วารสารการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคม

Journal of Education for Social Transformation – JEST

ISSN: XXXX-XX(online)



Journal of Education for Social Transformation

Vol.1 No.2
(May-August 2026)

วารสารการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคม Journal of Education for Social Transformation

ISSN : xxxx-xxxx (Online)

ปีที่ 1 ฉบับที่ 2 ประจำเดือน พฤษภาคม - สิงหาคม 2569

วัตถุประสงค์

วารสารการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคม มุ่งเป็นพื้นที่วิชาการสำหรับนักศึกษา ประชาชน นักวิชาการ ครู อาจารย์ นักวิจัย และผู้ปฏิบัติงานด้านการศึกษา เพื่อเผยแพร่ผลงานวิจัย นวัตกรรม และองค์ความรู้ใหม่ที่เชื่อมโยง “การศึกษา” กับ “การเปลี่ยนแปลงสังคม” ทั้งในระดับห้องเรียน ชุมชน และนโยบายสาธารณะ โดยวารสารมีเจตนารมณ์ในการส่งเสริมให้การศึกษาเป็นพลังสำคัญของการพัฒนาอย่างยั่งยืน ความเสมอภาคทางการเรียนรู้ และการยกระดับคุณภาพชีวิตของมนุษย์ในสังคมประชาธิปไตย

วารสารมุ่งเน้นการสร้างเครือข่ายทางวิชาการระหว่างชุมชน ครู นักศึกษา อาจารย์ และนักวิจัยในสาขาศึกษาศาสตร์และสังคมศาสตร์ เพื่อแลกเปลี่ยนแนวคิดและประสบการณ์เชิงปฏิบัติ (Practical experiences) ที่สามารถนำไปใช้พัฒนา “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง (Transformative learning)” ในทุกบริบททางสังคม

วารสารการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม เปิดรับบทความวิจัย บทความวิชาการ บทความปริทัศน์ บทความวิจารณ์หนังสือ จากทุกสาขาที่เกี่ยวข้องกับศาสตร์ทางการศึกษา ทั้งในระดับปฐมวัย ประถมศึกษา มัธยมศึกษา อุดมศึกษา อาชีวศึกษา และการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยมุ่งเน้นการสร้างองค์ความรู้ใหม่ที่ส่งเสริม “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” ทั้งในมิติบุคคล ชุมชน และสังคม รวมถึงการประยุกต์ใช้เทคโนโลยี ความคิดสร้างสรรค์ และนวัตกรรมเพื่อพัฒนาการศึกษาในศตวรรษที่ 21

ขอบเขตของวารสารครอบคลุมศาสตร์ทางการศึกษาดังต่อไปนี้

1. หลักสูตร การสอน และการเรียนรู้ (Curriculum, Teaching, and Learning)
2. การบริหารการศึกษาและภาวะผู้นำทางการศึกษา(Educational Administration and Leadership)
3. การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา (Teacher and Professional Development)
4. เทคโนโลยีดิจิทัลและนวัตกรรมการศึกษา (Digital Technology and Educational Innovation)
5. การแนะแนว การศึกษาพิเศษ และการศึกษาเพื่อความเท่าเทียม(Guidance, Special, and Inclusive Education)
6. การศึกษาเชิงสังคม มนุษยศาสตร์ และวัฒนธรรม (Humanistic, Social, and Cultural Education)
7. การศึกษาเพื่อการพัฒนาอย่างยั่งยืนและนโยบายสาธารณะ (Educational Policy and Sustainable Development)
8. การศึกษาเชิงเปรียบเทียบและการศึกษาระหว่างประเทศ(Comparative and International Education)

บทความที่ได้รับการพิจารณาลงตีพิมพ์จะต้องมีสาระที่น่าสนใจต่อสังคมหรือเป็นปัญหาที่ถกเถียงในสังคม หรือวิวาทะในสังคม โดยสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้ บทความอาจเป็นมุมมองสังคมใหม่ อาจเป็นองค์ความรู้ใหม่ หรือนำเสนอองค์ความรู้เดิมในมุมมองใหม่ และไม่เคยถูกนำไปตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารอื่นมาก่อน รวมถึงไม่อยู่ระหว่างการพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารอื่นใด

วารสารมีกำหนดการเผยแพร่ปีละ ปีละ 3 ฉบับ ประกอบด้วยฉบับที่ 1 (มกราคม-เมษายน) ฉบับที่ 2 (พฤษภาคม-สิงหาคม) ฉบับที่3 (กันยายน-ธันวาคม) โดยบทความที่ได้รับการพิจารณาให้ตีพิมพ์เผยแพร่ได้ผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) 2-3 ท่าน

วารสารรับพิจารณาตีพิมพ์บทความทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ทัศนะและความคิดเห็นที่ปรากฏในบทความของวารสาร ถือเป็นความรับผิดชอบของผู้เขียนบทความนั้น และไม่ถือเป็นทัศนะของกองบรรณาธิการ และไม่สงวนลิขสิทธิ์การคัดลอก แต่ให้อ้างอิงแสดงที่มา

เกณฑ์การพิจารณาและคัดเลือกบทความ

บทความแต่ละบทความจะได้รับการพิจารณาจากคณะกรรมการกลั่นกรองบทความวารสาร (Peer Review) 2-3 ท่าน ที่มีความเชี่ยวชาญในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้อง และได้รับความเห็นชอบจากกองบรรณาธิการก่อนตีพิมพ์ โดยการพิจารณาบทความจะมีรูปแบบที่ผู้พิจารณาบทความไม่ทราบข้อมูลของผู้เขียนบทความ เช่น ชื่อหรือประวัติการทำงาน และผู้เขียนบทความไม่ทราบชื่อผู้พิจารณาบทความ (Double-Blind Peer Review)

บทความที่ส่งมาขอเพื่อตีพิมพ์ในวารสาร จะต้องไม่เคยตีพิมพ์หรืออยู่ระหว่างการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตีพิมพ์ในวารสารอื่น ผู้เขียนบทความต้องปฏิบัติตามหลักเกณฑ์การเสนอบทความของวารสาร และต้องให้เป็นไปตามรูปแบบที่กำหนดไว้

เจ้าของ

ศูนย์สังคมศาสตร์ศึกษา (Center for Social Science Studies)
เลขที่ 78/1 หมู่9 ต.บ่อพลอย อ.บ่อพลอย จ.กาญจนบุรี 71160
โทร.081-8437249
https://so18.tci-thaijo.org/index.php/Thaiso
อีเมล-thaisocialscience@gmail.com
เฟสบุ๊ค-ศูนย์สังคมศาสตร์ศึกษา

บรรณาธิการ

ร.ศ. ดร.ธนโรจน์ หล่อธนะไพศาล

ผู้ช่วยบรรณาธิการ

นายสมชาย ขจรไพศาล

กองบรรณาธิการ

ดร.กนกวรรณ ปรีดิ์เปรม	มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย
ดร.นีรนุช เนื่องวัง	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ดร.พิษณุ โหระกุล	สภาทนายความแห่งประเทศไทย
ดร. อนันตพร วงค์คำ	มหาวิทยาลัยเนชั่น
ผ.ศ. ดร. ทัศพร เกตุถนอม	วิทยาลัยเทคโนโลยีสยาม

ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณากลั่นกรองบทความ (Peer Review)

พระครูสิริกาญจนาภิรักษ์,ดร.	มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย
พระศุภกิจ สุปญโญ,ดร.	มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย
พระมหาบุญรอด มหาวีโร , ดร.	มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย
ดร.สุนทร สุวรรณพร	มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย
พระวิสุทธิพงษ์เมธี ,ดร.	มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณ์ราชวิทยาลัย
ร.ศ. ดร.ชุติมา มุกสิกานนท์	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ผ.ศ.ดร.นิพนธ์ ฐานะพันธ์	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ผ.ศ. ดร. ปาณัฏกัญ เจิมพิพัฒน์	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ผ.ศ.ดร. ณัฏพิชา วโรดมอธิพัฒน์	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ผ.ศ. ดร. รัชฎา ฦๅแรง	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ดร.เฉลียว นครจันทร์	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ดร.ภูวนัย เพชรไปล่	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ดร.จินดา ทับทิมดี	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ดร.พร้อมพล พระพรหม	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ดร.ปาริฉัตร ลีลาเลอเกียรติ	ข้าราชการเกษียณอายุ
ดร. อรรถพงษ์ ชุ่มเขียว	มหาวิทยาลัยเวสเทิร์น
ผ.ศ.ดร.มีชัย ตรีคูณ	นักวิชาการอิสระ

สารบัญ

บทบรรณาธิการ..... ก

การพัฒนารูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ (Create model) ร่วมกับการใช้ชุดกิจกรรมเคมีสีเขียวเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ รายวิชาเคมี 3 เรื่อง สมดุลเคมี สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5.....1-10

กลยุทธ์การบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัล.....11-25

การประยุกต์หลักธรรมาภิบาลเพื่อยกระดับคุณภาพการบริหารสถานศึกษา.....26-41

การบริหารและจัดการเรียนการสอนเชิงพุทธในศตวรรษที่ 21.....42-55

A BOOK REVIEW OF EDUCATION AFTER THE WAR.....56-66

A BOOK REVIEW OF ADJUSTMENTS IN EDUCATION TO MEET WAR AND POSTWAR NEEDS.....67-80

ภาคผนวก.....81

บทบรรณาธิการ

วารสารสังคมศาสตร์ไทยฉบับนี้เป็นฉบับที่กองบรรณาธิการได้พิจารณาบทความให้คณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) พิจารณากลั่นกรองเพื่อความสมบูรณ์ของบทความก่อนการตีพิมพ์ให้เกิดคุณภาพสูงสุด โดยในฉบับนี้ประกอบด้วยบทความวิชาการ 3 บทความ บทความวิจารณ์หนังสือ 2 บทความ และบทความวิจัย 1 บทความ ซึ่งทางกองบรรณาธิการได้มีการคัดเลือกมานำเสนอเพื่อให้สอดคล้องกับบริบทเชิงสถานการณ์ของประเทศไทยในปัจจุบัน

ในห้วงเวลาที่สังคมไทยกำลังเผชิญความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทั้งจากกระแสโลกาภิวัตน์ เทคโนโลยีดิจิทัล และความท้าทายเชิงโครงสร้างทางสังคม ระบบการศึกษามิอาจดำรงอยู่ในฐานะ “ผู้ตาม” หากแต่ต้องก้าวขึ้นเป็น “กลไกนำการเปลี่ยนแปลง” อย่างมีวิสัยทัศน์ วารสารฉบับนี้จึงมุ่งนำเสนอองค์ความรู้ที่ไม่เพียงอธิบายปรากฏการณ์ทางการศึกษา หากยังชี้ให้เห็นพลวัตของอำนาจ ความเหลื่อมล้ำ และโอกาสในการสร้างความเป็นธรรมทางการศึกษาในบริบทไทยและสากล บทความที่ได้รับการคัดสรรล้วนสะท้อนความพยายามของนักวิชาการในการตั้งคำถามเชิงวิพากษ์ต่อกรอบคิดเดิม พร้อมทั้งเสนอแนวทางใหม่ที่สอดคล้องกับโลกที่กำลังเปลี่ยนแปลงอย่างไม่หยุดนิ่ง

วารสารฉบับนี้เชื้อเชิญผู้อ่านให้ก้าวข้ามการมองการศึกษาในฐานะเพียง “ระบบการเรียนรู้” ไปสู่การเข้าใจการศึกษาในฐานะ “พื้นที่ของการสร้างสังคม” ที่เชื่อมโยงกับมิติทางเศรษฐกิจ การเมือง และวัฒนธรรมอย่างแยกไม่ออก ความรู้ที่ปรากฏในแต่ละบทความมิได้เป็นเพียงข้อค้นพบเชิงวิชาการ หากยังเป็นข้อเสนอเชิงนโยบายและจุดตั้งต้นของการเปลี่ยนแปลงในทางปฏิบัติ บรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่าวารสารฉบับนี้จะเป็นทั้งเวทีของการแลกเปลี่ยนทางปัญญา และเป็นแรงบันดาลใจให้เกิดการขับเคลื่อนการศึกษาที่มีคุณภาพ เท่าเทียม และยั่งยืนในสังคมไทยต่อไป

(นายธนโรจน์ หล่อธนะไพศาล)
บรรณาธิการวารสารการศึกษาเพื่อการเปลี่ยนแปลงสังคม

Journal of Educational Transformation Original Article
Received: 24 April 2026 Revised: 10 May 2026 Accepted: 19 May 2026

การพัฒนารูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ (Create model) ร่วมกับการใช้ชุดกิจกรรมเคมีสีเขียวเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ รายวิชาเคมี 3 เรื่อง สมดุลเคมี สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

Development of a Creative Learning Management Model (CREATE Model) Integrated with Green Chemistry Activity Packages to Enhance Grade 11 Students' Creative Thinking Ability in Chemistry 3 on Chemical Equilibrium

นางสาวน้ำทิพย์ หนูนันท์[1]
Miss Namthip Nunant

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ เพื่อ 1) เพื่อการพัฒนารูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ (Create model) ร่วมกับการใช้ชุดกิจกรรมเคมีสีเขียวเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ 2) เพื่อพัฒนาความสามารถในคิดสร้างสรรค์ สำหรับนักเรียนที่เรียนด้วยรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ (Create model) ร่วมกับการใช้ชุดกิจกรรมเคมีสีเขียวเพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ และ 3) เพื่อศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ในชุดกิจกรรมการเรียนรู้ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนกาญจนานุเคราะห์ จำนวน 29 คน ซึ่งได้มาจากความเหมาะสมและครบถ้วนตามจุดมุ่งหมายของการวิจัย กลุ่มเป้าหมายในการศึกษาประกอบการวิจัยซึ่งเป็นกลุ่มที่ผู้วิจัยทำการศึกษาทั้งห้อง เครื่องมือที่ใช้ คือ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แบบทดสอบวัดความสามารถการคิดสร้างสรรค์ และแบบสอบถามความพึงพอใจ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และทดสอบสมมติฐานด้วยสถิติ t-test ผลการวิจัยพบว่า 1) รูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ (Create model) ร่วมกับการใช้ชุดกิจกรรมเคมีสีเขียวเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ รายวิชาเคมี3 เรื่อง สมดุลเคมี สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 มีประสิทธิภาพ 81.40/82.53 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์มาตรฐาน 80/80 2) ผลการพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ก่อนเรียนและหลังเรียน พบว่า การทดสอบค่าสถิติ t = 78.04 ความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ก่อนเรียนและหลังเรียนแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยความสามารถในการคิดสร้างสรรค์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน มีคะแนน

[1] สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากาญจนบุรี ; The Secondary Educational Service Area Office Kanchanaburi,Thailand

เฉลี่ยก่อนเรียน เท่ากับ 14.03 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 2.46 ($\overline{X}$ = 14.03, S.D. = 2.46) คะแนนเฉลี่ยหลังเรียน เท่ากับ 26.34 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.93 ($\overline{X}$ = 26.34, S.D. = 1.93) 3) นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้ด้วยรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ รายวิชาเคมี3 เรื่อง สมดุลเคมี อยู่ในระดับมากที่สุด ($\overline{X}$ = 4.63, S.D. = 0.41)

คำสำคัญ: ความคิดสร้างสรรค์, ชุดกิจกรรมเคมีสีเขียว, รูปแบบการสอน

Abstract

This research aimed to: 1) develop a Creative Learning Management Model (CREATE Model) integrated with green chemistry activity packages to enhance creative thinking ability; 2) develop the creative thinking ability of students who learned through the CREATE Model integrated with green chemistry activity packages; and 3) study students' satisfaction toward learning through the learning management model designed to promote creative thinking ability in the learning activity packages. The sample group consisted of 29 Grade 11 students from Kanchananukroh School. The participants were selected based on suitability and completeness in accordance with the objectives of the research, as they were the intact classroom group studied by the researcher. The research instruments included a learning achievement test, a creative thinking ability test, and a satisfaction questionnaire. The statistics used for data analysis were mean, percentage, standard deviation, and t-test for hypothesis testing.The research findings revealed that: 1) the Creative Learning Management Model (CREATE Model) integrated with green chemistry activity packages to enhance creative thinking ability in Chemistry 3 on the topic of Chemical Equilibrium for Grade 11 students had an efficiency of 81.40/82.53, meeting the standard criterion of 80/80; 2) the comparison of students' creative thinking ability before and after learning showed that the t-test value was 78.04, indicating a statistically significant difference at the .05 level. Students' creative thinking ability after learning was higher than before learning, with a pre-learning mean score of 14.03 and a standard deviation of 2.46 ($\bar{x}$ = 14.03, S.D. = 2.46), and a post-learning mean score of 26.34 and a standard deviation of 1.93 ($\bar{x}$ = 26.34, S.D. = 1.93); and 3) students' satisfaction toward the Creative Learning Management Model for enhancing creative thinking ability in Chemistry 3 on the topic of Chemical Equilibrium was at the highest level ($\bar{x}$ = 4.63, S.D. = 0.41).

Keywords: creative thinking, green chemistry activity packages, learning management model

1.บทนำ

สารเคมีและกระบวนการทางเคมี มีอยู่ทุกหนทุกแห่งในชีวิตประจำวันของเรา การใช้ยานพาหนะ การเกษตร การอุตสาหกรรม และการพัฒนาพลังงาน เกิดของเสียและมลพิษที่ส่งผลต่อสุขภาพมนุษย์และสิ่งแวดล้อม (World Health Organization, 2023) อุตสาหกรรมทางเคมีเป็นอุตสาหกรรมที่สำคัญและมีขนาดใหญ่กระจายอยู่ทุกที่ของโลกเป็นส่วนที่ทำให้เกิดของเสียและมลพิษมากที่สุด ซึ่งเมื่อไปอยู่ในชั้นบรรยากาศเป็นจำนวนมากส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศ ดังนั้นการจัดการของเสียและมลพิษที่เกิดจึงเป็นความท้าทายอย่างมากต่อสถานการณ์ของโลกในอนาคต(United Nations Environment Programme, 2021) การศึกษาเรื่องการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศในโรงเรียนเป็นสิ่งสำคัญอย่างยิ่งในการเตรียมคนรุ่นใหม่ให้พร้อมรับมือกับโลกที่กำลังเปลี่ยนแปลงไป โดยการสร้างความตระหนักรู้ การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมการพัฒนาแนวคิดด้านความยั่งยืน ล้วนเป็นส่วนสำคัญที่จะช่วยให้สามารถแก้ปัญหาการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศได้ (Yoko & Audrey, 2015) โดยเฉพาะในรายวิชาเคมีซึ่งครูผู้สอนควรเป็นผู้สร้างความรู้ความเข้าใจที่ถูกต้องเกี่ยวกับสารเคมีและกระบวนการทางเคมี และสามารถทำให้ผู้เรียนใช้สารเคมีและกระบวนการทางเคมีที่เป็นมิตรต่อสิ่งแวดล้อมได้

เคมีสีเขียว คือ แนวคิดของการนำหลักการพื้นฐานที่คำนึงถึงความปลอดภัยในการใช้สารเคมีเป็นอันดับแรกการใช้สารเคมีจะต้องไม่เป็นพิษหรือก่อให้เกิดอันตรายต่อผู้ที่เกี่ยวข้องในกระบวนการผลิตน้อยที่สุด รวมทั้งคำนึงถึงการป้องกันหรือลดการปล่อยสารเคมีที่เป็นพิษออกสู่สิ่งแวดล้อม โดยอาศัยหลักการในการเลือก ใช้วัตถุดิบการวางแผนและการออกแบบการผลิตและการใช้ผลิตภัณฑ์ที่เหมาะสมกล่าวง่าย ๆ คือในการใช้สารเคมีในแต่ละขั้นตอนของการผลิตจะต้องคำนึงและระลึกเสมอว่าสารเคมีชนิดนั้นจะไม่เป็นอันตรายต่อมนุษย์และไม่ทำลายสิ่งแวดล้อมซึ่งถือเป็นหลักสำคัญของเคมีสีเขียว (Green chemistry) ดังนั้นเคมีสีเขียวจะให้ความสำคัญกับการป้องกันที่ต้นเหตุมากกว่าการแก้ปัญหาที่ปลายเหตุ (ณัฏฐ์คณิน ศุภเมธานนท์ และคณะ, 2559)

วิชาเคมีเปรียบเสมือนวิทยาศาสตร์ส่วนกลาง (Central Science) ที่เชื่อมโยงความรู้แขนงต่าง ๆ เข้าด้วยกัน อย่างไรก็ตามธรรมชาติของวิชาเคมีที่มีความเป็นนามธรรมสูง มักสร้างอุปสรรคต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยเฉพาะการทำความเข้าใจใน 3 ระดับ คือ ระดับมหภาค (สิ่งที่มองเห็น) ระดับอนุภาค (โมเลกุลและอะตอม) และระดับสัญลักษณ์ (สมการและสูตรเคมี) ซึ่ง Johnstone (1991) ระบุว่าหากผู้เรียนไม่สามารถเชื่อมโยงทั้ง 3 ระดับนี้ได้ การเรียนเคมีจะกลายเป็นเพียงการท่องจำสัญลักษณ์ที่ไร้ความหมาย ปัญหาสำคัญที่พบในปัจจุบันคือ การขาดความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ ในผู้เรียน หลายคนมีความเข้าใจคลาดเคลื่อนว่าเคมีคือวิชาที่ว่าด้วยกฎเกณฑ์ที่ตายตัว แต่ในความเป็นจริงการแก้ปัญหาทางเคมีในโลกยุคใหม่จำเป็นต้องใช้การคิดที่ยืดหยุ่น (Cognitive Flexibility) เพื่อสร้างสรรค์นวัตกรรมหรือวิธีการใหม่ๆ ในการจัดการกับทรัพยากรและสิ่งแวดล้อม (Sirhan, 2007) เมื่อผู้เรียนขาดความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ พวกเขาจะยึดติดกับการแก้โจทย์ตามตัวอย่างในตำรา ไม่สามารถประยุกต์ใช้ความรู้เพื่อตอบโจทย์สถานการณ์จริง

ที่ซับซ้อนได้ ส่งผลให้เจตคติต่อวิชาเคมีลดลง และมองว่าเป็นวิชาที่ยากและไกลตัว นอกจากนี้กระแสการตื่นตัวเรื่องความยั่งยืนและปัญหาสิ่งแวดล้อมในระดับโลก ทำให้การเรียนเคมีในศตวรรษที่ 21 ไม่สามารถจำกัดอยู่เพียงแค่การทำความเข้าใจปฏิกิริยาในหลอดทดลองเท่านั้น แต่ต้องบูรณาการความตระหนักรู้ต่อสิ่งแวดล้อมเข้าไปด้วย ตามแนวทางการศึกษาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน (UNESCO, 2017) หากกระบวนการเรียนการสอนยังคงเน้นเพียงการถ่ายทอดเนื้อหา โดยไม่กระตุ้นให้ผู้เรียนได้วิเคราะห์ปัญหาและลงมือสร้างสรรค์นวัตกรรมด้วยตนเอง ผู้เรียนจะขาดทักษะที่จำเป็นในการเป็นพลเมืองโลกที่มีคุณภาพ

จากสภาพปัญหาการขาดความคิดสร้างสรรค์ที่ส่งผลต่อการเรียนวิชาเคมีในระดับโครงสร้างทางปัญญา ผู้วิจัยในฐานะครูผู้สอน รายวิชาเคมี กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีจึงได้ศึกษาทฤษฎีการพัฒนาการคิดสร้างสรรค์ของนักเรียน ซึ่งเป็นกระบวนการพัฒนาการคิดที่ซับซ้อน จำเป็นต้องใช้หลักการที่หลากหลาย จึงเลือกพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้รายวิชาเคมี ที่ใช้ร่วมกับชุดกิจกรรมการเรียนรู้กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี รายวิชาเคมี3 เรื่อง สมดุลเคมี สำหรับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 จึงเป็นที่มาของการพัฒนารูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ ซึ่งเป็นการบูรณาการแนวคิดสำคัญทางกำพืดวิทยาและนวัตกรรมการศึกษาร่วมสมัย โดยมีรากฐานมาจากแนวคิด คอนสตรัคติวิสต์ (Constructivism) ที่เชื่อว่าผู้เรียนสร้างความรู้ผ่านประสบการณ์ ผสานกับการเรียนรู้โดยใช้ ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning) เพื่อกระตุ้นการคิดวิเคราะห์ และการจัดการเรียนรู้เพื่อสร้าง ความเป็นพลเมืองสีเขียว (Green Citizenship) เพื่อตอบโจทย์ความยั่งยืนของโลก ประกอบด้วย ขั้นที่ 1 ขั้นตรวจสอบความรู้ (Check student knowledge) ขั้นที่ 2 ขั้นกระตุ้นการเรียนรู้ (Rouse to learning) ขั้นที่ 3 ขั้นอธิบายเนื้อหาเพื่อสร้างความตระหนักรู้ต่อสิ่งแวดล้อม (Explains content to raise awareness of environment) ขั้นที่ 4 ขั้นวิเคราะห์และวางแผนเพื่อแก้ปัญหา (Analyze and solve problems) ขั้นที่ 5 ขั้นทดสอบแผนและสร้างนวัตกรรม (Test the solutions and innovate change) ขั้นที่ 6 ขั้นประเมินผล (Evaluate and assess) โดยการจัดการเรียนรู้สร้างสรรค์ด้วยมุ่งเน้นให้ผู้เรียนก้าวข้ามขีดจำกัดด้านการคิดที่ยึดติดอยู่เพียงในตำรา และสามารถใช้ความรู้เคมีเป็นเครื่องมือสำคัญในการสร้างสรรค์ การเปลี่ยนแปลงเชิงบวกให้กับสังคมได้อย่างยั่งยืน เพื่อเป็นแบบอย่างของการจัดการเรียนการสอนสำหรับพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ พร้อมทั้งสร้างผู้เรียนให้รับมือกับโลกที่กำลังเปลี่ยนแปลง โดยการสร้างความตระหนักรู้ การเรียนรู้ผ่านกิจกรรมและการพัฒนาแนวคิดด้านความยั่งยืนสืบไป

2.วัตถุประสงค์

1. เพื่อการพัฒนารูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ ร่วมกับการใช้ ชุดกิจกรรมเคมีสีเขียวเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ รายวิชาเคมี3 เรื่อง สมดุลเคมี สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

2. เพื่อพัฒนาความสามารถในคิดสร้างสรรค์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนด้วยรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ ร่วมกับการใช้ชุดกิจกรรมเคมีสีเขียวเพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ รายวิชาเคมี3 เรื่อง สมดุลเคมี สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

3. เพื่อศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อการเรียนด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ในชุดกิจกรรมการเรียนรู้ รายวิชาเคมี 3 เรื่อง สมดุลเคมี สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5

3.วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการออกแบบการทดลองกึ่งเชิงปริมาณ (Quantitative quasi-experimental design) โดยมุ่งเน้นการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณเป็นหลัก และใช้ข้อมูลเชิงคุณภาพเพื่อสนับสนุนผลการวิจัย

ประชากร ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนกาญจนานุเคราะห์ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากาญจนบุรี ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 จำนวนทั้งสิ้น 373 คน

กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5/4 จำนวน 29 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) เพื่อความเหมาะสมและครบถ้วนตามจุดมุ่งหมายของการวิจัย กลุ่มเป้าหมายในการศึกษาประกอบการวิจัย ซึ่งเป็นกลุ่มที่ผู้วิจัยทำการศึกษาทั้งห้อง Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2011 :164) ทั้งนี้กลุ่มตัวอย่างเป็นกลุ่มที่ผู้วิจัยสามารถดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบที่พัฒนาขึ้นได้อย่างต่อเนื่องและครบถ้วนตามแผนที่กำหนด

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ ร่วมกับชุดกิจกรรมเคมีสีเขียว จำนวน 8 แผน ที่พัฒนาบนแนวคิดการเรียนรู้เชิงรุก แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง สมดุลเคมี แบบปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ แบบวัดความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ครอบคลุม 4 ด้าน และแบบประเมินความพึงพอใจแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ

เครื่องมือทุกชนิดผ่านการตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา (IOC = 0.80–1.00) แบบทดสอบมีค่าความยากง่าย (p = 0.40–0.80) ค่าอำนาจจำแนก (r = 0.30–0.60) และค่าความเชื่อมั่น (KR-20 = 0.82) ส่วนแบบวัดความคิดสร้างสรรค์และแบบประเมินความพึงพอใจมีค่าความเชื่อมั่น (Cronbach’s Alpha) เท่ากับ 0.85 และ 0.88 ตามลำดับ ซึ่งอยู่ในระดับดี

การเก็บรวบรวมข้อมูล ดำเนินการโดยการทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) จากนั้นจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ จำนวน 8 แผน ใช้เวลา 24 ชั่วโมง และทำการทดสอบหลังเรียน (Post-test) พร้อมทั้งเก็บข้อมูลความพึงพอใจของผู้เรียน

การวิเคราะห์ข้อมูล ใช้ค่าเฉลี่ย (Mean) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ร้อยละ และทดสอบสมมติฐานด้วยสถิติ t-test แบบ dependent samples

4.ผลการวิจัย

ผลการวิจัยสามารถสรุปตามวัตถุประสงค์ได้ดังนี้

1. รูปแบบการจัดการเรียนรู้สร้างสรรค์ ร่วมกับชุดกิจกรรมเคมีสีเขียว มีประสิทธิภาพเท่ากับ 80.05/81.00 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ 80/80 ที่กำหนด ปรากฏดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ประสิทธิภาพของรูปแบบการจัดการเรียนรู้สร้างสรรค์

ผลการเรียน	คะแนนเต็ม	$\overline{X}$	S.D.	ร้อยละของคะแนนเฉลี่ย (E1/E2)
ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E1)	500	407	16.29	81.40
ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E2)	30	24.76	3.83	82.53

2. ความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 (t = 78.04) โดยคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 14.03 (S.D. = 2.46) และหลังเรียนเท่ากับ 26.34 (S.D. = 1.93) ปรากฏดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 เปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ก่อนเรียน และหลังเรียน

ตัวแปร	คะแนนเต็ม	จำนวนนักเรียน	$\overline{X}$	S.D.	$\sum D$	$\sum D^2$	t
ก่อนเรียน	30	29	14.03	2.46	357	4415	78.04*
หลังเรียน	30	29	26.34	1.93			

* นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (Mean = 4.63, S.D. = 0.41)

จากการสอบถามความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการเรียนด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ รายวิชาเคมี3 เรื่อง สมดุลเคมี ภาพรวม พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้ด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ รายวิชาเคมี3 เรื่อง สมดุลเคมี อยู่ในระดับมากที่สุด ($\overline{X}$ = 4.63, S.D. = 0.41) และเมื่อแยกเป็นรายด้าน พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการเรียนด้วยรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดสร้างสรรค์ รายวิชาเคมี3 เรื่อง สมดุลเคมี อยู่ในระดับมากที่สุดทุกด้าน โดยเรียงค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อยได้ดังนี้ ด้านประโยชน์ของรูปแบบการเรียนการสอน ($\overline{X}$ = 4.68, S.D. = 0.35) รองลงมาได้แก่ ด้านวัดและประเมินผล ($\overline{X}$ = 4.65, S.D. = 0.39) ลำดับที่ 3 คือ ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ($\overline{X}$ = 4.64, S.D. = 0.44) และด้านตัวครูผู้สอน ($\overline{X}$ = 4.54, S.D. = 0.47) เป็นลำดับสุดท้าย

5.อภิปรายผลการวิจัย

การพัฒนาและหาประสิทธิภาพของรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ (Create model) ร่วมกับชุดกิจกรรมเคมีสีเขียว มีประสิทธิภาพเท่ากับ 81.40/82.53 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ (80/80) แสดงให้เห็นว่ารูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นมีคุณภาพและสามารถนำไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งในด้านกระบวนการและผลลัพธ์การเรียนรู้ของผู้เรียน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะรูปแบบการจัดการเรียนรู้ดังกล่าวได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบตามแนวคิดการวิจัยและพัฒนา มีการสังเคราะห์องค์ความรู้จากทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง และออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ส่งเสริมการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) และการลงมือปฏิบัติจริง ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับแนวคิดของการจัดการเรียนรู้ตามทฤษฎีสร้างองค์ความรู้ และงานวิจัยของ กานต์ชนก พรหมมา (2563), สุพัตรา จันทร์เพ็ญ (2564), ณัฐวุฒิ ศรีสวัสดิ์ (2565), พิมพ์ชนก แสงทอง (2566) และธีรภัทร บุญเรือง (2567) ที่พบว่ารูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่พัฒนาบนฐานทฤษฎีอย่างเป็นระบบ และมีขั้นตอนชัดเจน จะช่วยให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพสูงขึ้น นอกจากนี้ การมีองค์ประกอบของรูปแบบที่ครบถ้วน ได้แก่ หลักการ วัตถุประสงค์ กระบวนการเรียนรู้ ระบบสังคม และการประเมินผล ทำให้การจัดการเรียนรู้เป็นไปอย่างมีทิศทาง และสามารถพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม

ผลจากการวิจัยวัตถุประสงค์ที่ 2 พบว่า นักเรียนที่เรียนด้วยรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ (Create model) มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถในการคิดสร้างสรรค์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้อาจเป็นเพราะรูปแบบการจัดการเรียนรู้ดังกล่าว มุ่งเน้นกระบวนการคิดอย่างเป็นระบบ ผ่านขั้นตอนการเรียนรู้ 6 ขั้น ที่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิด วิเคราะห์ วางแผนแก้ปัญหา และสร้างสรรค์ผลงานด้วยตนเอง ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้อย่างลึกซึ้งและสามารถพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงได้ ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับแนวคิดของ Piaget และ Vygotsky ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติและการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคม รวมถึงงานวิจัยของนักวิชาการหลายท่านที่พบว่า การจัดการเรียนรู้แบบ Active Learning, STEM และ Project-Based Learning สามารถพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ

อีกทั้งการใช้กิจกรรมที่เน้นสถานการณ์จริง การตั้งคำถามกระตุ้นความคิด และการทำงานกลุ่มช่วยให้ผู้เรียนได้ฝึกคิดอย่างหลากหลาย (คิดคล่อง คิดยืดหยุ่น คิดริเริ่ม) และสามารถเชื่อมโยงความรู้ไปใช้ในชีวิตจริงได้

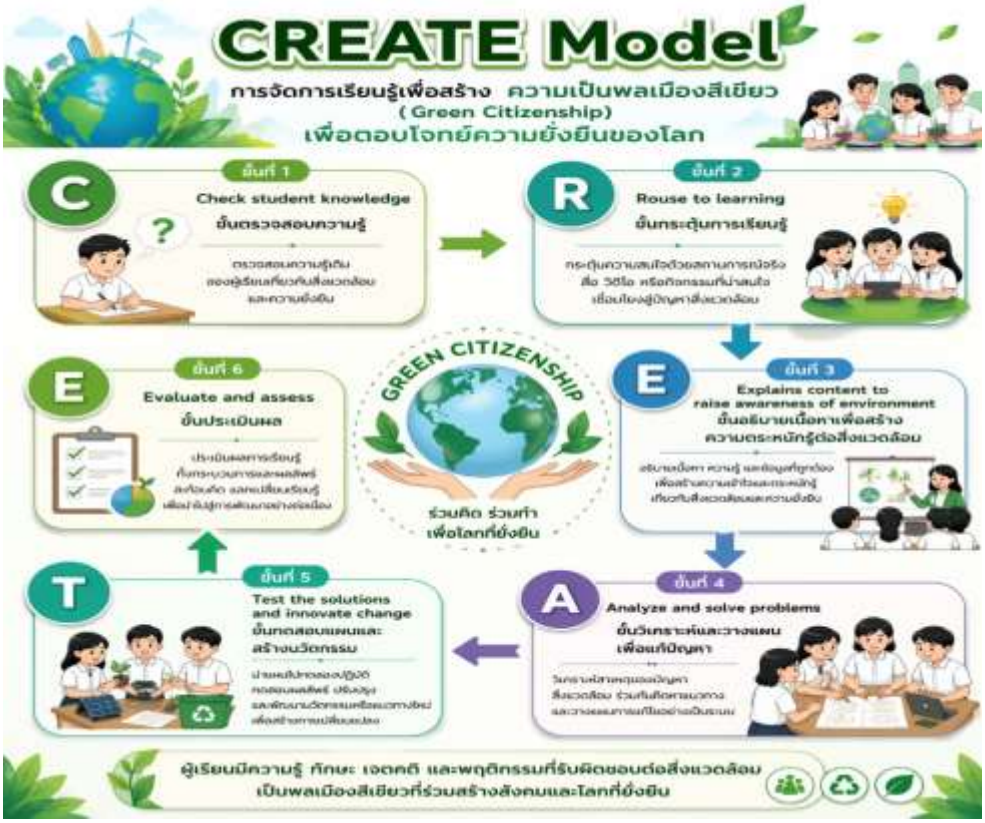
ผลจากการวิจัยวัตถุประสงค์ที่ 3 พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการเรียนด้วยรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ (Create model) ร่วมกับชุดกิจกรรมเคมีสีเขียว โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะรูปแบบการจัดการเรียนรู้ดังกล่าวเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ ได้ลงมือปฏิบัติจริง ทำงานร่วมกับผู้อื่น และแสวงหาความรู้จากแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย ส่งผลให้ผู้เรียนเกิดความสนุกสนานมีแรงจูงใจ และมีทัศนคติที่ดีต่อการเรียน ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับแนวคิดการเรียนรู้เชิงรุก

(Active Learning) และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งพบว่า การจัดกิจกรรมที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ ซึ่งจะช่วยเพิ่มความพึงพอใจและแรงจูงใจในการเรียนรู้

นอกจากนี้ การจัดลำดับกิจกรรมอย่างเป็นขั้นตอน การเชื่อมโยงเนื้อหากับชีวิตจริง และการเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสะท้อนความคิด (Reflection) ยังช่วยให้ผู้เรียนรู้สึกมีคุณค่าในตนเอง และเห็นความสำคัญของการเรียนรู้

6.องค์ความรู้ใหม่

จากการวิจัยทำให้เกิดองค์ความรู้ใหม่ ซึ่งเป็นการพัฒนารูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์เพื่อพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ ด้วยรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ ดังแผนภาพที่ 1



แผนภาพที่ 2 องค์ความรู้ใหม่จากการวิจัย

การจัดการเรียนรู้เพื่อสร้างความเป็นพลเมืองสีเขียว (Green Citizenship) เพื่อตอบโจทย์ความยั่งยืนของโลก ด้วยรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ประกอบด้วย

ขั้นที่ 1 ขั้นตรวจสอบความรู้ (Check student knowledge)

ขั้นที่ 2 ขั้นกระตุ้นการเรียนรู้ (Rouse to learning)

ขั้นที่ 3 ขั้นอธิบายเนื้อหาเพื่อสร้างความตระหนักรู้ต่อสิ่งแวดล้อม (Explains content to raise awareness of environment)

ขั้นที่ 4 ขั้นวิเคราะห์และวางแผนเพื่อแก้ปัญหา (Analyze and solve problems)
ขั้นที่ 5 ขั้นทดสอบแผนและสร้างนวัตกรรม (Test the solutions and innovate change)
ขั้นที่ 6 ขั้นประเมินผล (Evaluate and assess)

7.ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

ควรส่งเสริมให้มีการนำรูปแบบรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ ไปใช้ในระดับสถานศึกษาและขยายผลสู่ระดับเขตพื้นที่ เพื่อพัฒนาทักษะการคิดสร้างสรรค์และการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

2. ข้อเสนอแนะในการปฏิบัติ

1. ครูควรศึกษารูปแบบรูปแบบการจัดการการเรียนรู้สร้างสรรค์ ให้เข้าใจอย่างชัดเจนก่อนนำไปใช้
2. ควรเตรียมสื่อและแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย
3. ส่งเสริมการทำงานกลุ่มและการเรียนรู้แบบร่วมมือ
4. จัดกิจกรรมที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง
5. ใช้การประเมินอย่างต่อเนื่องเพื่อพัฒนาผู้เรียน

3. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. ศึกษาการใช้รูปแบบนี้ในรายวิชาอื่นหรือระดับชั้นอื่น
2. ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความคิดสร้างสรรค์
3. พัฒนาเครื่องมือวัดให้ครอบคลุมหลายมิติ

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560). กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

กานต์ชนก พรหมมา. (2563). การพัฒนาความคิดสร้างสรรค์ของนักเรียนโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบโครงงาน. วารสารศึกษาศาสตร์, 15(2), 45–60.

ณัฏฐ์คณิน ศุภเมธานนท์ และคณะ. (2559). เคมีสีเขียว (Green Chemistry). กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์วิชาการ.

ณัฐวุฒิ ศรีสวัสดิ์. (2565). การพัฒนาทักษะการคิดขั้นสูงด้วยการเรียนรู้แบบ STEM. วารสารวิทยาศาสตร์ศึกษา, 20(3), 101–115.

ทิศนา แขมมณี. (2544). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ธีรภัทร บุญเรือง. (2567). รูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกกับการพัฒนาทักษะผู้เรียนในศตวรรษที่ 21. วารสารการศึกษาไทย, 25(2), 55–70.

พิมพ์ชนก แสงทอง. (2566). การจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการเพื่อส่งเสริมความคิดสร้างสรรค์. วารสารครุศาสตร์, 12(1), 33–48.

วัชรา เล่าเรียนดี. (2552). รูปแบบและกลยุทธ์การจัดการเรียนรู้. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัย.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ. (2540). แผนการศึกษาแห่งชาติ. กรุงเทพฯ: สำนักนายกรัฐมนตรี.

สุพัตรา จันทร์เพ็ญ. (2564). ผลของการจัดการเรียนรู้แบบ Active Learning ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน. วารสารวิจัยทางการศึกษา, 18(1), 77–89.

อารี พันธ์มณี. (2546). ความคิดสร้างสรรค์กับการเรียนรู้. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

Anastas, P. T., & Warner, J. C. (1998). Green chemistry: Theory and practice. New York: Oxford University Press.

Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). The IDEAL problem solver. New York: W.H. Freeman.

Driver, R., & Bell, B. (1986). Students' thinking and the learning of science. School Science Review, 67(240), 443–456.

Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

Joyce, B., & Weil, M. (2009). Models of teaching (8th ed.). Boston: Pearson Education.

Piaget, J. (2008). The psychology of intelligence. London: Routledge.

Pizzini, E. L., Shepardson, D. P., & Abell, S. K. (1989). A rationale for and the development of a problem-solving model of instruction in science education. Science Education, 73(5), 523–532.

Torrance, E. P. (1974). Torrance tests of creative thinking. Lexington, MA: Ginn.

UNESCO. (2018). Education for sustainable development goals: Learning objectives. Paris: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Journal of Educational Transformation **Original Article**
Received: 28 May 2026 **Revised:** 6 July 2026 **Accepted:** 16 August 2026

กลยุทธ์การบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัล

Innovative School Management Strategies in the Digital Era

น.ส.เสาวณีย์ ทิพยสกุล[1]
Miss. Saowani Thippayasakul

บทคัดย่อ

บทความนี้เป็นการศึกษาวิเคราะห์เชิงแนวคิดว่าด้วย “กลยุทธ์การบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัล” โดยมุ่งสังเคราะห์องค์ความรู้และกรอบแนวคิดทางทฤษฎีเกี่ยวกับภาวะผู้นำดิจิทัล การบริหารเชิงนวัตกรรม และการเปลี่ยนผ่านสู่โรงเรียนอัจฉริยะ (Smart School) จากเอกสารและงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ เพื่อพัฒนาโมเดลรูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัล(Digital-Innovative School Leadership Model -DISL) ที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำ วิสัยทัศน์ เทคโนโลยี วัฒนธรรมองค์กร และเครือข่ายความร่วมมืออย่างเป็นระบบ ผลการสังเคราะห์ชี้ว่า การบริหารโรงเรียนในยุคดิจิทัลควรเป็น “ระบบนิเวศแห่งการเรียนรู้” ที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูลและนวัตกรรม โดยมีภาวะผู้นำดิจิทัลเป็นกลไกสำคัญในการเปลี่ยนโครงสร้างโรงเรียนจากระบบราชการไปสู่การเป็นองค์กรอัจฉริยะ การดำเนินกลยุทธ์เชิงนวัตกรรมต้องบูรณาการ 4 มิติ ได้แก่ (1) วิสัยทัศน์และภาวะผู้นำ (2) เทคโนโลยีและโครงสร้างพื้นฐาน (3) วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ร่วม และ (4) เครือข่ายความร่วมมือเชิงนวัตกรรม ทั้งนี้บทความเสนอแนวทางเชิงนโยบายในการยกระดับสมรรถนะผู้นำสถานศึกษา พัฒนาโครงสร้างพื้นฐานดิจิทัล และสร้างความเท่าเทียมทางเทคโนโลยีเพื่อยกระดับคุณภาพการศึกษาไทยอย่างยั่งยืน

คำสำคัญ: การบริหารโรงเรียน, ภาวะผู้นำดิจิทัล, นวัตกรรมการศึกษา, โรงเรียนอัจฉริยะ, การเปลี่ยนผ่านดิจิทัล

[1] นักวิชาการอิสระ ; independent Scholar,Thailand
Corresponding author, e-mail: saowanith1974@gmail.com

Abstract

This conceptual article explores “Innovative School Management Strategies in the Digital Era”, aiming to synthesize theoretical and empirical insights on digital leadership, innovative management, and smart school transformation. Drawing upon international and Thai scholarly sources, the study develops the Digital-Innovative School Leadership (DISL) Model, which explains the systemic relationship among leadership, vision, technology, organizational culture, and collaborative networks. The synthesis indicates that digital-era school management must operate as a *learning ecosystem* driven by data and innovation, where digital leadership serves as the core mechanism transforming traditional bureaucratic structures into smart, adaptive learning organizations. The proposed strategies are integrated across four dimensions: (1) vision and leadership, (2) technology and infrastructure, (3) learning culture and human capital, and (4) collaborative partnerships. The article concludes with policy recommendations for enhancing educational leaders’ digital competencies, strengthening digital infrastructure, and promoting digital equity to ensure sustainable educational transformation in Thailand.

Keywords: school management, digital leadership, educational innovation, smart schools, digital transformation

1. บทนำ

บริบทและความจำเป็นของการบริหารโรงเรียนในยุคดิจิทัลโลกการศึกษาในศตวรรษที่ 21 กำลังเผชิญการเปลี่ยนแปลงเชิงเทคโนโลยีอย่างรวดเร็ว เทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์ (Artificial Intelligence- AI) และระบบดิจิทัลได้กลายเป็นเครื่องมือหลักในการจัดการเรียนรู้และบริหารโรงเรียน โรงเรียนไม่อาจดำรงอยู่ได้ด้วยโครงสร้างการบริหารแบบเดิมที่เน้นการสั่งการและการควบคุมจากบนลงล่าง แต่ต้องปรับตัวสู่การเป็น “องค์กรนวัตกรรม” ที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูล ความคิดสร้างสรรค์ และการเรียนรู้ร่วมกัน (พัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ, 2567). ในบริบทนี้ ผู้บริหารสถานศึกษาจึงต้องพัฒนา “สมรรถนะเชิงดิจิทัล” และ “ภาวะผู้นำเชิงนวัตกรรม” เพื่อสร้างความสามารถในการปรับตัวของโรงเรียนต่อสังคมดิจิทัลที่เปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง (Eren & Yilmaz, 2024).

การเปลี่ยนแปลงเชิงโครงสร้างและความท้าทายของโรงเรียนไทยโรงเรียนไทยจำนวนมากยังคงอยู่ในระบบการบริหารที่มีลักษณะรวมศูนย์ และขาดกลไกในการสร้างนวัตกรรมอย่างต่อเนื่อง การแพร่ระบาดของ COVID-19 ได้เร่งให้เห็นความจำเป็นในการพัฒนาการเรียนการสอนออนไลน์และการจัดการเรียนรู้แบบผสมผสาน ซึ่งสะท้อน

ให้เห็นว่าผู้บริหารต้องมีความพร้อมในการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อจัดการทรัพยากร สื่อสาร และวัดผลการเรียนรู้ (ทินกร เผ่ากันทะ, 2565; Kowalczyk & Zarzycka, 2023). งานของพัฒนะและคณะ (2567) ชี้ว่า “นวัตกรรมดิจิทัลเพื่อการเรียนรู้” จะเกิดผลอย่างแท้จริงก็ต่อเมื่อผู้บริหารสามารถสร้างระบบสนับสนุนภายในโรงเรียนที่เปิดรับการเปลี่ยนแปลงทั้งในระดับครู นักเรียน และชุมชนการศึกษา

แนวโน้มของภาวะผู้นำและกลยุทธ์เชิงนวัตกรรมในยุคการเปลี่ยนผ่านดิจิทัล(Digital Transformation) ผู้นำทางการศึกษาจำเป็นต้องมีบทบาทเป็น “ผู้อำนวยการการเปลี่ยนแปลง” (Change agent) มากกว่าผู้ควบคุมกระบวนการ (Sheninger, 2019). ผู้นำเชิงนวัตกรรมต้องใช้เทคโนโลยีไม่เพียงเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพ แต่เพื่อ “สร้างคุณค่าใหม่” ให้กับการเรียนรู้และการบริหารงาน (Heifetz, 2018; Yusuf, 2024) ในบริบทของไทย วัลลภา โพธิโต (2024) เสนอว่า การบริหารโรงเรียนยุคใหม่ควรมุ่งสู่การสร้าง “วัฒนธรรมแห่งนวัตกรรม” ที่ทุกฝ่ายมีส่วนร่วมและกล้าเสี่ยงในการทดลองสิ่งใหม่ การเปลี่ยนแปลงนี้จะเกิดขึ้นได้ เมื่อผู้บริหารมีวิสัยทัศน์ กล้าตัดสินใจ และใช้ข้อมูลในการขับเคลื่อนนโยบายอย่างมีหลักฐานเชิงประจักษ์ (Evidence-based management)

ความสัมพันธ์ระหว่างเทคโนโลยี วัฒนธรรม และกลยุทธ์กลยุทธ์การบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัลไม่อาจมองแยกออกจากบริบททางวัฒนธรรมและสังคม โรงเรียนที่มีวัฒนธรรมการเรียนรู้แบบเปิด การยอมรับความหลากหลาย และความไว้วางใจในทีมงาน จะสามารถปรับใช้เทคโนโลยีใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (López & Martínez, 2024) ในประเทศไทย การศึกษาพบว่ากลยุทธ์การบริหารคุณภาพทั่วทั้งองค์การในยุคดิจิทัลของโรงเรียน ต้องอาศัยทั้งเทคโนโลยี การพัฒนาความรู้ และแรงจูงใจของบุคลากร รวมถึงการสร้างเครือข่ายความร่วมมือกับภาคีภายนอก ดังนั้นกลยุทธ์เชิงนวัตกรรมจึงต้องเป็นระบบบูรณาการระหว่าง “เทคโนโลยี คน และวัฒนธรรมการเรียนรู้”

ช่องว่างขององค์ความรู้และเป้าหมายของบทความแม้จะมีงานวิจัยจำนวนมากว่าด้วยการใช้เทคโนโลยีในการบริหารโรงเรียน แต่ยังขาดการสังเคราะห์เชิงแนวคิดที่อธิบาย “กลไกเชิงกลยุทธ์” ของการบริหารเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัลอย่างเป็นระบบ (Eren & Yilmaz, 2024; Abu Kurkan & Çetin, 2024) ดังนั้นบทความนี้จึงมุ่งสังเคราะห์แนวคิด ทฤษฎี และกรณีศึกษาที่เกี่ยวข้อง เพื่อพัฒนา “กรอบกลยุทธ์การบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัล” ที่สามารถนำไปใช้ในการพัฒนานโยบาย และการฝึกอบรมผู้บริหารสถานศึกษาให้พร้อมต่อการเปลี่ยนผ่านสู่อนาคตการศึกษาไทยที่ยั่งยืน

2. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง

2.1 แนวคิดการบริหารการศึกษาเชิงนวัตกรรม (Innovative Educational Management)

แนวคิด “การบริหารการศึกษาเชิงนวัตกรรม” มีรากฐานจากการพัฒนาแนวคิดการจัดการสมัยใหม่ที่มุ่งสร้างคุณค่าใหม่(Value creation) ผ่านกระบวนการคิดเชิงสร้างสรรค์และการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยี (Fullan,

2007). การบริหารเชิงนวัตกรรมมิได้หมายถึงเพียงการนำเทคโนโลยีเข้ามาใช้ในองค์กรเท่านั้น แต่เป็นการออกแบบระบบการบริหารที่เปิดรับการเรียนรู้ การทดลอง และการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องในทุกระดับขององค์กร (Heifetz, 2018) ในแวดวงการศึกษา ผู้บริหารที่มีแนวคิดเชิงนวัตกรรมจะทำหน้าที่เป็น “ผู้นำแห่งการเรียนรู้” (Leader as learner) ซึ่งส่งเสริมให้บุคลากรกล้าแสดงความคิดเห็น ทดลองแนวทางใหม่ และเรียนรู้จากความผิดพลาดเพื่อปรับปรุงงาน (Sheninger, 2019)

ในประเทศไทย แนวคิดการบริหารการศึกษาเชิงนวัตกรรมได้รับการส่งเสริมอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะจากแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 – 2579 ซึ่งเน้นให้สถานศึกษาปรับตัวเข้าสู่ยุค Education 4.0 (วารสาร EAJ, 2564). งานของพัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ (2567) พบว่า “ผู้นำโรงเรียนที่มีสมรรถนะเชิงนวัตกรรม” สามารถขับเคลื่อนองค์กรให้เกิดการเปลี่ยนแปลงผ่านการบริหารจัดการเชิงกลยุทธ์และการมีส่วนร่วมของบุคลากรทุกฝ่าย โดยเฉพาะเมื่อผสานเข้ากับเทคโนโลยีสารสนเทศ และการจัดการความรู้

นอกจากนี้พัฒนะ ธัญญเจริญ และคณะ (2567) เสนอว่าการนำนวัตกรรมการศึกษามาใช้ในโรงเรียนต้องอยู่บนพื้นฐานของ “ระบบนิเวศนวัตกรรมการเรียนรู้” (Learning innovation ecosystem) ซึ่งประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 3 ประการ คือ (1) บุคลากรที่มีทักษะการคิดเชิงนวัตกรรม (2) เทคโนโลยีที่สนับสนุนการเรียนรู้ และ (3) กระบวนการบริหารที่เปิดโอกาสให้เกิดการมีส่วนร่วมและการเรียนรู้ร่วมกันของทุกภาคส่วน งานของ López และ Martínez (2024) ยืนยันแนวคิดนี้โดยระบุว่าโรงเรียนที่มี “open innovation mindset” จะสามารถสร้างนวัตกรรมอย่างต่อเนื่องได้มากกว่าองค์กรที่มีโครงสร้างแข็งตัว

ดังนั้น การบริหารการศึกษาเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัลจึงมิใช่เพียง “การบริหารด้วยเทคโนโลยี” แต่คือ “การบริหารที่ใช้เทคโนโลยีเพื่อสร้างนวัตกรรม” โดยมุ่งเน้นการพัฒนา คน ระบบ และวัฒนธรรมการเรียนรู้ ให้เชื่อมโยงกันในทิศทางเดียว (Ali & Hassan, 2024)

2.2 แนวคิดภาวะผู้นำดิจิทัล (Digital Leadership)

ภาวะผู้นำดิจิทัล(Digital Leadership) หมายถึง ความสามารถของผู้นำในการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลง พัฒนานวัตกรรม และสร้างคุณค่าใหม่ให้แก่องค์กร (Sheninger, 2019). ภาวะผู้นำรูปแบบนี้ไม่เพียงเน้นการนำเทคโนโลยีมาปรับใช้ในงานบริหาร แต่ยังรวมถึงการสร้าง “วัฒนธรรมดิจิทัล” (Digital culture) ที่ส่งเสริมการเรียนรู้และนวัตกรรมของบุคลากรในองค์กร (Heifetz, 2018). ผู้นำดิจิทัลต้องมีทั้งความเข้าใจด้านเทคโนโลยี ความคิดเชิงกลยุทธ์ และความสามารถในการสร้างแรงบันดาลใจให้กับบุคลากรในการเปลี่ยนแปลงสู่การเรียนรู้ยุคใหม่ (Eren & Yilmaz, 2024).

1) บทบาทของผู้นำดิจิทัลในระบบการศึกษา

ในบริบทของการศึกษา ผู้นำดิจิทัลมีบทบาทสำคัญในการเชื่อมโยง “เทคโนโลยี–การเรียนรู้–วัฒนธรรม” ให้เป็นระบบเดียวกัน (Kowalczyk & Zarzycka, 2023) พวกเขาต้องทำหน้าที่เป็นทั้ง นักกลยุทธ์ทางเทคโนโลยี

(Technology strategist) และ นักการศึกษาผู้เอื้อให้เกิดการเรียนรู้ (Learning facilitator) งานของ Abu Kurkan และ Çetin (2024) ชี้ว่า ผู้นำการศึกษาในยุคปัญญาประดิษฐ์ ต้องมีทักษะสำคัญ 3 ด้าน คือ

(1) การเข้าใจเทคโนโลยีและศักยภาพของข้อมูล (Data literacy)

(2) การบริหารความเปลี่ยนแปลง (Change management)

(3) การสร้างทีมงานที่มีพลวัตสูง (Agile team building)

การนำเทคโนโลยีเข้ามาใช้จึงไม่ใช่เพียงการจัดหาครุภัณฑ์ ICT แต่ต้องมีกลยุทธ์การบริหารทรัพยากรดิจิทัลที่ยั่งยืนและมีความรับผิดชอบ เช่น การบริหารความปลอดภัยของข้อมูล (Data Protection) และ Digital Ethics ในการใช้งานเทคโนโลยีทางการศึกษา

2) ภาวะผู้นำดิจิทัลในบริบทไทย

ในประเทศไทยงานของ ทินกร เผ่ากันทะ (2565) และ วัลลภา โพธิโต (2024) ชี้ให้เห็นว่าผู้บริหารสถานศึกษาไทยจำนวนมากยังขาดทักษะด้านดิจิทัลในการวางแผนกลยุทธ์การบริหาร การใช้ข้อมูลสารสนเทศเพื่อการตัดสินใจ และการพัฒนาเครือข่ายการเรียนรู้ออนไลน์ (Online learning communities) อย่างไรก็ตาม โรงเรียนที่มีผู้นำซึ่งปรับบทบาทสู่การเป็น “ผู้นำดิจิทัลเชิงกลยุทธ์” สามารถยกระดับคุณภาพการเรียนรู้และสร้างวัฒนธรรมแห่งนวัตกรรมได้ดีกว่าโรงเรียนที่ยังคงยึดติดกับรูปแบบการบริหารแบบเดิม (พัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ, 2567)

การศึกษาพบว่า ผู้นำดิจิทัลที่มีสมรรถนะสูงมักจะสร้างแรงบันดาลใจและเปิดโอกาสให้บุคลากรมีส่วนร่วมในการออกแบบนวัตกรรม โดยใช้แพลตฟอร์ม ออนไลน์ เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ เช่นชุดเครื่องมือกลูเกิลสำหรับการศึกษา(Google Workspace for Education) หรือ ไมโครซอฟท์ ทีม(Microsoft Teams)ซึ่งช่วยลดช่องว่างระหว่างการบริหารกับการปฏิบัติจริงในห้องเรียน.

3) มิติสำคัญของภาวะผู้นำดิจิทัล

López และ Martínez (2024) เสนอว่า ภาวะผู้นำดิจิทัลที่ประสบความสำเร็จในโรงเรียนจะต้องครอบคลุม 5 มิติหลัก ได้แก่

1. การสร้างวิสัยทัศน์ร่วมเกี่ยวกับทิศทางการใช้เทคโนโลยีในโรงเรียน(Digital Visioning)
2. การบูรณาการเทคโนโลยีในทุกกระบวนการบริหารและการเรียนรู้(Technology Integration)
3. การเปิดพื้นที่ให้บุคลากรมีส่วนร่วมในนวัตกรรม(Empowerment and Participation)
4. การสร้างวัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ต่อเนื่อง(Continuous Learning Culture)
5. การใช้เทคโนโลยีอย่างมีจริยธรรมและยั่งยืน(Ethical and Sustainable Use of Technology)

องค์ประกอบเหล่านี้สะท้อนให้เห็นว่าภาวะผู้นำดิจิทัลมิใช่เพียงความสามารถเชิงเทคนิค แต่คือการสร้างระบบคิดใหม่ให้กับทั้งองค์กร (Han, 2024)

จากการสังเคราะห์แนวคิดข้างต้น ภาวะผู้นำดิจิทัลในยุคปัจจุบันเป็น “กลไกสำคัญในการเปลี่ยนผ่านองค์กรการศึกษา” จากระบบราชการแบบเดิมไปสู่โรงเรียนอัจฉริยะ (Smart School) ผู้นำดิจิทัลจึงไม่เพียงเป็นผู้บริหารเทคโนโลยี แต่เป็น ผู้อำนวยความเปลี่ยนแปลง ที่สามารถเชื่อมโยงนวัตกรรม เทคโนโลยี และการเรียนรู้ของบุคลากรให้เป็นระบบบูรณาการ (Kowalczyk & Zarzycka, 2023; Abu Kurkan & Çetin, 2024)

2.3 แนวคิดโรงเรียนอัจฉริยะและการเปลี่ยนผ่านดิจิทัล (Smart School and Digital Transformation)

แนวคิด “โรงเรียนอัจฉริยะ” (Smart School) เกิดขึ้นจากการบูรณาการระหว่างเทคโนโลยีสารสนเทศการบริหารจัดการ และการเรียนรู้เพื่อสร้างระบบการศึกษาที่มีประสิทธิภาพสูงและตอบสนองต่อผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 (OECD, 2023) โรงเรียนอัจฉริยะไม่ใช่เพียงสถานศึกษาที่ใช้เทคโนโลยี แต่คือระบบนิเวศทางการเรียนรู้ (Learning ecosystem) ที่มีการเก็บ วิเคราะห์ และใช้ข้อมูล (Data-driven management) เพื่อยกระดับคุณภาพของการเรียนรู้และการบริหารอย่างเป็นระบบ (Fullan, 2007) การเปลี่ยนผ่านสู่โรงเรียนอัจฉริยะจึงเป็นทั้ง “กระบวนการทางเทคโนโลยี” และ “กระบวนการทางวัฒนธรรม” ที่ต้องอาศัยการเปลี่ยนแปลงในระดับความคิดของผู้นำ ครู และผู้เรียนไปพร้อมกัน (Kowalczyk & Zarzycka, 2023)

1) ลักษณะของโรงเรียนอัจฉริยะ

จากการศึกษาของ Heifetz (2018) และ Sheninger (2019) พบว่าโรงเรียนอัจฉริยะมีลักษณะสำคัญ 3 ประการ คือ

1. การกำกับดูแลอัจฉริยะ (Smart Governance) – การบริหารจัดการที่ใช้ข้อมูลเป็นฐาน (Data-informed decision-making) เชื่อมโยงระบบสารสนเทศเพื่อการบริหารงานครอบคลุมด้านวิชาการ งบประมาณ และบุคลากร เช่น ระบบโปรแกรมบริหารจัดการข้อมูลและผลการเรียนออนไลน์(School MIS) หรือ แดชบอร์ดดิจิทัล (Digital Dashboard) (Eren & Yilmaz, 2024)
2. สภาพแวดล้อมการเรียนรู้แบบอัจฉริยะ (Smart Learning Environment) – การจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ผสานเทคโนโลยี เช่นการวิเคราะห์การเรียนรู้ด้วยปัญญาประดิษฐ์ (AI-Learning Analytics) แพลตฟอร์มระบบบริหารจัดการการเรียนรู้แบบออนไลน์(LMS) และห้องเรียนเสมือนจริง(Virtual Classroom) เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เฉพาะบุคคล (personalized learning) และการเรียนรู้ตลอดชีวิต
3. ชุมชนอัจฉริยะ(Smart Community)การสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างโรงเรียน ครอบครัว ชุมชน และภาคเอกชน เพื่อพัฒนานวัตกรรมการเรียนรู้ร่วมกัน (OECD, 2023; Yusuf, 2024)

แนวคิดนี้ได้รับการสนับสนุนในบริบทไทยจากงานของ พัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ (2567) ซึ่งพบว่าการพัฒนาโรงเรียนอัจฉริยะต้องอาศัยความเข้าใจในสมรรถนะดิจิทัลของผู้บริหาร ครู และนักเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการจัดการข้อมูลและการใช้เทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้

2) การเปลี่ยนผ่านดิจิทัลในสถานศึกษาไทย

งานวิจัยไทยในในฐานข้อมูลไทยโจ(ThaiJO) หลายฉบับยืนยันว่าโรงเรียนไทยกำลังอยู่ในช่วง “เปลี่ยนผ่านทางดิจิทัล” (Digital transition) ที่มีทั้งโอกาสและความท้าทาย ทินกร เผ่ากันทะ (2565) อธิบายว่าผู้บริหารสถานศึกษาจำเป็นต้องพัฒนา “โครงสร้างดิจิทัลภายในองค์กร” (Internal digital infrastructure) เพื่อรองรับการเรียนรู้แบบออนไลน์และระบบการทำงานอัตโนมัติ ขณะที่วัลลภา โพธิโต (2024) เสนอให้โรงเรียนพัฒนาแผนกลยุทธ์ดิจิทัล (Digital Strategy Plan) ซึ่งรวมถึงการจัดการความเสี่ยงด้านเทคโนโลยี การฝึกอบรมบุคลากร และการสร้างวัฒนธรรมแห่งนวัตกรรม

งาน เน้นว่า “การบริหารคุณภาพทั่วทั้งองค์การในยุคดิจิทัล” ของโรงเรียนไทยจะสำเร็จได้ต้องเกิดจากการเปลี่ยนกระบวนทัศน์ (Paradigm shift) จากระบบการบริหารแบบควบคุมไปสู่ระบบการบริหารแบบข้อมูลนำทาง (Data-driven leadership) และการตัดสินใจร่วมกันผ่านแพลตฟอร์ม ออนไลน์ ขณะเดียวกัน พัฒนะ ธัญญเจริญ และคณะ (2567) พบว่าโรงเรียนที่สามารถสร้างเครือข่ายนวัตกรรมดิจิทัล (Digital innovation network) ได้ดีมักจะมีผลลัพธ์ทางการศึกษาที่สูงกว่าโรงเรียนทั่วไปอย่างมีนัยสำคัญ

3) ปัจจัยความสำเร็จของการเปลี่ยนผ่านดิจิทัล

การเปลี่ยนผ่านสู่โรงเรียนอัจฉริยะจะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยปัจจัยสำคัญ 3 ประการ คือ (1) ภาวะผู้นำดิจิทัลที่มุ่งเน้นนวัตกรรม ซึ่งเป็นตัวขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลง (Abu Kurkan & Çetin, 2024), (2) โครงสร้างพื้นฐานและระบบข้อมูลที่ยืดหยุ่น, และ (3) วัฒนธรรมองค์กรที่เปิดรับการเรียนรู้ร่วมกัน (Han, 2024). การพัฒนาโรงเรียนให้เป็นองค์กรอัจฉริยะจึงต้องดำเนินไปพร้อมกันทั้งในระดับ “กลยุทธ์” และ “วัฒนธรรม” ดังที่ Fullan (2007) ชี้ว่าการเปลี่ยนแปลงทางการศึกษาจะยั่งยืนได้ต่อเมื่อผู้นำสามารถสร้างความเชื่อมโยงระหว่าง “หัวใจของครู” กับ “เทคโนโลยีของยุคสมัย”

กล่าวโดยสรุป แนวคิดโรงเรียนอัจฉริยะและการเปลี่ยนผ่านดิจิทัลได้ยกระดับ “การบริหารโรงเรียน” ให้กลายเป็น “การออกแบบระบบนิเวศการเรียนรู้” ที่มีการใช้เทคโนโลยีเพื่อพัฒนาคนและองค์กรในเวลาเดียวกัน. โรงเรียนในยุคดิจิทัลจึงไม่ใช่เพียงผู้ใช้เทคโนโลยี แต่เป็นผู้สร้างนวัตกรรมการเรียนรู้ที่ยั่งยืน (พัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ, 2567; OECD, 2023)

3. กลยุทธ์การบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรม (Innovative Management Strategies)

3.1 กลยุทธ์ด้านวิสัยทัศน์และภาวะผู้นำ (Vision and Leadership Strategy)

การบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมเริ่มจาก “วิสัยทัศน์ดิจิทัล” ของผู้นำ (Digital Visioning) ซึ่งเป็นกลไกสำคัญในการกำหนดทิศทางและเป้าหมายขององค์กรในยุคดิจิทัล (Sheninger, 2019). ผู้นำต้องมองเห็นภาพ

อนาคตของการศึกษาในฐานะระบบนิเวศแห่งการเรียนรู้ (Learning ecosystem) ที่เปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่องและสามารถแปลงวิสัยทัศน์นั้นให้เป็นยุทธศาสตร์ที่ชัดเจนและมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย (Heifetz, 2018)

ในบริบทไทยพัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ (2567) พบว่า ผู้นำสถานศึกษาที่มีวิสัยทัศน์แบบนวัตกรรมมักใช้ภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง (Transformational leadership) ผสานกับการบริหารเชิงข้อมูล เพื่อสร้างวัฒนธรรม “เรียนรู้ร่วม–สร้างร่วม–เติบโตพร้อมกัน” การสร้างแรงบันดาลใจให้ครูและบุคลากรมองเห็นเป้าหมายเดียวกัน คือหัวใจของการบริหารแบบเปิด (Open leadership) ที่ทำให้โรงเรียนสามารถพัฒนาได้อย่างยั่งยืน (Kowalczyk & Zarzycka, 2023)

3.2 กลยุทธ์ด้านเทคโนโลยีและโครงสร้างพื้นฐาน (Technology and Infrastructure Strategy)

เทคโนโลยีเป็นทั้ง “เครื่องมือ” และ “โครงสร้างพื้นฐานเชิงกลยุทธ์” ของโรงเรียนยุคดิจิทัล (OECD, 2023). ผู้นำต้องวางระบบเทคโนโลยีสารสนเทศที่เชื่อมโยงการบริหารงานทุกด้าน ตั้งแต่ข้อมูลนักเรียน การเรียนออนไลน์ ไปจนถึงระบบวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ (Learning analytics) Han (2024) ชี้ว่า การใช้เทคโนโลยีที่มีข้อมูลเป็นศูนย์กลาง (Data-driven decision-making) ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพและความโปร่งใสในการบริหาร

ในประเทศไทย ทินกร เผ่ากันทะ (2565) และ วัลลภา โพธิโต (2024) ยืนยันว่าโรงเรียนที่ลงทุนในโครงสร้างพื้นฐานดิจิทัล เช่น ระบบบริหารจัดการการเรียนรู้แบบออนไลน์ แพลตฟอร์มการเรียนรู้ร่วมกัน และคลาวด์ข้อมูลกลาง มีแนวโน้มที่จะพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ได้สูงกว่าโรงเรียนทั่วไปอย่างชัดเจน ผู้นำควรออกแบบแผนโครงสร้างพื้นฐานด้านดิจิทัล (Digital Infrastructure Plan) ที่ครอบคลุมทั้งด้านเทคโนโลยี ความปลอดภัย และงบประมาณ เพื่อให้โรงเรียนก้าวทันความเปลี่ยนแปลง

3.3กลยุทธ์ด้านบุคลากรและวัฒนธรรมองค์กร (Human Capital and Learning Culture Strategy)

บุคลากรคือศูนย์กลางของการสร้างนวัตกรรมในโรงเรียนยุคดิจิทัล งานของ López และ Martínez (2024) ระบุว่าการพัฒนา “วัฒนธรรมแห่งการเรียนรู้ร่วมกัน” เป็นเงื่อนไขพื้นฐานของการสร้างนวัตกรรมอย่างยั่งยืน โดยผู้นำต้องส่งเสริมให้ครูและบุคลากรกล้าเรียนรู้ ทดลอง และแบ่งปันความรู้ผ่านเครือข่ายดิจิทัล

ในประเทศไทย การบริหารคุณภาพทั่วทั้งองค์การในยุคดิจิทัลจำเป็นต้องพัฒนา “แรงจูงใจภายใน” ของครูและสร้างระบบรางวัลที่เน้นการพัฒนาอาชีพมากกว่าการควบคุม. พัฒนะ ธัญญเจริญ และคณะ (2567) ยังเสนอว่าการสร้างระบบนิเวศนวัตกรรมการเรียนรู้ (Learning innovation ecosystem) ภายในโรงเรียน จะช่วยให้ครูมีความเป็นเจ้าของร่วมในนวัตกรรม และเกิดการเรียนรู้ต่อเนื่องที่แท้จริง

3.4 กลยุทธ์ด้านความร่วมมือและเครือข่าย (Collaboration and Networking Strategy)

การบริหารโรงเรียนยุคใหม่ไม่อาจประสบความสำเร็จได้หากขาดความร่วมมือจากภาคีเครือข่าย เช่น มหาวิทยาลัย องค์กรเอกชน และชุมชนท้องถิ่น (Yusuf, 2024) การสร้างเครือข่ายความร่วมมือเชิงนวัตกรรม

(Innovative collaboration network) เป็นวิธีการสำคัญในการแลกเปลี่ยนทรัพยากร องค์ความรู้ และเทคโนโลยีใหม่ ซึ่งนำไปสู่การยกระดับคุณภาพการจัดการศึกษาในระยะยาว

งานของพัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ (2567) พบว่า โรงเรียนที่มี “พันธมิตรการเรียนรู้” กับหน่วยงานนอกโรงเรียน สามารถพัฒนาโครงการนวัตกรรมร่วม เช่น ห้องเรียนเสมือนจริง หรือกลุ่มโรงเรียนอัจฉริยะ (Smart School Cluster) ได้สำเร็จมากกว่าโรงเรียนที่ดำเนินการลำพัง. ความร่วมมือระหว่างโรงเรียน – ผู้ปกครอง – ชุมชน จึงเป็นทั้งกลยุทธ์และเครื่องมือในการสร้าง “ทุนทางสังคมเพื่อการเรียนรู้” (Social capital for learning)

ทั้งสี่กลยุทธ์นี้คือวิสัยทัศน์และภาวะผู้นำ, เทคโนโลยีและโครงสร้างพื้นฐาน, บุคลากรและวัฒนธรรมองค์กร, และความร่วมมือเครือข่าย ได้เชื่อมโยงกันเป็นระบบแบบบูรณาการ ซึ่งผมจะสังเคราะห์ในส่วนถัดไปภายใต้โมเดลรูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัล(Digital-Innovative School Leadership Model -DISL Model)” ที่แสดงให้เห็นกลไกการขับเคลื่อนเชิงกลยุทธ์ของโรงเรียนยุคดิจิทัล

4. การสังเคราะห์เชิงแนวคิด (Conceptual Synthesis)

4.1 ความสัมพันธ์เชิงระบบของการบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรม

จากการวิเคราะห์แนวคิดและงานวิจัย พบว่ากลยุทธ์การบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัลมีลักษณะเป็น “ระบบเปิด” (Open and adaptive system) ที่เชื่อมโยงระหว่างภาวะผู้นำ วิสัยทัศน์ เทคโนโลยี บุคลากร และวัฒนธรรมการเรียนรู้เข้าด้วยกัน (Fullan, 2007; Kowalczyk & Zarzycka, 2023). โรงเรียนในยุคดิจิทัลไม่ได้ทำงานแบบเส้นตรง แต่ดำเนินการในรูปของ “วงจรพลวัต” (Dynamic loop) ซึ่งข้อมูลและนวัตกรรมใหม่จะถูกนำมาปรับใช้กับการเรียนรู้และการบริหารอย่างต่อเนื่อง

ภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาทำหน้าที่เป็น “ตัวเร่ง” (Catalyst) ให้เกิดการเปลี่ยนแปลงเชิงระบบ โดยผู้นำจะต้องเชื่อมโยงองค์ประกอบทั้งสี่เข้าด้วยกัน ได้แก่ (1) วิสัยทัศน์ที่ชัดเจนและเปิดรับนวัตกรรม, (2) โครงสร้างดิจิทัลที่ยืดหยุ่น, (3) วัฒนธรรมการเรียนรู้ร่วม, และ (4) เครือข่ายพันธมิตรการเรียนรู้ (Abu Kurkan & Çetin, 2024; วัลลภา โพธิโต, 2024). ความสัมพันธ์เหล่านี้สร้าง “สมดุลแห่งการเปลี่ยนแปลง” (Balance of innovation and stability) ซึ่งเป็นพื้นฐานของการบริหารที่ยั่งยืน

4.2 การสังเคราะห์กรอบแนวคิดเชิงบูรณาการรูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัล (Digital-Innovative School Leadership Model -DISL Model)

จากการทบทวนแนวคิดสากลและงานวิจัยไทย สามารถพัฒนา โมเดลการบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัล (DISL Model) เพื่ออธิบายกลไกการขับเคลื่อนเชิงกลยุทธ์ของโรงเรียนยุคใหม่ได้ ดังนี้

1. มิติผู้นำ (Leadership Dimension): ผู้นำเป็นจุดศูนย์กลางของการเปลี่ยนแปลง ใช้ภาวะผู้นำเชิงดิจิทัลและนวัตกรรมเพื่อสร้างแรงบันดาลใจและกำหนดทิศทางการพัฒนาโรงเรียน (Sheninger, 2019; พัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ, 2567)
2. มิติระบบและเทคโนโลยี (System & Technology Dimension): โครงสร้างพื้นฐานทางเทคโนโลยี เช่น ระบบบริหารจัดการการเรียนรู้แบบออนไลน์,การวิเคราะห์ข้อมูล (Data Analytics), แพลตฟอร์มคลาวด์ (Cloud Platform) เป็นเครื่องมือสนับสนุนการบริหารและการเรียนรู้ (Han, 2024; ทินกร เผ่ากันทะ, 2565)
3. มิติวัฒนธรรมและบุคลากร (Culture & People Dimension): วัฒนธรรมองค์กรที่เปิดรับการเรียนรู้ร่วมกัน การแบ่งปัน และนวัตกรรมเป็นตัวขับเคลื่อนหลักในการสร้างการเปลี่ยนแปลงอย่างยั่งยืน (López & Martínez, 2024)
4. มิติความร่วมมือเครือข่าย (Collaboration & Partnership Dimension): โรงเรียนต้องสร้างความร่วมมือกับหน่วยงานภายนอก เช่น มหาวิทยาลัย ภาคเอกชน และชุมชน เพื่อขยายขอบเขตของนวัตกรรม (Yusuf, 2024; พัฒนะ ธัญญเจริญ และคณะ, 2567)

รูปแบบนี้ทำงานแบบวงจรเชื่อมโยง (Feedback loop) โดยภาวะผู้นำเป็นจุดเริ่มต้นของการเปลี่ยนแปลง และข้อมูลจากระบบดิจิทัลจะย้อนกลับมาเสริมการตัดสินใจของผู้นำอีกครั้ง ส่งผลให้โรงเรียนพัฒนาอย่างต่อเนื่องในลักษณะนวัตกรรมที่อาศัยข้อมูล (Data-informed innovation)

4.3 ความเชื่อมโยงเชิงกลไกระหว่างผู้นำ ระบบ และวัฒนธรรม

การสังเคราะห์เชิงกลไกของรูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัล ชี้ให้เห็นว่า การบริหารโรงเรียนยุคดิจิทัลต้องอาศัย “การบูรณาการแบบสามชั้น” (Triple-integration mechanism):

- ระดับเชิงกลยุทธ์ (Strategic) ผู้นำกำหนดนโยบายและวิสัยทัศน์ที่เน้นการสร้างนวัตกรรม
- ระดับเชิงระบบ (Systemic) เทคโนโลยีและข้อมูลทำหน้าที่เป็นเครื่องมือสนับสนุนการบริหาร
- ระดับเชิงวัฒนธรรม(Cultural) บุคลากรเรียนรู้ร่วมกันผ่านวัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจและการมีส่วนร่วม

ทั้งสามระดับนี้ทำงานร่วมกันในรูปแบบของ “ระบบนิเวศนวัตกรรมการเรียนรู้ของโรงเรียน” (School learning innovation ecosystem) ซึ่งเป็นรากฐานของความยั่งยืนทางการบริหารการศึกษา (Fullan, 2007; OECD, 2023)

4.4 บทสรุปของการสังเคราะห์แนวคิด

โดยสรุป โมเดลรูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัล เป็นกรอบแนวคิดเชิงบูรณาการที่สะท้อนว่าการบริหารโรงเรียนในยุคดิจิทัลไม่สามารถพึ่งพาเพียงเทคโนโลยีหรือกลยุทธ์เฉพาะด้าน แต่ต้องเกิดจาก “ภาวะ

ผู้นำแบบนวัตกรรม" ที่สามารถเชื่อมโยงทุกองค์ประกอบเข้าด้วยกันในลักษณะระบบเปิดที่เรียนรู้ได้ตลอดเวลา. โรงเรียนที่สามารถใช้โมเดลนี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพจะกลายเป็น "องค์กรอัจฉริยะแห่งการเรียนรู้" ที่ยืดหยุ่น มีพลวัต และพร้อมเผชิญความเปลี่ยนแปลงของอนาคต (Kowalczyk & Zarzycka, 2023; พัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ, 2567)

5. การอภิปรายเชิงแนวคิด

5.1 นัยทางทฤษฎี (Theoretical Implications)

โมเดลรูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัล ช่วยขยายกรอบความเข้าใจของ "ทฤษฎีการบริหารการศึกษาเชิงนวัตกรรม" (Innovative Educational Management Theory) จากเดิมที่มักมุ่งเน้นการจัดการเชิงโครงสร้าง ไปสู่การมองโรงเรียนในฐานะ ระบบนิเวศการเรียนรู้ดิจิทัล (Digital Learning Ecosystem) ที่มีการแลกเปลี่ยนความรู้และนวัตกรรมอย่างต่อเนื่อง (Fullan, 2007; OECD, 2023) ภาวะผู้นำดิจิทัลในโมเดลนี้ไม่ใช่เพียง "ผู้นำที่ใช้เทคโนโลยี" แต่คือ "ผู้นำที่ขับเคลื่อนการเรียนรู้ผ่านเทคโนโลยี" ซึ่งสะท้อนแนวคิดความเป็นผู้นำที่ขับเคลื่อนการเรียนรู้(Learning-driven leadership) ของ Sheninger (2019)

โมเดลนี้ยังเสริมทฤษฎีภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง ของ Bass และ Avolio โดยเพิ่มมิติ "ดิจิทัล" และ "นวัตกรรมร่วม" เข้าไปในองค์ประกอบของภาวะผู้นำ ทำให้เกิดแนวคิดใหม่ที่เรียกว่าภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงดิจิทัล(Transformational-Digital Leadership) ซึ่งอธิบายความสัมพันธ์ระหว่างเทคโนโลยี วัฒนธรรม และภาวะผู้นำได้อย่างเป็นระบบ (Abu Kurkan & Çetin, 2024) ในบริบทไทย ผลการศึกษาของพัส ตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ (2567) และ วัลลภา โพธิโต (2024) สนับสนุนข้อสันนิษฐานนี้ โดยชี้ว่าผู้บริหารที่มีภาวะผู้นำดิจิทัลสามารถเปลี่ยนโครงสร้างโรงเรียนแบบราชการให้กลายเป็นองค์กรแห่งนวัตกรรมและการเรียนรู้ได้จริง

5.2 นัยทางปฏิบัติ (Practical Implications)

ในเชิงปฏิบัติ โมเดลรูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัลชี้ให้เห็นแนวทางพัฒนา "โรงเรียนฐานนวัตกรรมดิจิทัล" (Digital-Innovative Schools) ที่สามารถนำไปใช้ได้ในทุกระดับการศึกษา ดังนี้

1. ระดับโรงเรียน: ผู้นำควรใช้กลยุทธ์เชิงดิจิทัลที่เน้นการมีส่วนร่วม เช่น การสร้างชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ(Professional Learning Communities -PLCs) ผ่านแพลตฟอร์มออนไลน์ เพื่อให้ครูแลกเปลี่ยนองค์ความรู้และนวัตกรรมการเรียนรู้ร่วมกัน (พัฒนะ ธัญญเจริญ และคณะ, 2567; López & Martínez, 2024)
2. ระดับบุคลากร: การพัฒนาทัศนคติแบบดิจิทัล (Digital Mindset) ความรู้ความเข้าใจด้านนวัตกรรม (Innovation Literacy) ของครูเป็นหัวใจสำคัญในการขับเคลื่อนการเปลี่ยนแปลง (Han, 2024). โรงเรียน

ควรจัดอบรมและโครงการการให้คำปรึกษา (Mentorship) ที่เชื่อมโยงเทคโนโลยีกับการสอนจริงในห้องเรียน เพื่อให้ครูเกิดทักษะเชิงปฏิบัติ (Eren & Yilmaz, 2024)

3. ระดับชุมชนและเครือข่าย: ผู้นำควรสร้างความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับภาคเอกชน มหาวิทยาลัย และชุมชนท้องถิ่น เพื่อพัฒนา คลัสเตอร์นวัตกรรม(Innovation clusters) หรือหรือเครือข่ายการเรียนรู้อัจฉริยะ (Smart learning networks) ที่ขยายผลสู่การเรียนรู้ร่วมกันในระดับพื้นที่ (Yusuf, 2024;).

กลยุทธ์เหล่านี้ทำให้โรงเรียนกลายเป็น “หน่วยนวัตกรรมทางการศึกษา” (Educational innovation unit) ที่ไม่เพียงรับนโยบายจากส่วนกลาง แต่สามารถออกแบบแนวทางการพัฒนาได้ด้วยตนเองตามบริบท (ทินกร เผ่ากันทะ, 2565)

5.3 นัยเชิงนโยบาย (Policy Implications)

ในระดับนโยบาย ภาครัฐควรนำแนวคิดของโมเดล รูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัลไปปรับใช้ในการพัฒนามาตรฐานสมรรถนะของผู้บริหารสถานศึกษาไทยให้สอดคล้องกับยุคดิจิทัล เช่น การกำหนด “มาตรฐานภาวะผู้นำดิจิทัลและนวัตกรรม” (Digital & Innovative Leadership Competency Framework). นโยบายนี้ควรครอบคลุมทั้งการอบรมเชิงลึก การใช้ระบบพี่เลี้ยง (Coaching) และการประเมินสมรรถนะตามผลลัพธ์เชิงนวัตกรรมของโรงเรียน (พัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์ และคณะ, 2567)

ในขณะเดียวกัน ภาครัฐควรลงทุนในการพัฒนา “โครงสร้างพื้นฐานดิจิทัลเพื่อการศึกษา” เช่น ระบบข้อมูลกลาง (Education Data Platform) ที่เชื่อมโยงข้อมูลระหว่างโรงเรียน สำนักงานเขต และกระทรวงศึกษาธิการ เพื่อสนับสนุนการตัดสินใจเชิงนโยบายแบบเรียลไทม์ (OECD, 2023). สิ่งสำคัญคือการสร้างนโยบายความเท่าเทียมทางดิจิทัล (Digital Equity Policy) เพื่อให้โรงเรียนทุกประเภทเข้าถึงทรัพยากรเทคโนโลยีอย่างเท่าเทียม โดยเฉพาะในพื้นที่ชนบทและชายขอบทางการศึกษา

5.4 นัยเชิงการวิจัย (Research Implications)

ในด้านการวิจัย ควรมีการทดสอบโมเดล รูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัลในบริบทโรงเรียนจริง เพื่อยืนยันความสัมพันธ์เชิงโครงสร้างระหว่างภาวะผู้นำ ระบบเทคโนโลยี และวัฒนธรรมองค์กร โดยใช้วิธีการวิจัยแบบผสม (Mixed Methods Research) นอกจากนี้งานวิจัยอนาคตควรมุ่งศึกษาปัจจัยด้าน “จริยธรรมดิจิทัลของผู้นำ” (Digital Ethics of Educational Leaders) ซึ่งยังเป็นประเด็นใหม่ในบริบทไทยและอาเซียน (Han, 2024). การเปรียบเทียบโมเดลนี้กับบริบทต่างประเทศ เช่น สิงคโปร์ ฟินแลนด์ และเกาหลีใต้ จะช่วยเสริมความเข้าใจในมิติความยืดหยุ่นของโมเดลและขยายขอบเขตการประยุกต์ใช้ได้กว้างขึ้น (Fullan, 2007)

กล่าวโดยสรุป การบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัลมิได้ขึ้นอยู่กับเทคโนโลยีเพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับ “การออกแบบระบบการเรียนรู้ขององค์กร” ผ่านภาวะผู้นำที่มีวิสัยทัศน์และสร้างแรงบันดาลใจ. ผู้นำที่ใช้โมเดลรูปแบบความเป็นผู้นำโรงเรียนนวัตกรรมดิจิทัล สามารถเปลี่ยนโรงเรียนให้เป็นองค์กรการเรียนรู้อัจฉริยะ

(Smart Learning Organization) ที่ขับเคลื่อนด้วยนวัตกรรม ความรู้ และความร่วมมือ. แนวทางนี้ไม่เพียงช่วยยกระดับคุณภาพการศึกษา แต่ยังสร้างรากฐานของ “โรงเรียนแห่งอนาคต” ที่เรียนรู้และพัฒนาได้ด้วยตนเองอย่างยั่งยืน (Kowalczyk & Zarzycka, 2023; พัฒนะ ธัญญเจริญ และคณะ, 2567)

สรุป

จากการสังเคราะห์แนวคิดและงานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ บทความนี้ได้เสนอ กรอบแนวคิดการบริหารโรงเรียนเชิงนวัตกรรมในยุคดิจิทัล ซึ่งอธิบายความสัมพันธ์ระหว่าง ภาวะผู้นำ วิสัยทัศน์ ระบบเทคโนโลยี วัฒนธรรมองค์กร และเครือข่ายความร่วมมือ อย่างเป็นพลวัต. โมเดลนี้ชี้ให้เห็นว่า “ภาวะผู้นำดิจิทัล” เป็นกลไกศูนย์กลางในการเชื่อมโยงเทคโนโลยีกับการเรียนรู้ของบุคลากร เพื่อเปลี่ยนโรงเรียนจากระบบราชการแบบเดิมไปสู่ “องค์กรอัจฉริยะแห่งการเรียนรู้” ที่สามารถพัฒนาและสร้างนวัตกรรมได้อย่างต่อเนื่อง

ผลการวิเคราะห์ชี้ว่า การบริหารโรงเรียนในยุคดิจิทัลต้องดำเนินการแบบบูรณาการ 4 มิติ ได้แก่ (1) ภาวะผู้นำและวิสัยทัศน์เชิงดิจิทัล (2) โครงสร้างเทคโนโลยีและข้อมูลที่ยืดหยุ่น (3) วัฒนธรรมองค์กรแห่งการเรียนรู้ร่วม และ (4) เครือข่ายความร่วมมือเชิงนวัตกรรม การพัฒนาโรงเรียนจึงมิได้จำกัดอยู่เพียงการจัดซื้อเทคโนโลยีหรือฝึกอบรมบุคลากร แต่คือการ “ออกแบบระบบการเรียนรู้ขององค์กร” ให้รองรับการเปลี่ยนแปลงตลอดเวลา

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1. ยกระดับสมรรถนะผู้นำสถานศึกษาในยุคดิจิทัล – กระทรวงศึกษาธิการควรจัดทำ กรอบสมรรถนะผู้นำดิจิทัลและนวัตกรรม (Digital & Innovative Leadership Competency Framework) เพื่อเป็นแนวทางการพัฒนาและประเมินผู้บริหารสถานศึกษาให้สอดคล้องกับพลวัตทางเทคโนโลยี
2. ลงทุนในโครงสร้างพื้นฐานดิจิทัลเพื่อการบริหารและการเรียนรู้ – ควรพัฒนา แพลตฟอร์มข้อมูลการศึกษาในระดับชาติ เพื่อให้โรงเรียนสามารถใช้ข้อมูลจริงในการตัดสินใจเชิงนโยบายและการบริหารจัดการ
3. สร้างนโยบายความเท่าเทียมทางดิจิทัล (Digital Equity Policy) – เพื่อให้โรงเรียนในพื้นที่ชนบทสามารถเข้าถึงเทคโนโลยีและอินเทอร์เน็ตความเร็วสูงอย่างเท่าเทียม ลดช่องว่างทางการเรียนรู้ระหว่างภูมิภาค.

ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ

1. สำหรับผู้บริหารสถานศึกษา – ควรพัฒนาทักษะ ทัศนคติแบบดิจิทัลและการจัดการนวัตกรรมอย่างต่อเนื่อง ใช้ข้อมูลเชิงหลักฐานในการตัดสินใจ (data-informed decision making) และสร้างวัฒนธรรมที่เอื้อต่อการทดลองสิ่งใหม่โดยไม่กลัวความล้มเหลว

2. สำหรับครูและบุคลากรทางการศึกษา – ควรสร้างชุมชนการเรียนรู้ระดับมืออาชีพ (Professional Learning Communities -PLCs) ผ่านแพลตฟอร์มออนไลน์ เพื่อแลกเปลี่ยนความรู้และพัฒนานวัตกรรมการเรียนการสอน
3. สำหรับเครือข่ายภายนอกโรงเรียน – ควรสร้างพันธมิตรกับมหาวิทยาลัยและภาคเอกชน เพื่อร่วมพัฒนาโครงการกลุ่มโรงเรียนอัจฉริยะ (Smart School Clusters) และนวัตกรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับท้องถิ่น

เอกสารอ้างอิง

พัสตรา แย้มกาญจนวัฒน์, บุญจันทร์ บ., & อริสา นพคุณ. (2567). กลยุทธ์การบริหารสถานศึกษาสมรรถนะสูงในยุคดิจิทัล. วารสาร สมาคมพัฒนาวิชาชีพการบริหารการศึกษาแห่งประเทศไทย (สพบท.), 6(3), 464-477. สืบค้นจาก https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JAPDEAT/article/view/270924 Thai Journal Online+1

เผ่ากันทะ ท. ., & เมธีวีรวงศ์ ก. . (2022). แนวทางการบริหารสถานศึกษาในยุคดิจิทัล. วารสารสมาคมพัฒนาวิชาชีพการบริหารการศึกษาแห่งประเทศไทย (สพบท.), 4(2), 37–46. สืบค้น จาก https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JAPDEAT/article/view/252246

พัฒนะ ธ., เร่งมีศรีสุข จ., ภาคีฉาย ก., แก้วนาค น., & วงศ์บรรณาคม ว. (2567). รูปแบบการใช้นวัตกรรมและเทคโนโลยีเพื่อการเรียนรู้ของวัยรุ่นไทยในอนาคต. วารสารนวัตกรรมการจัดการศึกษาและการวิจัย, 6(4), 781-792. สืบค้นจาก https://so02.tci-thaijo.org/index.php/jemri/article/view/270603 Thai Journal Online

วัลลภา โพธิโต.(2024). กลยุทธ์การบริหารงานวิชาการสู่ความเป็นเลิศในยุคดิจิทัลโรงเรียนอุบลรัตนราชกัญญา ราชวิทยาลัย นครราชสีมา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษานครราชสีมา. วารสารสมาคมพัฒนาวิชาชีพการบริหารการศึกษาแห่งประเทศไทย (สพบท.), 6(3), 201–211. สืบค้น จาก https://so04.tci-thaijo.org/index.php/JAPDEAT/article/view/272485

Abu Kurkan, G., & Çetin, M. (2024). The perceptions of educational administrators towards digital leadership in the age of artificial intelligence: A qualitative study. International Journal of Contemporary Educational Research, 11(3), 425–439. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1449118.pdf

Ali, M., & Hassan, R. (2024). Digital leadership and sustainable school improvement: A

conceptual analysis and implications for future research. Educational Policy and Innovation Journal (EDUPIJ). https://edupij.com/index/arsiv/57/289/digital-leadership-and-sustainable-school-improvementa-conceptual-analysis-and-implications-for-future-research

Chen, L. (2025). Digital leadership in the academic environment: A systematic review. Studies in Digital Education, 6(1), 1–15. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291125002700

Eren, T., & Yilmaz, A. (2024). Research trends on digital school leadership over time. Education and Information Technologies. https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-12909-3

Han, S. (2024). How does digital leadership foster employee innovative behavior? Frontiers in Psychology, 15, 1117572. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11117572/

Kowalczyk, J., & Zarzycka, A. (2023). The role of leadership and digital transformation in higher education. Sustainability, 15(6), 4967. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10049667/

López, R., & Martínez, P. (2024). Leading digital innovation in schools: The role of the open innovation mindset. Journal of Educational Administration, 62(3), 511–527. https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2398528

Yusuf, M. (2024). The role of innovative leadership in driving educational management transformation. Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama, 16(2), 45–57. https://www.researchgate.net/publication/380745777_The_Role_of_Innovative_Leadership_in_Driving_Educational_Management_Transformation

Journal of Educational Transformation **Original Article**
Received: 11 June 2026 **Revised:** 21 July 2026 **Accepted:** 16 August 2026

การประยุกต์หลักธรรมาภิบาลเพื่อยกระดับคุณภาพการบริหารสถานศึกษา

Applying the Principles of Good Governance to Enhance the Quality of Educational Administration

นายอัศนี วิทยายนต์[1]
Mr.Asanee Wittayayon

บทคัดย่อ

บทความวิชาการเชิงแนวคิดเรื่อง “การประยุกต์หลักธรรมาภิบาลเพื่อยกระดับคุณภาพการบริหารสถานศึกษา” มีวัตถุประสงค์เพื่อสังเคราะห์แนวคิด ทฤษฎี และหลักการที่เกี่ยวข้องกับการนำหลักธรรมาภิบาลมาประยุกต์ใช้ในการบริหารสถานศึกษาในยุคปัจจุบัน โดยอาศัยกรอบแนวคิดทางทฤษฎีด้านการบริหารเชิงคุณธรรม การมีส่วนร่วม และระบบเปิด มาประกอบการวิเคราะห์ เพื่อเสนอแบบจำลองเชิงแนวคิด แบบจำลองคุณภาพการบริหารจัดการโรงเรียน(School Governance Quality Model -SGQM) ที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างหลักธรรมาภิบาล กลไกการบริหาร วัฒนธรรมองค์กร และผลลัพธ์คุณภาพทางการศึกษา ผลการสังเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า การบริหารสถานศึกษาที่ตั้งอยู่บนหลักธรรมาภิบาลจะช่วยสร้างความโปร่งใส ความรับผิดชอบ และความร่วมมืออย่างยั่งยืนในองค์กร โดยมีผู้นำสถานศึกษาเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนคุณค่าเหล่านี้ให้ปรากฏในทางปฏิบัติ บทความขอเสนอแนวทางเชิงนโยบายในการบูรณาการธรรมาภิบาลเข้ากับระบบประกันคุณภาพทางการศึกษา การพัฒนาสมรรถนะผู้บริหาร และการใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเพื่อส่งเสริมความโปร่งใสในกระบวนการบริหาร ซึ่งจะนำไปสู่การพัฒนาโรงเรียนให้เป็นองค์กรแห่งความไว้วางใจและการเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างยั่งยืน

คำสำคัญ: ธรรมาภิบาลทางการศึกษา, คุณภาพการบริหารสถานศึกษา,วัฒนธรรมองค์กร, ภาวะผู้นำเชิงคุณธรรม, โรงเรียนคุณภาพ

[1] นักวิชาการอิสระ ; Independent Scholar,Thailand
Corresponding author, e-mail: asaneewittayayon@gmail.com

Abstract

This conceptual paper, titled “Applying the Principles of Good Governance to Enhance the Quality of Educational Administration,” aims to synthesize relevant concepts, theories, and practices concerning the application of good governance principles in school administration. Drawing upon the theoretical frameworks of Ethical Administrative Theory, Participatory Management Theory, and Open System Theory, the article proposes the School Governance Quality Model (SGQM), which illustrates the interrelationship among governance principles, management mechanisms, organizational culture, and educational quality outcomes. The conceptual synthesis reveals that good governance–based school management enhances transparency, accountability, and participatory collaboration, thereby fostering a culture of trust and continuous improvement. The study highlights the pivotal role of educational leaders in translating governance values into practice through ethical leadership and inclusive management. Policy recommendations include integrating governance indicators into national quality assurance systems, developing administrators’ governance competencies, and leveraging digital technologies to improve transparency and stakeholder engagement. Ultimately, the article argues that embedding good governance within the educational system transforms schools from bureaucratic institutions into trusted learning organizations that embody both quality and integrity in sustainable development.

Keywords: Educational governance, School administration quality, Organizational culture, Ethical leadership, Quality schools

1. บทนำ

บริบทและความจำเป็นของการนำหลักธรรมาภิบาลสู่การบริหารการศึกษาในยุคแห่งการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของสังคมโลก ระบบการศึกษาจำเป็นต้องปรับตัวเพื่อให้สามารถตอบสนองต่อความคาดหวังของสาธารณะและมาตรฐานคุณภาพระดับนานาชาติได้อย่างโปร่งใสและรับผิดชอบ หลักธรรมาภิบาล(Good Governance) จึงกลายเป็นกรอบแนวคิดสำคัญในการบริหารจัดการองค์กรภาครัฐ รวมถึงสถานศึกษา (พระอุทิศ

สมุมาภาณี, 2564; UNDP, 2020) ธรรมาภิบาลไม่เพียงมุ่งเน้นการบริหารงานอย่างมีประสิทธิภาพ แต่ยังเป็น “กลไกแห่งความไว้วางใจ” ที่สร้างความชอบธรรมในการใช้อำนาจและทรัพยากรภาครัฐ (Verger et al., 2021)

ปัญหาและช่องว่างของการบริหารสถานศึกษาไทยแม้ระบบการศึกษาของไทยจะมีการนำหลักธรรมาภิบาลมาปรับใช้ในนโยบายหลายระดับ แต่ในทางปฏิบัติกลับพบว่าการบริหารโรงเรียนยังมีข้อจำกัดในด้านความโปร่งใส การมีส่วนร่วม และการตรวจสอบได้อย่างเป็นระบบ (รัตน์ฐาภัทร์ ธนโชติสุขสบาย, 2567) ปัญหาการรวมศูนย์อำนาจในโครงสร้างราชการและการขาดกลไกความรับผิดชอบเชิงสาธารณะ ทำให้หลายโรงเรียนขาดความคล่องตัวในการบริหารจัดการและการพัฒนาคุณภาพอย่างยั่งยืน (Smith & Benavot, 2019) ดังนั้นการประยุกต์หลักธรรมาภิบาลจึงเป็นแนวทางสำคัญในการยกระดับ “คุณภาพการบริหารสถานศึกษา” ให้มีประสิทธิภาพและเป็นธรรม

ธรรมาภิบาลกับคุณภาพการศึกษาหลักธรรมาภิบาลมีความเชื่อมโยงโดยตรงกับคุณภาพของการบริหารสถานศึกษา เนื่องจากคุณภาพของการศึกษาไม่เพียงขึ้นอยู่กับทรัพยากรหรือผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังขึ้นอยู่กับระบบการบริหารที่เปิดกว้าง โปร่งใส และรับผิดชอบต่อสาธารณะ (Ko et al., 2016; Ben Jaafar et al., 2022) การศึกษาของอาชิมา ศรีรัตน์ และสุมิตรา ยาประดิษฐ์ (2566) พบว่า โรงเรียนที่นำหลักความโปร่งใสและการมีส่วนร่วมมาใช้ในการบริหารมีแนวโน้มพัฒนาผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ของนักเรียนได้ดีกว่าโรงเรียนที่ยังคงใช้รูปแบบการบริหารแบบปิด

ความสำคัญของบทบาทผู้นำสถานศึกษาผู้นำสถานศึกษาคือผู้แปลงหลักธรรมาภิบาลให้กลายเป็น “ระบบการจัดการที่เป็นจริง” ผ่านการกำหนดนโยบาย การมีส่วนร่วมของครูและชุมชน และการติดตามประเมินผลอย่างต่อเนื่อง (นิตยา คงเกษม และคณะ, 2563) ผู้นำที่มีจริยธรรมและมีความรับผิดชอบต่อสังคมจะสร้างความไว้วางใจระหว่างองค์กรกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ซึ่งเป็นรากฐานสำคัญของการยกระดับคุณภาพโรงเรียน (Ibidunni et al., 2023). การบริหารสถานศึกษาในปัจจุบันจึงต้องเน้นทั้ง “ธรรมาภิบาลเชิงโครงสร้าง” และ “ธรรมาภิบาลเชิงคุณค่า” เพื่อให้เกิดการพัฒนาที่ยั่งยืน

วัตถุประสงค์ของบทความแม้ว่ามีงานวิจัยหลายชิ้นกล่าวถึงหลักธรรมาภิบาลในการบริหารการศึกษา แต่ส่วนใหญ่ยังเน้นเพียงมิติด้านจริยธรรมและกฎระเบียบ โดยขาดการบูรณาการเข้ากับระบบบริหารคุณภาพและการประเมินผลเชิงนโยบาย (Rodríguez-Mantilla et al., 2024; พระเรืองเดช โชติธัมโม, 2562) บทความนี้จึงมุ่งสังเคราะห์แนวคิดเชิงทฤษฎีและเชิงปฏิบัติ เพื่อเสนอ “กรอบแนวคิดการประยุกต์หลักธรรมาภิบาลเพื่อยกระดับคุณภาพการบริหารสถานศึกษา (School Governance Quality Model: SGQM)” ที่สามารถนำไปปรับใช้ในโรงเรียนไทยได้อย่างเหมาะสม

2. แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง (Conceptual and Theoretical Framework)

2.1 แนวคิดธรรมาภิบาล (Good Governance Concept)

แนวคิดธรรมาภิบาลเกิดขึ้นในบริบทของการปฏิรูประบบราชการหลังทศวรรษ 1990 โดยองค์กรระหว่างประเทศ เช่น ธนาคารโลก (World Bank) และโครงการพัฒนาแห่งสหประชาชาติ (UNDP) ได้นิยามว่า “ธรรมาภิบาลคือกระบวนการบริหารจัดการภาครัฐที่มีความโปร่งใส รับผิดชอบ มีส่วนร่วม และยึดหลักนิติธรรม เพื่อบรรลุการพัฒนาที่ยั่งยืน” (UNDP, 2020). หลักการสำคัญของธรรมาภิบาล ได้แก่ ความโปร่งใส (Transparency), ความรับผิดชอบ (Accountability), หลักนิติธรรม (Rule of Law), การมีส่วนร่วม (Participation), ประสิทธิภาพและประสิทธิผล (Efficiency & Effectiveness), และ ความเสมอภาค (Equity) (Verger et al., 2021)

ในแวดวงการศึกษา หลักธรรมาภิบาลถูกนำมาใช้เป็นกรอบในการบริหารโรงเรียน เพื่อสร้างความไว้วางใจจากสังคมและยกระดับมาตรฐานการศึกษา (Smith & Benavot, 2019). Ko, Sammons และ Bakkum (2016) พบว่า การจัดการศึกษาในประเทศที่ใช้ธรรมาภิบาลเป็นหลัก เช่น สิงคโปร์และฮ่องกง มีแนวโน้มพัฒนา “ระบบความรับผิดชอบร่วม” (Shared accountability system) ที่ช่วยให้โรงเรียนมีอิสระในการตัดสินใจ แต่ยังอยู่ภายใต้การกำกับที่โปร่งใสและตรวจสอบได้

ในประเทศไทยแนวคิดธรรมาภิบาลได้รับการส่งเสริมในภาคการศึกษาอย่างเป็นทางการตั้งแต่แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2545–2560 โดยมุ่งให้โรงเรียนเป็นองค์กรแห่งความโปร่งใสและการมีส่วนร่วม (พระเรืองเดช โชติธัมโม, 2562) พระอุทิศ สมฺมาภาณี (2564) อธิบายว่า “ธรรมาภิบาลในโรงเรียน” มิได้หมายถึงการปฏิบัติตามกฎหมายเท่านั้น แต่รวมถึงการสร้างวัฒนธรรมองค์กรที่มีความซื่อสัตย์ โปร่งใส และมีจิตสำนึกต่อสังคม

ธรรมาภิบาลในมิติของการบริหารการศึกษางานวิจัยของ นิตยา คงเกษม และคณะ (2563) แสดงให้เห็นว่าการบริหารสถานศึกษาที่สอดคล้องกับหลักธรรมาภิบาลจะก่อให้เกิดความไว้วางใจจากผู้ปกครองและชุมชน เนื่องจากกระบวนการตัดสินใจและการใช้งบประมาณเป็นไปอย่างเปิดเผย ตรวจสอบได้ และเน้นประโยชน์สูงสุดของผู้เรียน ขณะที่ รัตน์ฐาภัทร์ ธนโชติสุขสบาย (2567) เสนอว่าการสร้างระบบบริหารแบบธรรมาภิบาลจะต้องมี “กลไกการตรวจสอบภายในที่มีอิสระ” และ “การสื่อสารสองทางกับสาธารณะ” เพื่อให้เกิดการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง

ในระดับสากล Ben Jaafar, Zainal และ Ridge (2022) ยืนยันว่า ความโปร่งใสและความรับผิดชอบเป็นตัวแปรสำคัญที่ส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพขององค์กรการศึกษาในดูไบ โดยเฉพาะในระบบการประเมินคุณภาพภายใน (Internal quality assurance system) ดังนั้นธรรมาภิบาลจึงไม่ใช่เพียงกลไกควบคุม แต่คือ “โครงสร้างของความไว้วางใจ” (architecture of trust) ที่เชื่อมโยงผู้นำ ครู นักเรียน และชุมชนเข้าด้วยกันในระบบการบริหารที่เปิดกว้างและยืดหยุ่น

โดยสรุป ธรรมาภิบาลเป็นกรอบการบริหารที่ผสานหลักจริยธรรมเข้ากับประสิทธิภาพการจัดการ (อาชิมา ศรีรัตน์ & สุมิตรา ยาประดิษฐ์, 2566) ในการบริหารสถานศึกษา การประยุกต์หลักธรรมาภิบาลช่วยสร้างสมดุลระหว่าง “อำนาจของผู้นำ” กับ “สิทธิของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย” (Wirajing et al., 2023) โรงเรียนที่ยึดหลักธรรมาภิบาลจะกลายเป็นองค์กรที่มีความรับผิดชอบต่อสังคม (Socially accountable school) และสามารถพัฒนาคุณภาพได้อย่างยั่งยืนในระยะยาว

2.2 แนวคิดคุณภาพการบริหารสถานศึกษา (Quality in Educational Administration)

“คุณภาพการบริหารสถานศึกษา” หมายถึง ความสามารถของโรงเรียนในการจัดการทรัพยากร บุคลากร และกระบวนการเรียนรู้ให้เกิดผลสัมฤทธิ์ตามเป้าหมายทางการศึกษา ทั้งในด้านประสิทธิภาพ ประสิทธิผล และความเป็นธรรม (รัตน์ฐาภัทร์ ธนโชติสุขสบาย, 2567) ในยุคปัจจุบันการวัดคุณภาพไม่ได้จำกัดอยู่ที่ผลลัพธ์ของผู้เรียนเท่านั้น แต่ยังรวมถึง กระบวนการบริหาร ที่มีระบบธรรมาภิบาลเป็นฐาน (พระอุทิศ สมฺมาภาณี, 2564) การบริหารที่มีคุณภาพจึงต้องบูรณาการหลักการ “โปร่งใส ตรวจสอบได้ และเน้นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย” เข้ากับระบบการจัดการคุณภาพอย่างต่อเนื่อง (Smith & Benavot, 2019)

1) กรอบแนวคิดการจัดการคุณภาพทางการศึกษา

ในระดับสากลแนวคิดการจัดการคุณภาพเริ่มต้นจากหลักการจัดการคุณภาพโดยรวม (Total Quality Management -TQM) ซึ่งมุ่งเน้นการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง (Continuous improvement) และการมีส่วนร่วมของทุกคนในองค์กร (Parveen et al., 2024) หลักการของแนวคิดการจัดการคุณภาพเริ่มต้นจากหลักการจัดการคุณภาพโดยรวมถูกนำมาใช้ในสถานศึกษาเพื่อยกระดับมาตรฐานการสอน การบริหาร และความพึงพอใจของผู้เรียน โดยให้ “ผู้เรียน” เป็นศูนย์กลางของคุณภาพ (Ibidunni et al., 2023)

ต่อมาได้เกิดการพัฒนากรอบมาตรฐานใหม่ เช่น ISO 21001:2018 (Educational Organizations Management Systems) ซึ่งเป็นระบบการบริหารคุณภาพที่เน้นความรับผิดชอบต่อผู้เรียนและสังคม (Rodríguez-Mantilla et al., 2024) กรอบนี้สอดคล้องกับแนวคิดธรรมาภิบาลในมิติของความรับผิดชอบ (Accountability) และความโปร่งใส(Transparency) เนื่องจากกำหนดให้ทุกองค์กรการศึกษาต้องมีระบบติดตามตรวจสอบ และรายงานผลอย่างเปิดเผยต่อสาธารณะ

2) การบูรณาการธรรมาภิบาลกับระบบประกันคุณภาพ

ในบริบทไทย การบริหารคุณภาพการศึกษามักอ้างอิงตามกรอบ มาตรฐานการประกันคุณภาพการศึกษา (QA Framework) ของสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (สมศ.) ซึ่งมีแนวคิดใกล้เคียงกับหลักธรรมาภิบาลในด้านความรับผิดชอบและการมีส่วนร่วม (พระเรืองเดช โชติธัมโม, 2562) นิตยา คงเกษม และคณะ (2563) เสนอว่า โรงเรียนที่บูรณาการการประเมินคุณภาพเข้ากับหลักธรรมาภิบาลจะเกิด “การบริหารแบบมีจิตสำนึกต่อคุณภาพ” ที่ไม่ใช่เพียงการปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ แต่เป็นวัฒนธรรมของความรับผิดชอบร่วมกัน

งานของ Ben Jaafar, Zainal และ Ridge (2022) ในสหรัฐอาหรับเอมิเรตส์ก็ชี้แนวโน้มเช่นเดียวกันว่า การผนวกธรรมาภิบาลเข้ากับระบบประกันคุณภาพจะช่วยเพิ่มความเชื่อถือของผู้ปกครองและสังคมต่อโรงเรียน โดยเฉพาะในด้านการรายงานผลการดำเนินงานและการตรวจสอบจากภายนอก

3) คุณภาพกับวัฒนธรรมองค์กรทางการศึกษา

คุณภาพการบริหารสถานศึกษาไม่อาจเกิดขึ้นได้หากขาด "วัฒนธรรมองค์กรที่ยึดคุณภาพเป็นฐาน" (Quality-based culture). López และ Martínez (2024) ระบุว่า โรงเรียนที่ประสบความสำเร็จด้านคุณภาพมักสร้างวัฒนธรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกัน การตรวจสอบตนเอง และความไว้วางใจในทีมงาน. ในทำนองเดียวกัน อาชิมา ศรีรัตน์ และสุมิตรา ยาประดิษฐ์ (2566) พบว่า วัฒนธรรมการมีส่วนร่วมของครูและบุคลากรเป็นตัวกลางสำคัญที่เชื่อมโยงระหว่าง "หลักธรรมาภิบาล" และ "ผลลัพธ์คุณภาพขององค์กร."

นอกจากนี้ Wirajing, Asongu และ Nnanna (2023) ยังเสนอว่าการใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ (ICT) ช่วยเสริมกลไกของธรรมาภิบาล โดยทำให้การบริหารมีความโปร่งใสและตรวจสอบได้มากขึ้น ซึ่งส่งผลต่อการยกระดับคุณภาพโดยรวมของระบบการศึกษาในประเทศกำลังพัฒนา

กล่าวโดยสรุปการบริหารสถานศึกษาที่มีคุณภาพคือการบริหารที่ยึด "ธรรมาภิบาลเป็นรากฐาน" และ "การจัดการคุณภาพเป็นกลไก" สององค์ประกอบนี้ต้องทำงานร่วมกันอย่างเป็นระบบเพื่อสร้างความยั่งยืนทางการศึกษา หากเปรียบเทียบในเชิงระบบ ธรรมาภิบาลคือ ค่านิยม (Values) ที่กำหนดทิศทาง ส่วนการจัดการคุณภาพคือ กระบวนการ (Processes) ที่ทำให้ค่านิยมนั้นเกิดผลในทางปฏิบัติ (Fullan, 2007). การผสมผสานสองแนวคิดนี้จึงนำไปสู่การสร้าง "วัฒนธรรมคุณภาพเชิงจริยธรรม" (Ethical Quality Culture) ซึ่งเป็นรากฐานของโรงเรียนคุณภาพในศตวรรษที่ 21

2.3 ทฤษฎีที่เกี่ยวข้องอื่นๆ

แนวคิดธรรมาภิบาลในบริบทของการบริหารสถานศึกษาไม่ได้ยืนอยู่ลำพัง แต่ตั้งอยู่บนรากฐานของ "ทฤษฎีทางการบริหาร" หลายแขนงที่ช่วยอธิบายทั้งพฤติกรรมของผู้นำ กลไกขององค์กร และการมีส่วนร่วมของผู้คนในระบบการศึกษา

ในส่วนนี้ บทความจะอธิบาย 3 ทฤษฎีสำคัญที่สัมพันธ์กับการยกระดับคุณภาพการบริหารสถานศึกษา ได้แก่

(1) ทฤษฎีการบริหารเชิงคุณธรรม (Ethical Administrative Theory)

(2) ทฤษฎีการมีส่วนร่วม (Participatory Management Theory)

และ (3) ทฤษฎีระบบเปิด (Open System Theory)

1) ทฤษฎีการบริหารเชิงคุณธรรม (Ethical Administrative Theory)

หัวใจของทฤษฎีนี้คือ"ความดีในฐานะรากของการบริหาร"การบริหารไม่ใช่เพียงการใช้กฎระเบียบหรือทรัพยากรอย่างมีประสิทธิภาพเท่านั้น แต่คือการตัดสินใจบนพื้นฐานของความถูกต้อง ความเป็นธรรม และ

ผลประโยชน์ของสาธารณะ (พระเรืองเดช โชติธัมโม, 2562) ในแวดวงการศึกษา ทฤษฎีนี้สะท้อนผ่านพฤติกรรมของผู้บริหารที่มีจิตสำนึกสาธารณะ (Public-minded leader) ผู้ซึ่งกล้ารับผิดชอบต่อผลลัพธ์และพร้อมเปิดเผยการตัดสินใจอย่างโปร่งใส (Ben Jaafar et al., 2022)

ตามแนวคิดของ Heifetz (2018) ผู้นำเชิงคุณธรรมจะไม่เพียง “รักษาระเบียบ” แต่จะ “ฟื้นศรัทธา” ในระบบโดยสร้างบรรยากาศแห่งความไว้วางใจให้บุคลากรและชุมชนรู้สึกว่าโรงเรียนเป็นพื้นที่ของความยุติธรรมและการเติบโตในแง่นี้ ทฤษฎีการบริหารเชิงคุณธรรมจึงเป็น “แกนคุณค่า” ของหลักธรรมาภิบาลในโรงเรียนยุคใหม่

2) ทฤษฎีการมีส่วนร่วม (Participatory Management Theory)

การบริหารที่มีประสิทธิภาพ ไม่ได้เกิดจากผู้นำเพียงคนเดียว แต่เกิดจาก “เสียงร่วม” ของผู้คนในองค์กร ทฤษฎีการมีส่วนร่วมจึงเสนอว่าการตัดสินใจควรเปิดกว้างและกระจายอำนาจ ให้ทุกฝ่ายได้ร่วมกำหนดทิศทางขององค์กร (López & Martínez, 2024) เมื่อบุคลากรรู้สึกว่าตนมีคุณค่าและมีส่วนร่วมในกระบวนการ พวกเขาจะมีแรงจูงใจในการพัฒนาและรักษามาตรฐานคุณภาพของโรงเรียน

ในบริบทไทย นิตยา คงเกษม และคณะ (2563) พบว่า การมีส่วนร่วมของครู ผู้ปกครอง และชุมชน เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้โรงเรียนดำเนินงานอย่างโปร่งใสและตรวจสอบได้ ผู้นำที่เปิดพื้นที่ให้คนรอบข้างได้แสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ มักได้รับการยอมรับมากกว่าผู้นำที่เน้นอำนาจแบบบนลงล่าง ดังนั้น การมีส่วนร่วมจึงไม่ใช่เพียงเครื่องมือในการสร้างประชาธิปไตยในองค์กร แต่คือ “พลังขับเคลื่อนคุณภาพ” ของธรรมาภิบาลในสถานศึกษา (Smith & Benavot, 2019)

3) ทฤษฎีระบบเปิด (Open System Theory)

โรงเรียนไม่ใช่องค์กรปิดที่แยกตัวออกจากสังคม หากแต่เป็น “ระบบเปิด” ที่ต้องสื่อสารและแลกเปลี่ยนกับสิ่งแวดล้อมภายนอกอยู่เสมอ (Fullan, 2007).ทฤษฎีระบบเปิดอธิบายว่า ทุกองค์ประกอบของโรงเรียน ทั้งผู้นำ ครู นักเรียน ชุมชนล้วนเชื่อมโยงกันด้วยข้อมูลและปฏิสัมพันธ์ทางสังคม.เมื่อระบบภายในเปิดรับข้อมูลจากภายนอก โรงเรียนจะสามารถปรับตัว เรียนรู้ และพัฒนานวัตกรรมได้อย่างต่อเนื่อง (Rodríguez-Mantilla et al., 2024) Ben Jaafar และคณะ (2022) พบว่าองค์กรการศึกษาที่ทำงานแบบ “ระบบเปิด” จะมีความยืดหยุ่นสูงและสามารถจัดการความซับซ้อนของนโยบายได้ดีกว่าโรงเรียนที่เน้นการควบคุมแบบราชการ ในทำนองเดียวกัน รัตน์ฐาภัทร์ ธนโชติสุขสบาย (2567) ชี้ว่า โรงเรียนไทยที่เปิดรับข้อมูลจากชุมชนจะมีแนวโน้มพัฒนาคุณภาพอย่างยั่งยืนกว่าการบริหารแบบปิด ธรรมาภิบาลจึงไม่ใช่เพียงกฎระเบียบ แต่คือ “ช่องทางของการสื่อสาร” ที่ทำให้ระบบการศึกษาเชื่อมโยงกับสังคมได้อย่างสมดุล

4) การเชื่อมโยงสามทฤษฎีเข้ากับธรรมาภิบาล

ทั้งสามทฤษฎีนี้มีความสัมพันธ์เชิงเสริมกันอย่างลึกซึ้ง ทฤษฎีการบริหารเชิงคุณธรรม สร้างฐานของ “คุณค่า”,ทฤษฎีการมีส่วนร่วม กำหนด “กระบวนการ”, และ ทฤษฎีระบบเปิด ให้ “โครงสร้างของการเรียนรู้

ร่วมกัน.”เมื่อบูรณาการทั้งสามเข้าด้วยกัน จะเกิด “กลไกธรรมาภิบาลเชิงคุณภาพ” (Governance-Quality Mechanism)ซึ่งผู้นำสามารถใช้เป็นแนวทางในการสร้างโรงเรียนที่โปร่งใส มีประสิทธิภาพ และมีความยั่งยืนในระยะยาว (Wirajing et al., 2023; พระอุทิศ สมฺมาภาณี, 2564)

3.การประยุกต์หลักธรรมาภิบาลในการบริหารสถานศึกษา (Application of Good Governance Principles in Educational Administration)

การนำหลักธรรมาภิบาลมาใช้ในการบริหารสถานศึกษาไม่ใช่เพียงการยึดแนวปฏิบัติทางกฎหมาย หากแต่เป็นการแปลง “คุณค่าทางจริยธรรม” ให้กลายเป็น “ระบบการบริหารจัดการที่สร้างความไว้วางใจและประสิทธิภาพ” (พระเรืองเดช โชติธัมโม, 2562) ในยุคที่โรงเรียนต้องเผชิญกับความคาดหวังจากสังคมสูงขึ้น ผู้บริหารจำเป็นต้องแสดงให้เห็นถึงความโปร่งใส ความรับผิดชอบ และความร่วมมือกับผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกกลุ่ม (Smith & Benavot, 2019). การประยุกต์หลักธรรมาภิบาลจึงเป็นทั้ง “ยุทธศาสตร์” และ “วัฒนธรรม” ที่หล่อหลอมให้การบริหารสถานศึกษามีคุณภาพและยั่งยืน

3.1 ความโปร่งใสและความรับผิดชอบ (Transparency and Accountability)

ความโปร่งใสเป็นเงื่อนไขเบื้องต้นของการบริหารที่ดี เพราะช่วยให้สาธารณชนสามารถเข้าถึงข้อมูลและตรวจสอบกระบวนการตัดสินใจได้อย่างเป็นระบบ (Ben Jaafar et al., 2022) โรงเรียนควรจัดให้มีระบบเผยแพร่ข้อมูลสาธารณะเกี่ยวกับการใช้จ่ายงบประมาณ ผลการประเมินคุณภาพภายใน และนโยบายการพัฒนา ผ่านสื่อดิจิทัลที่เข้าถึงได้ง่ายและตรวจสอบย้อนกลับได้ การเปิดเผยข้อมูลเช่นนี้ไม่เพียงเพิ่มความน่าเชื่อถือของโรงเรียน แต่ยังเป็นการสร้างแรงจูงใจให้บุคลากรปฏิบัติงานด้วยความซื่อสัตย์ (รัตน์ฐาภัทร์ ธนโชติสุขสบาย, 2567)

ขณะเดียวกันหลักความรับผิดชอบ (Accountability) ช่วยให้โรงเรียนตระหนักถึงผลกระทบของการตัดสินใจทั้งต่อผู้เรียน ผู้ปกครอง และชุมชน โดยควรกำหนดกลไกการตรวจสอบภายในที่เป็นอิสระและมีประสิทธิภาพ เพื่อให้การบริหารไม่เพียงถูกต้องตามระเบียบ แต่ยังสอดคล้องกับความคาดหวังของสังคม (Ko et al., 2016)

3.2 การมีส่วนร่วมและการตอบสนอง (Participation and Responsiveness)

หลักการมีส่วนร่วมเป็นหัวใจของธรรมาภิบาลในภาคการศึกษา เพราะการพัฒนาโรงเรียนที่ยั่งยืนไม่อาจเกิดจากผู้บริหารเพียงลำพัง นิตยา คงเกษม และคณะ (2563) ชี้ว่าการเปิดพื้นที่ให้ครู นักเรียน ผู้ปกครอง และชุมชนมีบทบาทในการวางแผนและติดตามการดำเนินงาน ส่งผลให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วม (co-ownership) ต่อองค์กร. ในระดับสากล Smith และ Benavot (2019) พบว่าระบบการศึกษาที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของชุมชนมีประสิทธิผลในการปรับปรุงผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้มากกว่า เพราะการตัดสินใจสะท้อนความต้องการของพื้นที่จริง

หลักการตอบสนอง (Responsiveness) จึงเป็นกลไกเสริม โดยผู้นำต้องรับฟังความคิดเห็นของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย และปรับกลยุทธ์การบริหารให้สอดคล้องกับสถานการณ์ การสื่อสารสองทาง และการบริหารแบบเปิด (open management) คือเครื่องมือสำคัญที่ทำให้โรงเรียนกลายเป็น “องค์กรรับฟัง” และ “องค์กรเรียนรู้”

3.3 หลักนิติธรรมและความเสมอภาค (Rule of Law and Equity)

หลักนิติธรรมเป็นรากฐานของธรรมาภิบาลที่แท้จริง เพราะทำให้การบริหารอยู่ภายใต้กรอบกฎหมายและหลักสิทธิมนุษยชน (พระอุทิศ สมฺมาภาณี, 2564) โรงเรียนควรดำเนินการตามระเบียบ แต่ไม่ยึดติดกับรูปแบบจนละเลยเจตนารมณ์ของความเป็นธรรม เช่น การบริหารทรัพยากรอย่างเท่าเทียม การคัดเลือกบุคลากรตามคุณสมบัติ และการจัดสรรโอกาสทางการเรียนรู้โดยไม่เลือกปฏิบัติ (Ben Jaafar et al., 2022)

ความเสมอภาค (Equity) ในทางการศึกษามิได้หมายถึงการให้สิ่งที่เท่ากันแก่ทุกคน แต่คือการให้ “สิ่งที่เหมาะสม” กับความต้องการของแต่ละกลุ่ม (Parveen et al., 2024) การบริหารโรงเรียนที่คำนึงถึงความแตกต่างระหว่างผู้เรียน พื้นที่ และทรัพยากร จึงเป็นรูปธรรมของธรรมาภิบาลที่มุ่งสู่ความเป็นธรรมทางสังคมอย่างแท้จริง.

3.4 ประสิทธิภาพและประสิทธิผล (Efficiency and Effectiveness)

ธรรมาภิบาลจะไม่สมบูรณ์หากปราศจากความสามารถในการใช้ทรัพยากรอย่างคุ้มค่าและได้ผลลัพธ์ที่เป็นรูปธรรม โรงเรียนที่บริหารตามหลักประสิทธิภาพ (Efficiency)จะจัดสรรงบประมาณ เวลา และบุคลากรอย่างสมดุล เพื่อให้การดำเนินงานบรรลุวัตถุประสงค์โดยสูญเสียน้อยที่สุด (Fullan, 2007) ส่วนประสิทธิผล (Effectiveness) คือการทำให้เป้าหมายทางการศึกษาสัมฤทธิ์ผลจริง ทั้งในเชิงวิชาการและการพัฒนาผู้เรียน

ในบริบทไทย อาชิมา ศรีรัตน์ และ สุมิตรา ยาประดิษฐ์ (2566) เสนอว่า การประเมินประสิทธิภาพของโรงเรียนควรมองในเชิงระบบ ไม่ใช่เพียงผลสอบหรือคะแนนเฉลี่ย แต่รวมถึงความสามารถของโรงเรียนในการสร้างนวัตกรรม พัฒนาครู และส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตของผู้เรียน. สิ่งเหล่านี้สะท้อนถึงธรรมาภิบาลที่แท้จริง คือ “การบริหารที่ใช้ทรัพยากรเพื่อผลประโยชน์สูงสุดของสังคม”

กล่าวโดยสรุป การประยุกต์หลักธรรมาภิบาลในการบริหารสถานศึกษา คือ การเปลี่ยนจาก “การควบคุมด้วยระเบียบ” ไปสู่ “การบริหารด้วยคุณค่า” เมื่อโรงเรียนมีความโปร่งใส รับผิดชอบ เปิดโอกาสให้มีส่วนร่วม เคารพกฎหมาย และใช้ทรัพยากรอย่างมีประสิทธิผล ก็จะกลายเป็นองค์กรแห่งความไว้วางใจที่ขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษาได้อย่างแท้จริง (Smith & Benavot, 2019; รัตน์ฐาภัทร์ ธนโชติสุขสบาย, 2567)

4. การสังเคราะห์แนวคิดและการสร้างกรอบแบบจำลอง (Conceptual Synthesis and Model Development)

การบริหารสถานศึกษาในยุคปัจจุบันต้องเผชิญกับความซับซ้อนของปัจจัยทั้งภายในและภายนอก ไม่ว่าจะเป็นการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยี นโยบายการศึกษา หรือความคาดหวังของสังคมต่อคุณภาพการจัดการศึกษา

(Smith & Benavot, 2019) การนำหลักธรรมาภิบาลมาประยุกต์ใช้จึงต้องอาศัยการสังเคราะห์เชิงระบบ เพื่อให้สามารถเชื่อมโยงระหว่าง “คุณค่าทางจริยธรรม” กับ “กลไกการบริหารคุณภาพ” ได้อย่างเป็นรูปธรรม

จากการวิเคราะห์แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องในส่วนก่อนหน้า ผู้เขียนได้พัฒนา กรอบแนวคิดเชิงสังเคราะห์ แบบจำลองคุณภาพการกำกับดูแลโรงเรียน(School Governance Quality Model -SGQM) ซึ่งเสนอว่า คุณภาพของการบริหารสถานศึกษาจะเกิดขึ้นได้เมื่อมีการบูรณาการหลักธรรมาภิบาลเข้ากับระบบการจัดการคุณภาพทางการศึกษาอย่างเป็นพลวัต (Ben Jaafar et al., 2022; Rodríguez-Mantilla et al., 2024)

4.1 โครงสร้างของแบบจำลองคุณภาพการกำกับดูแลโรงเรียน (SGQM)

แบบจำลองคุณภาพการกำกับดูแลโรงเรียนประกอบด้วยองค์ประกอบหลัก 4 ด้านที่เชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ ได้แก่

1. หลักธรรมาภิบาล (Governance Principles):ประกอบด้วยความโปร่งใส ความรับผิดชอบ การมีส่วนร่วม หลักนิติธรรม ความเสมอภาค และประสิทธิภาพ ซึ่งทำหน้าที่เป็น “คุณค่าหลัก” ในการกำหนดทิศทางขององค์กร (พระเรืองเดช โชติธัมโม, 2562)
2. กลไกการบริหาร (Management Mechanisms):หมายถึงระบบและกระบวนการที่โรงเรียนใช้ในการบริหารงานบุคคล งบประมาณ และการจัดการเรียนรู้ โดยต้องเปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียทุกฝ่ายเข้ามามีบทบาท (Ko et al., 2016; นิตยา คงเกษม และคณะ, 2563)
3. วัฒนธรรมองค์กรแห่งคุณภาพ (Quality Culture):คือบรรยากาศที่ส่งเสริมการเรียนรู้ การตรวจสอบตนเอง และการพัฒนาอย่างต่อเนื่องของบุคลากร ซึ่งเป็นตัวแปรกลางระหว่างธรรมาภิบาลกับคุณภาพของโรงเรียน (อาชิมา ศรีรัตน์ & สุมิตรา ยาประดิษฐ์, 2566)
4. ผลลัพธ์คุณภาพการบริหาร (Educational Quality Outcomes):ได้แก่ประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้ ความพึงพอใจของผู้เรียน การยอมรับจากชุมชน และความยั่งยืนทางสังคม (Parveen et al., 2024)

องค์ประกอบทั้งสี่นี้สัมพันธ์กันแบบระบบย้อนกลับ(Feedback system) ซึ่งหมายความว่า การปรับปรุงในด้านหนึ่งจะส่งผลต่ออีกด้านหนึ่งอย่างต่อเนื่อง ทำให้ระบบการบริหารมีลักษณะเป็น “วงจรการเรียนรู้” (Learning governance cycle) มากกว่าการบริหารแบบสั่งการ (Fullan, 2007)

4.2 ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุของแบบจำลอง

จากการสังเคราะห์เชิงทฤษฎี พบว่าหลักธรรมาภิบาลมีอิทธิพลโดยตรงต่อกลไกการบริหาร และมีอิทธิพลทางอ้อมต่อผลลัพธ์คุณภาพผ่าน “วัฒนธรรมองค์กร” (Ben Jaafar et al., 2022; รัตน์ฐาภัทร์ ธนโชติสุขสบาย, 2567) กล่าวคือเมื่อผู้บริหารนำหลักธรรมาภิบาลมาใช้จริง บุคลากรในโรงเรียนจะเกิดความไว้วางใจและความร่วมมือ ส่งผลให้เกิดวัฒนธรรมการทำงานที่มีความรับผิดชอบร่วม

งานของ Ibidunni, Olokundun และ Falola (2023) สนับสนุนว่า วัฒนธรรมองค์กรที่เข้มแข็งช่วยให้โรงเรียนสามารถรักษามาตรฐานคุณภาพได้แม้ในสภาวะที่มีการเปลี่ยนแปลงทางนโยบายบ่อยครั้ง ทั้งนี้ วัฒนธรรมคุณภาพไม่สามารถสร้างขึ้นได้ด้วยคำสั่ง แต่ต้องเกิดจากกระบวนการเรียนรู้ภายในองค์กรที่ต่อเนื่อง

4.3 การประยุกต์ใช้แบบจำลองแบบจำลองคุณภาพการกำกับดูแลโรงเรียนในบริบทไทย

ในบริบทของประเทศไทย การนำแบบจำลองคุณภาพการกำกับดูแลโรงเรียน ไปประยุกต์ใช้ควรเริ่มจากการพัฒนา “สมรรถนะด้านธรรมาภิบาลของผู้บริหาร” ให้เป็นระบบ โดยเน้นการฝึกอบรมเชิงปฏิบัติการ (Workshop-based training) ที่เน้นการวิเคราะห์สถานการณ์จริงในโรงเรียน (พระอุทิศ สมมาภาณี, 2564) นอกจากนี้ ควรส่งเสริมให้โรงเรียนจัดตั้งคณะกรรมการธรรมาภิบาลสถานศึกษา (School Governance Committee) เพื่อทำหน้าที่กำกับ ติดตาม และประเมินความโปร่งใสในทุกมิติของการบริหาร

งานของWirajing, Asongu และ Nnanna (2023) ยังชี้ว่า การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการติดตามผลการบริหารและเปิดช่องทางให้สาธารณชนเข้ามามีส่วนร่วมมากขึ้น ซึ่งเหมาะสมกับทิศทางการพัฒนาโรงเรียนไทยในยุคดิจิทัล

4.4 สรุปสาระสำคัญของแบบจำลองแบบจำลองคุณภาพการกำกับดูแลโรงเรียน

กรอบแนวคิดแบบจำลองคุณภาพการกำกับดูแลโรงเรียน ชี้ให้เห็นว่า “คุณภาพการบริหาร” มิได้เกิดจากระบบประกันคุณภาพเพียงอย่างเดียว แต่เกิดจากการบริหารที่มีรากฐานบนธรรมาภิบาลและวัฒนธรรมองค์กรที่เข้มแข็ง (Smith & Benavot, 2019). โรงเรียนที่นำหลักการเหล่านี้ไปใช้จะมีความโปร่งใสในกระบวนการตัดสินใจ รับผิดชอบต่อผลลัพธ์ และมีความสามารถในการปรับตัวต่อความเปลี่ยนแปลงของสังคม

กล่าวอีกนัยหนึ่ง ธรรมาภิบาลคือ “จิตวิญญาณของคุณภาพ” (The spirit of quality) ที่ทำให้ระบบการบริหารไม่เพียงมีประสิทธิภาพเชิงกลยุทธ์ แต่ยังมีคุณค่าทางจริยธรรมและสังคมที่ยั่งยืน (Ben Jaafar et al., 2022; Fullan, 2007)

5. การอภิปรายเชิงแนวคิด (Conceptual Discussion)

การนำหลักธรรมาภิบาลมาประยุกต์ใช้ในการบริหารสถานศึกษาเป็นประเด็นที่ได้รับความสนใจเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่องในรอบทศวรรษที่ผ่านมา ทั้งในระดับนโยบายและระดับโรงเรียน (Smith & Benavot, 2019). แนวคิดนี้มิได้เป็นเพียงกรอบทางกฎหมายหรือการบริหารเชิงเทคนิค หากแต่เป็นกระบวนทัศน์ใหม่ของการบริหารที่เน้น “คุณค่าทางจริยธรรม” และ “การมีส่วนร่วมของชุมชนการเรียนรู้.”

5.1 การบูรณาการธรรมาภิบาลกับคุณภาพการบริหารสถานศึกษา

ผลจากการสังเคราะห์แนวคิดชี้ว่า ธรรมาภิบาลมีความสัมพันธ์โดยตรงกับคุณภาพของระบบการบริหาร เพราะเมื่อการบริหารยึดหลักโปร่งใส รับผิดชอบ และมีส่วนร่วม จะช่วยลดความขัดแย้งภายในองค์กรและสร้าง

วัฒนธรรมแห่งความไว้วางใจ (Ben Jaafar et al., 2022) โรงเรียนที่ยึดแนวทางนี้มักมีระบบการสื่อสารสองทาง การเปิดเผยข้อมูลสาธารณะ และการติดตามผลเชิงมีส่วนร่วม ซึ่งล้วนสะท้อน “คุณภาพในมิติธรรมาภิบาล” มากกว่าการประเมินเชิงปริมาณเพียงอย่างเดียว (รัตน์ฐาภัทร์ ธนโชติสุขสบาย, 2567)

5.2 ความแตกต่างเชิงบริบทไทยและต่างประเทศ

ในประเทศพัฒนาแล้ว เช่น ฟินแลนด์และสิงคโปร์ ธรรมาภิบาลทางการศึกษาเชื่อมโยงกับระบบอิสระของโรงเรียน (School autonomy) และการตรวจสอบโดยชุมชนท้องถิ่น (Ko et al., 2016). โรงเรียนสามารถตัดสินใจด้านงบประมาณและหลักสูตรได้เองภายใต้กรอบความรับผิดชอบต่อสังคม ในขณะที่ประเทศไทยยังคงมีลักษณะรวมศูนย์อำนาจและวัฒนธรรมการบริหารแบบราชการ (พระเรืองเดช โชติธัมโม, 2562). สิ่งนี้ทำให้หลักธรรมาภิบาลในโรงเรียนไทยยังถูกจำกัดอยู่ในเชิงนโยบายมากกว่าการปฏิบัติจริง

อย่างไรก็ตามความพยายามปฏิรูปการศึกษาในช่วงหลังได้เริ่มขยายการใช้ “ธรรมาภิบาลเชิงปฏิบัติ” ผ่านการมีส่วนร่วมของครู ผู้ปกครอง และภาคเอกชน เช่น การจัดตั้งคณะกรรมการสถานศึกษาและสภาการศึกษาในระดับพื้นที่ (พระอุทิศ สมฺมาภาณี, 2564) การกระจายอำนาจเช่นนี้เป็นจุดเริ่มต้นของการสร้างระบบการศึกษาที่โปร่งใสและตรวจสอบได้มากขึ้น

5.3 บทบาทของผู้นำสถานศึกษาในฐานะผู้ขับเคลื่อนธรรมาภิบาล

ผู้นำสถานศึกษามีบทบาทสำคัญในการทำให้ธรรมาภิบาลเป็นจริงในชีวิตประจำวันขององค์กร โดยเฉพาะในด้านการสื่อสาร วิสัยทัศน์ และการสร้างแรงบันดาลใจให้บุคลากรร่วมกันพัฒนาโรงเรียน (อาชิมา ศรีรัตน์ & สุมิตรา ยาประดิษฐ์, 2566). ผู้นำที่มีภาวะผู้นำเชิงคุณธรรม (Ethical leadership) จะไม่เพียงรักษากฎระเบียบ แต่จะสร้างวัฒนธรรมที่ให้คุณค่ากับความโปร่งใส ความเป็นธรรม และการมีส่วนร่วม (Ibidunni et al., 2023)

ในทางตรงกันข้ามหากผู้นำยังคงบริหารแบบสั่งการจากบนลงล่าง ยึดติดกับลำดับชั้นและอำนาจ ย่อมทำให้หลักธรรมาภิบาลกลายเป็นเพียง “ถ้อยคำในเอกสาร.” ดังนั้นการพัฒนาผู้นำจึงต้องมุ่งสร้างสมรรถนะทั้งด้านคุณธรรมและการบริหารยุทธศาสตร์ เพื่อให้สามารถเป็น “ผู้นำแห่งความไว้วางใจ” (Trust-based leadership) อย่างแท้จริง (Fullan, 2007)

5.4 ความท้าทายและข้อจำกัดของการประยุกต์ใช้ธรรมาภิบาลในโรงเรียนไทย

แม้แนวคิดธรรมาภิบาลจะได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง แต่การประยุกต์ใช้ในโรงเรียนไทยยังเผชิญข้อจำกัดหลายประการ เช่น โครงสร้างราชการที่รวมศูนย์ ระบบงบประมาณที่ไม่ยืดหยุ่น และความไม่เข้าใจในหลักการธรรมาภิบาลของบุคลากรบางส่วน (นิตยา คงเกษม และคณะ, 2563) นอกจากนี้ยังพบว่าการประเมินคุณภาพภายนอกบางรูปแบบมุ่งเน้นเอกสารมากกว่าผลลัพธ์จริง ซึ่งอาจบั่นทอนแรงจูงใจของครูและผู้บริหาร (Parveen et al., 2024)

อีกทั้งวัฒนธรรมองค์กรของโรงเรียนไทยจำนวนมากยังไม่เอื้อต่อการแสดงความคิดเห็นที่แตกต่าง ทำให้หลักการมีส่วนร่วมถูกจำกัดอยู่ในเชิงพิธีกรรมมากกว่าการตัดสินใจจริง (Ben Jaafar et al., 2022). การเปลี่ยนแปลงดังกล่าวจึงต้องอาศัยทั้ง “การปรับโครงสร้าง” และ “การเปลี่ยนวัฒนธรรม” ควบคู่กัน เพื่อให้ธรรมาภิบาลไม่เพียงอยู่ในเอกสาร แต่หยั่งรากในพฤติกรรมของทุกคนในองค์กร

5.5 แนวโน้มการพัฒนาในอนาคต

ในอนาคต การประยุกต์หลักธรรมาภิบาลในสถานศึกษาจะต้องเชื่อมโยงกับนวัตกรรมทางดิจิทัลและระบบข้อมูลอัจฉริยะ เช่น การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อการเปิดเผยข้อมูลแบบเรียลไทม์ และการใช้ระบบติดตามผลที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูล (Wirajing et al., 2023) สิ่งเหล่านี้จะช่วยให้การบริหารมีความโปร่งใสมากขึ้นและลดช่องว่างระหว่างผู้บริหารกับสังคม

นอกจากนี้แนวโน้มของการบริหารยุคใหม่จะให้ความสำคัญกับ “ธรรมาภิบาลเชิงพลวัต” (Dynamic governance) ซึ่งเน้นการปรับตัวอย่างต่อเนื่องต่อบริบทสังคมที่เปลี่ยนแปลง (Fullan, 2007). โรงเรียนจึงต้องไม่เพียงยึดหลักธรรมาภิบาลในเชิงรูปแบบ แต่ต้องเรียนรู้ที่จะ “เป็น” องค์กรที่มีธรรมาภิบาลอย่างแท้จริง กล่าวโดยสรุป ธรรมาภิบาลในสถานศึกษาไม่ใช่เพียงกรอบควบคุม แต่เป็นพลังแห่งการเปลี่ยนแปลง หากโรงเรียนไทยสามารถผสมผสานหลักการเหล่านี้เข้ากับการบริหารคุณภาพและวัฒนธรรมองค์กรได้อย่างลึกซึ้ง โรงเรียนจะก้าวข้ามจาก “องค์กรราชการ” ไปสู่ “องค์กรแห่งความไว้วางใจและการเรียนรู้ร่วมกัน”

สรุป

จากการสังเคราะห์แนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง บทความนี้ชี้ให้เห็นอย่างชัดเจนว่า “ธรรมาภิบาล” ไม่ใช่เพียงกรอบจริยธรรมเชิงนามธรรม แต่เป็น “โครงสร้างการบริหาร” ที่สามารถสร้างความโปร่งใส ความรับผิดชอบ และการมีส่วนร่วมในทุกระดับของสถานศึกษาได้จริง การบริหารสถานศึกษาที่ตั้งอยู่บนหลักธรรมาภิบาลจะช่วยสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งคุณภาพ (Quality Culture) ซึ่งนำไปสู่ความยั่งยืนของระบบการศึกษาในระยะยาว

แบบจำลองแบบจำลองคุณภาพการกำกับดูแลโรงเรียนที่ได้พัฒนาขึ้นในบทความนี้ เป็นกรอบแนวคิดที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่าง (1) หลักธรรมาภิบาล (2) กลไกการบริหาร (3) วัฒนธรรมองค์กร และ (4) ผลลัพธ์คุณภาพการศึกษา โดยเน้นให้เห็นถึง “พลวัต” ของความสัมพันธ์ระหว่างคุณค่าเชิงจริยธรรมกับกลไกเชิงระบบ (Fullan, 2007).โรงเรียนที่สามารถผสานองค์ประกอบเหล่านี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพจะเป็นโรงเรียนที่มีทั้ง “ความโปร่งใส” และ “สมรรถนะสูง” ในเวลาเดียวกัน

โดยสรุปธรรมาภิบาลในสถานศึกษาไม่เพียงตอบโจทย์การบริหารที่ถูกต้องตามหลักนิติธรรม แต่ยังตอบสนองต่อความต้องการของสังคมในยุคที่การศึกษาเป็นพื้นที่ของความรับผิดชอบร่วม การสร้างธรรมาภิบาลให้หยั่งรากในโรงเรียนจึงเป็นการสร้าง “ทุนทางความไว้วางใจ” ซึ่งเป็นหัวใจของการพัฒนาคุณภาพอย่างแท้จริง

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1. กำหนดกรอบธรรมาภิบาลทางการศึกษาแห่งชาติ
   กระทรวงศึกษาธิการควรกำหนดกรอบนโยบายธรรมาภิบาลทางการศึกษาที่ชัดเจน เพื่อให้โรงเรียนทุกระดับสามารถยึดใช้เป็นแนวทางเดียวกัน ทั้งในด้านความโปร่งใส การเปิดเผยข้อมูล และการมีส่วนร่วมของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย
2. สร้างระบบติดตามและประเมินผลเชิงคุณธรรม
   ควรพัฒนาเครื่องมือประเมินที่สะท้อนพฤติกรรมธรรมาภิบาลจริงในองค์กร เช่น ดัชนีความไว้วางใจของชุมชน ดัชนีการมีส่วนร่วมของครู และระดับความโปร่งใสของงบประมาณ
3. เชื่อมโยงธรรมาภิบาลกับระบบประกันคุณภาพการศึกษา
   หน่วยงานประเมินภายนอก เช่น สมศ. ควรบูรณาการตัวชี้วัดธรรมาภิบาลเข้ากับการประเมินคุณภาพโรงเรียน เพื่อให้การประเมินสะท้อนมิติของจริยธรรมและความรับผิดชอบต่อสังคมควบคู่ไปกับผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการ

ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ

1. พัฒนาผู้นำสถานศึกษาให้มีสมรรถนะด้านธรรมาภิบาล
   ควรมีโครงการอบรมผู้บริหารที่เน้นการพัฒนา “ภาวะผู้นำเชิงคุณธรรม” (Ethical leadership) เพื่อให้สามารถขับเคลื่อนหลักธรรมาภิบาลจากระดับนโยบายสู่การปฏิบัติในโรงเรียน
2. ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของชุมชนและภาคประชาสังคม
   โรงเรียนควรจัดให้มีคณะกรรมการธรรมาภิบาลสถานศึกษา (School Governance Committee) ที่ประกอบด้วยผู้แทนจากผู้ปกครอง ชุมชน และองค์กรท้องถิ่น เพื่อสร้างการมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง
3. ใช้เทคโนโลยีเสริมสร้างความโปร่งใส
   ควรใช้เทคโนโลยีดิจิทัล เช่น เว็บไซต์ โรงเรียนอัจฉริยะ และระบบ e-Governance เพื่อเผยแพร่ข้อมูลการบริหาร การใช้จ่ายงบประมาณ และผลการดำเนินงานต่อสาธารณะ

เอกสารอ้างอิง

พระอุทิศ สมฺมาภาณี (แท่งทอง). (2564). หลักธรรมาภิบาลกับการบริหารการศึกษา. บัณฑิตศึกษาปริทรรศน์ วิทยาลัยสงฆ์นครสวรรค์, 9(3), 81–90. สืบค้นจาก https://so02.tci-thaijo.org/index.php/jgsnsbc-journal/article/download/258763/173769 Thai Journal Online

พระเรืองเดช โชติธัมโม. (2562). ธรรมาภิบาลเพื่อการบริหาร (The Good Government for Administration).

วารสารมหาจุฬาคชสาร, 11(2), 1–18. สืบค้นจาก https://so06.tci-thaijo.org/index.php/gajasara/article/download/252734/170614 ThaiJo

นิตยา คงเกษม, ปฏิธรรม สำเนียง, & วรฤทธิ์ ที่นช้าง. (2563). แนวทางการบริหารโรงเรียนตามหลักธรรมาภิบาลของผู้บริหารสถานศึกษากลุ่มเครือข่ายพระบางเจ้าพระยา เมือง 2. บัณฑิตศึกษาปริทรรศน์ วิทยาลัยสงฆ์นครสวรรค์, 8(2), 1–15. สืบค้นจาก https://so02.tci-thaijo.org/index.php/jgsnsbc-journal/article/download/246968/167162 Thai Journal Online

รัตน์ฐาภัทร์ ธนโชติสุขสบาย. (2567). การบริหารสถานศึกษาโดยใช้หลักธรรมาภิบาลของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัด สพฐ. วารสารการจัดการและวิจัยคอมพิวเตอร์ (JMCR), 8(1), 1–12. สืบค้นจาก https://so07.tci-thaijo.org/index.php/JMCR/article/view/4963 so07.tci-thaijo.org

อาชิมา ศรีรัตน์, & สุมิตรา ยาประดิษฐ์. (2566). การบริหารสถานศึกษาตามหลักธรรมาภิบาลของผู้บริหาร: การศึกษาเชิงเปรียบเทียบ. วารสารมหานครดุษฎีนิพนธ์ (JMND), 6(2), 1–15. สืบค้นจาก https://so03.tci-thaijo.org/index.php/JMND/article/download/272122/180105/1084245 ThaiJo

Ben Jaafar, S., Zainal, Z., & Ridge, N. (2022). Accountability and quality assurance for leadership and governance in Dubai-based educational organizations. International Journal of Educational Management, 36(5), 641–658. https://www.emerald.com/ijem/article/36/5/641/119843/Accountability-and-quality-assurance-for Emerald+1

Ibidunni, A. S., Olokundun, M. A., & Falola, H. O. (2023). Bringing quality management to perspective in higher education institutions. Heliyon, 9. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844023026506 ScienceDirect

Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2016). The development of school autonomy and accountability in Hong Kong and Singapore. International Journal of Educational Management, 30(7), 1001–1016. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijem-10-2015-0145/full/html Emerald

Parveen, K., Bai, Y., & Khan, M. (2024). The contribution of quality management practices to student performance in public secondary schools. Heliyon, 10. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024109231 ScienceDirect

Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-García, C. M., & others. (2024). Identification of profiles in educational organizations as a consequence of ISO 9001 implementation. International Journal of Educational Development, 105, 102882. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0951354X24000991 ScienceDirect

Smith, W. C., & Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: The importance of structured democratic voice. Asia Pacific Education Review, 20(2), 193–205. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09599-9

Verger, A., Grimaldi, E., Brooks, A., & others. (2021). Enacting accountabilities in education: Exploring new policy contexts and theoretical elaborations. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 33(3), 375–397. https://doi.org/10.1007/s11092-021-09371-x

Wirajing, M. A. K., Asongu, S. A., & Nnanna, J. (2023). The role of education in modulating the effect of ICT on governance in Africa. Education and Information Technologies, 28(11), 14353–14376. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11631-w

Journal of Educational Transformation Original Article
Received: 11 June 2026 **Revised:** 21 July 2026 **Accepted:** 16 August 2026

การบริหารและจัดการเรียนการสอนเชิงพุทธในศตวรรษที่ 21

Buddhist Educational Administration and Instruction in the 21st Century

พระมหากิตติมศักดิ์ ถิรวชิโร[1*] พระศรีปริยัติธาดา[2] พระครูสุนทรวีรบัณฑิต[3]
พระมหากัมพล อตฺถปาโล[4] และ รังสิทธิ วิหกเหิน[5]
Phramaha Kittimasuk Thiravajiro [1*] Phrasripariyattithada [2] Phrakhrusunthonveerabundit [3]
Phramaha Kamphol Atthapalo [4] and Rangsitti Wihokhern [5]

บทคัดย่อ

การศึกษาเพื่อบูรณาการองค์ความรู้ด้านการบริหารจัดการและการจัดเรียนการสอนเชิงพุทธในศตวรรษที่ 21 ร่วมกับกรอบแนวคิดยุทธศาสตร์และนโยบายการศึกษาแห่งชาติ (พ.ศ. 2560-2579) ผลการศึกษาพบว่า กลไกขับเคลื่อนสถานศึกษาให้ประสบความสำเร็จและตอบสนองต่อนโยบาย “เรียนดี มีความสุข” ประกอบด้วย 3 องค์ประกอบหลักที่มีความเชื่อมโยงกันอย่างเป็นระบบ ดังนี้ 1) การบริหารสถานศึกษาเชิงพุทธ: คือการนำหลักธรรมอิทธิบาท 4 มาขับเคลื่อนทุนมนุษย์และสร้างแรงจูงใจภายในประยุกต์ใช้หลักสังคหวัตถุ 4 ในการบริหารคนและการสร้างความสัมพันธ์เชิงบวกบนฐานความโปร่งใสและเสมอภาค ควบคู่กับการพัฒนาสมรรถนะผู้บริหารยุคใหม่ตามหลักทุติยปาปณิกสูตร (มีวิสัยทัศน์ การจัดการดี มนุษยสัมพันธ์เด่น) และสัปปุริสธรรม 7 เพื่อปรับตัวตามบริบทชุมชนและเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง 2) การจัดการเรียนการสอนเชิงพุทธ: คือการเปลี่ยนผ่านจากหลักสูตรเน้นเนื้อหาไปสู่การพัฒนาผู้เรียนองค์รวมผ่านหลักไตรสิกขา (ศีล สมาธิ ปัญญา) เพื่อเสริมสร้างทักษะชีวิต (Soft Skills) ปรับกระบวนการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ด้วยวิธีการคิดแบบโยนิโสมนสิการและอริยสัจ 4 ที่มุ่งเน้นการคิดเป็น เห็นถูก และแก้ปัญหาได้จริงตามวิถีโลกยุคใหม่ และ 3) กลไกการขับเคลื่อนเชิงระบบ: อาศัยทฤษฎีการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (SBM) ผ่านความสอดคล้องเชิงยุทธศาสตร์ (Alignment) การพัฒนาวิชาชีพครูผ่านกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) ควบคู่ภาวะผู้นำทางวิชาการ (Empowerment) และการประกันคุณภาพภายในด้วยฐานข้อมูล (Sustainability) ซึ่งการผสานรวมองค์ความรู้ดังกล่าวส่งผลให้เกิดกรอบแนวคิด “พุทธนวัตกรรมการบริหารและการจัดการเรียนรู้” ที่เปลี่ยนโรงเรียนให้เป็นพื้นที่ปลอดภัยและ

[1 - 5] วิทยาลัยสงฆ์บุรีรัมย์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย
Buriram Buddhist College, Mahachulalongkornrajavidyalaya University
*Corresponding Author; e-mail : phraoat@gmail.com

สร้างความสุขอย่างยั่งยืน อันนำไปสู่เป้าหมายสูงสุดคือการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์และมีสมรรถนะในศตวรรษที่ 21 อย่างแท้จริง

คำสำคัญ : การบริหารจัดการเชิงพุทธ, นโยบายการศึกษาแห่งชาติ, ศตวรรษที่ 21, ไตรสิกขา, โยนิโสมนสิการ

Abstract

This study integrates the body of knowledge on 21st-century Buddhist educational administration and instruction with the framework of the National Scheme of Education (B.E. 2560–2579). The findings reveal that the operational mechanisms to successfully drive educational institutions and satisfy the "Excellent Education, Happy Living" policy comprise three systematically interconnected core components: 1) Buddhist Educational Administration: utilizing Iddhipada IV (Paths of Accomplishment) to drive human capital and foster intrinsic motivation; applying Sangahavatthu IV (Bases of Social Solidarity) for personnel management and positive relationship-building rooted in transparency and equity; and developing modern leadership competencies through Dhutiya-papanika-sutta (possessing vision, excellent management, and outstanding interpersonal skills) and Sappurisadhamma VII to adapt to community contexts and sustain student-centered approaches. 2) Buddhist Pedagogical Practices: shifting from content-based curricula to holistic student development via Trisikkha (Morality, Mentality, Wisdom) to enhance crucial soft skills; and implementing active learning through Yonisomanasikara (analytical thinking) and the Four Noble Truths to foster critical thinking, right views, and practical problem-solving in the modern world. 3) Systemic Implementation Mechanisms: employing School-Based Management (SBM) through strategic alignment, empowering teacher professional development via Professional Learning Communities (PLC) coupled with instructional leadership and ensuring sustainability through data-driven internal quality assurance. The integration of these frameworks generates the conceptual model of "Buddhist Educational Innovation and Learning," transforming schools into safe and sustainably happy environments. This ultimately achieves the paramount educational goal of nurturing holistic individuals possessing genuine 21st-century competencies.

Keywords: Buddhist Educational Management, National Scheme of Education, 21st Century, Trisikkha, Yonisomanasikara

1.บทนำ

ในยุคโลกาภิวัตน์และศตวรรษที่ 21 ที่ขับเคลื่อนด้วยเทคโนโลยีดิจิทัลและการเปลี่ยนแปลงอย่างพลิกผัน (Disruptive Change) ระบบการศึกษาทั่วโลกรวมถึงประเทศไทยกำลังเผชิญกับปรากฏการณ์ความท้าทายรอบด้าน ไม่เพียงแต่ปัญหาวิกฤตการณ์ทางเศรษฐกิจ สังคม และสิ่งแวดล้อมเท่านั้น แต่ยังรวมถึงปัญหาสุขภาพจิตและการเสื่อมถอยทางคุณธรรมจริยธรรมของผู้เรียนที่ทวีความรุนแรงขึ้นอย่างต่อเนื่อง ปรากฏการณ์ที่น่าสนใจในปัจจุบันคือ สถานศึกษาจำนวนมากมุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการและการทดสอบระดับชาติเพื่อตอบสนองต่อระบบทุนนิยมและการแข่งขัน (Hard Skills) จนละเลยการพัฒนาคุณภาพชีวิตภายใน ทักษะชีวิต และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ (Soft Skills) ส่งผลให้ระบบการศึกษาไม่สามารถตอบสนองต่อเป้าหมายสูงสุดของการศึกษา คือ “การพัฒนาคนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งทางกาย จิตใจ สังคม และปัญญา” ได้อย่างแท้จริง

เมื่อพิจารณากรอบทิศทางหลักของประเทศ นโยบายการศึกษาแห่งชาติ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2560) ได้ระบุถึงความจำเป็นในการพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะ เพื่อก้าวเข้าสู่ศตวรรษที่ 21 ได้วางเป้าหมายสูงสุดเพื่อยกระดับขีดความสามารถในการแข่งขัน สร้างความเท่าเทียมในสังคม และพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะสอดคล้องกับศตวรรษที่ 21 ภายใต้วิสัยทัศน์หลักตามแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 - 2579 ที่มุ่งหวังให้คนไทยทุกคนได้รับการศึกษาและเรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ ดำรงชีวิตอย่างเป็นสุข สอดคล้องกับหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียง และการเปลี่ยนแปลงของโลกศตวรรษที่ 21 โดยขับเคลื่อนผ่าน 6 ยุทธศาสตร์สำคัญ ได้แก่ การจัดการศึกษาเพื่อความมั่นคง, การผลิตและพัฒนากำลังคน, การพัฒนาศักยภาพคนทุกช่วงวัย, การสร้างโอกาสและความเสมอภาคทางการศึกษา, การสร้างการเติบโตบนคุณภาพชีวิตที่เป็นมิตรกับสิ่งแวดล้อม และการพัฒนาประสิทธิภาพระบบบริหารจัดการศึกษา สอดคล้องกับนโยบายและจุดเน้นการศึกษาในปัจจุบันของกระทรวงศึกษาธิการ ที่มุ่งปฏิรูปการศึกษาเพื่อตอบโจทย์สังคมที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว ผ่านแนวคิดหลักอย่าง “เรียนดี มีความสุข” ที่เน้นการลดภาระครูและนักเรียน การลดความเหลื่อมล้ำ การกระจายทรัพยากรอย่างเท่าเทียม การยกระดับการเรียนรู้สู่โลกความจริงด้วยการปรับหลักสูตรและการลงมือปฏิบัติจริง (Active Learning) การส่งเสริมให้โรงเรียนเป็นพื้นที่ปลอดภัยเพื่อคุ้มครองสุขภาวะทางร่างกายและจิตใจของผู้เรียน ตลอดจนการสร้างโครงข่ายทางการบริหารจัดการผ่านกฎหมายและโครงสร้างที่มีประสิทธิภาพ

สถานการณ์และทิศทางนโยบายดังกล่าว ทำให้นักวิชาการและนักปฏิบัติการทางการศึกษาพยายามแสวงหาแนวคิดและนวัตกรรมการบริหารจัดการรูปแบบใหม่เพื่อนำมาส่งเสริมและยกระดับคุณภาพการศึกษา ซึ่งพระพุทธศาสนาในฐานะรากฐานทางวัฒนธรรมของไทยมีองค์ความรู้ด้าน “ปัญญาและการปฏิบัติ” ที่สามารถนำมาประยุกต์ใช้ตอบสนองต่อนโยบายรัฐได้อย่างเป็นรูปธรรม จากการทบทวนวรรณกรรมและงานวิจัยที่ผ่านมาพอสังเขป พบว่ามีนักวิชาการหลายท่านได้ทำการศึกษาค้นพบองค์ความรู้ที่เกี่ยวเนื่องกับการศึกษาเชิงพุทธในหลายมิติ อาทิ สมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ. ปยุตฺโต, 2556) ที่ได้

วางรากฐานแนวคิด “การศึกษาฉบับบูรณาการ” โดยชี้ให้เห็นว่า การศึกษาที่แท้จริงต้องใช้หลักไตรสิกขา (ศีล สมาธิ ปัญญา) เพื่อพัฒนาพฤติกรรม จิตใจ และปัญญาไปพร้อมกัน ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญในการแก้ปัญหาวิกฤตคุณธรรมและสร้างมนุษย์ที่สมบูรณ์ ที่ได้ประยุกต์หลักพุทธธรรมสู่ “การบริหารจัดการเชิงพุทธ” โดยเน้นย้ำว่าผู้บริหารสถานศึกษาต้องมิใช่มุ่งเน้นเพียงตัวเลขผลสัมฤทธิ์ทางวัตถุหรือการแข่งขัน แต่ต้องใช้หลักธรรมาภิบาลและการบริหารด้วยปัญญาเพื่อสร้างระบบนิเวศการเรียนรู้ที่มีความสุขและยั่งยืน ในมิติของการนำไปปฏิบัติในชั้นเรียน วิจารณ์ พานิช (2555) นักคิดด้านการศึกษาศตวรรษที่ 21 ได้ให้ทัศนะสอดคล้องกันว่า การจัดการเรียนรู้ในยุคพลิกผันต้องปรับเปลี่ยนจากการสอน เป็นการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติ (Active Learning) ซึ่งกระบวนการสะท้อนคิด (Reflection) เพื่อสร้างปัญญาภายในนั้น มีความคล้ายคลึงอย่างยิ่งกับกระบวนการโยนิโสมนสิการ หรือการคิดอย่างแยบคายในทางพระพุทธศาสนา เช่นเดียวกับข้อค้นพบของประเวศ วะสี (2558) ที่เสนอแนวคิด “การศึกษาเพื่อความเป็นมนุษย์” โดยเตือนสติระบบการศึกษาไทยว่า การศึกษาที่มุ่งตอบสนองระบบทุนนิยมและเน้นเฉพาะวิชาการ (Hard Skills) จะสร้างความเครียดและปัญหาสุขภาพจิตให้กับผู้เรียน ทางออกจึงต้องใช้จิตตปัญญาศึกษา หรือการเรียนรู้ด้วยใจที่ใคร่ครวญเพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตภายในและสร้างทักษะชีวิต (Soft Skills) ที่ขาดหายไป นอกจากนี้ ในเชิงนวัตกรรมการบริหารและการขับเคลื่อนเชิงระบบ พระพรหมบัณฑิต (ประยูร ธมฺมจิตฺโต, 2562) ได้เสนอ “รูปแบบการพัฒนาสถานศึกษาฐานพุทธ” ที่ชี้ว่าการยกระดับคุณภาพการศึกษาให้ตอบโจทย์โลกสมัยใหม่และนโยบายรัฐนั้น จำเป็นต้องประสานองค์ความรู้ดั้งเดิมเข้ากับบริบทสากล โดยเปลี่ยนสถานศึกษาให้เป็นพื้นที่ปลอดภัยและเป็นมิตร ท่ามกลางกระแสโลกาภิวัตน์ด้วยการใช้เครื่องมือทางพุทธบริหารที่จับต้องได้และสอดรับกับวิถีชีวิตจริงของผู้เรียน

2.การขับเคลื่อนสถานศึกษาให้บรรลุเป้าหมายตามนโยบายการศึกษาแห่งชาติ

การขับเคลื่อนสถานศึกษาจะประสบความสำเร็จได้ ผู้บริหารต้องไม่มองนโยบายเป็นเพียง “เอกสารสั่งการ” แต่ต้องนำมาทำการแปลงนโยบายสู่การปฏิบัติ (Policy Implementation) สอดคล้องกับทฤษฎีการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School-Based Management: SBM) สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2562) ระบุว่า การกระจายอำนาจในการตัดสินใจ 4 ด้าน (วิชาการ, งบประมาณ, บริหารงานบุคคล, และบริหารทั่วไป) ช่วยให้สถานศึกษาสามารถปรับเปลี่ยนวิธีการทำงานให้สอดรับกับบริบทของชุมชนและตอบสนองความต้องการของผู้เรียนได้อย่างคล่องตัว การวางแผนเชิงกลยุทธ์ (Strategic Planning) ที่มีการวิเคราะห์ SWOT ของสถานศึกษาอย่างซื่อตรง จะทำให้งบประมาณและทรัพยากรถูกใช้ไปในโครงการที่ตอบโจทย์นโยบายชาติอย่างคุ้มค่าที่สุด

เป้าหมายหลักของแผนการศึกษาแห่งชาติคือการสร้างผู้เรียนที่มีสมรรถนะสูง ดังนั้น สถานศึกษาต้องเปลี่ยนผ่านจากหลักสูตรเน้นเนื้อหา ไปสู่ “หลักสูตรฐานสมรรถนะ” (Competency-Based Curriculum) ตามแนวคิดของ ทิศนา แขมมณี (2563) การพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนจะไม่เกิดขึ้นหากครูยังใช้วิธีสอนแบบบรรยาย (Passive Learning) สถานศึกษาต้องส่งเสริมการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active

Learning) เช่น การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐาน (Project-Based Learning) และการคิดวิเคราะห์เชิงระบบ เพื่อให้ผู้เรียนเกิดการผสานรวมระหว่างความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skills) และเจตคติ (Attitudes) จนกลายเป็นสมรรถนะที่นำไปใช้ในชีวิตจริงได้ นอกจากนี้ การบูรณาการเทคโนโลยีดิจิทัลเข้ามาเป็นเครื่องมือในการเรียนรู้แบบผสมผสาน (Blended Learning) ถือเป็นภาคบังคับในการตอบสนองนโยบายการศึกษาในยุคปัจจุบัน

พิมพันธ์ เดชะคุปต์ และพรทิพย์ แข็งขัน (2561) เน้นย้ำว่า ตัวแปรต้นที่ส่งอิทธิพลสูงสุดต่อคุณภาพผู้เรียนคือคุณภาพของครูผู้สอน แต่การพัฒนาครูจะไม่ยั่งยืนหากเป็นการอบรมจากภายนอกเพียงอย่างเดียว สถานศึกษาจำเป็นต้องสร้างเครื่องมือภายในที่เรียกว่า “ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community: PLC)” บทบาทของผู้บริหารสถานศึกษาต้องเปลี่ยนจากผู้ควบคุมกฎระเบียบ (Managerial Leader) มาเป็นผู้นำทางวิชาการ (Instructional Leader) ที่ลงไปร่วมวง PLC กับครู คอยสนับสนุนงบประมาณ เวลา และสร้างวัฒนธรรมองค์กรที่ปลอดภัยในการทดลองใช้นวัตกรรมการสอนใหม่ ๆ พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้ครูสะท้อนคิด (Reflection) ร่วมกันเพื่อแก้ปัญหาการเรียนรู้ของนักเรียนเป็นรายบุคคล

ส่วนระบบการประกันคุณภาพภายในต้องไม่ถูกมองว่าเป็นภาระงานเอกสารเพื่อรอรับการประเมินภายนอก แต่ต้องเป็นกระบวนการทำงานปกติ (Routine) ตามวงจรคุณภาพ PDCA (Plan-Do-Check-Act) สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2561) ได้เสนอแนวทางการเชื่อมโยงระบบประกันคุณภาพภายในเข้ากับการพัฒนาคุณภาพการศึกษาที่แท้จริง โดยสถานศึกษาต้องปรับตัวสู่การเป็น “องค์กรที่ขับเคลื่อนด้วยข้อมูล” (Data-Driven Organization) นำข้อมูลสารสนเทศ ผลการเรียนรู้ สมรรถนะผู้เรียน รวมถึงข้อมูลระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน มาวิเคราะห์เพื่อระบุจุดแข็งและจุดที่ต้องพัฒนา (Area for Improvement) อย่างแม่นยำ ซึ่งจะช่วยลดการสูญเสียทรัพยากรและทิศทางการพัฒนาสถานศึกษาไม่หลงทาง

จะเห็นได้ว่า การขับเคลื่อนสถานศึกษาให้บรรลุเป้าหมายตามนโยบายการศึกษาแห่งชาติ ไม่ใช่การทำโครงการแยกส่วนตามนโยบายที่เปลี่ยนไปตามกระแส แต่เป็นการบูรณาการและหลอมรวมนโยบายเหล่านั้นเข้ากับแผนกลยุทธ์ของสถานศึกษา โดยมีข้อเสนอแนะเชิงระบบ 3 ประการดังนี้:

1. ความสอดคล้อง (Alignment): ตรวจสอบว่าเป้าหมายของโรงเรียน (KPIs) เชื่อมโยงโยงใยกับเป้าหมายของแผนการศึกษาแห่งชาติอย่างเป็นเนื้อเดียวกันหรือไม่

2. การเสริมพลัง (Empowerment): มุ่งพัฒนาศักยภาพครูผ่านกระบวนการชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (PLC) และสนับสนุนเครื่องมือดิจิทัลที่เอื้อต่อการจัดเรียนรู้เชิงรุก

3. ความยั่งยืน (Sustainability): กระบวนการประกันคุณภาพและการใช้ฐานข้อมูลสารสนเทศ (Data) ให้เป็นวัฒนธรรมการทำงานปกติของสถานศึกษา

เมื่อสถานศึกษาสามารถสร้างระบบการบริหารที่ยืดหยุ่น มีหลักสูตรที่เน้นสมรรถนะ และพัฒนาครูอย่างต่อเนื่อง ย่อมส่งผลให้ผู้เรียนเติบโตขึ้นเป็นพลเมืองที่มีคุณภาพและมีทักษะศตวรรษที่ 21 บรรลุตามเจตนารมณ์ของนโยบายการศึกษาแห่งชาติอย่างแท้จริง

3.การบริหารสถานศึกษาเชิงพุทธ

หลักการบริหารสถานศึกษาเชิงพุทธ คือ การนำหลักธรรมในพระพุทธศาสนามาประยุกต์ใช้ในการจัดกระบวนการทำงาน การบริหารคน และการพัฒนาผู้เรียน เพื่อให้สถานศึกษาเป็นทั้งแหล่งความรู้และศูนย์รวมของคุณธรรม ไม่ใช่เน้นเพียงแค่ความเป็นเลิศทางวิชาการ แต่เน้นการพัฒนาชีวิตมนุษย์ให้สมบูรณ์แบบ ทั้งกาย วาจา ใจ และปัญญา หัวใจสำคัญของการบริหารเชิงพุทธจะยึดหลักธรรมหลัก ๆ 3 ด้าน เพื่อสร้างระบบนิเวศการเรียนรู้ที่ดี ดังนี้

1. การบริหารงานโดยใช้หลักอิทธิบาท 4

การจะขับเคลื่อนสถานศึกษาให้ประสบความสำเร็จ ตัวผู้บริหารและบุคลากรต้องมีพลังใจในการทำงาน ซึ่งใช้หลักอิทธิบาท 4 เป็นตัวนำทางในการบริหารจัดการสถานศึกษาท่ามกลางกระแสการเปลี่ยนแปลงอย่างพลิกผัน (Disruptive Change) ในศตวรรษที่ 21 ปัจจัยสำคัญที่สุดที่จะนำพาสถาบันการศึกษาไปสู่ความสำเร็จอย่างยั่งยืน มิใช่เพียงเทคโนโลยีที่ทันสมัยหรือโครงสร้างพื้นฐานที่พร้อมมูล หากแต่เป็น “ทุนมนุษย์” (Human Capital) อันได้แก่ ตัวผู้บริหารและบุคลากรทางการศึกษาที่มีพลังใจและสมรรถนะในการปฏิบัติงาน พระธรรมโกศาจารย์ (ประยูร ธมฺมจิตฺโต, 2552) ได้ชี้ให้เห็นว่า การบริหารจัดการเชิงพุทธเป็นศาสตร์แห่งการพัฒนาคนและการประสานใจ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ สมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป. อ. ปยุตฺโต), 2556) ที่ระบุว่า หลักธรรมอันเป็นเครื่องมือสู่ความสำเร็จในทุกการดำเนินงานคือ อิทธิบาท 4 หรือคุณธรรมที่นำไปสู่ความสำเร็จแห่งผลที่มุ่งหมาย เมื่อนำหลักธรรมนี้มาประยุกต์ใช้ในมิติการบริหารสถานศึกษา จะสามารถขยายความและเชื่อมโยงกับแนวคิดทางการบริหารการศึกษาในปัจจุบันได้อย่างเป็นรูปธรรม ดังนี้

1) ฉันทะ (ความพอใจ) “มีใจรักในงานที่ทำ ศรัทธาในวิชาชีพครู และมุ่งมั่นพัฒนาเยาวชน”

ในทางพุทธบริหาร ฉันทะคือจุดเริ่มต้นของพลังขับเคลื่อนภายใน (Intrinsic Motivation) ผู้บริหารและครูต้องมีความพึงพอใจและเห็นคุณค่าในงานสอนและการพัฒนาคน มิใช่ทำงานเพียงเพราะหน้าที่หรือผลตอบแทน วิจารณ์ พานิช (2555) เสนอแนวคิดที่สอดคล้องกันว่า ครูในศตวรรษที่ 21 ต้องมี จิตวิญญาณความเป็นครู ซึ่งเป็นแรงผลักดันให้เกิดความต้องการยกระดับศิษย์ให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ เมื่อผู้บริหารมีฉันทะ ย่อมส่งต่อพลังบวกและสร้างวัฒนธรรมองค์กรที่มุ่งมั่นสู่ความเหนือชั้น ให้เกิดขึ้นในสถานศึกษาได้

2) วิริยะ (ความเพียร) “มีความพากเพียร พยายาม พึ่งพาตนเอง และฝ่าฟันข้อจำกัด”

วิริยะคือพลังแห่งความอดทนและความกล้าหาญในการเผชิญหน้ากับวิกฤตการณ์และความขาดแคลนของสถานศึกษา ในมิติการบริหารการศึกษาปัจจุบัน วิริยะเปรียบเสมือน ความสามารถในการฟื้นตัว (Resilience) และการมีกรอบคิดแบบเติบโต (Growth Mindset) ที่มองปัญหาหรืออุปสรรคเป็นโอกาสใน

การเรียนรู้ ประเวศ วะสี (2558) กล่าวว่า การจะปฏิรูปการศึกษาให้สำเร็จได้นั้น บุคลากรต้องมีความเพียรพยายามทางปัญญาและทางพฤติกรรม ไม่ยอมจำนนต่อระบบโครงสร้างหรือข้อจำกัดด้านงบประมาณ แต่ขับเคลื่อนงานด้วยการลงมือปฏิบัติจริง (Active Management)

3) จิตตะ (ความตั้งใจ) “มีความตั้งใจแน่วแน่ จดจ่อและพัฒนาอย่างต่อเนื่อง”

จิตตะ คือความมีสมาธิ ความรับผิดชอบ และการอุทิศตนให้แก่เป้าหมายหลักของการศึกษา (Student-Centered Profile) ผู้บริหารที่มีจิตตะจะไม่ยอมให้ภาระงานธุรการหรือปัจจัยภายนอกมาดึงความสนใจไปจากสุขภาวะและความสำเร็จของผู้เรียน สอดคล้องกับนโยบายปัจจุบันของกระทรวงศึกษาธิการ (2566) เรื่องการลดภาระครูและนักเรียน เพื่อให้บุคลากรมีเวลาจดจ่ออยู่กับการสร้างพื้นที่ปลอดภัยและการจัดการเรียนรู้ในห้องเรียนอย่างแท้จริง นอกจากนี้ ในทางวิชาการ จิตตะยังเทียบเคียงได้กับแนวคิดการบริหารมุ่งผลสัมฤทธิ์ (Result-Based Management: RBM) ที่ยึดเอาความสำเร็จของผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง

4) วิมังสา (การพิจารณาไตร่ตรอง) “การใช้ปัญญาไตร่ตรอง และปรับปรุงการทำงานอยู่เสมอ”

วิมังสา คือยอดแห่งอิทธิบาท 4 ที่ทำหน้าที่เป็นตัวควบคุมและพัฒนากระบวนการทั้งหมด ผ่านกระบวนการโยนิโสมนสิการ หรือการคิดอย่างถูกวิธี แยบคาย และเป็นระบบ ในเชิงการบริหารสถานศึกษาสมัยใหม่ วิมังสาเปรียบได้กับ “วงจรคุณภาพเดมมิ่ง” (PDCA) ในขั้นการตรวจสอบ (Check) และปรับปรุง (Act) รวมถึงการทำ “การสะเทือนคิด” (Reflective Practice) และการทำ “ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (PLC) เพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน ทบทวนแผนกลยุทธ์ และปรับปรุงนวัตกรรมการเรียนรู้ให้สอดรับกับสภาวะจริงอยู่เสมอ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2562)

2. การบริหารคนและสร้างความสัมพันธ์โดยใช้หลักสังคหวัตถุ 4

ในการบริหารจัดการสถานศึกษายุคปัจจุบัน โรงเรียนมิได้ทำหน้าที่เป็นเพียงสถานที่ให้ความรู้ตามหลักสูตรเท่านั้น หากแต่มีฐานะเป็น สถาบันทางสังคม และศูนย์รวมของกลุ่มคนที่มีความหลากหลาย ทั้งผู้บริหาร ครู บุคลากรทางการศึกษา นักเรียน ผู้ปกครอง ตลอดจนชุมชนรอบข้าง การจะขับเคลื่อนสถานศึกษาให้ก้าวหน้าไปสู่เป้าหมายร่วมกัน จึงจำเป็นต้องอาศัยศาสตร์และศิลป์ในการผูกใจคน การสร้างความร่วมมือ และการบริหารความสัมพันธ์อย่างสร้างสรรค์ พระธรรมโกศาจารย์ (ประยูร ธมฺมจิตฺโต, 2552) ได้ระบุว่า เครื่องมือในการยึดเหนี่ยวและประสานใจคนในองค์กรที่ดีที่สุดตามแนวพุทธบริหารคือ “สังคหวัตถุ 4” หรือคุณธรรมที่เป็นเครื่องยึดเหนี่ยวใจบุคคลและประสานหมู่ชนไว้ในความสามัคคี ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ สมเด็จพระพุทธโฆษาจารย์ (ป.อ. ปยุตฺโต, 2556) ที่อธิบายว่า สังคหวัตถุ 4 คือหลักการสงเคราะห์หรือเกื้อกูลเพื่อสร้างมนุษยสัมพันธ์ที่ดี เมื่อนำหลักธรรมดังกล่าวมาประยุกต์ใช้ในมิติการบริหารทรัพยากรบุคคลและการสร้างความสัมพันธ์ในสถานศึกษา จะสามารถขยายความเชิงวิชาการได้ดังนี้

1) ทาน (การให้)

ในมิติการบริหารสถานศึกษา “ทาน” มิได้จำกัดอยู่เพียงการให้วัตถุสิ่งของหรือสวัสดิการเท่านั้น แต่รวมถึง “วิทยาทาน” คือการที่ผู้บริหารส่งเสริมการแบ่งปันความรู้ ประสบการณ์ และแนวปฏิบัติตามแนวคิด “ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ” (PLC) เพื่อพัฒนาสมรรถนะของครู (วิจารณ์ พานิช, 2555) และที่สำคัญที่สุดคือ “อภัยทาน” ซึ่งสอดคล้องกับนโยบายของกระทรวงศึกษาธิการ (2566) ในการสร้างโรงเรียนให้เป็น “พื้นที่ปลอดภัย” (Safe Zone) การให้อภัยและการเปิดโอกาสให้ครูและผู้เรียนได้เรียนรู้จากความผิดพลาดโดยไม่มุ่งเน้นการลงโทษที่รุนแรง จะช่วยลดภาวะความเครียด สร้างความไว้วางใจ และส่งเสริมสุขภาวะทางจิตใจที่ดีในองค์กร

2) ปิยวาจา (การใช้คำพูดที่สุภาพ)

ปิยวาจา คือหัวใจสำคัญของการสื่อสารในองค์กร ในยุคศตวรรษที่ 21 ที่มีความตึงเครียดสูง ผู้บริหารสถานศึกษาต้องปรับบทบาทจาก ผู้สั่งการ มาเป็น ผู้นำเชิงโค้ช ที่ใช้ปิยวาจาในการตั้งคำถาม ชื่นชม และให้ข้อมูลป้อนกลับเชิงบวก เพื่อสร้างแรงจูงใจในการทำงาน ประเวศ วะสี (2558) เสนอว่า การรับฟังอย่างลึกซึ้ง โดยไม่ใช้อารมณ์หรืออคติ เป็นการแสดงออกถึงปิยวาจาที่สร้างพลังใจให้แก่ผู้ปฏิบัติงาน ทำให้ครูและบุคลากรรู้สึกว่าตนเองมีคุณค่าและเป็นส่วนหนึ่งของความสำเร็จในสถานศึกษา

3) อัตถจริยา (การบำเพ็ญประโยชน์และการเกื้อกูล)

อัตถจริยา ในบริบทการศึกษาเปรียบเสมือน พฤติกรรมการเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กร ที่บุคลากรพร้อมใจกันทำงานนอกเหนือภารกิจหน้าที่เพื่อประโยชน์ส่วนรวม นอกเหนือจากภายในโรงเรียนแล้ว อัตถจริยายังหมายรวมถึงการที่สถานศึกษาทำหน้าที่บำเพ็ญประโยชน์และร่วมมือกับชุมชน ท้องถิ่น และผู้ปกครอง ในลักษณะ “บวร” (บ้าน วัด โรงเรียน) สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2562) เน้นย้ำว่า การสร้างเครือข่ายความร่วมมือ ระหว่างโรงเรียนและชุมชน เป็นกลไกสำคัญในการระดมทรัพยากรและการจัดการศึกษาที่สอดคล้องกับวิถีชีวิตจริงของผู้เรียน

4) สมานัตตตา (การวางตัวเสมอต้นเสมอปลาย)

สมานัตตตา คือคุณธรรมที่สร้าง ความโปร่งใสและความเป็นธรรมในองค์กร ผู้บริหารสถานศึกษาต้องปฏิบัติต่อครู บุคลากร และนักเรียนทุกคนด้วยความเสมอภาค ไม่เลือกปฏิบัติ ไม่มีอคติ และพร้อมที่จะร่วมทุกข์ร่วมสุขกับผู้ใต้บังคับบัญชาในยามที่เกิดวิกฤตการณ์ต่าง ๆ การวางตัวเสมอต้นเสมอปลายนี้จะช่วยสลายกำแพงแห่งชนชั้น อำนาจนิยม และความเหลื่อมล้ำในสถานศึกษา ซึ่งสอดรับโดยตรงกับยุทธศาสตร์และนโยบายของแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 - 2579 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560) ที่มุ่งเน้นการสร้างความเท่าเทียมและการกระจายโอกาสทางการศึกษาอย่างทั่วถึง

3. คุณสมบัติของผู้บริหารตามหลักทุติยปาปณิกสูตรและสัปปุริสธรรม 7

การบริหารสถานศึกษาให้ประสบความสำเร็จในยุคปัจจุบัน นอกจากจะต้องอาศัยศาสตร์การบริหารแล้ว การน้อมนำหลักธรรมคำสอนมาประยุกต์ใช้จะช่วยให้การบริหารนั้น ได้ทั้งงานและได้ทั้งใจคนในการพัฒนาคุณสมบัติของผู้บริหารให้สมบูรณ์แบบ พระพุทธศาสนาได้วางกรอบแนวคิดที่ผสมผสานระหว่างหลักธรรม 2 ชุด คือ ทุติยปาปณิกสูตร และ สัปปุริสธรรม 7

1) คุณสมบัติตามหลักทุติยปาปณิกสูตร

เดิมทีทุติยปาปณิกสูตร เป็นหลักธรรมที่พระพุทธองค์ทรงแสดงแก่พ่อค้าว่าด้วยคุณสมบัติที่ทำให้ร้านค้าเจริญรุ่งเรือง แต่เมื่อนำมาปรับใช้กับการบริหารสถานศึกษา หลักธรรม 3 ข้อนี้จะกลายเป็น “สมรรถนะหลัก” ที่ผู้บริหารยุคใหม่ขาดไม่ได้เลย พระครูสังฆรักษ์จักรกฤษณ์ ภูริปญโญ, (2564) กล่าวว่า หลักทุติยปาปณิกสูตร มีความสำคัญต่อองค์กรทุกระดับและถือว่าเป็นหน้าที่ของผู้บริหารและบุคลากรในทุกระดับจะต้องตระหนักและให้ความสำคัญ ประกอบด้วย 1) จักขุมา มีวิสัยทัศน์กว้างไกล ในเชิงบริหารสถานศึกษา คือการมีวิสัยทัศน์กว้างไกล สามารถคาดการณ์แนวโน้มการศึกษาในอนาคต มองออกว่าหลักสูตรแบบไหนที่จะตอบโจทย์ผู้เรียน รู้เท่าทันเทคโนโลยี (เช่น การนำ AI มาใช้ในการเรียนการสอน) และมองเห็นศักยภาพที่ซ่อนอยู่ของครูและนักเรียนแต่ละคนได้อย่างทะลุปรุโปร่ง 2) วิธูโร การจัดการดี ในเชิงบริหารสถานศึกษา คือการมีการจัดการที่ดี มีความเชี่ยวชาญในการบริหารงานบุคคล บริหารงบประมาณและงานวิชาการ รู้กระบวนการขั้นตอนการทำงานอย่างละเอียด สามารถแก้ไขปัญหาเฉพาะหน้าได้อย่างมีระบบ ไม่ใช่รอมติจากที่ประชุมเพียงอย่างเดียว แต่กล้าตัดสินใจบนพื้นฐานของความถูกต้อง 3) นิสสยสัมปันโน มีมนุษยสัมพันธ์ ในเชิงบริหารสถานศึกษา คือการมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี เป็นผู้บริหารที่เข้าถึงง่าย น่าเชื่อถือ สามารถประสานงานกับชุมชน ศิษย์เก่า องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น หรือปราชญ์ชาวบ้าน เพื่อดึงทรัพยากรและคลังความรู้ภายนอกเข้ามาช่วยพัฒนาโรงเรียน รวมถึงเป็นที่พึ่งทางใจให้แก่ลูกน้องเมื่อเกิดวิกฤตได้

2) คุณสมบัติตามหลักสัปปุริสธรรม 7

หากทุติยปาปณิกสูตรคือการขับเคลื่อนงานให้มีประสิทธิภาพ สัปปุริสธรรม 7 ก็คือเข็มทิศนำทางไม่ให้ผู้บริหารใช้อำนาจและระบบงานไปในทางที่ผิดพลาด ในบริบทการบริหารสถานศึกษา เกตุชญา วงษ์เพิก (2565) ได้สะท้อนคุณลักษณะดังกล่าว ไว้ดังนี้ 1) ธัมมัญญุตา (รู้หลัก/ รู้เหตุ) เข้าใจกฎหมาย ระเบียบกระทรวงศึกษาธิการ นโยบาย และหน้าที่ของตนเองอย่างถ่องแท้ รู้ว่าสิ่งใดคือ “เหตุ” ที่จะทำให้สถานศึกษาเจริญ 2) อัตถัญญุตา (รู้ผล/รู้เป้าหมาย) เข้าใจว่าเป้าหมายสูงสุดของการทำโรงเรียนคืออะไร (ไม่ใช่แค่เพื่อผ่านการประเมิน สมศ. หรือเพื่อเอกสาร แต่คือการพัฒนาผู้เรียนให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์) รู้ว่าคำสั่งหรือนโยบายที่ออกไปจะส่งผลกระทบอะไรตามมา 3) อัตตัญญุตา (รู้ตน) ประเมินศักยภาพ จุดเด่น และข้อจำกัดของตนเองในฐานะผู้บริหารอย่างซื่อสัตย์ รู้ว่าตนถนัดอะไร และเรื่องไหนที่ต้องเปิดใจรับฟังคำแนะนำจากครูผู้เชี่ยวชาญเฉพาะทาง 4) มัตตัญญุตา (รู้ประมาณ) มีความพอดีในการบริหารจัดการ เช่น การจัดสรรงบประมาณอย่างสมดุล การมอบหมายงานครูไม่ให้ล้นมือจนเบียดบังเวลาเตรียมการสอน หรือการจัดกิจกรรมนักเรียนที่พอเหมาะพอดี ไม่สร้างภาระให้ผู้ปกครอง 5) กาลัญญุตา (รู้กาล) รู้จักบริหารเวลาและเลือกจังหวะเวลาที่เหมาะสม เช่น จังหวะไหนควรเร่งรัดงาน จังหวะไหนควรผ่อนคลายเพื่อลดความเครียดของบุคลากร หรือรู้ว่าควรเข้าแก้ปัญหาความขัดแย้งในองค์กรตอนไหนจึงจะละมุนละม่อมที่สุด 6) ปุริสัญญุตา (รู้ชุมชน/ รู้กลุ่ม) เข้าใจบริบท วัฒนธรรม และข้อจำกัดของท้องถิ่นที่สถานศึกษาตั้งอยู่ เพราะโรงเรียนในเมืองใหญ่ โรงเรียนประจำจังหวัด และโรงเรียนขนาดเล็กในชุมชนห่างไกล ย่อมต้องการแนวทางการบริหาร

และการมีส่วนร่วมของชุมชนที่แตกต่างกัน 7) ปุคคลัญญุตา (รู้บุคคล) เข้าใจความแตกต่างระหว่างบุคคลของครูและบุคลากร สามารถใช้หลัก “Put the right man on the right job” เลือกคนให้ตรงกับงาน รู้ว่าครูคนไหนกระตุ้นด้วยคำชมแล้วจะไฟแรง หรือคนไหนต้องให้คำแนะนำอย่างเป็นระบบและใกล้ชิด ซึ่งการหลอมรวมสัปปุริสธรรมทั้ง 7 ประการนี้ จะทำให้สถานศึกษากลายเป็นโรงเรียนแห่งความสุขที่ตอบโจทย์นโยบาย “เรียนดี มีความสุข” ได้อย่างแท้จริง

4.การจัดการเรียนการสอนเชิงพุทธ

การจัดการเรียนการสอนเชิงพุทธ คือ กระบวนการจัดการศึกษาที่นำหลักธรรมและแนวคิดในพระพุทธศาสนามาประยุกต์ใช้เพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างเป็นองค์รวม โดยมีเป้าหมายสูงสุดไม่ใช่เพียงแค่การให้ความรู้ทางวิชาการ (วิชาชีพ) แต่เป็นการพัฒนา “มนุษย์” ให้มีความสมบูรณ์พร้อมทั้งในด้านพฤติกรรม จิตใจ และปัญญา เพื่อให้สามารถดำเนินชีวิตอยู่ในสังคมได้อย่างรู้เท่าทัน มีคุณธรรม และมีความสุขที่แท้จริง การเรียนการสอนเชิงพุทธยึดหลักสำคัญ 3 ส่วน คือ 1) หลักการ 2) วิธีการ และ3) บทบาทของครูผู้สอน

1. หลักการพัฒนาผู้เรียนตามหลักไตรสิกขา

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ตามเป้าหมายหลักของการศึกษา จำเป็นต้องอาศัยกระบวนการพัฒนาองค์รวมที่ครอบคลุมทั้งมิติทางกาย วาจา ใจ และสัญญานุภาพ ซึ่งพระพุทธศาสนาได้วางกรอบแนวคิดระบบการฝึกอบรมตนเองไว้ใน หลักไตรสิกขา อันประกอบด้วยการพัฒนา 3 ด้านที่เกื้อหนุนซึ่งกันและกันอย่างเป็นวัฏจักร โดยนักวิชาการและนักปฏิบัติการทางการศึกษาได้นำมาประยุกต์ใช้ในมิติการจัดการเรียนรู้เพื่อตอบสนองต่อนโยบาย “เรียนดี มีความสุข” และสร้างสมรรถนะผู้เรียนยุคใหม่ (วิจารณ์ พานิช, 2555) ดังรายละเอียดต่อไปนี้

1) ศีล (พฤติกรรมและการปฏิสัมพันธ์) การฝึกฝนทางกาย วาจา และการปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อมและสังคม พัฒนาผู้เรียนให้มีระเบียบวินัย เคารพกติกา และอยู่ร่วมกับผู้อื่นโดยไม่เบียดเบียน

2) สมาธิ (จิตใจและอารมณ์) การพัฒนาคุณภาพจิตใจ ฝึกฝนให้มีสติ มีความตั้งใจมั่น จดจ่ออยู่กับปัจจุบัน มีความพร้อมในการเรียนรู้ ควบคุมอารมณ์ได้ดี และมีความเมตตากรุณา

3) ปัญญา (ความคิดและความรู้เท่าทัน) การพัฒนาความรู้ความเข้าใจ การคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล สามารถแยกแยะความจริง ความดี ความงาม และนำความรู้ไปใช้แก้ปัญหาในชีวิตจริงได้อย่างถูกต้อง

2. วิธีการสอนแบบโยนิโสมนสิการ

การเรียนการสอนเชิงพุทธจะไม่ใช่วิธีการท่องจำเพื่อนำไปสอบ แต่เน้นการสอนให้ผู้เรียน “คิดเป็น เห็นถูก” โดยครูจะกระตุ้นให้ผู้เรียนรู้จักคิดวิเคราะห์ สืบสาวราวเรื่องหาเหตุและปัจจัย มองสิ่งต่างๆ ตามความเป็นจริง และรู้จักคิดแก้ปัญหาตามกระบวนการของ “อริยสัจ 4” (ทุกข์ สมุทัย นิโรธ มรรค) ซึ่งสอดคล้องกับกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และทักษะการคิดขั้นสูงในปัจจุบัน โดยคุณครูสามารถเปลี่ยนบทบาทจากผู้บรรยาย (Lecture) มาเป็นผู้กระตุ้นให้คิดผ่านวิธีเหล่านี้

1) คิดแบบสืบสาวเหตุปัจจัย ชวนตั้งคำถามว่า สิ่งนี้เกิดขึ้นได้อย่างไร เช่น ในวิชาวิทยาศาสตร์หรือสังคม แทนที่จะจำว่าเกิดปัญหานี้ ให้ชวนคุ้ยว่าอะไรคือต้นตอที่แท้จริง

2) คิดแบบเห็นคุณค่าแท้-คุณค่าเทียม สอนให้เด็กแยกแยะประโยชน์ที่แท้จริง กับสิ่งที่เป็นเพียงกระแสนิยม เช่น การเลือกซื้อของใช้ หรือการใช้สื่อโซเชียลมีเดีย

3) คิดแบบแก้ปัญหา (อริยสัจ 4) มองปัญหาที่เกิดขึ้น (ทุกข์) หาเหตุต้นตอ (สมุทัย) ตั้งเป้าหมายในการแก้ไข (นิโรธ) วางแผนและลงมือทำตามขั้นตอน (มรรค)

3. บทบาทของครูตามหลักกัลยาณมิตร (The Facilitator)

รูปแบบนี้เปลี่ยนบทบาทของครูจากผู้ผูกขาดความรู้ (Teacher-centered) มาเป็น “ผู้เอื้ออำนวยการเรียนรู้” (Facilitator) หรือในทางพุทธศาสนาเรียกว่า กัลยาณมิตร ที่คอยให้คำแนะนำ ชวนคิด และสร้างบรรยากาศในชั้นเรียนที่ปลอดภัย อบอุ่น เอื้อต่อการเรียนรู้ สร้างสิ่งแวดล้อมที่ดีทางปัญญา หรือปรโตโฆสะที่เป็นกัลยาณมิตร

การจัดการเรียนการสอนเชิงพุทธ คือการเรียนเพื่อ “รู้ตัว รู้คิด และรู้ชีวิต” ไม่ใช่เรียนเพียงเพื่อไปสอบหรือทำงานได้เท่านั้น แต่เป็นการสร้างภูมิคุ้มกันทางปัญญาและจิตใจให้ผู้เรียนเติบโตไปเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ โดยครูผู้สอนใช้หลักกัลยาณมิตรธรรม 7 ดังนี้

1) ปิโย น่ารัก เป็นมิตรที่เข้าถึงง่าย มีความจริงใจ เป็นกันเอง ทำให้ผู้คนรู้สึกไว้วางใจ

2) ครุ น่าเคารพ มีความหนักแน่น มีวุฒิภาวะ น่าเกรงขาม และเป็นที่พึ่งพาได้

3) ภาวนีโย น่ายกย่อง มีความรู้ความสามารถ มีปัญญา และปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี

4) วัตตา รู้จักพูดให้ได้เหตุผล เป็นผู้ที่พูดจาเป็น มีเหตุผล สามารถให้คำปรึกษาและตักเตือนด้วยความหวังดี

5) วจนักขโม อดทนต่อถ้อยคำ เป็นผู้รับฟังที่ดี อดทนต่อคำถามหรือคำต่อว่า และพร้อมรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่น

6) คัมภีรัญจะ กะถัง กะตา พูดเรื่องลึกล้ำได้ สามารถอธิบายหรือให้คำแนะนำในเรื่องที่ยากและซับซ้อน ให้เข้าใจง่ายและเกิดประโยชน์ได้

7) โน จัฏฐาเน นิโยชเย ไม่ชักนำไปในทางเสื่อม ไม่แนะนำหรือชักจูงไปในทางที่ผิด และคอยป้องกันไม่ให้หลงผิด

องค์ความรู้ใหม่ (Body of Knowledge)

การจะนำนโยบายการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579 และนโยบายจุดเน้น “เรียนดี มีความสุข” ของกระทรวงศึกษาธิการไปปฏิบัติให้บรรลุผลสัมฤทธิ์นั้น ไม่สามารถอาศัยเพียงศาสตร์การบริหารจัดการตะวันตกแบบดั้งเดิมที่มุ่งเน้นผลสัมฤทธิ์ทางวัตถุและการแข่งขัน (Hard Skills) ได้อีกต่อไป ทว่าต้องอาศัยการบูรณาการองค์ความรู้และนวัตกรรมเชิงพุทธบริหารร่วมกับแนวปฏิบัติตามทฤษฎีการบริหารสถานศึกษาสมัยใหม่ เพื่อปรับสมดุลระบบนิเวศการเรียนรู้ให้มุ่งพัฒนาความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์และสร้างสุขภาวะ (Soft Skills) ควบคู่กันไป โดยกระบวนการสังเคราะห์สามารถแบ่งออกเป็น 3 มิติแห่งการบูรณาการที่เกื้อหนุนซึ่งกันและกัน (Tri-Dynamic Integration) ดังนี้

มิติที่ 1: การบูรณาการโครงสร้างบริหารและการขับเคลื่อนเชิงระบบ (Systemic Driving & SBM) สถานศึกษาต้องแปลงนโยบายชาติและกระทรวงศึกษาธิการสู่การปฏิบัติจริง โดยอิงทฤษฎีการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (SBM) มีการกระจายอำนาจตัดสินใจ 4 ด้าน (วิชาการ, งบประมาณ, บริหารงานบุคคล, บริหารทั่วไป) เป็นการบริหารแบบมีส่วนร่วม การบริหารในส่วนนี้จำเป็นต้องผสานพลังใจผ่าน หลักอิทธิบาท 4 เพื่อสร้าง “ทุนมนุษย์” ที่มีแรงจูงใจภายใน (Intrinsic Motivation) มีความพากเพียรและกรอบคิดแบบเติบโต (Resilience & Growth Mindset) พร้อมเผชิญหน้ากับความท้าทายยุค Disruptive Change ในการจัดการคุณภาพ สถานศึกษาต้องขับเคลื่อนด้วยระบบข้อมูล (Data-Driven Organization) ตามวงจรคุณภาพ PDCA ซึ่งเปรียบเสมือนขั้นตอน “วิมังสา” คือการใช้ปัญญาไตร่ตรอง ตรวจสอบ และทำกระบวนการสะท้อนคิด (Reflective Practice) ทบทวนแผนงานเพื่อลดภาระงานที่ไม่จำเป็น และมุ่งเป้าหมายความสำเร็จไปที่ตัวผู้เรียนเป็นสำคัญ (Student-Centered Profile)

มิติที่ 2: การบูรณาการสมรรถนะผู้นำและสัมพันธภาพองค์กร (Leadership & Organizational Culture) การขับเคลื่อนระบบจะติดขัดหากผู้บริหารสถานศึกษาขาดคุณลักษณะที่เหมาะสม ในมิตินี้ได้นำหลักทุติยปาปณิกสูตร มาประยุกต์เป็นสมรรถนะหลัก (Core Competency) ของผู้บริหารยุคศตวรรษที่ 21 ได้แก่ จักขุมา (วิสัยทัศน์กว้างไกล รู้เท่าทันเทคโนโลยีปัญญาประดิษฐ์), วิธูโร (การจัดการดี กล้าตัดสินใจอย่างมีระบบ) และ นิสสยสัมปันโน (มีมนุษยสัมพันธ์ดี เข้าถึงง่าย ประสานเครือข่ายภายนอก) ควบคู่กับการใช้ หลักสัปปุริสธรรม 7 เป็นเข็มทิศคุณธรรมในการวางแผนจัดสรรงบประมาณ การกระจายงานที่พอดีไม่ล้นมือครู (มัตตัญญูตา) และการเข้าใจบริบทชุมชนรวมถึงความแตกต่างของบุคลากร (ปุริสัญญุตา และปุคคลัญญุตา) เพื่อนำไปสู่การบริหารงานตามหลัก “Put the right man on the right job” ขณะเดียวกันการผูกใจคนและสร้างเครือข่ายความร่วมมือในลักษณะ “บวร” (บ้าน วัด โรงเรียน) จะถูกขับเคลื่อนด้วยหลักสังคหวัตถุ 4 เพื่อเปลี่ยนสถานศึกษาให้เป็นพื้นที่ปลอดภัย (Safe Zone) มีความไว้วางใจ ลดอำนาจนิยม ความเครียด และความเหลื่อมล้ำ ส่งเสริมสุขภาวะทางจิตใจที่ดีในองค์กรอย่างยั่งยืน

มิติที่ 3: การบูรณาการหลักสูตรสู่พุทธวิธีสอนเชิงรุก (Pedagogical & Curriculum Transformation) เป้าหมายปลายทางคือการพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะสูงตามแผนการศึกษาแห่งชาติ สถานศึกษาต้องปรับเปลี่ยนหลักสูตรให้เป็น “หลักสูตรฐานสมรรถนะ” และเปลี่ยนผ่านกระบวนการเรียนรู้สู่การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) การบูรณาการระดับชั้นเรียนทำได้โดยนำ หลักไตรสิกขา มาวางกรอบพัฒนาผู้เรียนครบทุกมิติ ได้แก่ ศีล (ฝึกฝนระเบียบวินัยทางกาย วาจา การปฏิสัมพันธ์ร่วมกับผู้อื่นในสังคม), สมาธิ (พัฒนาจิตใจ อารมณ์ ความมีสติและความพร้อมในการเรียนรู้) และ ปัญญา (การคิดวิเคราะห์แยกแยะและเท่าทันโลก) โดยคุณครูต้องลดบทบาทการบรรยายแบบเดิม (Passive Learning) แล้วปรับบทบาทเป็น “ผู้เอื้ออำนวยการเรียนรู้” (Facilitator) หรือ “กัลยาณมิตร” ตามหลักกัลยาณมิตรธรรม 7 (เป็นมิตร หนักแน่น มีความรู้ พูดมีเหตุผล รับฟัง อธิบายเรื่องยากให้ง่าย และไม่ชักนำไปในทางเสื่อม) คอยกระตุ้นให้ผู้เรียน “คิดเป็น เห็นถูก” ผ่านกระบวนการโยนิโสมนสิการ และนำขั้นกระบวนการทาง

วิทยาศาสตร์แบบ อริยสัจ 4 (ทุกข์-สมุทัย-นิโรธ-มรรค) มาประยุกต์ใช้ในการทำโครงงาน (Project-Based Learning) เพื่อแก้ปัญหาในชีวิตจริง ซึ่งเป็นทักษะขั้นสูงที่จำเป็นที่สุดในศตวรรษที่ 21

ภาพสรุปองค์ความรู้ต่อไปนี้แสดงให้เห็นโครงสร้างการทำงานแบบบูรณาการ โดยมีแนวคิดทางพุทธธรรมทำหน้าที่เป็น “กลไกภายใน” (Internal Engine) และมีหลักการบริหารจัดการศึกษาสมัยใหม่ทำหน้าที่เป็น “กลไกเชิงระบบ” (Systemic Mechanism) เพื่อมุ่งสู่เป้าหมายนโยบายระดับชาติ



ภาพที่ 1: สรุปองค์ความรู้

สรุป

การบริหารจัดการเรียนการสอนเชิงพุทธในสถานศึกษาไทยเป็นการบูรณาการศาสตร์การบริหารร่วมกับหลักพุทธธรรมเพื่อพัฒนาผู้บริหาร ครู และผู้เรียนอย่างเป็นองค์รวม โดยผู้บริหารต้องมีวิสัยทัศน์กว้างไกลและบริหารงานด้วยหลักธรรมาภิบาล นำหลักอิทธิบาท 4 มาสร้างพลังใจและความยืดหยุ่นในการทำงาน ใช้สังคหวัตถุ 4 ผูกใจบุคลากรและเชื่อมโยงเครือข่ายชุมชนแบบ “บ้าน วัด โรงเรียน” เพื่อสร้างพื้นที่ปลอดภัย ควบคู่กับสมรรถนะตามหลักทุติยปาปณิกสูตรและสัปปุริสธรรม 7 ในการจัดการงานอย่างโปร่งใส พอดี และเลือกคนให้ตรงกับงาน สำหรับครูผู้สอนต้องปรับบทบาทจากผู้ผูกขาดความรู้มาเป็น "ผู้เอื้ออำนวยการเรียนรู้" หรือกัลยาณมิตร โดยใช้หลักกัลยาณมิตรธรรม 7 เพื่อสร้างบรรยากาศที่อบอุ่นและเอื้อต่อการเรียนรู้ มุ่งเปลี่ยนผ่านห้องเรียนจากการท่องจำสู่การลงมือปฏิบัติจริง (Active Learning) เพื่อบ่มเพาะผู้เรียนตามหลักไตรสิกขา ให้มีระเบียบวินัย (ศีล) มีสติและควบคุมอารมณ์ได้ (สมาธิ) และคิดวิเคราะห์อย่างมีเหตุผล (ปัญญา) โดยใช้กระบวนการคิดเชิงระบบแบบโยนิโสมนสิการมาจุดประกายให้ผู้เรียนสืบสาวหาเหตุปัจจัย แยกแยะคุณค่าแท้คุณค่าเทียม และใช้กระบวนการอริยสัจ 4 ในการแก้ปัญหาชีวิต ซึ่งผลลัพธ์ของ

โมเดลความสำเร็จนี้จะช่วยให้ผู้เรียนเติบโตเป็นคนเก่ง ดี มีความสุข มีภูมิคุ้มกันทางปัญญา สามารถ “รู้ตัว รู้คิด รู้ชีวิต” และพร้อมขับเคลื่อนสังคมได้อย่างยั่งยืนในโลกยุคพลิกผัน

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงศึกษาธิการ. (2566). นโยบายและจุดเน้นของกระทรวงศึกษาธิการ ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567. สำนักงานปลัดกระทรวงศึกษาธิการ.

เกตุชญา วงษ์เพิก. (2565). สัปปุริสธรรม 7: การบริหารสถานศึกษาสู่ความสำเร็จ. วารสารชัยภูมิปริทรรศน์, 5(1), 39-49.

ทิศนา แขมมณี. (2563). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. (พิมพ์ครั้งที่ 24). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประเวศ วะสี. (2558). การศึกษาเพื่อความเป็นมนุษย์. สำนักพิมพ์หมอชาวบ้าน.

พระครูสังฆรักษ์จักรกฤษณ์ ภูริปญฺโญ และพระสมุห์กฤติ พิสิฐกิตฺติธมฺโม (2563). การบริหารงานบุคคลตามหลักพุทธธรรมของผู้บริหารโรงเรียนพระปริยัติธรรมแผนกสามัญศึกษาจังหวัดหนองคาย. ปัญญาปณิธาน, 5(1), 80-91.

พระธรรมโกศาจารย์ (ประยูร ธมฺมจิตฺโต). (2552). การบริหารจัดการเชิงพุทธ. (พิมพ์ครั้งที่ 2). โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

พระพรหมคุณาภรณ์ (ป. อ. ปยุตฺโต). (2556). การศึกษาฉบับบูรณาการ. (พิมพ์ครั้งที่ 12). มูลนิธิพุทธธรรม.

พระพรหมบัณฑิต (ประยูร ธมฺมจิตฺโต). (2562). พุทธวิธีบริหาร: ศาสตร์และศิลปะแห่งการบริหารจัดการเชิงพุทธ. โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

พิมพันธ์ เดชะคุปต์ และพรทิพย์ แข็งขัน. (2561). สมรรถนะครูและแนวทางการพัฒนาครูในกระบวนทัศน์ใหม่. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.

มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย. (2539). พระไตรปิฎกฉบับภาษาไทย ฉบับมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.

วิจารณ์ พานิช. (2555). วิถีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21. มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2562). แนวทางการบริหารจัดการหลักสูตรตามนโยบายการปฏิรูปการศึกษา. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579. พริกหวานกราฟฟิค.

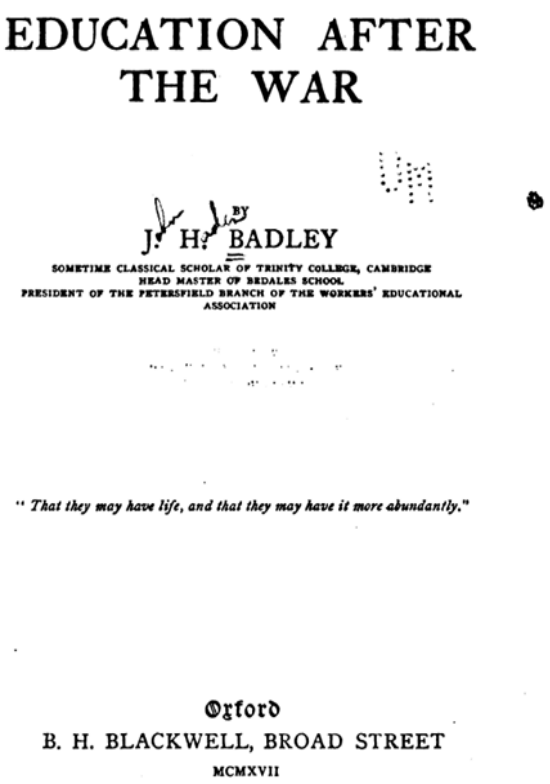
_____. (2561). แนวทางการพัฒนาระบบการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาเพื่อรองรับการประเมินภายนอก. 21 เซ็นจูรี่.

_____. (2562). แนวทางการพัฒนาสมรรถนะผู้เรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในศตวรรษที่ 21. 21 เซ็นจูรี่.

Journal of Educational Transformation **Original Article**
Received: 11 July 2026 Revised: - Accepted: 16 August 2026

A BOOK REVIEW OF EDUCATION AFTER THE WAR

Juan Miguel U. Palero[1]



EDUCATION AFTER THE WAR

BY

J. H. BADLEY

SOMETIME CLASSICAL SCHOLAR OF TRINITY COLLEGE, CAMBRIDGE
HEAD MASTER OF BEDALES SCHOOL
PRESIDENT OF THE PETERSFIELD BRANCH OF THE WORKERS' EDUCATIONAL ASSOCIATION

" That they may have life, and that they may have it more abundantly."

Oxford
B. H. BLACKWELL, BROAD STREET
MCMXVII

Author: John Haden Badley

Name of Book: Education After the War

City of Printing: Oxford

Place of Printing: B.H. Blackwell

Year Published: 1917

Number of Pages: ix, 125 pp.

[1] Independent Researcher ,Philippines
Email Address: palerojuanmiguel@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-4323-1562

ABSTRACT

Published in 1917, at the tail end of the First World War, John Haden Badley's *Education After the War* explores the war's impact on the British educational system. When dissected thoroughly and analyzed carefully, Badley demonstrated compelling, provocative, and legible argumentations that the war ultimately plunged the nation to the point of reconsidering its treatment of the education sector, which often lagged behind other politically backed priorities. In the book, he also promoted the belief that the optics of education should be redirected from being an arbiter of the individual's future subjecting an individual to a machine-like setup, to a more liberal, student-centered approach, which ultimately encourages inquisitiveness, strengthening of research abilities, and happiness, to a relative extent. While given marginal attention in the work, Badley has also included a promising yet critical evaluation of the issue of militarism and equality in terms of women's education. Furthermore, like any other referential work, the book has suffered from analytical deficiencies or interpretative shortcomings that relatively limited the presentation of its meritorious contents. In sum, despite being published in the early 20th century, Badley's work remains strikingly pertinent in the present, as the essence of its contents is still evident in the intellectual debate of the proper educational approach for the interests of the children.

Keywords: John Haden Badley, Bedales School, British Education, Education, First World War

I. INTRODUCTION

"The end of the war may see only the beginning rather than the end of the troubles of our civilization" (Ellwood 1919, 91). It is the prophetic and harrowing statement expressed by American sociologist Charles A. Ellwood in 1919. While the statement implied that there is a "clear, present, and imminent danger" faced by the "Western Civilization" caused by the relative, inherent, and progressive failure of the society rather than the ramifications of the war itself, it revealed the efficacy and vitality of education as the panacea for the root cause of the problem itself. After all, education is treated as "a principal instrument in awakening the child to cultural values, in preparing him for later professional training, and in helping him to adjust normally to his environment" (Brown v. Board of Education of Topeka, 1954).

While for the readers in the 21st-century eyes, Ellwood's prophecy about civilizational downfall in relation to education might not seem like it, for the danger in such cases has matured and even metastasized to problems far beyond what Ellwood or other scholars of the time period have ever imagined, it is not beyond the responsibility of the book reviewer to concede that the seed of recognizing education as an important social driver was planted in the post-First World War world. After all, it is imperative to probe further into the imponderables pertinent to the existing educational system, which allows introspection into the baffling ideas and societal credo that permitted and permeated the wartime conditions. Henceforth, we have here a 1917 book authored by prominent English author and founder of the Bedales School, John Haden Badley, simply titled *Education After the War*. It is undisputable that the Badley, as a founder of an educational institution, in his work, attempted to critique the existing British educational system, which is decrepit and molding children to be a machine not as a man, and provide salubrious solutions to the raised issues for the betterment of the society.

II. SUMMARY OF THE CONTENTS

It is befitting to commence recapitulating Badley's appraisal on the nature of British education after the First World War, not with the introduction part, but in an unorthodox yet equally important segment, in that of his preface. Most (if not all) reviewers tend to dismiss the preface as a mere additive to the work, but it provides the criterion as to what will be the scope and rationale behind the work. For Badley, speaking of the extent and intent of his work, his dialectical account attempted to intimate the cause of "anyone who has formed convictions [about educational changes] is bound to contribute them to the discussion" (Badley 1917, p. v). Badley attempted to provide a work that would satiate the inadequacy of works underscoring the condition of the British education, which he claimed, for its part, "the dullest of subjects to write or read of" (Badley 1917, p. v).

In his introduction, confronted with the lessons and perils of the unknown after the end of the First World War, Badley shared the optimistic view that there will be gains that will become permanent and could force the readjustment of certain beliefs and traditions, whether towards a positive or negative end (Badley 1917, pp. 2-3). These “gains” are the byproducts of being liberated from the predominantly German educational approach, which allowed the British to exude any credo of nationalism by starting to thoroughly introspect and reconsider the “methods and aims” of *education* (Badley 1917, p. 5). Badley then defined *education* not merely as a statistical instrument used by politicians in their campaigns or a mere topic under the sessions of the parliament, but “it is the training of the individual child to enable him to take his full part in life” (Badley 1917, p. 7). Nevertheless, to ensure the stability of educational approaches and programs, at the very heart of it lies a proper gauging of the national and the individual aspects, which, when enjoined, will bring fruitful results for the individual and society.

To divine some logic to the barbell approach of Badley, in the immediate chapter, entitled “The National Aspect of Education,” he contends that the primary need of the post-First World War British society is “more education”. Fathoming the intent of Badley in his statement that the nation needed “more education,” he surmised that “the great mass of the people must be more fully educated if they are to realize the nature of these problems, and take an intelligent part in their practical solution” (Badley 1917, p. 12). In addition, Badley had demystified the real meaning of the determiner “more”. He reasoned out that to ensure that the citizens will take an intelligent part in providing solutions to the nagging societal problems, the British educational system must enforce a higher age of compulsory education, extension of educational institutions offering continuing education for technical or “elementary” graduates, permitting the admission of any individual regardless of sex, health conditions, and economic class, and establishing more technical (vocational) schools will see to it that the *national* aspect of education is sheltered and attained safely (Badley 1917, pp. 13-14).

In Chapter Three, Badley turned his sights on the *individual* aspect of education. Badley adheres to the belief that education is concerned with “[the] development of the whole human being, and with all sides of life, personal as well as social, and spiritual no less than material” (Badley 1917, pp. 64-65). After all, Badley realized that the individual and national education is neatly intertwined because the national level approach to education primed the grounds for a healthy harvest and decide the apt crops to be planted while the individual approach ensures that the selected harvested crops will bring fruitful results (Badley 1917, p. 66). However, the individualized approach to education is inclusive within the focus of making the individual as a person worthy of engaging in healthy discourses, not as a cog in a machinery, which became the hallmark of Edwardian education (the type of education prevailing in the pre-1914 British society). To advocate a sincere transfer of ideals to the next generation of students, Badley advocated for three essential requisites. The teacher must possess a: (1) a sound conception of the word “education”; (2) exuberate the ideals of intellectual and moral honesty; and (3) the realization of the national ideals (Badley 1917, pp. 68-71).

Moreover, as one reads through Badley's work, it reveals the subtle idleness of the research sector in the United Kingdom at the time, where the students faced a scholastic educational philosophy that did not allow them the liberty to outwit or dispute the teacher or instructor regarding specific grains of knowledge (Badley 1917, p. 84). In short, the "rule of reason" replaced the "rule of authority". The insistence on inquisitiveness, hence research, favors the training of the individual's judgement and, even if sometimes applied too generously, a means of encouragement to become better (Badley 1917, p. 84).

Also, Badley, in Chapter Four, seeks to address in what he sees as the "urgent problems" of British education: The citizenship of women and National Service. He stated that women, which as of this time has earned the societal right to declare themselves equal to their male counterparts, must also be recipients of the right to access educational opportunities to equate the "equality of training" needed of them, in all of their endeavors (Badley 1917, pp. 102, 104). Though, Badley admitted that the women's road to educational attainment is bound to face a danger, in that of expecting "the same results" to that of a man. Since, he frankly stressed on the dilemma faced by British women at the time, "equality does not necessarily mean identity of work or treatment" (Badley 1917, pp. 106-107).

Badley proceeded to lay down his arguments on the advantages and disadvantages of the compulsory military training, as mandated by the Military Service Act.[2] This service to the nation is a site of an interesting juxtaposition of the prevailing wartime British stance and that of the immediate postwar setting wherein Badley hoped that "war" shall not dominate in the thoughts of the children but the lessons learned must be fused in their minds to shape future institutions (Badley 1917, p. 109). Badley invoked a venerable hypothesis in terms of having a separate time for individuals to receive general physical training of the body, mind, and spirit wherein, when honed holistically, its intent is "implanting an ideal of national service, and giving it a practical direction, without encouraging a militarist spirit, or sacrificing civil to military requirements" (Badley 1917, p. 115).

Badley concludes with a conspectus of the main points he had stressed. Indubitably, it is clear in his summary that he challenges his readers to introspect on the present British educational system by providing a seemingly authoritative account of the "hows" and "whys" to render a proper remedy for the identified problems. Given the sparseness of related works, Badley's parting words about the future of British education still ring true or provide the necessary push to any individual imbued with a hopeful cause for education: "[…] there is much, very much, to be done. And though we cannot hope ourselves

[2] In 1916, the British Parliament enacted the Military Service Act, which obliged all able-bodied men of 18 to 41 years old to be conscripted for military service under the armed forces of the British Empire. The act also ensured that there were limitations on who actually got conscripted. Section 2 of the Act stated that the exemptions are as follows: men who were already serving under the Royal British Navy; a religious minister; those who are deemed detrimental to the national interest (such as those who are incarcerated or deemed delinquents by the government); men, when called up for war, that will experience pecuniary hardship owing to their exceptional financial obligations; men who were deemed and certified by the local government to be working or possess the quality of, on an endeavor of national importance; and those who are proven to be medically unfit for service. All of those who were classified as *exempted* must get a "certificate of exemption" to their respective local tribunal, though, the act granted the same tribunal to thoroughly review the issued certificate, which will cause grounds for revocation.

to do it all, we can set about the work in confidence if we realize the truth of those words […]" (Badley 1917, p. 125).

III. ANALYSIS

As a reiteration, it has been established that John Haden Badley, the author of the book being reviewed, was the founder of the Bedales School which was founded in recognition of the need for educational or instructional institutions that sees children as "individual" not as "machineries" for determining the future path of the British society. While not explicitly expressed, the hallmarks of the Bedales School were the integration and promotion of equality and simplicity. In turn, it is conspicuous that these values exuded by the Bedales School are inherent and evident in Badley's work that makes its primary strength.

The term *equality*, when stretched to its broadest definition possible, applies to Badley's touching of a large swath of sensible points, at the time, in his work, which included but not limited to: the issue of women and educational opportunity, the cost of education, the demand of science and modern languages in lieu of the classics to perform modern responsibilities, the intersection of German educational philosophy with that of the British approach, and the meaningful role of compulsory military education to the honing of children. Though the assertion of equality might not be reflected in terms of how Badley discussed his arguments as there were segments of discourse that were expressed in a longer scale compared to others, but his mere discussion of such came at an opportune time. The presumption is that Badley's timely discussion of the ailments of British educational system was even more telescoped by being written and published in an opportune, primed time period wherein the citizens are resorting to pleas, appeals, and even protests to the government for social changes.

On the other hand, Badley's work also emanates *simplicity*. To carry out such intent, Badley has used simple, precise, and straightforward terminology, which facilitated a smoother transfer of ideas between the author and the reader. Badley also never exploited the need for educational reforms by utilizing overly persuasive or telling arguments, which could underhandedly point to bringing actionable confusion rather than conveying the solution.

The next strength of Badley's work was his integration of the role of educators (teachers) in the present and trekking the road towards realizing improvements in the educational system. Many of the contemporaneous works tried to overlook the roles and responsibilities of educators or go their separate ways by adopting an excessive student-centric approach, which ultimately posed an insurmountable barrier between the student and the teacher. Adding and connecting the missing links not included in the conventional tale sheds light on the pivotal influence of the educators who have helped form the individuals to become who they are and what they could accomplish upon completion. To preserve the

mantle of “good education” of the past and, at the same time, secure the right of future generations to access quality education, Badley expressed that should the curriculum be amended to be deemed fit for the current times, the teacher also must be retrained accordingly (Badley 1917, p. 124).

By retraining, it does not translate only that the teacher will be mandated to attend series of sessions wherein the main agenda is to learn, if not master, the improvements made in the field he or she was teaching will be introduced so for them to emphasize it during class hours. But it also stressed the fact that there is a necessity of readjusting the pedagogical approach in the classroom. The contemporaneous setting was that the teacher was brimming with the authoritative authority to mete out discipline and order in the classroom or inspire their class with imposing ideals which may lead to unintended consequences. Thus, to see to it that there is indeed an improvement in the long run, Badley emphasize the need for leeway to promote inquisitiveness to the students’ proclivities. In short, for Bradley, ensuring learners’ autonomy towards individual discovery guarantees a successful education. The teachers are not roadblocks nor the warden of a prison rather they are to be seen as partners of the children in navigating their way towards maturation.

Having carefully considered and demonstrated the relevance of Badley’s pronouncements on the vitality of competent and liberal teachers not only to the *education* itself but in terms of what it truly meant if seen from a historical lens, it is befitting to also accede the fact that his pronouncements were not alone. In the landmark report published the same year as Badley’s work, the J. Herbert Lewis Report on Juvenile Education In Relation to Employment after War, or more popularly called as the “Lewis Report,” reinforces Badley’s pronouncement that the present British society is *anticipating* the difficulty of providing quality and competent teachers, due to the constraints brought upon by the war (“Juvenile Education In Relation to Employment after War”, 1917, p. 22).

At this juncture of the analysis part, it might not be iniquitous to provide meaningful but brief historical context on the contemporaneous condition of British educational system during John Haden Badley’s time, more specifically, by the time his work has been published. This book reviewer finds it as an opportune time to elucidate why Badley have expressed his arguments or why did he choose these topics as his discussion points, in order to bridge the century-old gap of understanding and appreciation to the eyes and minds of the 21st-century readers.

British education in the early decade of the 20th century is characterized as hierarchical and class-structured, resembling Edwardian society (Sherrington 1981, p. 1). What is even more convoluted is the promulgation of the Act of 1902, which created local education authorities over England and Wales. There is confusion regarding the management of boroughs and counties that are within a population-centric quota, wherein a large number of boroughs and urban districts in the United Kingdom were granted limited spending powers in higher education. At the same time, the proliferation of secondary schools within the country laid the foundation for the need for more teachers trained in formal

training colleges, which would result in obtaining a teacher's certificate. Even with that, improved status for teachers was not accompanied by a relative increase in pay, as their salary is categorized as within or below the "Edwardian-era middle class" (Sherrington 1981, p. 3).

It was during the presidency of J. A. Pease in the Board of Education, come the year 1911, that ushered in an era of "change through consultation". Despite his policies of scrapping the norm of multiplicity of external examinations if a child wanted to enter secondary education and afterwards higher education, and introducing more practical subjects into the curriculum, the policies did not gain much traction on the ground that was ultimately grounded by the repeated legislative, and even from influential people, attempts to discourage and dictate Pease to abandon his liberal educational policies (Sherrington 1981, p. 21). After all, by 1914, the majority seat-holders in the parliament, the Liberal Party, were seemingly lethargic on passing bills relating to claims of educational reform. Education was in competition for attention with other areas, particularly the land campaign of Lloyd George (Sherrington 1981, p. 37). The other competitors to the attention and interest of the legislators include problems in Ireland due to the promulgation of the Government of Ireland Act of 1914 or the "Home Rule Bill", suffrage issue, labor unrest within the country, and the diplomatic tension, which ultimately precipitated the First World War by November 1914.

Moving forward, if the strengths, in addition to the historical context, of Badley's work were well elucidated as much as he was zealous in advocating, then so too would exposing its weaknesses or shortcomings. It is a question of the veracity of historical facts presented and the resiliency of the author's interpretative analysis. In addition, to corroborate and adjudge the information and analysis provided based on the 21st-century understanding is to commit a grievous error on the part of the book reviewer. Thus, the analysis of the inherent weaknesses or factual shortcomings of Badley's account is bound by the information published or known at that time, or whether it was considered a perpetual fact or truth.

The first shortcoming of Badley's work, which is, in part, a conspicuous oversight on Badley's side, is that a necessary ingredient to any individual's educational formation is the role and responsibility of the "parents". Badley expressed a very vague responsibility to the parents. He expressed that the conditions of the children are dependent on their "parents," which is correct on one side (Badley 1917, p. 4). However, he had not included the fact that the parents are the first "teachers" of their children. They are not subjected to the prevailing educational approach or curriculum revisions; rather, they are informed either by their educational attainment, financial standing, or the educational materials in their possession.

Another shortcoming is the absence of statistical data in the form of matrices to further ground Badley's arguments. While in itself, the absence is not technically a sin. It simply means no more than Badley's direct intent to focus more on the persuasive arguments on the steps to be taken to reform the

current British educational system. It seemed to him that there was no need to use matrices or present statistical data to prove his point, for it was not the norm of his period. But when words are used precisely to realize Badley's intention, the addition of the statistical data minimizes the risk of his work being dismissed as propaganda or treated as "shallow," especially if the writer's intent is scaled to a nationwide level. It also engenders the corresponding risk of overgeneralization.

Another weakness of Badley's work was his insufficient attention to curriculum content. Badley allotted a sizeable portion of his work advocating for *how* the students should be taught in an educational facility, but not *what* the students should be taught. It is also indicative of Badley's contempt for the classics, as they represented the "old era", which for him needed a revamp. To his defense, he has included six compulsory subjects: Science, Mathematics, Literature and History, Handworks, Languages, and "special lines of study" (Badley 1917, pp. 57-59). But the issue raised here is *what* the students should learn to keep pace with the post-war setting. Given that the six subjects were deemed "appropriate" for the curriculum, *what exactly* will the instructor teach the student about the subject that will give the individual a realistic fighting chance to compete with the changing times? In addition, it is quite an irony to see that Badley had chosen subjects that will be taught in educational institutions, with the intent to bring the children's minds closer to facts and other people, but, at the same time, advocated for a more individualized approach to education, since "most will show marked preferences and disabilities" (Badley 1917, p. 59). That, at any rate, Badley's concept of liberal education is equated with the natural selection of subjects seemly determined by the authorities for the children's future path.

The fourth weakness was his ambivalent treatment of religious teachings for the children. On the one hand, he strongly advocated for Bible education in the classroom, as it is the "book that one would sooner wish to have known and loved by all" (Badley 1917, p. 40). But he himself noted that if it were religious dogmas and other Christian tenets, it must be done in churches, for it was their main responsibility. To me, it is quite a misleading expression of opinion. Religious teaching constitutes the study of the sacred text (the Bible) *and* the doctrines and other dogmas, which further grounds the faith of its believers. There is no room for separation between the two. Thus, if Badley strongly advocated for the separation of the two in terms of venue of instruction, it is a grave mistake, as it subjects children to a fragmented and disjointed understanding of the religion into which they were baptized, if there were two different instructors covering the topics.

And lastly, albeit not strictly a weakness but rather something that can be construed as a loose statement, was Badley's equation of education with happiness. "Education must give all their chance," for it is important to have a barometer that will direct us towards our real object in life – and that is happiness (Badley 1917, p. 33). Admittedly, to a certain degree, Badley's equivalence of educational attainment with attainment of a demonstrable condition of elation holds ground. Education negotiates and eventually opens opportunities for an individual to pursue personal and professional advancements, with happiness as its ultimate objective. But what is wrong with Badley's expression is that it suggests

that education is the exclusive avenue for achieving happiness, but in reality, happiness derives from other sources. It is a question of perspective and philosophical viewpoint in life. The probability of achieving happiness through education is not a certainty.

IV. CONCLUSION

The eruption of the First World War gets underserved credit for its supposed influence over the course of the British educational system. The war intervened in the prevailing Edwardian-style education, and for some intellectuals, scholars, and people in authority, they saw it as an opportune moment to displace the existing educational approach. John Haden Badley, the author of the reviewed book and the founder of the Bedales School, was amongst the people who envisioned and advocated a more “liberalized” educational system to be implemented within the United Kingdom after the war concluded. As such, Badley opted to put in ink his vision, which eventually gave birth to the reviewed book titled *Education After the War*, published in 1917, a year before the First World War ended. As well-defined and succinctly argued in his book, Badley tested the waters that engulfed the wartime British society by decisively arguing that the people will have a clearer conception of the whole purpose with respect to educational reformation, which in turn will guarantee a more successful result.

In Badley’s eyes, three nested *wars* decisively shaped British society. The most fundamental war was the First World War, as previously mentioned. With the eruption of the war, it produced the appropriate stimulus to reassess the educational conditions within the society. It reignited the talks, as Badley underscored, of the existence of militaristic ideology creeping into the educational system as well as the mindset of the educational system as a preconditioning ground for “man as machine” in terms of the workplace. The second war was the brewing societal war. The societal war was primarily influenced by the rise of suffragettes, who advocated for a more equal treatment of women, not only in political affairs but also in economic and educational affairs. Badley himself acknowledged that the educational system must permit the admission of students regardless of sex. He, however, thought even if women were given the same educational privileges as men, they would reap lesser harvests than their male counterparts, simply because of their gender. The last, and indubitably the most transformative of the three wars, is the war within the individual. Badley emphasized the need for introspection to realize and assert that education can and *will* contribute to the flourishing of the life of an individual. As a firm believer of a “natural education philosophy,” Badley earnestly advocated for a liberalized education wherein the subjects to be taught are well-screened and, at the same time, perpetuate the child’s innate curiosity, which could lead to further discoveries. Along with that, the prevailing Edwardian education discourages pursuing such inquisitiveness.

On the other hand, insofar as Badley's treatment and arguments of the educational system are concerned, there are a number of shortcomings or analytical weaknesses that have been highlighted in this review. It is not surprising for a work with an overarching theme, in addition to a slightly slanted and polemical viewpoint, to beget such deficiencies. Even with that, its readers from the 21st-century must view his entire work not only as a product of their time period, but as a product of the mind of its writer. To speak on the negatives of his work is different from turning a blind eye to the overall merits of his work. These seemingly uncongenial remarks should not outweigh its overall message. Now, with all details and interpretations presented, this book is still a must-read for history or education majors, or any interested laymen, as it succeeded in bringing to the attention of its potential readers the dilemma British society faced in the early decades of the 20th century and its potential remedies.

V. REFERENCES

Badley, J.H. (1917). *Education After the War*. B.H. Blackwell.

Brown v. Board of Education of Topeka, 347 U.S. 483 (1954). https://supreme.justia.com/cases/federal/us/347/483/?__cf_chl_f_tk=kUfxKKJKzjMwXOGJ2Mvts1LR_vFjI7hNML2q_uv34Sw-1783421224-1.0.1.1-kiPsHWv0BGBuLKs3FGZz0StZ25fi0_C6NrEORmXrOhY.

Ellwood, C. (1919). The Reconstruction of Education Upon a Social Basis. *Educational Review* 57, n.d.: 91-109. https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101042850915;q1=Butler;page=root;view=1up;size=100;seq=103;num=91.

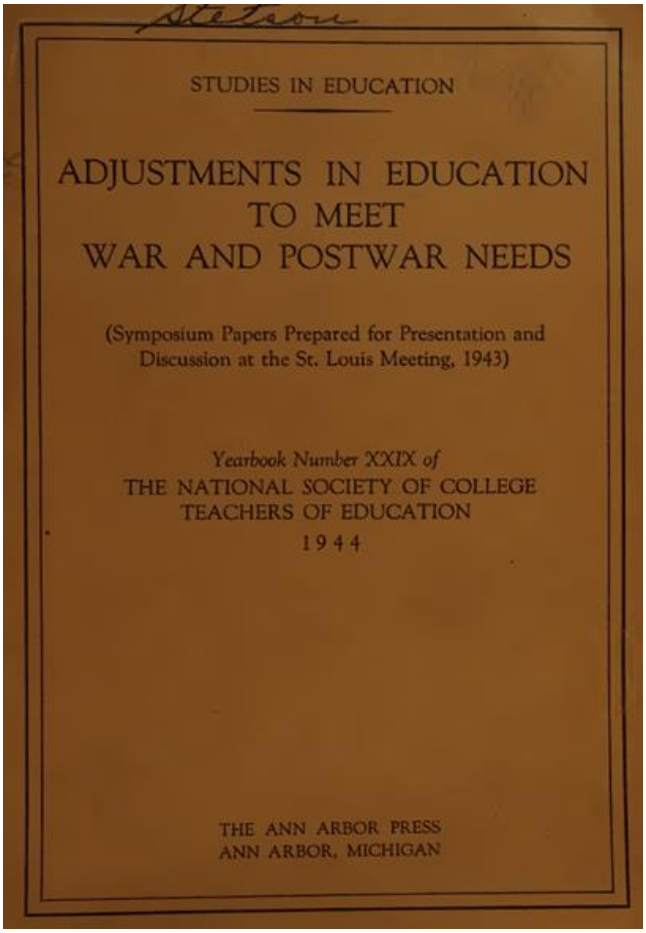
"Juvenile Education In Relation to Employment after War". (1917). https://education-uk.org/documents/lewis1917/lewis.html.

Sherrington, G. (1981). *English Education, Social Change and War, 1911-20*. Manchester University Press.

Journal of Educational Transformation **Original Article**
Received: 29 July 2026 Revised: - Accepted: 16 August 2026

A BOOK REVIEW OF ADJUSTMENTS IN EDUCATION TO MEET WAR AND POSTWAR NEEDS

Juan Miguel U. Palero[1]



Author: Clifford Woody

Name of Book: Adjustments in Education to Meet War and Postwar Needs

City of Printing: Ann Arbor, Michigan

Place of Printing: The Ann Arbor Press

Year Published: 1944

Number of Pages: viii, 94 pp.

[1] Independent Researcher ,Philippines
Email Address: palerojuanmiguel@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-4323-1562

ABSTRACT

Written and published during the Second World War, Clifford Woody's edited volume titled *Adjustments in Education to Meet War and Postwar Needs* demands a critical introspection and analytical eye of the prevailing educational system to prick out the systemic failures and the needed "adjustments" to resolve the existing issues, as the title of the reviewed book suggests. Armed with the benevolent intent of probing eight different subfields of education, the ongoing war forced the volume to discuss only six of the eight subfields, which does not cause the volume to be lacking, content-wise. The work dared to provide insights, albeit repetitive in frequency, on the subfields of: History of Education, Philosophy of Education, Educational Sociology, Educational Guidance and Counseling, Educational Measurement, and Teacher Education (Curriculum), within the context of the period they are in and its anticipated immediate aftermath. It also goes without saying that there is no defense to be made of the authors' arguments with relevance to their prejudices concerning the Western hemispheric-centric approach to education and the role of women and minority groups in postwar society, in addition to their epistemological trespassing and their uneconomic use of the book, which severely diluted their concerted attempt to expound the topic at hand.

Keywords: Clifford Woody, Education, Philosophy of Education, Second World War

I. INTRODUCTION

Access to quality education is one of the foremost human rights. There is no dispute about the statement. Education becomes the primary architect and negotiator between an individual and his future success, when pursued and leveraged carefully. By this principle, education serves as a barometer of an individual's meritorious involvement within the society he or she belongs.

Moreover, the institutionalizing of the very grain of the idea of "accessing quality education" requires a thorough appraisal of its inherent context, more so if the period covered is not of peacetime. As such, in a wartime context, questions about the "dynamics" and "engagement" of education become more complex, mediated as they are liquidly determined by the logistical, economic, and of course, militaristic power prevailing of the moment. To believe that *genuine quality education* will still prosper in a conflict-ridden time period is to make an unflattering and foolish statement. Thus, the guarantee of accessing equal opportunities to quality education is not a guarantee of the ground or environment the education be accessed.

While the state may guarantee equal access to education, it cannot guarantee the stability of the environmental ground upon which that instruction is delivered. Given that it has been established in American jurisprudence that "the child is not the mere creature of the state," why is it necessary to make adjustments to accommodate wartime and postwar conditions in the education sector (Pierce v. Society of Sisters, 1925)? If such a necessity exists, what will be the extent of its coverage? These relevant and moot questions are addressed in the 1944 work, "Adjustments in Education to Meet War and Postwar Needs," edited by Clifford Woody, the secretary-treasurer of the National Society of College Teachers of Education. This work invites one to probe in a fine-tooth comb manner the current conditions of the several educational fields present within American society during the Second World War. After all, the war would turn out to be the deadliest and costliest war in history to date, and to likewise realize a triumphant end and inevitably further its economic and political stakes in the global arena, the Americans have invested more armed personnel in the wartime efforts, which encompassed the student population.

II. SUMMARY OF THE CONTENTS

The sufficient digestion of the contents of Woody's book starts with the foreword. In here, Woody mentioned that Grayson N. Kefauver, upon assuming the presidency of the National Society of College Teachers of Education, assigned a committee which is required to produce a report on each of the following educational fields: "philosophy of education, history of education, educational sociology, educational psychology, guidance, educational administration and supervision, curriculum, evaluation and measurement" (Woody 1944, p. vii). A plain reading of his foreword also mentioned the travails of the committees in accomplishing the report, which inevitably involved the drafting of some committee members in the war efforts.

The first chapter, “Adjustments in Philosophy of Education in meeting War and Postwar Needs,” was written by John Brubacher from Yale University, Boyde Bode from Ohio State University, and John Childs from Columbia University. They have pointed that very much like military strategy wherein it is a liquid character that was often dictated by the mere mobility of both belligerents, so does the prevailing philosophy of education. It consists of some components which alter quite readily with developing conditions, but there are others that remained illiquid and immobile to the point of resisting the supposed change or at most, it *will* adapt but in a very slow-paced manner which will reach a certain point in time that the desired result will become obsolete. Though, they remain steadfast in their opinion that the wartime and postwar period will not sufficiently warrant a total break from the existing philosophy of education in the prewar period (Woody 1944, p. 1).

They also delineated four fundamental principles underlying the democratic philosophy of education, which is present in American society: respect for the individual, emphasis on organized community relationships, belief in basic social and ethical values, and universal acceptance of a common pattern of values (Woody 1944, pp. 2-4). Thus, to ensure that the delineated fundamental principles will not be immensely adjusted by the war and its offshoots that can take the place of controversial issues such as the struggle between the idea of nationalism and individual educational framework, enlightenment over loyalty, they had placed eight steps: (1) Understanding through free discussion; (2) Willingness to compromise differences and agreement on procedure; (3) Strive to find the common denominator of conflicting issues; (4) Stress the significance of action; (5) Place emphasis on the specific; (6) Resolve conflicting interests in subordinate issues; (7) Develop spirit of mutual respect; and (8) Need for better selection and training of teachers of philosophy of education (Woody 1944, pp. 10-13).

The second chapter, which was based on the report written by Edward Reisner, I.L. Kandel (both from Columbia University), Edgar W. Knight (University of North Carolina), and Thomas Woody (University of Pennsylvania), underscored the necessary inertia to make the necessary adjustments in terms of *history education* that will complement the changes brought about by the war. They deemed it a propitious time to propose shifting the curriculum lens from mere chronological memorization of historical elements to dynamic, structural patterns that will permit a more holistic approach in the ongoing wartime efforts. They criticize the prevailing *chronicler* type of history education in the school system, wherein the instructors are prioritizing getting the correct names, dates, and locations of a certain event right, lacking the more substantive meat of doing and engaging history, which is building continuity towards nation-building, character-building, and eventually engagements in the present political milieu (Woody 1944, p. 15). This resulted in a snowballing treatment of history for many previous generations that telescoped the problem at hand.

Furthermore, they contended that history has adamantly shown that many of the army recruits before the Pearl Harbor Incident in 1941, a sizeable proportion of the recruits, are illiterate or, otherwise, deficient in fundamental subjects such as history, languages, and arts (Woody 1944, p. 16). It is quite a dismal reality to cope with, more so when the task of American education to prepare and educate citizens who see their noblest obligations in societal service has widely extended the quantity of our educational arrangements (Woody 1944, p. 18). Thus, to curb the restrictive and plaguing existence of personal and social illiteracy, which could inexorably lead to a worsening of factual and historical ignorance, they've provided their own approaches or "guiding principles" to attain their lofty aspiration: (a) Educational history should concern itself with interrelationships of economic, political, religious, social, and educational phases of social behavior; (b) Second, educational history should hold to the principle of continuity or viewing history from its origin to the present; (c) Educational history should hold to the principle of balance in the study of intellectual and physical aspects of man's education. They have also outlined a framework of comparative education as a tool for a holistic and erudite understanding of the international community. Plainly, they have ensured the scholarly duty of being proactive by underscoring the importance of history education and education, in general, in the settling and normalizing of the postwar society. It should inevitably pose a challenge to the thinking of all engaged in the profession of education. In short, to bring out the best in *democracy* or *education*, it is important to have a clear idea of what we are defending ourselves against (Woody 1944, p. 33).

The third chapter focused on the *ad infinitum* societal change and the relationship between sociology and education. The imminence of rapid transformation brought upon by technological advancements inevitably drives the other, more rugged societal complements, such as culture, norms, individual philosophy, and other related elements, to be complicit, which in turn produced critical areas of reasoned ignorance, lag, tension, and social maladjustment (Woody 1944, p. 36). It led to the surmise that the breakdown of reason and goodwill in modern life may properly be considered, in part, as a failure of education; thus, the postwar reconstruction must inevitably underscore the importance of the very values and competencies about nation and individual building that were *reasonably ignored* in the period leading to the Second World War. In short, the main objective of educational sociologists is to guide educational workers to consider and understand the causes that have produced this crisis and the solutions that offer promise for the future (Woody 1944, p. 39)

To establish the questions, *can* and *how does* sociology influence and affect how education is viewed and conducted within the postwar setting, I. James Quillen, Lloyd Cook, and Newton Edwards, the authors of the third chapter, sought to conduct a "sober and conscientious review" of the sociological problem of American education of the time by enumerating a set of interrelated factors that will allow the educational sociologists to have a broader outlook. The broader the outlook, the higher the probability of providing a more substantive, meaningful, and exact approach to the socio-educational issues at hand. The list of the factors is as follows:

(1) Interdependence of Nations
(2) Social Planning – With the lesson of the war still fresh in the minds of many Americans, it enabled local and national leaders to *reasonably* plan in every possible aspect not limited to education, but also in terms of interdependent sectors such as finance, health, and infrastructure, for their community to withstand every possible scenario (Woody 1944, p. 40).
(3) Community Participation – It supposed that every individual in the community, or in the nation, must directly participate in planning activities or engage in a meaningful discourse in relevant issues which will produce a more germane solution, not in a one-size-fits-all approach.
(4) Social Value of the Arts – Operating within the societal machine of the prewar American society, the authors put forth the significance of allowing individuals, most especially the children, to immerse themselves in the field of the humanities, which was deliberately limited and conditional at that point in time. In addition, they reasoned that the arts “can serve to sharpen social sensitivity, increase social understanding, and contribute to an individual’s feeling of belongingness and dignity” (Woody 1944, p. 41).
(5) Given special attention to the minority groups and civil liberties
(6) Population Changes
(7) Concentration of Economic Power – This factor includes the effects of the confluence of corporations and the prevailing medium of instruction and information at that time, such as mass media, radio, and television.
(8) Efficiency in public administration
(9) World cooperation in teacher training

Furthermore, Quillen, Cook, and Edwards noted that the lofty aspiration of changing the sociological aspect of education also merited special attention to the pedagogical aspect. In the conviction that by addressing and realizing the full potency of the interrelated factors listed above, one will still identify a crucial ingredient missing, and that is the “teaching methods.” For the three gentlemen, the teaching methods must be improved, and with the backdrop of the Second World War in mind, it is rightfully so. They’ve prescribed two pragmatic interventions to combat the outdated teaching method: (1) extensive use of problem-solving in class; and (2) mass demobilization from the armed forces that will eventually force educational institutions to adapt to the lived experiences of each student who was once mobilized but is now enrolled in their school or university.

In chapter four, authors T.R. McConnell (University of Minnesota), Frank Freeman (University of California), and Daniel Prescott (University of Chicago) contend that *educational psychology* has a strategic role to play during and after the war (Woody 1944, p. 48). As expected, the transition from wartime to the immediate postwar period will result in millions of active personnel being relegated or demobilized as civilians, which will further burden psychologists or any related specialists who give counseling and legible guidance to overcome the traumatic and harrowing experiences of deployed

individuals before being decommissioned, or any other psychologically-related services that are deemed necessary. The authors argued that it will not only be the sole responsibility of the military to shoulder the heavy load of initiating psychological engagements, but it is also a shared responsibility with the educational institution (for those returning to complete their interrupted studies) and the corporate sector (for those who were employed in corporate offices) to ensure that the psychological well-being of those individuals is well taken care of (Woody 1944, p. 49).

Furthermore, at the barest minimum threshold, it is important to understand that a comprehensive knowledge of the facts and principles of human development and behavior does not equip a person to understand the developmental problems and behavior of a specific child or youth in a specific situation (Woody 1944, p. 52). Accordingly, the authors argued that an individual case-by-case basis of doing a sweeping analysis, not just a brief or fastidious approach, is all but necessary to comply with the individualized competency espoused in the field of educational psychology. Succinctly, the analysis of personnel situations should be in dynamic, not static, terms (Woody 1944, p. 60).

The fifth chapter, written by Lieutenant C. Gilbert Wrenn (Bureau of Naval Personnel and the University of Minnesota), Harry D. Kitson (Columbia University), and Francis C. Rosecrance (Northwestern University), delved deeper into the existing guidance programs and the necessary adjustments that must be made to compensate for the persisting deficiencies. The authors noticed three systemic flaws that diminished the capacity of the guidance sector to fulfill its responsibility in the most competent and professional manner: unseemly emphasis on abstract theoretical psychology at the expense of practical diagnostic skill, ignorance of the existing market conditions, and a surfeit of standardized professional certification for guidance workers (Woody 1944, pp. 62-63).

Thus, to not fall victim again to the same flaws, they themselves gave specific suggestions to be institutionalized to ensure that these flaws or any other disputations will not loom and arise once again: (1) recognition of professional procedures; (2) engagement with non-school agencies that will act as sites for on-the-job training for the soon-to-be guidance workers or could serve as apt venues for excursions that will immerse individuals in the lived reality of the potential future clients; and (3) necessity for the development of an adequate counseling and personnel program in the teacher-training unit itself (Woody 1944, pp. 65-70).

The sixth chapter, written by Gordon N. MacKenzie and I. James Quillen articulated their stance that curriculum problems exist in both wartime and peacetime (Woody 1944, p. 77). Their discussion included the necessity of *planning* a comprehensive curriculum reform that must include an unwavering interest or direction pertinent to the experiential gradation of the student mass that will stand tall through hardships and good times and, more conspicuously, a picky selection and organization of learned experiences that will be taught to the students. This pickiness in selecting and organizing “learned experiences” introduces many problems related to the maturation of the individuals, the ability to discern

and comprehend the concepts given their age, and the social need of the individual (Woody 1944, p. 85). In short, MacKenzie and Quillen are simply asking that the curriculum and the age of the student must be perfectly aligned. If not congruous with one another, it will definitely override the very essence of gradation in education (e.g., preschool, elementary, high school, tertiary/university level, etc.) and will result in more problems. After all, stimulating the learner's desire for learning is the most important matter (Woody 1944, p. 83).

III. ANALYSIS

As one can see, it is relatively not easy for a reviewer to comment on Clifford Woody's edited volume. The difficulty in digestion lies not in the contents presented in each chapter nor in the presentation of such, rather, it is seen mostly in how the arguments used in the presented contents are formulated and argued for. The value of the work or the volume lies within the tightness of the language, presented data, and interpretation posted. Any reader, which includes the current book reviewer, will be confronted in an *ipse dixitism* type of work. In such case, a potential reader can either feel a sense of contentment or intellectual consolation, or feel disappointed for the work itself, which includes the contents and arguments presents, is just a plain repetition of the same rhetoric.

But, given this onerous responsibility, it is still for the best if the book reviewer will strike a critical balance in thoroughly dissecting and assessing the inherent strengths and weaknesses of Woody's edited volume. While for others, it might seem undoubtedly unfair to expose the dichotomous nature of the work that: (1) is a product of the contemporaneous Second World War; and (2) served as a conceptualizing instrument rather than an official document that *records* the actual results of the conceived policies, I do think, however, that it being a *conceptualizing* instrument is justifiable enough for its examination.

The most conspicuous strength of the work lies not in its contents or presented arguments but in the honesty shown by the editor. It requires great strength for a scholar to be honest about the imperfections of the work he has created or contributed to, to maintain one's standing in this exclusive and honored society. In the foreword, Woody was very open about the fact that out of the eight expected manuscripts, as discussed earlier in the foreword's summary, only "six" have reached the final lap due to both personal and wartime constraints. The missing chapters are that of: "curriculum, evaluation and measurement" and "educational administration and supervision" (Woody 1944, p. vii). Even if the chapters are not complete *per se*, the readers will not at all feel that something is amiss. The chapters of the edited volume are meant to hang together as a coherent whole, but they may also be read separately, if one likes.

Another strength of Woody's work lies in its proactive orientation. Without presuming that the war would render the existing educational system worthless if the same system persists in the immediate postwar period, Woody, along with the other contributors to the volume, labored to realize the vision of integrating the necessary ingredients, such as a more holistic diagnostic, psychometric, and

pedagogical approach, into the educational system that accommodates the new lived experiences of the period. As far as they are concerned, the immediate end of the war translates into a new era, and providing a makeshift solution to the cracks in the educational system is all but fuel to the existing conflagration.

If the strengths of the work are recognized and well-articulated in this review, then so are its shortcomings, weaknesses, analytical deficiencies, or factual inaccuracies. It is where the reviewer's duty actually commences as he or she strives to strike the perfect balance to weigh against the strengths just previously discussed.

The first weakness lies in this statement provided by Brubacher, Bode, and Childs in the opening chapter: "we think that the philosophy of education in this country should remain dedicated to that conception of human nature which insists on the worth and the dignity of the individual" (Woody 1944, pp. 1-2). This statement represents a philosophical clash between the writers and the actual conditions that bear upon the American educational system. In the latter part of the 19th century, many outstanding American students made pilgrimages to study at German universities (Spring 2018, p. 352). In this sojourn to the premier nation-state that prides itself in educational reforms, those who have returned to America have pushed for a "major transformation" in the existing educational system through the introduction of a new "vision" for the role of the educators and educational institutions (Spring 2018, p. 328).

However, there was no clear indication that this "major transformation" actually refers to the dedication of philosophy of education to the conception of human nature based on its worth and dignity, as the authors have argued. The authors are harping on the Deweyian educational philosophy, which is present at that time but not largely supported. In fact, the prevailing "philosophy of education" was guided by scientific, or in better parlance, psychometric, measurements to gauge the educational aptitude of an individual. This standardized psychological, aptitude tests were carried out to provide a fleeting glimpse of the potential of learners once they became employed or within a certain industry. Ergo, the educational system is actually an instrument for industrial preparation (Proffitt 1938, p. 3). In an industrialized education setup, "the worth and the dignity of the individual" actually diminish and become quantitative. Even worse, this type of arrangement is still very much present in the 21st century. The industrialized form of education is underscoring the individual's differences to provide the necessary indicator of who will most likely be successful, be it in an entrepreneurial or innovative sense, or not. In short, the authors are living in a pipe dream, as they were imagining a more favorable and principled reality of their own liking, but the more undeniable philosophical reality of the moment is just as present, remorseless, and inhumane.

The second weakness of the volume is the reductionist approach to the root cause of the Second World War, as seen in this statement also made by Brubacher, Bode, and Childs: "the present war is sometimes described as a conflict of ideologies" (Woody 1944, p. 3). The venom of this statement lies in its emphasis that the Second World War is indeed ideologically-driven. The authors speak of it as if

they were an authority on the subject matter who had done extensive and all-encompassing study about the web of factors pertinent to the war's origins, or as if it were already an established fact, by the time they have written this statement. But, alas, the Second World War in 1943 or 1944 was still very much ongoing. The statement is a living testament of the faulty hodgepodge of interpretation of both scholarly works and current events exercised by the authors, which is inherently foolish and intellectually naïve.

As both the historical record and historiography have established for the 21st-century readers to peruse and pay attention to, it is hardly possible to establish an overall causation of the Second World War by limiting it to a single cause. The existence of works that discuss a "single" factor to be the *trigger* of the Second World War is very much present, but they rarely claim that this *single factor was the only and definite factor* that made the war possible. Evan Mawdsley, in his introduction, argued that the Second World War "was a war that was fought between states with particular *interests* and *ideologies*" (Ferris and Mawdsley 2015, p. 3). With that very economic and intellectually straightforward statement, anyone who will do a careful digestion of that statement will realize that the war itself is an offshoot of *both* economic, political, and military interests of the belligerent nation-states *and* the prevailing ideological anchor that made nationalistic fervor, firm conviction, and even alliances possible, albeit to a much lesser degree. In sum, the best way to approach the Second World War is to view and conceptualize it as a "total war," not as if a single factor has fueled it to start.

The third weakness is the misaligned approach between *history* and *history of education*, as conspicuously shown in the outline of a problem-based course in the history of education conceived by Reisner, Kandel, Knight, and Woody (Woody 1944, p. 24). The authors' flimsy contention that to reflect a more holistic curriculum insofar as adjustments to the history of education are concerned, the following problems must be illumined: (a) What is the nature of man? (b) What is the nature of woman? Verily, whether we like it or not, both men and women are treated by historians and other specialists as agents of history. However, it is bold for the authors to presume that the discipline of *history* (or history of education, for this matter) is really concerned about the static nature of *man* and *woman*. It is a fine example of false equivalence, simply because the discipline of history is an all-encompassing discipline. The very essence of the questions posed in the outline by the authors is inherently *philosophical*, not historical.

The fourth weakness is the inherent prejudice of the contributors in the "educational evolution in the modern Western World" (Woody 1944, p. 26). In other words, the authors are not shying away from divulging their Americo-centric, or Western-hemispheric-centric approach, which dilutes and structurally delimits their room for argumentation. For all we know, the Western hemisphere is indeed the *center* of "developing forces of democracy, nationalism, and the capitalistic economic order at various stages of their evolution," which is central to their discussion of the necessary adjustments to any educational field (Woody 1944, p. 27). However, they are presumptuously wrong to equate these politico-economic factors as the barometer in formulating, prescribing, and grounding educational reforms on a worldwide scale. Using plain common sense, if the Americans were to emerge victorious

(which they have achieved) from the war, many nations would attempt to imitate their educational sector, even if the system were incongruous to their native setup. Ergo, it is unreasonable and intellectually foolish for the authors to succumb so readily to this pristine paradigm of an intellectually superior portrait of “American-style” education.

The fifth weakness is the absence of a concrete solution to the problem of demobilization of women, both within the military and the civilian industry sphere. To be strictly fair and impartial, the authors themselves acknowledged the vitality of the role women played in ensuring American, and possibly extended to Allied forces, victory as they replaced their male counterparts as workers in various critical sectors such as food, manufacturing, automobile, and even defense industries. However, when one digests its contents, the recognition is far from what they deserve. There is nary a sign that the authors gave any serious consideration in dealing with the postwar employment opportunities of women. In fact, there are two explicit mentions of what women could enter into upon being demobilized from the armed forces: (1) as a stay-at-home “wife” (Woody 1944, p. 47) or as a low-level *employee* of the Civil Service Commission (Woody 1944, p. 63). In fact, in 1946, a whole calendar year after the end of the Second World War, the United States Department of Labor reported that more than a million women became unemployed (United States Department of Labor, 1946). There is no explicit mention of the cause of the unemployment; however, the most intelligent and reasonable deduction will point to the return and reoccupation of male war veterans of the job positions held by these women. While the authors might get the benefit of the doubt from this statistical evidence presented because it was only released roughly two years after the publication of this book, they are guilty of the sin of scholarly negligence. They have failed to be judicious and deeply immersed in the matter of hypothetical postwar societal relations arguments vis-à-vis women’s employment, as they failed to realize that there existed a literature in 1944 that speaks of the reality of women not seeking immediate reemployment, as they stayed at home for a period to obtain rest (United States Bureau of Labor Statistics 1944, p. 585). Thus, to substantively reiterate, the authors failed to provide both meaningful elucidation and concrete solutions to the issue of women’s employment in general in the immediate postwar period and how the so-called adjustments in education assist these women in safeguarding their current employment or, if not, their fighting chance to get into one.

The sixth weakness is how Quillen, Cook, and Edwards adopted a relatively passive and puerile approach when it comes to the sociological backdrop of the education of people belonging to minority groups. The authors did not seriously consider *education* in the light of its full potential as a way of improvement; rather, they stuck to the wartime, democratic rhetoric of promises of self-fulfillment and liberation (Woody 1944, p. 41). And also, they were bold enough to give just one solution to realize their fulfillment and feel the emancipating nature of liberation: attending school. I question their intent in making their statements. In my mind, to instill in the minds of the young individuals who belong to any minority group the rhetoric of liberation and equality is a double-edged sword, which the authors are simply oblivious to. Not to deny the right of the children to be associated with other people of other

religious beliefs, economic statuses, or educational levels attained so as not to make them feel inferior or to pursue any endeavors that they think will bring out the best of their lives, but the gamut of the democratic-infused words of “liberation” and “equality” might come into conflict with the innate belief of the community they belong to, emerging as a pervasive issue of cultural assimilation.

And, lastly, the seventh weakness is the uneconomical character of the book. Given that this work being reviewed is at best an edited volume pertinent to different subspecialities of education, which is conspicuous to any reader, in my mind, were the authors effective writers? Effective, as in they were able to pierce through the minds of the readers to the point of stimulating change? Effective in terms of being clear in their conveyance of details which could easily be comprehended by their intended readers? Or effective, as in the necessity of economic writing (brevity) was utilized? It seems that all of the authors have *made* their case that all of the qualifiers listed above were not met, whether deliberately done or not. And what is even more striking is that, when one thoroughly reads the contents of each chapter, there is a penchant for redundancy of the presented contents. There are significant overlaps in the contents presented, despite the shifting subfield focus. It is as if the reader has entered a train at a specific station, and as the trip goes by, he or she notices that the experience and scenery are similar to what they have seen in the previous station—hence, a circular track motion. This type of writing strained the credibility and intended exhaustiveness of the overall message of the authors. By writing redundant information, the authors unintentionally perpetuate a “rote memorization-alike” impression of writing, of which they themselves bemoan and abhor. After all, as Charles A. Beardsley noted in 1949 about intellectual-economic inflation, “Another form of wastefulness is the expenditure of words beyond the income of ideas" (Beardsley 1949, p. 151).

IV. CONCLUSION

The Second World War has altered the entire world permanently. Readers in the immediate postwar period up until the 21st century are in the privileged position of being accorded the historical information needed to provide judicious and nigh-impartial treatment of the repercussions of the war in different areas. To provide a fitting analogy, this book reviewer has chosen to derive an intellectually stimulating statement from German historian Jost Dülffer: The *Second World War* cannot be presented or understood from within itself;[2] only a thorough dissection and analysis of the preexisting fields as well as the fields that were born within and in its immediate aftermath can bring out its distinctive profile. This is productive if and only if it is undertaken by a series of scholars who are intellectually grounded, meticulous, and inquisitive in nature and have a profound command of the language and writing. Hence, a new era was gradually born, brought by the eruption of the Second World War.

[2] The original quotation used by the German historian Jost Dülffer is: “Europe cannot be presented or understood from within itself.” For more information, see Jürgen Osterhammel, *The Transformation of the World: A Global History of the Nineteenth Century*, 2017, Princeton University Press, p. 903.

One of the fields that was profoundly impacted yet seemingly forsaken in terms of scholarly attributions is the *education* sector. The education, in its very nature of ingraining ideas to individuals, was one of the nescient factors that actually drove the magnitude of the war and how it was played out by the belligerent nation-states. Ergo, to exercise the scholarly responsibility of proactive intervention not only to discourage any more far-reaching interpretation of democratic values which undermines the priming for wartime conditions, but also, to provide the necessary *safety net* in terms of personal and communal uplifting when education was utilized for the good even if the war was not officially over, the work edited by Clifford Woody entitled “Adjustments in Education to Meet War and Postwar Needs” was born in 1944. No other existing literature of the period has made so many illuminating comments on every “subfield” pertinent to education, namely: History of Education, Philosophy of Education, Educational Sociology, Educational Guidance and Counseling, Educational Measurement, and Teacher Education (Curriculum).

While the intentions of Woody and the writers of each chapter are immaculate, any sharp reader will doubtlessly batter the contents and the very *writing* itself. Frankly speaking, the book is nested with factual, analytical, and stylistic illnesses. The immaculate aspiration of informing the readers, particularly American citizens, educated or uneducated, of the need to “adjust” their educational system is flavored with unintelligent and uneconomic flavors that seemingly remove the meat or message of the work. At times, the reader will see glimpses of “whitewashing” attempts in the educational system that they themselves are seeking to reform, which makes their work ironic, or worse, hypocritical. While it is laudable that the writers used unflattering and simplistic language, the uneconomic and overlapping arguments put the work in a worse position. The authors’ America-centric bias in educational adjustments might produce palatable results within their own society. However, the quintessence of America-centric is paramount racism despite advocating democracy; thus, to abide by this principle, it will have to integrate the overlooked sectors into the normal societal engine, which include women and minority groups. The authors fell incredibly short in providing a meaningful and concrete adjustment in this regard.

The question now remains: Is the book worth recommending to any readers of the present times? Even if it has serious defects, as underscored by the frank assessment and criticism of this reviewer? The answer to that ultimately depends on the reader’s intention. *If* the objective is to be acquainted with the existing educational system prevailing in American society and how American educators tend to remedy the ailments within the system, then this work is satisfactory. As gleaned from an earlier elucidation, their use of plain and simple language makes it easier for the present-day readers to acclimatize to and discern the details offered by the authors. The authors always have their eye not only on the scholarly audience, who is in a privileged position to do something, but also on the general reader, who will benefit the most in the adjustments. Their contribution remains massive and impressive. But, if the intent of the reader is to formulate a comprehensive study of American education in the 1940s, I will have to say that there is other in-depth and insightful literature existing contemporaneous with the

volume. It was not difficult for any scholarly reader to uncover the contradictions between the author's propositions and the unconscious conveyance of their prejudices, resulting in a "hypocritical" account. But we can never discount the fact that Woody's work is a legitimate yet modest attempt to deal with the multifaceted aspects of education and how the Second World War impacted them.

V. REFERENCES

Beardsley, C. A. (1949). Judicial Draftmanship. Washington Law Review 24(2): 146-153. https://digitalcommons.law.uw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2796&context=wlr. Accessed on July 2026.

Ferris, J, and E. Mawdsley. (2015). The Cambridge History of the Second World War, Volume I: Fighting the War. Cambridge University Press.

Pierce v. Society of Sisters, 268 U.S. 510 (1925). https://supreme.justia.com/cases/federal/us/268/510/. Accessed on 24 July 2026.

Proffitt, M. M. (1938). Industrial Arts: Its Interpretation in American Schools (Office of Education Bulletin, 1937, No. 34). U.S. Department of Interior, Office of Education. https://eric.ed.gov/?id=ED542621. Accessed on 27 July 2026.

Spring, J. (2018). The American School: From the Puritans to the Trump Era. Routledge.

United States Bureau of Labor Statistics. (1944). Women in Industry. Monthly Labor Review 59(3): 585-591. https://fraser.stlouisfed.org/title/monthly-labor-review-6130/september-1944-608533. Accessed on 28 July 2026.

United States Department of Labor. (1946). Facts on Women Workers. Women's Bureau of United States Department of Labor. https://fraser.stlouisfed.org/files/docs/publications/women/newsletter/dolwb_factsww_19461231.pdf?utm_source=direct_download. Accessed on 28 July 2026.

Woody, C. (1944). Adjustments in Education to meet War and Postwar Needs. The Ann Arbor Press.

ภาคผนวก

กระบวนการพิจารณาบทความ

รายละเอียดขั้นตอนการพิจารณาบทความเพื่อตีพิมพ์ในวารสาร ประกอบด้วย

1. การพิจารณาบทความเบื้องต้น โดยกองบรรณาธิการ

เมื่อได้รับบทความจากผู้เสนอบทความ วารสารจะดำเนินการส่งให้กองบรรณาธิการพิจารณาเบื้องต้น ต่อมาการเสนอชื่อผู้ทรงคุณวุฒิและส่งให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณาบทความ โดยกองบรรณาธิการจะตรวจสอบรูปแบบบทความ ความสอดคล้องของวัตถุประสงค์และผลการวิจัย ความชัดเจนของเนื้อหา ความถูกต้องตามหลักวิชาการ รูปแบบการเขียนอ้างอิง รวมถึงความซ้ำ/ซ้ำซ้อนเบื้องต้นของเนื้อหาในบทความ (Duplications/Plagiarism) หากบทความมีรูปแบบไม่เป็นไปตามกำหนด หรือมีความซ้ำ/ซ้ำซ้อน กองบรรณาธิการจะไม่รับบทความดังกล่าวเข้าสู่กระบวนการพิจารณา

2. การพิจารณาบทความ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ

วารสารมีกระบวนการประเมินคุณภาพจากผู้ทรงคุณวุฒิก่อนตีพิมพ์ โดยบทความที่ตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารได้ผ่านการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิ อย่างน้อย2- 3 ท่านในลักษณะปกปิดรายชื่อ (Double blind peer-reviewed) บทความที่ผ่านการพิจารณาคัดเลือกเบื้องต้นแล้ว กองบรรณาธิการจะเสนอชื่อผู้ทรงคุณวุฒิ 2-3 ท่าน เพื่อพิจารณาบทความโดยผู้ทรงคุณวุฒิที่พิจารณาจะไม่อยู่ในสังกัดเดียวกันกับผู้เสนอบทความ ทั้งนี้บทความจากผู้นิพนธ์ภายในจะได้รับการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิภายนอกหน่วยงานที่จัดทำวารสาร ส่วนบทความจากผู้นิพนธ์ภายนอกจะได้รับการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิภายใน หรือนอกหน่วยงานที่จัดทำวารสารที่มีความเชี่ยวชาญในสาขา และไม่มีส่วนได้ส่วนเสียกับผู้นิพนธ์

3. การปรับแก้ไขบทความ

เมื่อได้รับผลการประเมินจากผู้ทรงคุณวุฒิครบแล้ว วารสารจะดำเนินการส่งผลการพิจารณาให้กับผู้เสนอบทความในช่องทางใดช่องทางหนึ่งในระบบอิเล็กทรอนิกส์ เช่นผ่าน E-mail เพื่อให้ผู้แต่งปรับแก้ไขซึ่งบทความที่จะได้รับการตีพิมพ์จะต้องมีผลการประเมินเป็น “เห็นสมควรให้ตีพิมพ์เผยแพร่” หรือ “ให้ตีพิมพ์โดยมีการแก้ไขปรับปรุง” จากผู้ทรงคุณวุฒิอย่างน้อย2ใน 3 ท่าน **ส่วนที่ผู้แต่งปรับปรุงแก้ไขให้ทำการเน้น (Highlight)หรือเปลี่ยนสีตัวอักษรเป็นสีอื่นเพื่อให้สามารถเปรียบเทียบกับก่อนการแก้ไข**

4. การพิจารณาความสมบูรณ์ของบทความหลังจากผู้เสนอบทความปรับแก้ไข โดยบรรณาธิการ

เมื่อผู้เสนอบทความปรับแก้ไขตามคำแนะนำของผู้ทรงคุณวุฒิแล้ว วารสารจะดำเนินการส่งบทความที่ปรับแก้ไขส่งให้บรรณาธิการพิจารณาความสมบูรณ์ของบทความ กองบรรณาธิการจะตรวจสอบความถูกต้องครบถ้วนของบทความ และความครบถ้วนของการแก้ไขบทความตามข้อเสนอแนะตามของผู้ทรงคุณวุฒิ

5. การออกใบตอบรับ และการตีพิมพ์บทความ

เมื่อกองบรรณาธิการพิจารณาความสมบูรณ์ของบทความแล้ว และเห็นสมควรให้ออกใบตอบรับและตีพิมพ์เผยแพร่ได้ วารสารจะดำเนินการออกใบตอบรับ และนำบทความตีพิมพ์เผยแพร่บนเว็ปไซต์ของวารสารต่อไป

คำแนะนำสำหรับผู้แต่ง

บทความที่ส่งมาขอรับการตีพิมพ์ในวารสารควรจะมีความเนื้อหาทางวิชาการอยู่ในขอบเขตที่เกี่ยวข้องกับศาสตร์ทางการศึกษา ทั้งในระดับปฐมวัย ประถมศึกษา มัธยมศึกษา อุดมศึกษา อาชีวศึกษา และการเรียนรู้ตลอดชีวิต โดยมุ่งเน้นการสร้างองค์ความรู้ใหม่ที่ส่งเสริม “การเรียนรู้เพื่อการเปลี่ยนแปลง” ทั้งในมิติบุคคล ชุมชน และสังคม รวมถึงการประยุกต์ใช้เทคโนโลยี ความคิดสร้างสรรค์ และนวัตกรรมเพื่อพัฒนาการศึกษาในศตวรรษที่ 21 และเป็นบทความจะต้องไม่เคยตีพิมพ์หรืออยู่ระหว่างการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตีพิมพ์ในวารสารอื่น ผู้เขียนบทความจะต้องปฏิบัติตามหลักเกณฑ์การเสนอบทความวิชาการหรือบทความวิจัยเพื่อตีพิมพ์ในวารสารอย่างเคร่งครัด รวมทั้งระบบการอ้างอิงต้องเป็นไปตามหลักเกณฑ์ของวารสาร

วารสารได้กำหนดการตรวจความซ้ำซ้อนของผลงานที่จะส่งเข้าตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร โดยการใช้โปรแกรม CopyCat ของเว็บ Thaijo ในระดับ ไม่เกิน 20% สำหรับบทความทั้งหมด

1.รูปแบบการเตรียมต้นฉบับของวารสาร ประกอบด้วย

1.1 บทความต้องเป็นตัวพิมพ์ สำหรับบทความภาษาอังกฤษใช้ชุดแบบอักษร (Font) ชนิดแอเรียล (Arial) ส่วนบทความภาษาไทยใช้ชุดแบบอักษร (Font) ชนิด*ไทย*สารบรรณ (TH-Sarabun-PSK)

1.2 เนื้อหา (ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ) ให้จัดพิมพ์เป็น 1 คอลัมน์ และจัดพิมพ์เนื้อหาภาษาอังกฤษให้จัดพิมพ์เป็น Single Space

1.3 ถ้ามีรูปภาพ/ตารางประกอบควรมีภาพที่ชัดเจน โดยให้จัดพิมพ์แยกออกจากเนื้อหา และให้ระบุคำว่า “**ภาพที่**” **จัดกึ่งกลางของหน้ากระดาษใต้ภาพ** และ “**ตารางที่**” **จัดชิดซ้ายของหน้ากระดาษ บนตาราง** ตามด้วยหมายเลขกำกับใช้ตัวอักษรขนาด 16 ตัวหนา แสดงเนื้อหาสำคัญของเรื่องด้วยข้อความที่กะทัดรัด ชัดเจน ส่วนคำอธิบายใช้ตัวอักษรขนาด 16 ตัวปกติ รูปภาพ/ตารางที่นำเสนอต้องมีรายละเอียดของข้อมูลครบถ้วนและเข้าใจได้โดยไม่จำเป็นต้องกลับไปอ่านที่เนื้อความอีก ระบุลำดับของรูปภาพ/ตารางทุกรูปให้สอดคล้องกับเนื้อหาที่อยู่ในต้นฉบับ โดยคำอธิบายต้องกระชับและสอดคล้องกับรูปภาพที่นำเสนอ

1.4 พิมพ์หน้าเดียวลงบนกระดาษพิมพ์ขนาดเอสี่ (A4) ขนาดของตัวอักษรเท่ากับ 16 ส่วนเลขหน้าขนาด 16 และใส่เลขหน้ากึ่งกลางหน้ากระดาษช่วงบนตั้งแต่ต้นจนจบบทความ โดยมีเนื้อหาบทความรวมบรรณานุกรมควรอยู่**ระหว่าง 8-15 หน้า**

1.5 การตั้งค่าหน้ากระดาษพิมพ์ให้ห่างจากขอบกระดาษซ้ายกับด้านบน 1 นิ้ว และด้านขวากับด้านล่าง 1 นิ้ว

1.6 การเตรียมข้อมูลต้นฉบับบทความตามแบบฟอร์มที่กำหนดให้

1.6.1 ชื่อบทความภาษาไทยใช้รูปแบบอักษรขนาด 18 หนา

1.6.2 ชื่อบทความภาษาอังกฤษใช้รูปแบบอักษรขนาด 18 ปกติ

1.6.3 ชื่อผู้เขียน และผู้ร่วมเขียนใช้รูปแบบอักษรขนาด 16 ปกติ

1.6.4 หัวข้อหลักใช้รูปแบบอักษรขนาด 18 หนา

1.6.5 หัวข้อย่อยใช้รูปแบบอักษรขนาด 16 หนา

1.6.6 เนื้อเรื่องใช้รูปแบบอักษรขนาด 16 ปกติ

1.7 ชื่อเรื่องต้องมีภาษาไทยและภาษาอังกฤษให้พิมพ์ไว้หน้าแรก

1.8 ชื่อผู้เขียน ทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษต้องใส่ให้ครบทุกคนแต่ไม่เกิน 5 คน ชื่อใช้รูปแบบอักษรขนาด 16 ปกติโดยจัดชิดกั้นหน้าซ้าย และใส่ Footnote เป็นตัวเลขอารบิกต่อท้ายแต่ละชื่อโดยระบุสังกัด หากเป็นมหาวิทยาลัยให้ระบุ **คณะและมหาวิทยาลัย** หากเป็นหน่วยงานราชการให้ระบุ**กรมและกระทรวงที่สังกัด** หากเป็นพระสงฆ์ให้ระบุ**วัดและจังหวัด** แต่หากเป็นภาคเอกชนให้ระบุ**บริษัทหรือองค์กรและจังหวัด** การระบุให้ตรงกับเครื่องหมายที่กำกับไว้ข้างบน โดยให้ระบุเป็นรายบุคคลภาษาไทยและคั่นด้วย (;) ก่อนระบุเป็นภาษาอังกฤษและระบุ Corresponding author, e-mail: ....., Tel. .....ของผู้เขียนหลัก

1.9 บทคัดย่อภาษาไทย และ Abstract ภาษาอังกฤษควรเขียนให้ได้ใจความทั้งหมดของเรื่อง ลักษณะของบทคัดย่อควรประกอบไปด้วยวัตถุประสงค์ (Objective) วิธีดำเนินการวิจัย (Methods) ผลการวิจัย (Results) โดย**สรุปให้สั้นกะทัดรัด ระหว่าง**250-400 **คำ คำสำคัญ (Keywords) ควรมีคำสำคัญ 3-5 คำ** ที่ครอบคลุมชื่อเรื่องที่ศึกษา และจะปรากฏอยู่ในส่วนท้ายของบทคัดย่อทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษโดยต้องจัดเรียงคำสำคัญตามตัวอักษร และคั่นด้วยเครื่องหมาย (,)

1.10 **การเรียงหัวข้อแต่ละหัวข้อให้เว้น1บรรทัด** หัวข้อใหญ่สุดให้พิมพ์ชิดขอบด้านซ้าย หัวข้อย่อยเว้นห่างจากหัวข้อใหญ่โดยมีระยะย่อหน้า และหัวข้อย่อยถัดไปโดยมีระยะย่อหน้า

2. ส่วนประกอบของบทความ

2.1 บทความวิชาการ _ให้เรียงลำดับหัวข้อ ดังนี้

2.1.1 บทนำ (Introduction) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอในบทความตามสำดับ บทนำควรอธิบายว่าเรื่องที่ต้องการศึกษามีความสำคัญ วัตถุประสงค์ หรือเค้าโครงของบทความเป็นอย่างไร

2.1.2 เนื้อเรื่อง (Content) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอตามลำดับ เนื่องเรื่องสามารถแบ่งเป็นส่วนย่อย 3 ส่วน ได้แก่

ส่วนย่อยที่ 1 ปูพื้นฐานความรู้แก่ผู้อ่านในเรื่องที่จะกล่าวถึง

ส่วนย่อยที่ 2 วิเคราะห์ข้อมูล โต้แย้งข้อเท็จจริง ใช้เหตุผล หลักฐานเพื่อให้ข้อมูลแก่ผู้อ่าน

ส่วนย่อยที่ 3 เสนอความคิดเห็น ข้อเสนอแนะของผู้เขียนต่อประเด็นที่นำเสนอ

2.1.3 สรุปผล (Conclusion) สรุปสาระสำคัญที่ต้องสรุปให้เห็นความสำคัญของบทความตามลำดับ โดยการเลือกเฉพาะประเด็นสำคัญ ๆ ของบทความมาเขียนรวมกันไว้อย่างสั้น ๆ ท้ายบท หรืออาจใช้วิธีการบอกผลลัพธ์ว่าสิ่งที่กล่าวมามีความสำคัญอย่างไรและสามารถนำไปใช้อะไรได้บ้าง หรือจะทำให้เกิดอะไรต่อไป หรืออาจใช้วิธีการตั้งคำถามหรือให้ประเด็นทิ้งท้ายกระตุ้นให้ผู้อ่านไปสืบเสาะแสวงหาความรู้ หรือคิดค้นพัฒนาเรื่องนั้นต่อไปเพื่อเป็นการสรุปจุดยืนของผู้เขียนที่มีต่อเรื่องที่เขียน

2.1.4 องค์ความรู้ใหม่ เป็นการนำเสนอผลสัมฤทธิ์ที่ได้จากการวิเคราะห์ และสังเคราะห์ผลการวิจัย สามารถนำเสนอรูปแบบของโมเดลพร้อมคำอธิบายที่กระชับ เข้าใจง่าย

2.1.5 เอกสารอ้างอิง (References) รูปแบบการเขียนอ้างอิงและบรรณานุกรมใช้แบบ APA (American Psychological Association) ฉบับพิมพ์ครั้งที่ 6 และจะต้องตรงกันกับการอ้างอิงในเนื้อหา ซึ่งผู้นิพนธ์บทความต้องตรวจสอบและรับผิดชอบต่อความถูกต้องของเอกสารการอ้างอิงทั้งหมด

2.2 บทความวิจัย ให้เรียงลำดับหัวข้อ ดังนี้

2.1.1 บทนำ (Introduction) เขียนให้เห็นความเป็นมาและความสำคัญของปัญหาการวิจัย หรือโจทย์วิจัย

2.1.2 วัตถุประสงค์ (Objective) ควรกล่าวถึงจุดมุ่งหมายของการศึกษา

2.1.3 วิธีดำเนินการวิจัย (Research Methodology)ให้ระบุรูปแบบของการวิจัย การคำนวณหากลุ่มตัวอย่าง(ถ้ามี)และผู้ให้ข้อมูลสำคัญ วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล

2.1.4 สรุปผลการวิจัย/ผลการทดลอง (Research) ให้เสนอผลที่พบตามวัตถุประสงค์การวิจัยตามลำดับอย่างชัดเจน

2.1.5 อภิปรายผลการวิจัย/วิจารณ์ (Discussion) ให้เสนอเป็นความเรียงและให้เชื่อมโยงกับผลการวิจัยตามลำดับอย่างชัดเจนว่ามีความสอดคล้องและไม่สอดคล้องกับงานวิจัยของผู้ใด ผลวิจัยเป็นไปตามแนวคิด ทฤษฎีของผู้ใด เพราะเหตุใดจึงเป็นเช่นนั้น

2.1.6 องค์ความรู้ใหม่ (ถ้ามี) เป็นการนำเสนอผลสัมฤทธิ์ที่ได้จากการวิเคราะห์และสังเคราะห์ผลการวิจัย โดยสามารถนำเสนอรูปแบบของโมเดลพร้อมคำอธิบายที่กระชับ เข้าใจง่าย

2.1.7 ข้อเสนอแนะ (Suggestion) ให้นำเสนอใน 2 ประเด็น คือ 1) ข้อเสนอแนะในเชิงนโยบาย และ 2) ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ต่อหน่วยงานหรือสถาบัน

2.1.8 กิตติกรรมประกาศ (Acknowledgement) **(ถ้ามี)** เป็นส่วนที่กล่าวขอบคุณต่อองค์กร หน่วยงาน หรือบุคคลที่ให้ความช่วยเหลือร่วมมือในการวิจัย รวมทั้งแหล่งที่มาของเงินทุนวิจัยและหมายเลขของทุนวิจัย (ถ้ามี) **(ให้ใส่เฉพาะกรณีที่ได้รับทุนสนับสนุนการวิจัย หรือกรณีชื่อบทความมีชื่อเรื่องไม่ตรงกับงานวิจัย วิทยานิพนธ์หรือดุษฎีนิพนธ์)**

2.1.9 เอกสารอ้างอิง (References) รูปแบบการเขียนอ้างอิงและบรรณานุกรมใช้แบบ APA (American Psychological Association) ฉบับพิมพ์ครั้งที่ 6 และจะต้องตรงกันกับการอ้างอิงในเนื้อหา ซึ่งผู้นิพนธ์บทความต้องตรวจสอบและรับผิดชอบต่อความถูกต้องของเอกสารการอ้างอิงทั้งหมด

2.3บทความปริทัศน์ (Review Articles)ให้เรียงลำดับหัวข้อ ดังนี้

2.3.1 บทนำ (Introduction) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอในบทความตามลำดับ บทนำควรอธิบายให้ภาพรวมโดยย่อของบทความและหัวข้อหลักที่ครอบคลุมว่าเรื่องที่ต้องการศึกษามีความสำคัญ หรือเค้าโครงของบทความเป็นอย่างไร

2.3.2 เนื้อเรื่อง (Content) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอตามลำดับ เนื้อเรื่องสามารถแบ่งเป็นส่วนย่อย 3 ส่วน ได้แก่

ส่วนย่อยที่ 1 ปูพื้นฐานความรู้แก่ผู้อ่านในเรื่องที่จะกล่าวถึง

ส่วนย่อยที่ 2 วิเคราะห์ ข้อมูล โต้แย้งข้อเท็จจริง ใช้เหตุผล ในการประเมินรายละเอียดทบทวนบทความที่กล่าวถึงเพื่อให้ข้อมูลแก่ผู้อ่านโดยกล่าวถึงจุดอ่อนจุดแข็งของบทความที่ทบทวนโดยทบทวนจัดลำดับจากเรื่องหนึ่งไปอีกเรื่องหนึ่ง หรือจากผู้วิจัยคนหนึ่งไปอีกคนหนึ่ง โดยนำข้อค้นพบของแต่ละเรื่องมากล่าวโดยสังเขป

ส่วนย่อยที่ 3 สังเคราะห์ เปรียบเทียบ และ/หรือวิจารณ์ เพื่อให้เกิดเป็นองค์ความรู้ในมุมมองใหม่ เสนอความคิดเห็น ข้อเสนอแนะของผู้เขียนต่อประเด็นที่นำเสนอ โดยอภิปรายถึงความน่าเชื่อถือของผู้เขียน ความน่าเชื่อถือของข้อมูลที่อ้างถึง ความถูกต้องของวิธีการที่ใช้โดยชี้ให้เห็นว่ามีความเป็นมา อย่างไรทั้งในอดีต ปัจจุบัน ความก้าวหน้าล่าสุด เป็นความรู้และข้อเท็จจริง และมีข้อคิดเห็นและข้อแนะนำของผู้เขียน

2.3.3 สรุปผล (Conclusion) สรุปสาระสำคัญที่ต้องสรุปให้เห็นความสำคัญของบทความตามลำดับโดยการเลือกเก็บประเด็นสำคัญ ๆ ของบทความมาเขียนรวมกันไว้อย่างสั้น ๆ ท้ายบท หรืออาจใช้วิธีการบอกผลลัพธ์ว่าสิ่งที่กล่าวมามีความสำคัญอย่างไร ผลลัพธ์สามารถนำไปใช้อะไรได้บ้าง หรือจะทำให้เกิดอะไรต่อไป หรืออาจใช้วิธีการตั้งคำถามหรือให้ประเด็นทิ้งท้ายกระตุ้นให้ผู้อ่านไปสืบเสาะแสวงหาความรู้ หรือคิดค้นพัฒนาเรื่องนั้นต่อไป เพื่อเป็นการสรุปจุดยืนของผู้เขียนที่มีต่อเรื่องที่เขียน

2.4 บทวิจารณ์หนังสือ _ให้เรียงลำดับหัวข้อ ดังนี้

2.4.1 บทนำ (Introduction) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอในบทความตามลำดับ บทนำควรอธิบายว่าเรื่องที่ต้องการศึกษามีความสำคัญ วัตถุประสงค์ หรือเค้าโครงของบทความเป็นอย่างไร

2.4.2 เนื้อเรื่อง (Content) แสดงสาระสำคัญที่ต้องการนำเสนอตามลำดับ

2.4.3 บทวิจารณ์ วิเคราะห์ข้อมูล โต้แย้งข้อเท็จจริง ใช้เหตุผล หลักฐานเพื่อให้ข้อมูลแก่ผู้อ่าน และเสนอความคิดเห็น ข้อเสนอแนะของผู้เขียนต่อประเด็นที่นำเสนอ

2.4.4 สรุปผล (Conclusion) สรุปสาระสำคัญที่ต้องสรุปให้เห็นความสำคัญของบทความตามลำดับ โดยการเลือกเก็บประเด็นสำคัญ ๆ ของบทความมาเขียนรวมกันไว้อย่างสั้น ๆ ท้ายบท หรืออาจใช้วิธีการบอกผลลัพธ์ว่าสิ่งที่กล่าวมามีความสำคัญอย่างไร สามารถนำไปใช้อะไรได้บ้าง หรือจะทำให้เกิดอะไรต่อไป หรืออาจใช้วิธีการตั้งคำถามหรือให้ประเด็นทิ้งท้ายกระตุ้นให้ผู้อ่านไปสืบเสาะแสวงหาความรู้ หรือคิดค้นพัฒนาเรื่องนั้นต่อไป เพื่อเป็นการสรุปจุดยืนของผู้เขียนที่มีต่อเรื่องที่เขียน

2.4.5 เอกสารอ้างอิง (References) รูปแบบการเขียนอ้างอิงและบรรณานุกรมใช้แบบ APA (American Psychological Association) ฉบับพิมพ์ครั้งที่ 6 และจะต้องตรงกันกับการอ้างอิงในเนื้อหา ซึ่งผู้นิพนธ์บทความต้องตรวจสอบและรับผิดชอบต่อความถูกต้องของเอกสารการอ้างอิงทั้งหมด

3. การเขียนเอกสารอ้างอิง

การอ้างอิงในวารสารให้ใช้แบบแทรกในเนื้อหาตามหลักเกณฑ์ APA (American Psychological Association) 6th edition ที่มีการปรับปรุงเนื้อหาให้ทันสมัยเพื่อรองรับความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี การเขียนบรรณานุกรม หรือเอกสารอ้างอิง ใช้มาตรฐานการเขียนแบบ APA ที่พัฒนามาจากนักสังคมศาสตร์และนักพฤติกรรมศาสตร์มากว่า 80 ปี เพื่อเป็นมาตรฐาน ในการเขียนอย่างเป็นระบบสำหรับการทำวิจัย รายงานการวิจัย การทบทวนวรรณกรรม บทความและกรณีศึกษา ผู้แต่งสามารถดูการอ้างอิงได้จาก https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/references/examples
หรือบางส่วนจากตัวอย่างทั่วไปที่มีผู้เขียนแนะนำไว้มากมาย เช่น

-ฝ่ายบริการทรัพยากรสารสนเทศ สำนักหอสมุดกลาง มศว.ที่ mailto:https://lib.swu.ac.th/images/Documents/Researchsupport/APA6th-Citation160820.pdf

-สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร ที่ mailto:https://www.nupress.grad.nu.ac.th/%E0%B8%A7%E0%B8%B4%E0%B8%98%E0%B8%B5%E0%B8%81%E0%B8%B2%E0%B8%A3%E0%B9%80%E0%B8%82%E0%B8%B5%E0%B8%A2%E0%B8%99%E0%B8%9A%E0%B8%A3%E0%B8%A3%E0%B8%93%E0%B8%B2%E0%B8%99%E0%B8%B8%E0%B8%81%E0%B8%A3%E0%B8%A1/

-มหาวิทยาลัยแม่โจ้ที่ mailto:https://pulinet2022.pulinet.org/wp-content/uploads/2021/07/TEMPLATE_Reference_PULINET2022.pdf

4.การส่งต้นฉบับ

1.การตรวจสอบก่อนส่งบทความ

ในขั้นตอนการส่งบทความผู้แต่งต้องตรวจสอบและปฏิบัติตามข้อกำหนดรายการตรวจสอบการส่งทุกข้อดังต่อไปนี้ และบทความอาจถูกส่งคืนให้กับผู้แต่งกรณีที่ไม่ปฏิบัติตามข้อกำหนดทั้งหมด

1.บทความที่ส่งมาตีพิมพ์ต้องไม่เคยตีพิมพ์ หรืออยู่ระหว่างการพิจารณาของวารสารใดๆ

2.การเขียนชื่อเจ้าของบทความหลัก, E-mail, เบอร์โทรศัพท์ และสถานที่ทำงาน ต้องเป็นไปตามรูปแบบที่วารสารกำหนด

3.การเตรียมต้นฉบับ ชื่อเรื่อง บทคัดย่อ คำสำคัญ ต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ และเป็นไปตามคำแนะนำในการเตรียมต้นฉบับที่วารสารกำหนด

4.การอ้างอิงในเนื้อหาและเอกสารอ้างอิงท้ายบทความใช้ตามหลักเกณฑ์ APA (American Psychological Association) และต้องมีการอ้างอิงแหล่งที่มาอย่างถูกต้อง ไม่มีปัญหาการลอกเลียนงานวิชาการ (Plagiarism)

5.ต้นฉบับต้องพิมพ์ด้วยโปรแกรมไมโครซอฟท์เวิร์ด โดยใช้แบบตัวอักษร TH-Sarabun-PSKกรณีบทความภาษาไทย แบบตัวอักษร Arial กรณีบทความภาษาอังกฤษ การแสดงรูปภาพ แผนภูมิ และตารางขอให้อยู่ในเนื้อหาที่สอดคล้องกัน

2.วิธีและขั้นตอน การส่งบทความ

1.การส่ง

จะต้องส่งบทความทางระบบ Thai Journals Online (ThaiJO) โดยไม่ต้องแนบ“แบบฟอร์มเสนอบทความเพื่อพิจารณาการตีพิมพ์”

หากส่งในช่องท่างอื่นต้องส่งบทความพร้อมทั้งส่ง “แบบฟอร์มเสนอบทความเพื่อพิจารณาการตีพิมพ์” มาที่บรรณาธิการวารสาร

2. การตอบรับ

เมื่อส่งบทความแล้ว ทางกองบรรณาธิการจะพิจารณากลั่นกรองขอบข่ายของบทความดังกล่าวและตอบรับบทความ ภายใน 7 วันทำการ โดยทำการส่งทางอีเมล

3. ระยะเวลาการพิจารณา

3.1กองบรรณาธิการส่งบทความให้ผู้ทรงคุณวุฒิพิจารณา รอผลการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิภายใน 14 วัน

3.2 เมื่อได้รับบทความคืนจากผู้ทรงคุณวุฒิเรียบร้อยแล้ว กองบรรณาธิการจะส่งบทความให้ผู้เขียนบทความแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้ทรงคุณวุฒิ หรือปฏิเสธการลงตีพิมพ์ ภายใน 1 วัน

3.3 เมื่อผู้เขียนแก้ไขเรียบร้อยแล้ว ให้แนบไฟล์บทความฉบับสมบูรณ์ ส่งกลับทางอีเมลภายใน 7 วัน

3.4 บรรณาธิการออกหนังสือตอบรับการตีพิมพ์บทความลงวารสาร ทางอีเมล

4. การตีพิมพ์วารสาร

4.1กองบรรณาธิการจะรวบรวมเอกสารบทความ ส่งตีพิมพ์เมื่อถึงกำหนดเวลาที่วารสารจะออกเผยแพร่ตามกำหนด

4.2 เมื่อได้เล่มวารสารที่สมบูรณ์แล้ว กองบรรณาธิการจะแจ้งให้ผู้เขียนทราบ

5.จริยธรรม

จริยธรรมในการตีพิมพ์ผลงานวิชาการ/วิจัยในวารสารสังคมและมนษย์(Publication Ethics)วารสารยึดมั่นในหลักจริยธรรมการพิมพ์ตามมาตรฐานระดับนานาชาติตามกรอบแนวทางจริยธรรมการตีพิมพ์ของ Committee on Publication Ethics (COPE) ดังต่อไปนี้

(ส่วนใหญ่ปรับปรุงต้นฉบับและแปลจาก https://publicationethics.org/)

1.<u>จริยธรรมในการตีพิมพ์สำหรับผู้เขียนต้นฉบับ</u>

1.ผู้เขียนบทความจะต้องมีความรับผิดชอบและรับรองว่า บทความที่ส่งมาขอรับการตีพิมพ์ใน วารสารสังคมศาสตร์ไทยจะต้องไม่เคยตีพิมพ์หรืออยู่ระหว่างการพิจารณาจากผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อตีพิมพ์ในวารสารอื่นๆ

2.ผู้เขียนบทความจะต้องปฏิบัติตามหลักเกณฑ์การเสนอบทความวิชาการหรือบทความวิจัยเพื่อตีพิมพ์ในวารสารสังคมศาสตร์ไทยอย่างเคร่งครัด รวมทั้งระบบการอ้างอิงต้องเป็นไปตามหลักเกณฑ์ของวารสาร

3.ผู้เขียนจะต้องปรับแต่ง แก้ไขบทความให้ถูกต้องตามรูปแบบของวารสารในหัวข้อ “คำแนะนำสำหรับผู้แต่ง” โดยเฉพาะหัวข้อรูปแบบของการจัดเตรียมต้นฉบับอันจะนำไปสู่บทความที่มีรูปแบบการตีพิมพ์ที่ได้มาตรฐานเดียวกัน

4. ผู้เขียนจะต้องคำนึงถึงจริยธรรมการวิจัย คือต้องไม่ละเมิดหรือคัดลอกผลงานของผู้อื่นมาเป็นของตนเอง

5.ผู้เขียนซึ่งมีชื่อปรากฏอยู่ในบทความจะต้องเป็นผู้มีส่วนในการจัดทำบทความหรือมีส่วนในการดำเนินการวิจัย ซึ่งข้อนี้ขอสงวนสำหรับบุคคลที่ไม่ได้มีส่วนร่วมในการจัดทำบทความจะไม่อนุญาตให้ใส่ชื่อลงไปเด็ดขาด หากมีการตรวจสอบพบว่ามีบุคคลที่ไม่มีส่วนร่วมในการจัดทำบทความปรากฏอยู่ ทางวารสารจะถอนบทความนั้นออกทันที

6. ผู้เขียนจะต้องมีความรับผิดชอบในการอ้างอิงเนื้อหาในผลงาน ภาพ หรือตาราง หากมีการนำมาใช้ในบทความของตนเอง โดยให้ระบุ “ที่มา” เพื่อป้องกันการละเมิดลิขสิทธิ์ (หากมีการฟ้องร้องจะเป็นความรับผิดชอบของผู้เขียนแต่เพียงผู้เดียว ทางวารสารจะไม่รับผิดชอบใดๆ ทั้งสิ้น) และจะดำเนินการถอนบทความออกจากการเผยแพร่ของวารสารทันที

7.ผู้เขียนจะต้องตรวจสอบความถูกต้องของรายการเอกสารอ้างอิงทั้งในแง่ของรูปแบบและเนื้อหา และไม่ควรนำเอกสารวิชาการที่ไม่ได้อ่านมาอ้างอิง หรือใส่ไว้ในเอกสารอ้างอิง และควรอ้างอิงเอกสารเท่าที่จำเป็นอย่างเหมาะสม ไม่ควรอ้างอิงเอกสารที่มากจนเกินไป รวมทั้งต้องอ้างอิงจากรูปแบบการอ้างอิงของบทความโดยจะต้องมีการอ้างอิงตรงตามรูปแบบที่วารสารกำหนดไว้

8.ผู้เขียนจะต้องปรับปรุงแก้ไขบทความตามผลประเมินจากผู้ประเมินบทความและกองบรรณาธิการให้แล้วเสร็จภายในเวลาที่กำหนด หากไม่ปรับปรุงตามที่กำหนดจะต้องเลื่อนการตีพิมพ์เผยแพร่ออกไป หรืออาจถูกปฏิเสธการเผยแพร่บทความ

9. ผู้เขียนควรระบุชื่อแหล่งทุนที่ให้การสนับสนุนในการทำวิจัย (ถ้ามี) และควรระบุผลประโยชน์ทับซ้อน (ถ้ามี)

10.ผู้เขียนจะต้องไม่รายงานข้อมูลที่คลาดเคลื่อนจากความเป็นจริง ไม่ว่าจะเป็นการสร้างข้อมูลเท็จหรือการปลอมแปลง บิดเบือน รวมไปถึงการตกแต่ง หรือ เลือกแสดงข้อมูลเฉพาะที่สอดคล้องกับข้อสรุป

11. ผู้เขียนไม่ควรอ้างอิงเอกสารที่ถูกถอดถอนออกไปแล้ว เว้นแต่ข้อความที่ต้องการสนับสนุนนั้นเป็นข้อความที่เกี่ยวข้องกับกระบวนการถอดถอน และจะต้องระบุไว้ใน เอกสารอ้างอิงด้วยว่า เป็นเอกสารที่ได้ถูกถอดถอนออกไปแล้ว

12.ผู้เขียนต้องอ้างอิงผลงานของบุคคลอื่นให้ปรากฏการอ้างอิงในเนื้อหา (In-text citation) หากมีการนำผลงานเหล่านั้นมาใช้ในผลงานตัวเอง รวมทั้งจัดทำบรรณานุกรมท้ายบทความทุกรายการ

2. จริยธรรมในการตีพิมพ์สำหรับผู้ประเมินบทความ

1.ผู้ประเมินบทความควรมีจรรยาบรรณคือต้องรับประเมินบทความที่ตนเองนั้นมีความถนัด หรือมีคุณวุฒิหรือมีความเชี่ยวชาญกับเรื่องหรือบทความที่ได้รับการประเมินนั้นๆ ผู้ประเมินบทความควรประเมินบทความในสาขาวิชาที่ตนมีความเชี่ยวชาญ โดยพิจารณาความสำคัญของเนื้อหาในบทความที่มีต่อสาขาวิชานั้นๆ คุณภาพของการวิเคราะห์ และความเข้มข้นของผลงานหรือระบุผลงานวิจัยที่สำคัญๆ และสอดคล้องกับบทความที่กำลังประเมิน แต่ผู้เขียนบทความไม่ได้อ้างถึง เข้าไปในการประเมินบทความด้วย ผู้ประเมินไม่ควรใช้ความคิดเห็นส่วนตัวที่ไม่มีข้อมูลรองรับมาเป็นเกณฑ์ในการตัดสินบทความและควรปฏิเสธในบทความที่ตนเองนั้นไม่ถนัด

2.ผู้ประเมินบทความควรมีจรรยาบรรณคือแนะนำความคิดเห็นทางวิชาการของตนเอง ลงในแบบฟอร์มการประเมินหรือเนื้อหาในบทความด้วยความยุติธรรม ไม่อคติ ตรงไปตรงมา ไม่ลำเอียง รวมทั้งตรงต่อเวลาตามที่วารสารกำหนดในการประเมิน

3.ผู้ประเมินบทความควรมีจรรยาบรรณคือต้องรักษาความลับและไม่เปิดเผยข้อมูลของบทความที่ส่งมาเพื่อพิจารณาให้แก่บุคคลที่ไม่เกี่ยวข้องในช่วงระยะเวลาของการประเมินบทความ รวมถึงหลังจากที่พิจารณาประเมินบทความเสร็จแล้ว

4.หลังจากได้รับบทความจากบรรณาธิการวารสาร และผู้ประเมินบทความตระหนักว่า ตนเองอาจมีผลประโยชน์ทับซ้อนกับผู้นิพนธ์ที่ทำให้ไม่สามารถให้ข้อคิดเห็นและข้อเสนอแนะอย่างอิสระได้ ผู้ประเมินบทความควรแจ้งให้บรรณาธิการวารสารทราบและปฏิเสธการประเมินบทความนั้นๆ

5.ผู้ประเมินบทความควรคำนึงถึงการพิจารณาในหัวข้อ ชื่อเรื่อง หากเป็นบทความวิชาการสามารถพิจารณาให้แก้ไขชื่อเรื่องได้ แต่หากเป็นบทความวิจัย ควรพิจารณาเฉพาะความผิดพลาดด้านตัวสะกด และไม่ควรพิจารณาให้เปลี่ยนชื่อเรื่องบทความวิจัย

6.ผู้ประเมินบทความต้องไม่นำข้อมูลบางส่วนหรือทุกส่วนของบทความไปเป็นผลงานของตนเอง

7.เมื่อผู้ประเมินบทความพบว่า มีส่วนใดของบทความที่มีความเหมือนกัน หรือซ้ำซ้อนกับผลงานชิ้นอื่นๆ ผู้ประเมินบทความต้องแจ้งให้บรรณาธิการทราบพร้อมแสดงหลักฐานให้เห็นเป็นประจักษ์

3.จริยธรรมในการตีพิมพ์ของกองบรรณาธิการวารสาร

1.บรรณาธิการจะต้องกำกับติดตามดูแลให้การดำเนินงานของวารสาร เป็นไปตามนโยบายและวัตถุประสงค์ให้ถูกต้องตามจริยธรรม/จรรยาบรรณ

2.บรรณาธิการจะต้องกำกับติดตามดูแล และดำเนินการอย่างเหมาะสมกับผู้นิพนธ์หรือบทความที่ตรวจพบว่ามีการกระทำผิดด้านจริยธรรม/จรรยาบรรณ

3.บรรณาธิการต้องกำกับติดตามดูแลการตีพิมพ์เผยแพร่บทความที่มี conflict of interest เช่น การตีพิมพ์เผยแพร่บทความของตนเอง(บรรณาธิการหรือหัวหน้ากองบรรณาธิการ)อย่างมีนัยสำคัญ หรือ ไม่มีการตรวจสอบคุณภาพบทความก่อนการตีพิมพ์โดยผู้ทรงคุณวุฒิที่ไม่มีส่วนได้ส่วนเสียกับบทความ เป็นต้น

4.บรรณาธิการมีหน้าที่ควบคุมดูแลและพิจารณาคุณภาพของบทความเพื่อตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสาร และต้องคัดเลือกบทความมาตีพิมพ์หลังจากผ่านกระบวนการประเมินบทความแล้ว โดยพิจารณาจากความชัดเจน และความสอดคล้องของเนื้อหากับนโยบายของวารสารเป็นสำคัญ และจะต้องมีข้อความรู้ที่สะท้อนมุมมอง แนวคิดเชิงทฤษฎีที่ได้จากประสบการณ์ การสังเคราะห์เอกสาร หรืองานวิจัย มุ่งเน้นการนำเสนอแนวคิดทฤษฎีใหม่รวมถึงแบบจำลองเชิงแนวคิด (Conceptual Model) ที่ช่วยเสริมสร้างความเข้าใจอันจะนำไปสู่การวิจัยในหัวข้อวิชาการที่สำคัญ

5.บรรณาธิการต้องไม่เปิดเผยข้อมูลของผู้เขียนและผู้ประเมินบทความแก่บุคคลอื่นๆ ที่ไม่เกี่ยวข้องในช่วงเวลาของการประเมินบทความ ซึ่งวารสารได้กำหนดในลักษณะปกปิดรายชื่อ (Double blind peer-reviewed)

6.บรรณาธิการต้องไม่ตีพิมพ์บทความที่เคยตีพิมพ์ที่อื่นมาแล้ว โดยต้องมีการตรวจสอบการคัดลอกผลงานผู้อื่น (Plagiarism) อย่างจริงจังเพื่อให้แน่ใจว่า บทความที่ตีพิมพ์ในวารสารไม่มีการคัดลอกผลงานของผู้อื่น และหากตรวจพบการคัดลอกผลงานของผู้อื่นเกินตามที่กำหนดไว้ จะต้องหยุดกระบวนการประเมิน และ

ติดต่อผู้เขียนบทความหลักทันทีเพื่อขอคำชี้แจง เพื่อประกอบการ “ตอบรับ” หรือ “ปฏิเสธ” การตีพิมพ์บทความนั้นๆ

7.บรรณาธิการจะต้องไม่มีผลประโยชน์ทับซ้อนกับผู้เขียน และผู้ประเมิน โดยเด็ดขาด เพื่อรักษาไว้ซึ่งธรรมาภิบาลในการดำเนินงานอย่างเคร่งครัด

8.บรรณาธิการต้องไม่นำข้อมูลบางส่วนหรือทุกส่วนของบทความไปเป็นผลงานของตนเอง

9.บรรณาธิการมีหน้าที่พิจารณาตีพิมพ์เผยแพร่ผลงานวิจัยที่มีระเบียบวิธีวิจัยที่ถูกต้อง และให้ผลที่น่าเชื่อถือ โดยนำผลของการวิจัยมาเป็นตัวชี้นำว่าสมควรตีพิมพ์เผยแพร่หรือไม่

10.หากบรรณาธิการตรวจพบว่า บทความมีการลอกเลียนบทความอื่นโดยมิชอบ หรือมีการปลอมแปลงข้อมูลซึ่งสมควรถูกถอดถอน แต่ผู้เขียนปฏิเสธที่จะถอนบทความ บรรณาธิการสามารถดำเนินการถอนบทความได้โดยไม่ต้องได้รับความยินยอมจากผู้เขียนซึ่งถือเป็นสิทธิและความรับผิดชอบต่อบทความของบรรณาธิการ

11.บรรณาธิการมีหน้าที่พิจารณาความสามารถของกองบรรณาธิการ และควรมอบหมายงานให้ตรงกับความสามารถของแต่ละท่าน

12.บรรณาธิการต้องกำกับติดตามดูแลทั้งด้วยตนเองและคณะทำงานในเรื่องจำนวนและคุณภาพการอ้างอิงของวารสารที่ผิดไปจากสภาพความเป็นจริง เช่น มีการกำกับและร้องขอให้มีการอ้างอิงบทความในวารสารทั้งในลักษณะลับหรือเปิดเผย และมีการใช้อ้างอิงที่ไม่ถูกต้องและสอดคล้องกับเนื้อหา

13.บรรณาธิการต้องกำกับติดตามดูแล การเก็บค่า Page charge หรือ processing fee คือ ต้องมีการดำเนินการอย่างโปรงใส เช่น กำหนดให้มีการประกาศกระบวนการเรียกเก็บอย่างชัดเจน หรือ ระบุราคาหรือเงื่อนไขของการเรียกเก็บค่า Page charge ตามที่ระบุได้ประกาศไว้อย่างเคร่งครัด

ติดต่อ

ศูนย์สังคมศาสตร์ศึกษา (Center for Social Science Studies)

เลขที่ 78/1หมู่9 ต.บ่อพลอย อ.บ่อพลอย จ.กาญจนบุรี 71160

โทร.081-8437249

อีเมล : thaicocialscience@gmail.com

เฟสบุ๊ค: ศูนย์สังคมศาสตร์ศึกษา