (1988) ที่เสนอว่าการสร้างตัวลวงในแบบทดสอบวินิจฉัยควรพัฒนาจากรูปแบบความคิดที่ผิดพลาดของผู้เรียนเพื่อให้สามารถตรวจจับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Damsi & Suyanto (2023) ที่พบว่าเครื่องมือวินิจฉัยที่พัฒนาบนพื้นฐานของข้อผิดพลาดของผู้เรียนสามารถช่วยระบุรูปแบบความเข้าใจผิดได้อย่างชัดเจนและช่วยสนับสนุนการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนได้ดียิ่งขึ้น

2. ผลการวิจัยยังแสดงให้เห็นว่าการนำเทคโนโลยีสารสนเทศและระบบวิเคราะห์ข้อมูลแบบอัตโนมัติมาใช้ร่วมกับแบบทดสอบวินิจฉัยสามารถช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างรวดเร็วและเป็นระบบ เนื่องจากระบบสามารถรวบรวม วิเคราะห์ และแสดงผลข้อมูลการตอบของผู้เรียนได้ทันที ทำให้ครูสามารถระบุรูปแบบความเข้าใจผิดของผู้เรียนรายบุคคลได้อย่างมีประสิทธิภาพ ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยของ Inthasiri et al. (2023) ที่พบว่าการใช้เทคโนโลยี Machine Learning ในการวิเคราะห์ข้อมูลการเรียนรู้สามารถช่วยระบุรูปแบบความเข้าใจผิดของผู้เรียนได้อย่างแม่นยำและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น การประยุกต์ใช้เทคโนโลยีดังกล่าวจึงมีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนการจัดการเรียนรู้ในยุคดิจิทัลที่เน้นการใช้ข้อมูลเป็นฐานในการตัดสินใจทางการสอน อีกทั้งการนำระบบออนไลน์มาใช้ร่วมกับการให้ข้อมูลป้อนกลับทันทีหลังการทำแบบทดสอบยังช่วยส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ เนื่องจากผู้เรียนสามารถรับรู้ข้อผิดพลาดของตนเองและปรับปรุงความเข้าใจได้อย่างทันท่วงที ผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ Hattie & Timperley (2007) ที่ชี้ให้เห็นว่าข้อมูลป้อนกลับเป็นปัจจัยสำคัญที่ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยเฉพาะเมื่อผู้เรียนได้รับข้อมูลป้อนกลับทันทีหลังการทำกิจกรรมการเรียนรู้ นอกจากนี้ Shute (2008) ยังเสนอว่าการให้ข้อมูลป้อนกลับเชิงวินิจฉัยสามารถช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจจุดบกพร่องของตนเองและนำไปสู่การปรับปรุงการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. พิจารณาจากแบบวัดความพึงพอใจรายข้อพบว่า ประเด็น ระบบทำงานได้ลื่นไหล ไม่ค้างหรือหลุดขณะใช้งาน (ข้อที่ 4) มีค่าเฉลี่ยต่ำกว่าประเด็นอื่นและมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานสูง (SD = 1.21) แสดงให้เห็นว่าความพึงพอใจของนักเรียนมีความกระจายตัวสูง ทั้งนี้เนื่องจากประสิทธิภาพในการประมวลผลคำตอบผ่านระบบออนไลน์มีความผันแปรตามคุณลักษณะของอุปกรณ์อิเล็กทรอนิกส์และระบบปฏิบัติการที่ผู้เรียนใช้งาน โดยเกี่ยวกับหน่วยประมวลผลและหน่วยความจำในสมาร์ตโฟนที่แตกต่างกัน ส่งผลต่อความเร็วในการโต้ตอบ (Responsiveness) ของระบบสารสนเทศที่ไม่เท่ากันในบางช่วงเวลา

ผลการวิจัยยังสะท้อนให้เห็นถึงบทบาทของการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ (Formative Assessment) ที่มุ่งเน้นการใช้ข้อมูลจากการประเมินเพื่อปรับปรุงกระบวนการจัดการเรียนการสอนอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Black & Wiliam (2009) ที่เสนอว่าการใช้ข้อมูลจากการประเมินระหว่างเรียนสามารถช่วยสนับสนุนการพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ รวมทั้งสอดคล้องกับแนวคิดของ Nicol & Macfarlane-Dick (2006) ที่ชี้ให้เห็นว่าการใช้ข้อมูลการเรียนรู้ร่วมกับการให้ข้อมูลป้อนกลับสามารถช่วยส่งเสริมการกำกับตนเองของผู้เรียนและพัฒนาศักยภาพในการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างยั่งยืน

บทสรุป

การวิจัยครั้งนี้สามารถพัฒนาแบบทดสอบวินิจฉัยจำนวน 22 ข้อ ที่มีคุณภาพตามเกณฑ์การวัดผลทางการศึกษา และพัฒนาระบบสารสนเทศออนไลน์ที่สามารถวิเคราะห์มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

องค์ความรู้ใหม่



ภาพที่ 5 D-AIM วงจรการแก้ปัญหาการเรียน

1. ขั้นตอน

องค์ความรู้ D-AIM ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนหลัก ดังนี้

1.1 D - Data-driven Identification (การระบุปัญหาจากข้อมูลจริง) : การมีข้อมูลที่ไม่ได้เดาหรือสุ่มเอา แต่ใช้ข้อมูลคำตอบที่ผิดจริง จากข้อสอบอัตนัยมาเป็นตัวลวงที่สะท้อนระบบความคิดของผู้เรียน

1.2 A - AI-Integrated System (การบูรณาการ AI) : การใช้ปัญญาประดิษฐ์ (Gemini) เป็นแกนกลางในการประมวลผลคำตอบของข้อสอบปรนัย และช่วยเปลี่ยนข้อมูลดิบให้กลายเป็นข้อมูลสารสนเทศ

1.3 I - Instant Diagnostic Feedback (การป้อนกลับเชิงวินิจฉัยทันที) : การลดระยะเวลาของ "ช่องว่างความรู้" ด้วยการแจ้งผลมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนให้นักเรียนทราบทันที เพื่อกระตุ้นกระบวนการตระหนักรู้ในตนเอง (Metacognition)

1.4 M - Misconception Remediation (การสอนซ่อมเสริม) : การส่งต่อข้อมูลจากระบบสู่คุณครู เพื่อให้ครูสามารถปรับบทบาทจากผู้สอนตามตำรา มาเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (Personalized Learning Designer)

2. ประโยชน์ที่ได้รับ

ประโยชน์ต่อบุคคล นักเรียนได้รับการวินิจฉัยปัญหาที่ตรงจุด ช่วยลดความท้อแท้ในการเรียนคณิตศาสตร์ และสร้างเจตคติที่ดีต่อการกล้าลองผิดลองถูก

ประโยชน์ต่อสถานศึกษา ยกระดับโรงเรียนสู่การเป็น "Smart School" ที่ใช้ Data-driven Decision Making ในการยกระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (O-NET/PISA) อย่างเป็นระบบ

3. แนวทางการนำไปใช้

องค์ความรู้นี้ก่อให้เกิดแนวทางปฏิบัติที่เรียกว่า "การประเมินเพื่อสร้างการเปลี่ยนแปลง" (Assessment for Transformation) โดยสถานศึกษาหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้องสามารถนำไปใช้ได้ดังนี้

ระดับปฏิบัติการ ครูสามารถนำไปใช้เป็น "เครื่องมือคัดกรอง" ก่อนเริ่มบทเรียนใหม่ หรือใช้หลังจบหน่วยเรียนเพื่อตรวจสอบความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนของผู้เรียน

ระดับบริหาร: ใช้ข้อมูลสารสนเทศจากระบบเป็นแนวทางในการพัฒนาวิชาชีพครู (PLC) โดยเน้นไปที่มโนทัศน์ที่นักเรียนส่วนใหญ่ยังทำไม่ได้ เพื่อการแก้ปัญหาเชิงนโยบายระดับสถานศึกษาที่ตรงจุด

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ

ครูผู้สอนสามารถนำระบบวินิจฉัยนี้ไปใช้เป็นเครื่องมือในการประเมินระหว่างเรียน เพื่อระบุปัญหาการเรียนรู้ของผู้เรียนและจัดกิจกรรมการสอนซ่อมเสริมได้อย่างตรงจุด

ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในอนาคต

- ควรขยายการศึกษามโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนไปยังเนื้อหาคณิตศาสตร์อื่น เช่น เศษส่วน ทศนิยม และพีชคณิต ในรูปแบบของแบบทดสอบออนไลน์แบบมีปฏิสัมพันธ์ที่สามารถระบุมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนรายบุคคลและให้ข้อมูลป้อนกลับโดยอัตโนมัติ

- การวิจัยครั้งนี้เป็นการสร้างแบบทดสอบวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเท่านั้น ดังนั้นการวิจัยครั้งต่อไปนำผลวินิจฉัยที่ได้ตรวจสอบข้อบกพร่องของนักเรียน และทำการวิจัยปฏิบัติการเพื่อแก้ไขมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน เรื่อง การบวก ลบ คูณ หาร ระคนของจำนวนเต็ม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

เอกสารอ้างอิง

ภัทราพร เกษสังข์. (2566). *ระเบียบวิธีวิจัยทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์* (พิมพ์ครั้งที่ 3). โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

วุฒิไกร ป้อมมะรัง. (2568). *โปรแกรมวิเคราะห์ดัชนีความตรงเชิงเนื้อหา* (Content Validity Index: CVI) [โปรแกรมคอมพิวเตอร์]. https://statsmartly.com/statistical/CVI.php

ศูนย์บริการวิชาการและเผยแพร่นวัตกรรมทางการศึกษา และภาควิชาวิจัยและพัฒนาการศึกษา. (2565). *โปรแกรมวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือวิจัย (Research Tools Analysis Program: RTAP).* คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม. https://edurtap.msu.ac.th/rtapapp/

สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน. (2568). *การดำเนินการทดสอบทางการศึกษาระดับชาติขั้นพื้นฐาน (O-NET) ปีการศึกษา 2568*. https://opec.go.th/news/detail/1668

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 13*(3), 319–340.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218.

Oat-ngam, W., & Chaimongkol, N. (2024). Development of the new four-tier diagnostic test for diagnosing mathematics misconception. *Journal of Research Methodology*.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice (10th ed.). Wolters Kluwer.

Rupp, A. A., Templin, J., & Henson, R. A. (2010). *Diagnostic measurement: Theory, methods, and applications*. Guilford Press.

Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education, 10*(2), 159–169.

ปีที่ 1 ฉบับที่ 5 (กันยายน - ตุลาคม) 2569
Vol. 1 No. 5 (September - October) 2026
วารสารศึกษาครุทรรศน์
Journal of Education and Learning Perspectives

A Corpus-Based Analysis of the Near-Synonyms *'Teenager'*, *'Minor'*, *'Youth'*, and *'Adolescent'* in COCA

Papapin Rattanarot[1], Anchana Sriraungrith[2], Natchaya Humna[3], Sapolachet Prachumchai[4]
[1-4] English Program, Phetchabun Rajabhat University
*Corresponding Author's Email: Sapolachet@gmail.com
Received: 2026-07-01; Revised: 2026-09-15; Accepted: 2026-09-15

******

Abstract

Although *Teenager*, *Minor*, *Youth*, and *Adolescent* are often treated as interchangeable terms for young people, corpus evidence suggests otherwise. This study compares the four nouns through lexicographic analysis and corpus-based methods, drawing on definitions from Oxford, Cambridge, Merriam-Webster, and American Heritage alongside frequency, genre, collocation, and prosody data from the Corpus of Contemporary American English (COCA). Roughly 200 concordance lines per noun were sampled for semantic preference and prosody analysis. *Youth* and *Adolescent* cluster heavily in academic prose (120.44 and 59.73 occurrences per million words), *Teenager* dominates news and media, and *Minor* is concentrated in legal and formal registers. Collocational patterns show minor linked to legal protection, *Adolescent* to clinical and developmental discourse, and *Teenager* to social and behavioral themes. *Youth* and *Teenager* carry mostly positive semantic prosody, while *Minor* and *Adolescent* remain largely neutral. None of the four nouns proves freely substitutable for another, a finding with implications for EFL instruction, vocabulary indexing, and language tool development.

Keywords: corpus-based study, near-synonymous nouns, Corpus of Contemporary American English (COCA), semantic prosody, collocational analysis

Introduction

Choosing the right word among near-synonyms remains one of the more persistent difficulties EFL learners face. Words sharing a core meaning can still diverge sharply in context, tone, and grammar; Alanazi (2022), for instance, found that learners routinely treat *affect* and *impact* as equivalent despite their distinct syntactic behavior. Recent scholarship continues to probe this challenge. Laosrirattanachai and Laosrirattanachai (2025) showed that even advanced learners struggle to distinguish *attempt, endeavor, strive,* and *try*, four verbs sharing a core sense of purposeful action, owing to divergent genre distributions, formality levels, and collocational patterns. Similarly, Assawawattanasuntorn and Siriganjanavong (2025) found that the synonymous adjectives *careful, cautious,* and *wary*

occupy distinct registers and carry markedly different evaluative tones, with *wary* showing a consistently negative semantic prosody. Although *teenager, minor, youth,* and *adolescent* are commonly listed as interchangeable in dictionaries, their actual distribution in authentic discourse suggests otherwise.

This distinction can be accounted for through several interconnected dimensions. Collocation reflects words' tendency to habitually co-occur (Firth, 1957; Intarajak et al., 2025). Colligation and semantic preference delineate the syntactic constraints and thematic domains a word selects, respectively (Begagić, 2013; Laosrirattanachai & Laosrirattanachai, 2025; Petcharat & Phoocharoensil, 2017). Semantic prosody, meanwhile, involves the evaluative aura embedded within a word through usage (Louw, 1993), operating alongside register and formality to determine pragmatic fitness (Chalermsook, 2014; Jarrar et al., 2024). Together, these variables explain why seemingly interchangeable words display divergent behavioral patterns in actual texts.

Recent corpus-based studies have refined these frameworks. Wei (2025) proposed a phraseological pattern analysis for discriminating English near-synonyms, showing that examining each word alongside its surrounding lexical environment—rather than context alone—yields finer-grained distinctions, complementing traditional Behavioral Profile methods. Laosrirattanachai and Phoocharoensil (2025) further showed that near-synonyms sharing all semantic preference categories—such as *booking* and *reservation*—can still differ substantially in their distribution across semantic fields, sharing only 12 of 110 collocates. These findings confirm that definitional overlap does not guarantee interchangeability in usage.

Corpus linguistics offers a robust empirical approach to synonymy. Large-scale corpora such as the BNC and COCA enable rigorous analysis of frequency, genre distribution, collocation, and semantic prosody (Davies, 2009, 2010). Harnchuwongsakul (2025) examined *complex, complicated,* and *intricate* through COCA, finding that while all three denote non-simplicity, *complex* associates with scientific/structural contexts, *complicated* with problems and confusion, and *intricate* with artistry and detailed patterns. Phumeethong (2025) applied a similar method to *resident, inhabitant,* and *population*, showing that COCA-based frequency, formality, and collocational analyses can distinguish nouns dictionaries treat as equivalents. Julul and Al-Marrani (2025) demonstrated that genre distribution within COCA strongly predicts synonym selection among English verbs denoting change.

Despite growing literature on adjectives (Intarajak et al., 2025; Assawawattanasuntorn & Siriganjanavong, 2025), verbs (Alanazi, 2022; Laosrirattanachai & Laosrirattanachai, 2025; Shi, 2024; Jarrar et al., 2024), and age-related terms (Jamet & Coupé, 2024), the semantic and pragmatic boundaries among *teenager, minor, youth,* and *adolescent* remain under-researched. While Jamet and Coupé (2024) illuminated the semantic prosody of terms denoting aging populations, comparable analyses of terms for young people are scarce—

despite the growth of youth-related corpora such as the Corpus of Turkish Youth Language (CoTY). The present study addresses this gap through a comprehensive, corpus-based analysis of these four near-synonymous nouns.

Research questions are:

1. How do dictionary definitions of the four nouns diverge or converge across Oxford, Cambridge, Merriam-Webster, and American Heritage?

2. How do these nouns vary in terms of normalized frequency and genre distribution within COCA?

3. What are their most significant collocates when measured by raw frequency versus Mutual Information (MI) scores?

4. What distinct semantic preferences and prosodic orientations characterize each of the four nouns?

The corresponding objectives are to compare dictionary definitions across the four sources, analyze frequency and genre distribution in COCA, identify significant collocates using frequency and MI scores, and categorize semantic preference and prosody from approximately 200 sampled concordance lines per noun.

Literature Review

Synonyms

Synonyms share identical or closely related meanings and play a key role in language learning and precise communication (Fitrah and Afria, 2024). Palmer (1981) argued that absolute synonyms - words interchangeable in every context without any shift in meaning or register - are rare in natural language, a point reinforced by Cruse (1986: 270), who observed that natural languages “abhor absolute synonyms just as nature abhors a vacuum.” Murphy (2003) added that lexical relations form a system shaped by both mental organization and pragmatic context. Recent corpus-based work supports this view empirically: Shi (2024) showed that synonymous verbs meaning “to start” differ in frequency, grammar, and context, and Intarajak et al. (2025) found that *expensive* and *costly*, despite sharing a core meaning, differ in the nouns they modify and the registers they appear in. The present study extends this line of work to *teenager*, *minor*, *youth*, and *adolescent*, a noun group not yet examined from this angle.

Dictionaries and Their Limits

Dictionary definitions are a useful starting point but have well-known limitations for capturing nuanced distinctions. Hartmann and James (1998) outlined the principles of dictionary compilation while noting that monolithic structures constrain semantic depth, and Yong (2022) traced lexicography's shift from prescriptive to descriptive and cognitive models, observing that even modern dictionaries struggle with contextual variation. Fuertes-Olivera and Tarp (2014) warned against over-reliance on a single general dictionary, and Łukasik

(2018) called for frameworks better suited to context-specific usage. For this study, these limitations mean dictionary comparison alone cannot distinguish the four target nouns adequately - corpus data is needed to fill in what dictionaries leave unspecified.

Corpus of Contemporary American English (COCA)

COCA is a genre-balanced monitor corpus of over 385 million words spanning spoken language, fiction, magazines, newspapers, and academic writing (Davies, 2009). Davies (2010) demonstrated its value for tracking ongoing language change, and Davies and Gardner (2010) used it to compile frequency and collocation benchmarks. More recent applications include Deliana and Anggita's (2024) collocational analysis of *explored* and Ayyat's (2024) demonstration that COCA's search tools can improve ESL writing accuracy. This study uses COCA as its primary source for frequency, genre, collocation, and prosody data.

Genre

Swales (1990) defined genre as a recognizable variety of language organized around shared communicative purposes, and Biber and Conrad (2009) argued that situational context strongly motivates a writer's lexical choices - meaning genre is a strong predictor of which synonym gets used. Julul and Al-Marrani (2025) found that synonymous change-verbs cluster in formal academic writing while the general verb change spans multiple registers, and Uba and Al-Dhahli (2026) showed that among synonymous acquisition verbs, *take* dominates informal genres such as television and speech. This study applies the same framework to examine how the four target nouns distribute across COCA's eight genre sections.

Collocation

Firth's (1957: 11) principle that a word's meaning is shaped by “the company it keeps” underlies corpus approaches to collocation (Huan, 2025). Siepmann (2005) argued for extending collocational analysis to longer spans and holistic units, Hyland (2008) showed that lexical bundles help distinguish disciplinary discourse, and Durrant and Schmitt (2010) found that second language learners can internalize collocational patterns through exposure. At the level of near-synonymy, Intarajak et al. (2025) showed that collocational data can reveal usage restrictions invisible to dictionary definitions - a finding that underpins the L4-R4 collocational analysis (four words to either side of the target noun) conducted here, using both raw frequency and MI scores.

Semantic Preference and Prosody

Sinclair (2004) argued that meaning extends beyond individual words into recurring phraseological patterns, and Stubbs (2001) showed these patterns reflect habitual lexical choices and cultural expectations. Louw (1993) demonstrated that semantic prosody can reveal a writer's implicit attitude or even irony. Applied work includes Petcharat and Phoocharoensil's (2017) study of near-synonymous adjectives, Jamet and Coupé's (2024) analysis of terms for aging people - which found strongly directional attitudinal patterns -

and Uddin's (2026) study of disciplinary variation in the prosody of *value* in academic writing. This study applies the same framework to the younger-demographic noun cluster, an area that has received little attention in the prosody literature.

Conceptual Framework

Figure 1 summarizes the analytical framework. The four target nouns (teenager, minor, youth, adolescent) are examined through five lenses - dictionary definitions, synonymy theory, COCA frequency/genre data, collocation, and semantic preference/prosody - each grounded in the theoretical sources reviewed above.

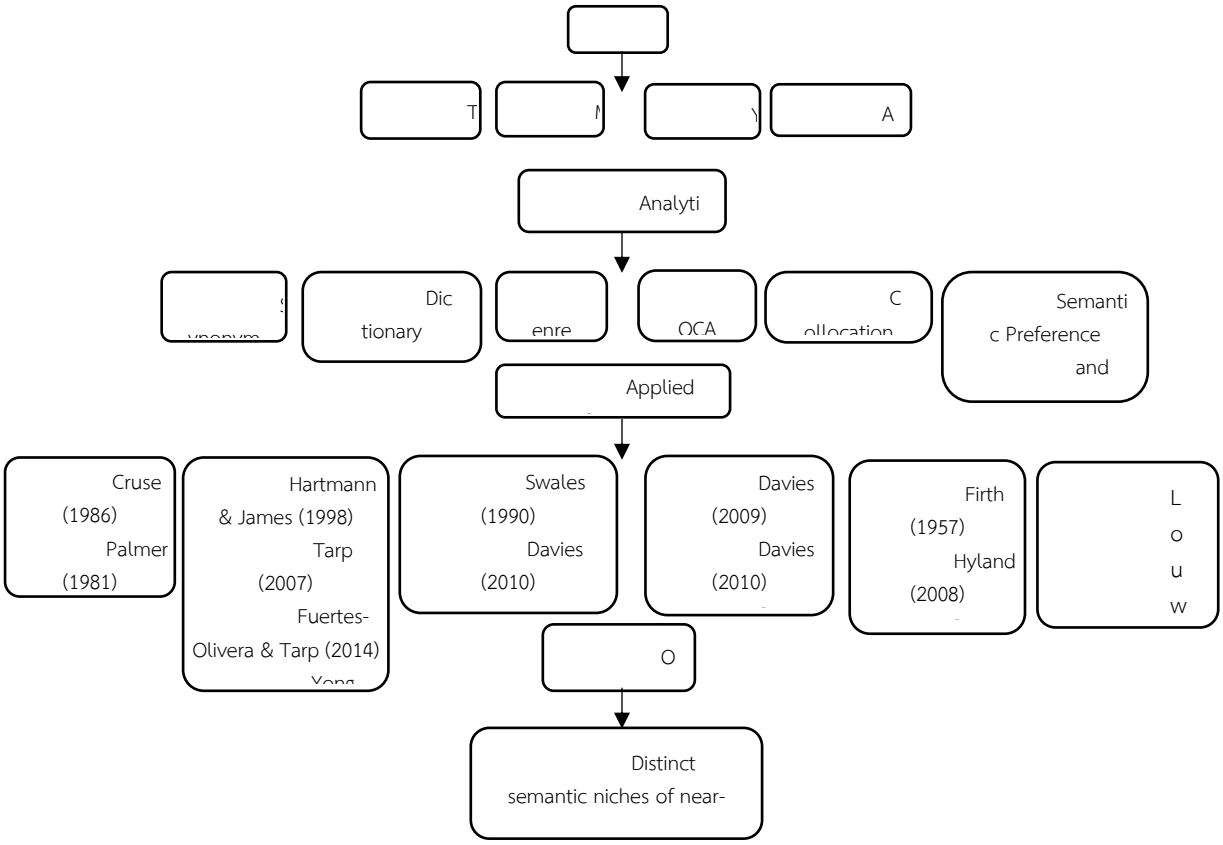


Figure 1 Conceptual framework synthesized by the authors

Methodology

This study combined lexicographic comparison with corpus-based analysis to examine the semantic similarities and differences among teenager, minor, youth, and adolescent.

Data Sources

Definitional profiles were drawn from four major online dictionaries representing both British (Oxford, Cambridge) and American (Merriam-Webster, American Heritage) traditions, chosen for their authority and broad use in pedagogy and research (Hartmann and James, 1998). All corpus data came from COCA. Although British corpora like the BNC offer valuable comparative data, COCA was selected for its large, genre-balanced representation of

contemporary American English, which allows for reliable statistical analysis across eight distinct sections (spoken, fiction, magazine, news, academic, blog, web, and TV/movies) (Davies, 2009). Its size is sufficient to yield stable results for all four nouns, leaving cross-dialectal comparisons for future research.

Dictionary Comparison

Entries for each noun were retrieved from the four platforms in January 2025. Core meanings, age boundaries, usage labels, and examples were recorded and compared to identify shared semantic cores and differences in definitional scope and disciplinary framing.

Frequency and Genre Distribution

Normalized frequencies (per million words) and genre distributions were extracted using COCA's search interface. To ensure comparability, searches were conducted for all noun forms (lemmas) of the target words. For *minor*, searches were filtered by the noun part-of-speech tag to exclude adjectival uses. Normalization follows standard register-analysis practice (Biber and Conrad, 2009) and allows fair comparison across genre sections of unequal size.

Collocational Analysis

Collocates were retrieved within a span of four words on either side of each noun (L4-R4), with both raw frequency and MI scores recorded. Frequency-ranked tables list the most frequent collocates regardless of MI; MI-ranked tables apply the standard threshold of MI ≥ 3.0 to highlight statistically distinctive associations. Collocates are grouped into nouns, adjectives, verbs, and adverbs.

Semantic Preference and Prosody

Approximately 200 concordance lines per noun (801 total) were randomly sampled from COCA. To align with the study's focus on human referents, a manual screening process was applied to the concordance lines of *minor* to exclude non-human senses (e.g., *minor key*, *minor league*). The remaining lines were classified along two dimensions using a purpose-built Python tool.

The first dimension was semantic preference (the thematic domain of surrounding collocates, e.g., Person, Group, Act, Cognition, Time). The second dimension was semantic prosody (overall evaluative orientation). Because semantic prosody is traditionally a qualitative concept, VADER sentiment scoring was employed as a supportive quantitative tool to provide an objective baseline of evaluative orientation. The automated compound scores (above 0.05 coded positive, below -0.05 negative, and otherwise neutral, following Hutto and Gilbert, 2014) served as a preliminary indicator, which was subsequently verified and refined through manual qualitative review by the coders to ensure pragmatic and contextual nuances were captured. Classifications were reviewed manually, and a 20% subsample (160 lines) was independently rated by a second coder with a linguistics

background after a one-hour orientation session; disagreements were resolved through discussion. Cohen's kappa reached 0.87, indicating strong agreement.

Tools and Ethical Considerations

COCA's online interface and built-in MI calculator served as the primary platform; the semantic analysis tool was implemented in Python 3.10 and applied offline. All search parameters (lemma searches, POS tagging for *minor*, L4-R4 span, MI ≥ 3.0 threshold) are reported to allow replication. All COCA texts are publicly available academic and journalistic materials; short excerpts are reproduced for illustration only, with full referencing, in line with fair-use and institutional research ethics guidelines.

Results

Results are presented in four subsections corresponding to the four research questions: dictionary definitions, frequency and genre distribution, collocational analysis, and semantic preference and prosody.

1. Dictionary Definitions

Table 1 Comparative dictionary definitions of the four nouns

Feature	Teenager	Minor	Youth	Adolescent
Core definition	Person aged 13-19	Person not yet a legal adult	Period of youth; young people as a group	Person developing from childhood to adulthood
Age boundary	Explicit: 13-19	Varies by jurisdiction	Not specified	Not specified; post-puberty (American Heritage)
Disciplinary frame	Demographic	Legal	Social / temporal	Developmental / biological
Shared core	Age 13-19 (all 4)	Legal underage status (all 4)	Period of being young (all 4)	Transitional developmental stage (all 4)

All four nouns share a semantic core referring to young people in a transitional life stage, but each is framed through a different disciplinary lens. *Teenager* is the only noun with an explicit numerical age boundary (13-19), making it demographically precise but contextually neutral. *Minor* is defined purely through legal status across all four dictionaries, with no fixed age - reflecting how the threshold for adulthood varies by jurisdiction - which predicts a strong link to statutory and institutional discourse. *Youth* has the broadest scope, covering a life period, a personal condition, and a social collective, and is the only noun that can denote either an individual or a group. *Adolescent* is grounded in biological and developmental discourse, with American Heritage specifying puberty as the defining threshold - a framing that anticipates its concentration in clinical and academic registers. These distinctions suggest the four nouns differ not just in meaning but in the kind of

knowledge domain from which they draw authority, a pattern tested against corpus data below.

2. Frequency and Genre Distribution

Table 2 Normalized frequencies (per million words) across COCA genre sections

Noun	Blog	Web	TV/M	Spok	Fic	Mag	News	Acad	All
Teenager	11.10	12.96	9.03	15.74	15.49	16.11	17.50	3.56	12.69
Minor	35.14	39.70	14.98	20.22	22.51	35.83	42.15	38.29	31.04
Youth	39.21	49.94	16.27	24.20	35.68	48.40	71.31	120.44	50.17
Adolescent	3.83	5.97	1.81	3.07	6.68	8.45	5.73	59.73	11.64

Teenager is distributed fairly evenly across public-facing genres, peaking in News (17.50 per million words) and Magazine (16.11), but drops sharply in Academic writing (3.56) - consistent with its demographic framing as the word journalists and general writers reach for, but one too informal for scholarly use.

Minor demonstrates a high normalized frequency overall (31.04 per million words). This frequency reflects its strong legal currency and broad reach across formal written registers, peaking in News (42.15), Web (39.70), and Academic (38.29), while its relatively lower frequency in TV/Movies (14.98) confirms its formal, written-discourse profile.

Youth shows the sharpest genre skew of the four: its Academic frequency (120.44) is nearly double its next-highest genre, News (71.31), and more than seven times its TV/Movies figure (16.27). This reflects its role as a broad social category suited to policy and analytical discussion - youth development, youth unemployment, youth culture - rather than reference to a specific individual.

Adolescent shows the sharpest academic concentration relative to its overall frequency: 59.73 per million words in Academic writing, far above its next-highest genre, Magazine (8.45), and below 7 per million words everywhere else, reaching its lowest in TV/Movies (1.81). This strongly confirms the biological and developmental framing suggested by the dictionary analysis - adolescent is primarily a term of clinical and scholarly writing.

Together, these distributions reveal a formality hierarchy. Adolescent and youth lean academic, with adolescent more narrowly confined to scholarly registers and youth more broadly spread across formal writing; minor spans formal written genres (news, academic) due to its legal function; and teenager is the only noun performing consistently across general public-facing genres while remaining scarce in academic writing.

3. Collocates by Frequency and Mutual Information

Collocates were retrieved within an L4-R4 span for each noun. Frequency-ranked lists show the most frequent collocates regardless of MI value; MI-ranked lists show only collocates meeting the threshold of MI ≥ 3.0, identifying statistically distinctive associations rather than words that simply co-occur due to general high frequency in the corpus.

Teenager

Frequent noun collocates include *child*, *adult*, and *parent*; the most MI-distinctive is *toddler* (4.59). Among adjectives, *young* and *black* are frequent, but *unarmed* (7.67) and *rebellious* (6.90) are the most distinctive - alongside *troubled* (5.23) and *pregnant* (4.06). Verb collocates center on *kill*, *shoot*, and *recruit* (3.96), with *abuse* (3.21) also MI-distinctive. Adverbs include *sexually* (4.54) and *fatally* (5.03).

Minor

The standout collocate is *unaccompanied* (MI 12.43), the highest adjective MI in the entire dataset, alongside *parental* (6.91), *harmful* (6.73), and *sexual* (5.16). Noun collocates cluster around *major* (6.92), *consent* (6.26), *abuse* (5.46), *alcohol* (5.35), and *abortion* (5.21). Verbs include *abuse* (6.08), *pitch* (4.74), *ban* (4.54), and *sell* (3.48). Adverbs include *sexually* (6.59) and *illegally* (5.60).

Youth

Youth produces the most diverse profile of the four: institutional nouns (*program*, *center*, *hostel* at MI 7.86) sit alongside metaphorical or idiomatic ones (*fountain*, MI 6.82; *misspent*, MI 9.61). Adjectives include *at-risk* (8.07), *incarcerated* (7.79), *homeless* (5.68), and *foster* (6.05). Verbs cluster around *mentor* (5.98) and *educate* (3.78).

Adolescent

Adolescent produces the most internally coherent profile, clustered around clinical and developmental terms: *literacy* (6.24), *self-esteem* (6.03), *impairment* (5.85), and *parenting* (5.77) among nouns; *at-risk* (7.16), *authoritative* (7.01), *gifted* (6.07), *overweight* (5.65), and *developmental* (5.45) among adjectives. Verbs (*report*, *perceive*, *experience*, *indicate*, *engage*) reflect the evidential, hedged language of empirical research.

4. Semantic Preference and Prosody

Teenager (201 lines, mean length 23.4 words) Dominant preference categories are Cognition (16.1%), Group (12.5%), and Attribute (11.6%), reflecting its use in describing attitudes and behaviors attributed to young people as a class, and its collective/media usage. Prosody is weakly positive (39.9% positive, 34.5% neutral, 25.6% negative; mean compound 0.017), indicating that teenager appears across a wide evaluative range without a strong directional charge.

Minor (200 lines, mean length 23.1 words)

Following the manual exclusion of non-human senses, Time remains a notable category (15.3%), reflecting procedural and statutory timeframes (e.g., age of consent laws). This is followed by Person (12.0%) and Act (10.0%), which reflect legal-protection discourse. Prosody is weakly neutral (40.5% neutral, 34.4% positive, 25.1% negative; mean compound 0.013), consistent with the factual, procedural register in which minor typically appears.

Youth (200 lines, mean length 22.5 words)

Person (26.2%) dominates, followed jointly by Group and Act (19.1% each), reflecting its dual individual/collective function and its frequent appearance in activity- and program-

related contexts. Prosody is the most positive of the four (41.1% positive, 37.0% neutral, 21.9% negative; mean compound 0.040), consistent with its institutional, community-oriented collocates (mentoring, education, participation).

Adolescent (200 lines, mean length 22.0 words)

Person (29.7%) dominates, followed by Act (17.9%) and All (11.3%), reflecting its consistent use as a human referent in academic and clinical discourse. Notably, 7.55% of lines fall into the Animal category - manual inspection shows these are developmental and neuroscientific texts using animal-model studies (e.g., rodent studies of adolescent brain development) as comparative evidence, a genuine feature of this clinical literature rather than misclassification. Prosody is weakly neutral (38.1% neutral, 37.7% positive, 24.2% negative; mean compound 0.021), consistent with the measured, evaluatively restrained language of academic writing.

Discussion

The findings demonstrate that teenager, minor, youth, and adolescent are not freely interchangeable—extending the theoretical claims of Palmer (1981) and Cruse (1986, p. 270) by providing empirical, corpus-based evidence of the precise dimensions along which these nominal near-synonyms diverge.

Lexicographic Framing and Corpus Behavior

The dictionary comparison identified four conceptual frames - demographic (teenager), legal (minor), social/temporal (youth), and developmental/biological (adolescent) - and the corpus data shows these frames actively predict real usage. Minor's legal framing accurately predicts its collocational profile (consent, unaccompanied, abuse, alcohol, abortion) and its concentration in news and academic writing. Similarly, American Heritage's developmental framing of adolescent (the only dictionary specifying puberty as a threshold) anticipates its strong association with clinical terms like self-esteem, impairment, and authoritative parenting.

The corpus also reveals what dictionaries miss. Youth's breadth across three distinct sub-corpora - institutional programs, social marginalization, and the idiomatic “life period” sense - is not reflected in any single dictionary entry. Likewise, no dictionary foregrounds the risk and victimization discourse that is statistically the most distinctive feature of teenager, evident in high-MI collocates like unarmed (7.67) and rebellious (6.90), or recruit (3.96) and abuse (3.21). These findings support Fuertes-Olivera and Tarp's (2014) argument that reliance on a single dictionary produces an incomplete picture, reinforcing the case for corpus-informed reference tools as a complement to traditional lexicography.

Genre Constraints on Synonym Selection

The genre data reveal a clear hierarchy: Adolescent is the most register-restricted (59.73 per million in academic writing vs. under 7 everywhere else); Youth shares the academic orientation but distributes more broadly (71.31 in news, plus meaningful presence in magazine, web, and blog); Minor performs strongly in both news (42.15) and academic (38.29) writing, reflecting its dual legal/journalistic function; and Teenager is the only noun with consistent frequency across public-facing genres while remaining scarce academically (3.56).

The pedagogical implication is straightforward: genre is an important guide to choosing among these four nouns. Academic writers should default to adolescent or youth depending on whether the emphasis is clinical/individual or social/collective; journalists covering legal cases should use minor when legal status matters and teenager when it doesn't. This aligns with Swales' (1990) argument that genre-specific communicative purposes constrain lexical choice, and with Uba and Al-Dhahli's (2026) finding that synonym selection is highly sensitive to register.

Collocational Profiles and Discourse Worlds

Each noun inhabits a distinct discourse world. Teenager constructs the young person as a social actor embedded in risk - distinctive adjectives (*unarmed, rebellious, troubled, pregnant*) and verbs (*recruited, abused, shot, arrested*) reflect news coverage of crime and youth-related controversy rather than teenagers themselves.

Minor constructs the young person as a legal category. The extraordinarily high MI of unaccompanied (12.43) - the highest in the entire dataset - reflects the volume of policy text generated by debates over unaccompanied minors in the U.S., while the verb cluster (*abuse, sell, ban, pitch*) frames the minor as a passive recipient of institutional action, consistent with its statutory function.

Youth has the most diverse profile, a direct consequence of its semantic breadth. Its institutional cluster (*program, mentor, educate, participate, coach*) frames young people as participants in community structures - a sharp contrast to *Teenager's* “what goes wrong” framing, reflecting instead a “what can be done to help” orientation. The presence of misspent (MI 9.61) and fountain (MI 6.82) also reflects metaphorical uses absent from the other three nouns.

Adolescent has the most internally coherent profile, clustered around psychological assessment and clinical intervention - *self-esteem, impairment, distress, disorder, gifted, overweight, authoritative, developmental* - alongside evidential verbs (*report, perceive, experience, indicate, examine*) characteristic of empirical research writing. This supports Hyland's (2008) argument that collocational patterns help distinguish and maintain disciplinary discourse. The Animal category (7.55%) in Adolescent's semantic preference profile - absent from the other three nouns - reflects the genuine use of animal-model studies (particularly rodent brain-development research) as comparative evidence in this

clinical literature, further confirming that adolescent operates closer to biological science than to general language use.

Semantic Prosody and Evaluative Orientation

The prosodic findings are partly consistent with expectations and partly surprising. *Youth* and *Teenager* are predominantly positive (41.1% and 39.9% respectively), aligning with the general intuition that terms for young people carry optimistic connotations. *Minor* and *Adolescent* are predominantly neutral (40.5% and 38.1%).

However, all four nouns show only weak prosodic strength (compound scores 0.013-0.040) - a contrast with Jamet and Coupé's (2024) finding of strongly directional, often negative or condescending prosodies for terms referring to aging people. This relative neutrality likely reflects the functional versatility of youth-related terms: unlike terms for elderly people, which cluster in evaluatively loaded social commentary, terms for young people circulate across a much wider range of text types, diluting the overall prosodic signal.

Teenager's positive orientation deserves particular care in interpretation. Despite its positive compound score (0.017), its collocational profile is dominated by risk and vulnerability themes. The explanation likely lies in the structure of news discourse: sympathetic framing of young victims - for example, a community rallying around a vulnerable teenager - generates positive sentiment from words like rallied or community, even when the underlying event involves harm. This is a methodological point that future work using automated sentiment tools should bear in mind; while VADER provides a useful quantitative proxy for semantic prosody, it may misinterpret sympathetic surrounding language as a positive prosody despite inherently negative subject matter.

The evidence across all four dimensions—lexicographic definitions, genre distributions, collocational behaviors, and prosodic orientations—converges on a single conclusion: these four target nouns are near-synonyms only insofar as they refer to young individuals. Lexically, they operate within disparate registers, fulfill distinct communicative purposes, and project different evaluative associations. Thus, substituting one for another inevitably triggers a significant shift in semantic nuance, register, or contextual appropriateness.

Conclusion

This investigation examined the synonymy of teenager, minor, youth, and adolescent through dictionary profiles and empirical corpus data from COCA. The data across all research inquiries reveals a clear negative: these nouns are by no means freely interchangeable. Although anchored in a shared conceptual core regarding young people, each noun maintains a specific functional distribution defined by genre preferences, collocational profiles, and evaluative coloring. In terms of register, teenager is prevalent in journalistic discourse and linked to social themes; minor is heavily restricted to legal and

formal texts; youth functions as a flexible, multi-purpose term spanning both singular and collective reference; and adolescent operates as a highly technical variant within psychological and medical research.

Body of New Knowledge

By integrating lexicographic analysis with corpus-based insights, this study offers a novel, multi-dimensional comparison of four nominal near-synonyms within a single framework. The empirical data reveals that standard dictionary profiles fall short of capturing nuanced real-world applications, such as the heavy association of teenager with risk and victimization or the idiomatic flexibility of youth. Additionally, this research advances demographic prosody literature by showing that terms for young people exhibit much milder evaluative loading compared to those for older populations (cf. Jamet & Coupé, 2024). The discovery that a word can project a positive prosody despite being embedded in risk-dominated collocational environments presents a critical caveat for future sentiment analysis research.

Recommendations

For Practice

The findings offer significant implications for pedagogy, lexicography, and language technology. First, EFL instruction needs to move beyond synonymous presentation, focusing instead on register-specific applications; for instance, syllabus designers should align adolescent and youth with academic genres, minor with legal texts, and teenager with journalistic narratives. Second, lexicographers and dictionary developers should supplement core definitions with empirical genre and collocational data, especially for nouns like teenager and youth where standard entries fail to reflect actual usage. Lastly, creators of language technology tools—such as writing assistants and machine translation engines—should note that automated sentiment scoring may distort the true evaluative valence of texts containing teenager, owing to the misalignment between its positive semantic prosody and its risk-dominated collocational environment.

For Future Studies

To further advance this line of inquiry, future studies could expand the current framework in three main directions. First, replicating this methodology using British English data (e.g., the BNC) would clarify whether these nominal distributions reflect variety-specific nuances or broader cross-dialectal patterns. Second, future researchers could broaden the study's lexical domain by incorporating terms like kid, child, and juvenile to sketch a more exhaustive semantic map of age-related nouns. Lastly, methodologically, there is a critical need for sentiment-analysis frameworks capable of contextual collocational decoding. Developing systems that look beyond compound sentence-level scores will refine language

technologies in handling texts where positive semantic prosody masks inherently negative or risk-dominated topics.

References

Alanazi, Z. (2022). Corpus-based analysis of near-synonymous verbs. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 7*(1), 1–25. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00138-5

Assawawattanasuntorn, P., & Siriganjanavong, V. (2025). A corpus-based study of English near-synonyms: Careful, cautious, and wary. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 18*(2), 869–892. https://doi.org/10.70730/UAXF5168

Ayyat, A. (2024). Implementing a three-stage approach to teach writing skills using the Corpus of Contemporary American English in a foundation program context. *Arab World English Journal, 15*(4), 241–254. https://doi.org/10.24093/AWEJ/VOL15NO4.15

Begagić, M. (2013). Semantic preference and semantic prosody of the collocation make sense. *Jezikoslovlje, 14*(2), 403–416. https://hrcak.srce.hr/file/165524

Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.

Chalermsook, P. (2014). *A corpus-based study of English verbs: Increase and raise.* [Independent study paper, Thammasat University]. https://digital.library.tu.ac.th/tu_dc/frontend/Info/item/dc:142413

Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge University Press.

Davies, M. (2009). The 385+ million-word Corpus of Contemporary American English (1990–2008+): Design, architecture, and linguistic insights. *International Journal of Corpus Linguistics, 14*(2), 159–190. https://doi.org/10.1075/ijcl.14.2.02dav

Davies, M. (2010). The Corpus of Contemporary American English as the first reliable monitor corpus of English. *Literary and Linguistic Computing, 25*(4), 447–464. https://doi.org/10.1093/llc/fqq018

Davies, M., & Gardner, D. (2010). *A frequency dictionary of contemporary American English: Word sketches, collocates, and thematic lists*. Routledge.

Deliana, & Anggita, M. (2024). English collocations of the verb “explored” on the Corpus of Contemporary American English (COCA): A corpus-based analysis. *TALENTA Conference Series: Local Wisdom, Social, and Arts (LWSA), 7*(2), 269–276. DOI: https://doi.org/10.32734/lwsa.v7i2.2085

Durrant, P., & Schmitt, N. (2010). Adult learners' retention of collocations from exposure. *Second Language Research, 26*(2), 163–188. https://doi.org/10.1177/0267658309349431

Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934–1951*. Oxford University Press.

Fitrah, Y., & Afria, R. (2024). The analysis of synonym relation meaning in Kerinci language: A semantic study. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching, 12*(1), 404–415. https://doi.org/10.33394/jollt.v12i1.9415

Fuertes-Olivera, P. A., & Tarp, S. (2014). *Theory and practice of specialised online dictionaries: Lexicography versus terminography*. De Gruyter Mouton.

Harnchuwongsakul, S. (2025). *A corpus-based analysis of the near-synonyms complex, complicated, and intricate* [Master's thesis, Thammasat University]. https://doi.org/10.14457/TU.the.2025.589

Hartmann, R. R. K., & James, G. (1998). *Dictionary of lexicography*. Psychology Press.

Huan, X. (2025). A literature review of corpus-based research on verb-noun collocation. *Journal of Humanities and Education Development, 7*(4), 120–126. https://doi.org/10.22161/jhed.7.4.13

Hutto, C. J., & Gilbert, E. (2014). VADER: A parsimonious rule-based model for sentiment analysis of social media text. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media, 8*(1), 216–225. https://doi.org/10.1609/icwsm.v8i1.14550

Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes, 27*(1), 4–21. https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.06.001

Intarajak, K., Kongduang, T., & Bana, C. R. (2025). Exploring near-synonymy of the adjectives "expensive" and "costly" through corpus-based study. *Southeast Asia Language Teaching and Learning (SALTEL) Journal, 8*(1), 1–11. https://doi.org/10.35307/saltel.v8i1.127

Jamet, D., & Coupé, C. (2024). A study of the semantic preference and semantic prosody associated with the denominations of aging people. *Journal of Language and Aging Research, 2*(1), 47–84. https://doi.org/10.15460/jlar.2024.2.1.1183

Jarrar, Y. A., Al-Sayyed, S. W., Rababa'h, B. B., & Alkhawaja, L. A. (2024). A corpus-based analysis of four near-synonymous English verbs. *Forum for Linguistic Studies, 6*(6), 678–701. https://doi.org/10.30564/fls.v6i6.7378

Julul, A. A. H., & Al-Marrani, Y. M. A. (2025). The investigation of the frequency and genre distribution of the English synonymous verbs denoting change in light of the Corpus of Contemporary American English. *Sana'a University Journal of Human Sciences, 4*(4), 629–647.

Laosrirattanachai, P., & Laosrirattanachai, P. (2025). Unveiling the distinction of near synonymy: A corpus-based analysis on attempt, endeavor, strive, and try. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, 70*(1), 132–163. https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.70.5

Laosrirattanachai, P., & Phoocharoensil, S. (2025). Differentiating the near-synonyms using a corpus-based approach: Booking vs. reservation. *TEFLIN Journal, 36*(2), 350–371. https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v36i2/350-371

Louw, B. (1993). Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. In M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli (Eds.), Text and technology: In honour of John Sinclair (pp. 157–176). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/z.64.11lou

Łukasik, M. (2018). *Theoretical underpinnings of metaterminography*. *Applied Linguistics Papers, 25*(4), 195–213. DOI:10.32612/uw.25449354.2018.4.pp.195-213

Murphy, M. L. (2003). *Semantic relations and the lexicon: Antonymy, synonymy, and other paradigms*. Cambridge University Press.

Palmer, F. R. (1981). *Semantics* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Petcharat, N., & Phoocharoensil, S. (2017). A corpus-based study of English synonyms: Appropriate, proper, and suitable. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal, 10*(2), 10–24. https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/111700

Phumeethong, N. (2025). *A corpus-based study of English synonyms: Resident, inhabitant, and population* [Master's thesis, Thammasat University].

Shi, K. (2024). A corpus-based behavioral profile study of synonymous expressions meaning "to start." *English Language Teaching and Linguistics Studies, 6*(5), 180–195. https://doi.org/10.22158/eltls.v6n5p180

Siepmann, D. (2005). Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part I: Lexicological aspects. *International Journal of Lexicography, 18*(4), 409–443. https://doi.org/10.1093/ijl/eci042

Sinclair, J. (2004). *Trust the text: Language, corpus and discourse*. Routledge.

Stubbs, M. (2001). *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics*. John Wiley & Sons.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Tarp, S. (2007). Lexicography in the information age. *Lexikos, 17*, 170–179. DOI:10.5788/17-0-1170

Uba, S. Y., & Al-Dhahli, F. (2026). A corpus-based genre and collocational study of the near-synonyms: Grasp, capture, seize, snatch, and take. *World Journal of English Language, 16*(1), 73-85. https://doi.org/10.5430/wjel.v16n1p73

Uddin, K. M. J. (2026). A corpus-based investigation of collocation, semantic prosody, and semantic preferences of a high-frequency noun value in British Academic Written English (BAWE). *European Journal of Applied Linguistics Studies, 9*(1), 22-36. DOI: 10.46827/ejals.v9i1.679

Wei, L. (2025). Phraseological pattern analysis: A corpus-driven framework for discriminating English near-synonyms. *International Journal of Lexicography, 38*(4), 397–418. https://doi.org/10.1093/ijl/ecaf024