



**JOURNAL OF EDUCATIONAL
DEVELOPMENT REVIEWS**

วารสารครุพัฒนาปริทรรศน์

ISSN:3088-1463 (Online)

วารสารครุพัฒนาปริทรรศน์ ปีที่ 3(ฉบับที่ 3)

กรกฎาคม-กันยายน 2569

Journal of Educational Development Reviews

Vol.3(No. 3)July - September 2026



ปีที่ 3 ฉบับที่ 3 กรกฎาคม-กันยายน 2569

Vol.3 No. 3: July-September 2026

กำหนดการออกเผยแพร่ ปีละ 4 ฉบับ

จำนวนพิมพ์ - เล่ม

ฉบับที่ 1 มกราคม-มีนาคม / ฉบับที่ 2 เมษายน-มิถุนายน / ฉบับที่ 3 กรกฎาคม-กันยายน / ฉบับที่ 4 ตุลาคม-ธันวาคม

วัตถุประสงค์

เพื่อส่งเสริม สนับสนุน เผยแพร่ผลงานวิชาการและผลงานวิจัยด้านครุศาสตร์ มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ให้เป็นแหล่งเรียนรู้และถ่ายทอดองค์ความรู้ให้กับชุมชน ในการสนับสนุนบุคคลที่ทำคุณงามความดีกับสังคม ส่งเสริมงานด้านวิชาการของนักวิชาการ นิสิต นักศึกษาและผู้ที่สนใจทั่วไปในการนำเสนองานวิชาการและผลงานวิจัยเผยแพร่สู่สังคมและเพื่อให้บริการวิชาการเกี่ยวกับการเสนอทางออกในการแก้ปัญหาสังคม

คณะกรรมการที่ปรึกษาวารสาร

ดร.วิญญู ยุพฤทธิ

ศ.ดร.อรรถ นันทจักร

บรรณาธิการ

ผศ.ดร.สนุก สิงห์มาตร

ผู้ช่วยบรรณาธิการ

อ.พลอยชนกวรรณ หวังผล

กองบรรณาธิการ

ผศ.ดร.สนุก สิงห์มาตร

บรรณาธิการ

รศ.ดร.สุเทพ เมย์ไธสง

กรรมการ

รศ.ดร.สัญญา เคนาภูมิ

กรรมการ

รศ.ดร.ภักดี โพธิ์สิงห์

กรรมการ

ผศ.ดร.พิกุล มีมานะ

กรรมการ

ดร.บรรจง ลาวะลี

กรรมการ

ดร.สุภารัตน์ ไสสุต

กรรมการ

อาจารย์ทองหมื่น น้อยนนท์

กรรมการ

ดร.เมืองแมน ศิริญาณ

กรรมการ

อาจารย์พลอยชนกวรรณ หวังผล

ผช.บรรณาธิการ

เลขานุการ

อาจารย์ทองหมื่น น้อยนนท์

ศิลปกรรม

นางสาวอรอนงค์ ภาษี



สำนักงาน

ที่ตั้งเลขที่ 202/1 หมู่ที่ 4 ตำบลคูฟุ้ง อำเภอมือง จังหวัดยโสธร 35000 โทร 08-0169-6593

202/1 Moo 4 Duthong subdistrict, Mueang District, Yasothon Province. 35000

เว็บไซต์ <https://so14.tci-thaijo.org/index.php/JEDRS>

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความ (Peer Review)

ผู้ทรงคุณวุฒิภายใน

รศ.ดร.สุเทพ เมย์ไธสง

รศ.ดร.สัญญา เคนาภูมิ

รศ.ดร.ภักดี โพธิ์สิงห์

รศ.ดร.ในตะวัน กำพอม

ผศ.ดร.สนุก สิงห์มาตร

ผศ.ดร.จิณัสมมา ศรีหิรัญ

ดร.ธีรภัทร์ ถิ่นแสนดี

ดร.วิภาพรรณ อุปนิสากร

ดร.สุวิมล สมไชย

พันจ่าอากาศเอก ดร.วิชัย ศรีสะเกษ

ดร.เอกวิชัย เมย์ไธสง

อาจารย์ชัชพงศ์ เทียมพัฒน์นิช

อาจารย์เจษฎา จันทนารณณ์

อาจารย์ณัฐพล จินดารัมย์

ว่าที่ ร.ต.ดร.พิชิต กันยารวรรณ

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตร้อยเอ็ด

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

วิทยาลัยทองสุข

วิทยาลัยสงฆ์ร้อยเอ็ด มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตร้อยเอ็ด

สมาคมนักวิชาการและนักวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อพัฒนาท้องถิ่น

สมาคมนักวิชาการและนักวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อพัฒนาท้องถิ่น

สมาคมนักวิชาการและนักวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อพัฒนาท้องถิ่น

สมาคมนักวิชาการและนักวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อพัฒนาท้องถิ่น

สมาคมนักวิชาการและนักวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อพัฒนาท้องถิ่น

สมาคมนักวิชาการและนักวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อพัฒนาท้องถิ่น

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาลัยศาสนศาสตร์ยโสธร

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาลัยศาสนศาสตร์ยโสธร

คณะกรรมการกลั่นกรองบทความ (Peer Review)

ผู้ทรงคุณวุฒิภายนอก

พระเมธีวัชรภรณ์, รศ.ดร.

พระครูวาปีจันทคุณ, ผศ.ดร.

พระมหาคมคาย สิริปัญโญ,ดร.

พระมหาพงศ์ทราทิพย์ สุธีโร,ดร.

รศ.ดร.ศรชัย ท้าวมิตร

รศ.ดร.สมชัย สีนอก

รศ.ดร.วินิจ ฝาเจริญ

รศ.ดร.สัญญาสารณ์ สวัสดิ์ไธสง

ผศ.ดร.จำรัส บุคดาพงษ์

ผศ.ดร.สุทธิพันธ์ อรัญญาสา

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตร้อยเอ็ด

วิทยาลัยสงฆ์ร้อยเอ็ด มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

วิทยาลัยสงฆ์ร้อยเอ็ด มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตศรีล้านช้าง

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย

มหาวิทยาลัยแม่โจ้

มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร

มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาเขตร้อยเอ็ด

วิทยาลัยสงฆ์ร้อยเอ็ด มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย



ผศ.ดร.สุกานดา จันทวารีย์	วิทยาลัยสงฆ์ร้อยเอ็ด มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย
ผศ.ดร.สยามพร พันธไชย	วิทยาลัยสงฆ์ร้อยเอ็ด มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย
ผศ.ดร.ประมุข ศรีชัยวงศ์	มหาวิทยาลัยภาคตะวันออกเฉียงเหนือ
ผศ.ดร.จิราพร บาริศรี	มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด
ผศ.ดร.เสกสรรค์ สนวา	มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด
ผศ.ดร.บุญมี โททำ	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี
ผศ.ดร.สินทรัพย์ ยืนยาว	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
ผศ.ดร.ธนพัฒน์ จงมีสุข	มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์
ผศ.ดร.วรเชษฐ์ โทอิน	มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาลัยศาสนศาสตร์โสธร
ผศ.กิตติพัทธ์ เทศกำจร	วิทยาลัยสงฆ์ร้อยเอ็ด มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย
ผศ.อภิษฐา พรณศรี	วิทยาลัยสงฆ์ร้อยเอ็ด มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย
พ.ต.ท.ดร.ชัยบัญชา กองทอง	มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาลัยศาสนศาสตร์โสธร
ร.อ.ดร.กิตติพงษ์ พลทิพย์	มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด
ดร.ลำพอง กลมกุล	มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย
ดร.ชัยชนพงษ์ จันวงศ์เดือน	มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา
ดร.รุจิระชัย เมืองแก้ว	วิทยาลัยนอร์ทเทิร์น
ดร.จักรี ศรีจารุเมธีญาณ	มหาวิทยาลัยราชภัฏชัยภูมิ
ดร.กันต์ ศรีหล้า	มหาวิทยาลัยมหามกุฏราชวิทยาลัย วิทยาลัยศาสนศาสตร์โสธร
ดร.สนั่น ประเสริฐ	วิทยาลัยสงฆ์ร้อยเอ็ด มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย
ดร.เกรียงไกร บุญประจง	วิทยาลัยชุมชนยโสธร
ดร.พีระศักดิ์ กิ่งพุ่ม	มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตมหาสารคาม
ดร.บรรณากิจบรรจง ทองจำปา	มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตมหาสารคาม
ดร.สุรศักดิ์ วงศ์ษา	สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์
อาจารย์มาวิน โทแก้ว	วิทยาลัยสงฆ์นครพนม มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย



บทบรรณาธิการ

วารสารวิชาการเป็นแหล่งเผยแพร่องค์ความรู้เฉพาะทางในหลากหลายสาขาวิชา เพื่อสนับสนุนการศึกษาวิจัยและพัฒนาสังคมอย่างยั่งยืน วารสารฯ ตระหนักถึงความสำคัญนี้ จึงได้รวบรวมบทความวิจัย บทความวิชาการและผลงานอื่น ๆ ที่สะท้อนการสังเคราะห์ทางความคิดของนักวิชาการ เพื่อถ่ายทอดสู่สังคม ในฐานะแหล่งข้อมูลทางวิชาการที่มีคุณภาพ ทั้งยังเป็นเวทีนำเสนอแนวทางแก้ไขปัญหาและสร้างสรรค์นวัตกรรมใหม่ ๆ สำหรับอนาคต

วารสารครุพัฒนาปริทรรศน์ (Journal of Educational Development Reviews) ฉบับนี้เป็นปีที่ 3 ฉบับที่ 3 ประจำเดือน กรกฎาคม-กันยายน 2569 ซึ่งดำเนินงานภายใต้สมาคมนักวิชาการและนักวิจัยเชิงพื้นที่ เพื่อพัฒนาท้องถิ่น (สวพท.) เพื่อเป็นเวทีเผยแพร่ผลงานทางวิชาการแก่สมาชิก นักวิชาการ อาจารย์ นิสิต นักศึกษา และบุคคลทั่วไปที่สนใจ ในฉบับนี้ได้รับความร่วมมือจากเครือข่ายนักวิชาการจากหลายสถาบันและสาขาวิชา นำเสนอบทความที่มีคุณภาพและหลากหลาย สำหรับฉบับนี้ วารสารฯ ได้นำเสนอผลงานทางวิชาการที่ได้รับการคัดเลือกอย่างพิถีพิถัน ประกอบด้วยบทความวิจัย 1 เรื่อง และบทความวิชาการ จำนวน 4 เรื่อง ซึ่งทุกบทความผ่านการประเมินคุณภาพโดยผู้ทรงคุณวุฒิ (peer reviewer) ตลอดจนได้รับการตรวจสอบจากกองบรรณาธิการอย่างละเอียดถี่ถ้วนก่อนตีพิมพ์ เพื่อรับรองคุณภาพและมาตรฐานทางวิชาการ ทั้งนี้ ท่านสามารถเข้าถึงบทความฉบับสมบูรณ์ได้ทางเว็บไซต์ของสมาคมนักวิชาการและนักวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อพัฒนาท้องถิ่น <https://ardasso.com/>

กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณผู้เขียนทุกท่านที่ให้ความไว้วางใจและเลือกเผยแพร่ผลงานในวารสารครุพัฒนาปริทรรศน์ (Journal of Teacher Development Review) รวมถึงขอขอบพระคุณคณะกรรมการผู้ทรงคุณวุฒิที่ได้ให้คำแนะนำอันทรงคุณค่าเพื่อพัฒนาบทความให้มีความสมบูรณ์และน่าอ่านมากยิ่งขึ้น ซึ่งจะก่อให้เกิดประโยชน์ต่อวงการวิชาการในระยะยาว สุดท้ายนี้ กองบรรณาธิการหวังเป็นอย่างยิ่งว่าผู้อ่านทุกท่านจะได้รับประโยชน์จากเนื้อหาในวารสารฉบับนี้ หากมีข้อเสนอแนะใด ๆ เพื่อพัฒนาวารสารให้ดียิ่งขึ้นทางกองบรรณาธิการยินดีน้อมรับและขอขอบคุณล่วงหน้ามา ณ โอกาสนี้ แล้วพบกันใหม่ในฉบับถัดไป

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.สนุก สิงห์มาตร

บรรณาธิการ

30 กันยายน 2569



สารบัญ

บทความวิจัย	หน้า
บรรณาธิการ	ก
บทบรรณาธิการ	จ
สารบัญ	ฉ
บทความวิชาการ	
การจัดการศึกษาภายใต้สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นของประเทศไทย: โอกาส ความท้าทาย และแนวทางพัฒนา Education Management under Local Administrative Organizations in Thailand: Opportunities, Challenges, and Development Guidelines ณัฐนลิน อุปนิสากร, วรรณสว่าง ยานกาย, ณรงค์ ภูเยี่ยมจิตร และวิภาพรรณ อุปนิสากร.....	1
การจัดการเรียนรู้พลศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นภายใต้แนวคิด Universal Design for Learning Physical education instruction for individuals with visual impairments using the Universal Design for Learning concept. ระวีวรรณ แซ่หลี.....	11
การจัดการตนเองของท้องถิ่น: แนวคิด หลักการ และแนวทางปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม Local Self-management: Concepts, Principles, and Concrete Practices วรรณสว่าง ยานกาย, ณัฐนลิน อุปนิสากร และ ณรงค์ ภูเยี่ยมจิตร.....	25
Applying the Principles of Sāraṇīya-Dhamma to Educational Administration: A Conceptual Review Suvimala Ponyiam, Theeraphat Thinsandee.....	40
บทความวิจัย	
บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร The role of Buddhist monks with community development : Case study Kor Nuea Subdistrict, Mueang District, Yasothon Province พระอธิการสุเทพ สีสโสภิต(พราหมณ์)... ..	68
ภาคผนวก	82
ขั้นตอนการดำเนินการของวารสารรัตนบุศย์.....	83
หลักเกณฑ์การเสนอบทความ.....	84



วารสารครุพัฒนาปริทรรศน์ ปีที่ 3 ฉบับที่ 3 กรกฎาคม-กันยายน 2569

การจัดการศึกษาภายใต้สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นของประเทศไทย:

โอกาส ความท้าทายและแนวทางการพัฒนา

Education Management under Local Administrative Organizations in Thailand:

Opportunities, Challenges, and Development Guidelines

ณัฐนลิน อุนนิสาร, วรรณสว่าง ยานกาย, ณรงค์ ภูเยี่ยมจิตร์ และวิภาพรรณ อุนนิสาร

วิทยาลัยเทคโนโลยีเอการณยโสธร

Natnalin Upanisakorn, Vansawaang Yangay and Narong Phuyiachit

Ekawan Yasothon Technological College, Thailand

E-mail: natnalin_991@hotmail.com

วันที่รับบทความ: 10 มิถุนายน 2569; วันที่แก้ไขบทความ 9 กันยายน 2569; วันที่ตอบรับบทความ: 30 กันยายน 2569

Received: June 10, 2026; Revised: September 9, 2026; Accepted: September 30, 2026

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้เป็นการศึกษาจากการทบทวนเอกสาร มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์ บทบาท ความสำคัญ โอกาส ความท้าทาย และแนวทางการจัดการศึกษาภายใต้สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นของประเทศไทย โดยศึกษาเอกสารวิชาการ งานวิจัย กฎหมาย นโยบาย และรายงานที่เกี่ยวข้องกับการกระจายอำนาจและการจัดการศึกษาท้องถิ่น ผลการสังเคราะห์พบประเด็นสำคัญ 4 ประการ ได้แก่ ประการแรก องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมีความใกล้ชิดกับประชาชน จึงสามารถบริหารสถานศึกษา จัดสรรทรัพยากร และพัฒนาหลักสูตรให้สอดคล้องกับบริบท อัตลักษณ์ และความต้องการของชุมชนได้ ประการที่สอง การกระจายอำนาจเอื้อต่อความคล่องตัวในการบริหารจัดการและเปิดโอกาสให้ชุมชน ผู้ปกครอง ภาคเอกชน และภาคประชาสังคมเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการศึกษา ประการที่สาม ความแตกต่างด้านฐานะทางการเงิน ศักยภาพการบริหาร และความพร้อมของบุคลากรในแต่ละพื้นที่ส่งผลให้เกิดความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรและคุณภาพการศึกษา และประการที่สี่ การเปลี่ยนแปลงทางสังคม เศรษฐกิจ และเทคโนโลยีทำให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นต้องพัฒนารูปแบบการจัดการศึกษาที่มีความยืดหยุ่นและเท่าทันบริบทใหม่ จากผลการสังเคราะห์ บทความเสนอให้ภาครัฐกำหนดมาตรการสนับสนุนงบประมาณตามความจำเป็นของพื้นที่ พัฒนาศักยภาพผู้บริหาร ครู และบุคลากร ส่งเสริมการใช้เทคโนโลยีและนวัตกรรมทางการศึกษา สร้างเครือข่ายความร่วมมือ และพัฒนาระบบติดตามประเมินผลที่เชื่อมโยงมาตรฐานการศึกษาระดับชาติกับเป้าหมายการพัฒนาท้องถิ่น แนวทางดังกล่าวจะช่วยเสริมสร้างความเป็นอิสระควบคู่กับความรับผิดชอบ ลดความเหลื่อมล้ำ และยกระดับการจัดการศึกษาท้องถิ่นให้มีคุณภาพอย่างยั่งยืน

คำสำคัญ: การจัดการศึกษา; องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น; การกระจายอำนาจทางการศึกษา; การบริหารการศึกษา; ความเสมอภาคทางการศึกษา



Abstract

This academic article presents a study based on a literature review aimed at analyzing and synthesizing the roles, significance, opportunities, challenges, and development guidelines for education management under Thailand's local administrative organizations. The study examined academic literature, research, laws, policies, and reports related to decentralization and local education management. The synthesis revealed four key issues: First, local administrative organizations are close to the public, enabling them to manage educational institutions, allocate resources, and develop curricula that align with the context, identity, and needs of the community. Second, decentralization facilitates management agility and creates opportunities for communities, parents, the private sector, and civil society to participate in education management. Third, disparities in fiscal status, administrative capacity, and personnel readiness across different areas result in inequalities regarding resources and educational quality. Fourth, social, economic, and technological changes require local administrative organizations to develop flexible education management models that keep pace with new contexts. Based on these findings, the article proposes that the government implement measures to provide budget support based on local needs, enhance the capabilities of administrators, teachers, and personnel, promote the use of educational technology and innovation, establish collaborative networks, and develop monitoring and evaluation systems that link national educational standards with local development goals. These approaches will help foster autonomy alongside accountability, reduce inequality, and sustainably elevate the quality of local education management.

Keywords: Education management; Local administrative organizations; Educational decentralization; Educational administration; Educational equity

บทนำ

การศึกษาเป็นรากฐานสำคัญของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ การลดความเหลื่อมล้ำ และการเสริมสร้างขีดความสามารถในการแข่งขันของประเทศ รัฐจึงมีหน้าที่จัดการศึกษาให้ประชาชนได้รับโอกาสในการเรียนรู้อย่างทั่วถึง มีคุณภาพ และสอดคล้องกับความแตกต่างของแต่ละพื้นที่ ภายใต้กระแสการปฏิรูประบบราชการ ประเทศไทยได้กำหนดแนวทางการกระจายอำนาจทางการศึกษาไว้ในพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยให้กระจายอำนาจด้านวิชาการ งบประมาณ การบริหารงานบุคคล และการบริหารทั่วไปไปยังเขตพื้นที่การศึกษา สถานศึกษา และองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการบริหารจัดการและเปิดโอกาสให้ทุกภาคส่วนมีส่วนร่วมในการพัฒนาการศึกษา (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542; Office of the National Education Commission [ONEC], 1999)

การกระจายอำนาจทางการศึกษามีฐานคิดสำคัญว่า หน่วยงานในพื้นที่ย่อมเข้าใจสภาพปัญหาทรัพยากร อัตลักษณ์ และความต้องการของประชาชนได้ดีกว่าหน่วยงานส่วนกลาง องค์กรปกครองส่วน



ท้องถิ่นจึงได้รับบทบาทในการจัดและส่งเสริมการศึกษาตั้งแต่ระดับปฐมวัย การศึกษาขั้นพื้นฐาน การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย รวมถึงการสนับสนุนกิจกรรมการเรียนรู้ของประชาชนในชุมชน ปัจจุบันกรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่นมีฐานข้อมูลโรงเรียนในสังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมากกว่า 1,700 แห่ง ตลอดจนศูนย์พัฒนาเด็กเล็กกระจายอยู่ทั่วประเทศ สะท้อนให้เห็นว่าองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมิได้เป็นเพียงหน่วยสนับสนุนการศึกษา แต่เป็นผู้จัดการศึกษาที่มีผลโดยตรงต่อโอกาสและคุณภาพการเรียนรู้ของประชาชนในแต่ละพื้นที่ (กรมส่งเสริมการปกครองท้องถิ่น, 2569)

อย่างไรก็ตาม ภาพรวมคุณภาพการศึกษาของประเทศไทยยังแสดงให้เห็นถึงความท้าทายที่ต้องได้รับการแก้ไข ผลการประเมิน PISA 2022 พบว่า นักเรียนไทยมีคะแนนเฉลี่ยด้านคณิตศาสตร์ 394 คะแนน การอ่าน 379 คะแนน และวิทยาศาสตร์ 409 คะแนน ซึ่งต่ำกว่าค่าเฉลี่ยของประเทศสมาชิกองค์การเพื่อความร่วมมือทางเศรษฐกิจและการพัฒนา นอกจากนี้ นักเรียนไทยที่มีสถานะทางเศรษฐกิจและสังคมได้เปรียบมีคะแนนคณิตศาสตร์สูงกว่านักเรียนกลุ่มเสียเปรียบ 61 คะแนน สะท้อนว่าคุณภาพการเรียนรู้ยังสัมพันธ์กับฐานะและโอกาสทางสังคมอย่างชัดเจน (OECD, 2023; สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2568) สถานการณ์ดังกล่าวทำให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมีบทบาทสำคัญทั้งในการลดช่องว่างทางการศึกษา การจัดสรรทรัพยากรตามความจำเป็น และการพัฒนารูปแบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อบริบทของผู้เรียนแต่ละพื้นที่

นับตั้งแต่การประกาศใช้รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2540 และพระราชบัญญัติกำหนดแผนและขั้นตอนการกระจายอำนาจให้แก่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น พ.ศ. 2542 ประเทศไทยได้ดำเนินการถ่ายโอนภารกิจด้านการศึกษาไปสู่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นอย่างต่อเนื่อง ส่งผลให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมีบทบาทเพิ่มขึ้นในการบริหารสถานศึกษา การจัดสรรงบประมาณและทรัพยากร การพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่น ตลอดจนการส่งเสริมการมีส่วนร่วมของชุมชน (Kaewkumkong & Jaiborisudhi, 2021) กระนั้น การดำเนินงานยังเผชิญข้อจำกัดด้านความพร้อมทางการคลัง ความรู้และสมรรถนะของบุคลากร ความไม่ชัดเจนของอำนาจหน้าที่ ตลอดจนกฎหมายและระเบียบจากส่วนกลางที่อาจจำกัดความคล่องตัวในการบริหารจัดการ (Gamage & Sooksomchitra, 2004; Kaewkumkong & Jaiborisudhi, 2021) ความแตกต่างด้านศักยภาพระหว่างองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นยังอาจทำให้การกระจายอำนาจสร้างผลลัพธ์ทางการศึกษาที่แตกต่างกัน และซ้ำเติมความเหลื่อมล้ำระหว่างพื้นที่ได้ หากไม่มีระบบสนับสนุนและกำกับคุณภาพที่เหมาะสม

แม้ประเทศไทยดำเนินนโยบายกระจายอำนาจทางการศึกษามาอย่างต่อเนื่อง แต่องค์ความรู้ที่เกี่ยวข้องส่วนใหญ่มักศึกษาแยกเป็นรายประเด็นหรือรายพื้นที่ เช่น การถ่ายโอนสถานศึกษา การบริหารงบประมาณ การพัฒนาบุคลากร หรือการมีส่วนร่วมของชุมชน จึงยังขาดการสังเคราะห์ที่เชื่อมโยงบทบาท โอกาส ความท้าทาย และแนวทางพัฒนาการจัดการศึกษาขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นอย่างเป็นระบบ โดยเฉพาะภายใต้บริบทความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา การเปลี่ยนแปลงทางดิจิทัล และความจำเป็นในการสร้างสมดุลระหว่างความเป็นอิสระของท้องถิ่นกับมาตรฐานการศึกษาระดับชาติ ช่องว่างดังกล่าวนำไปสู่คำถามสำคัญว่า องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นควรได้รับการพัฒนาศักยภาพและการสนับสนุนเชิงนโยบายในลักษณะใด จึงจะสามารถจัดการศึกษาได้อย่างมีคุณภาพ เสมอภาค และตอบสนองต่อความต้องการของพื้นที่อย่างแท้จริง

บทความนี้จึงมีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์และสังเคราะห์ 4 ประเด็น ได้แก่ 1) บทบาทและความสำคัญขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในการจัดการศึกษา 2) โอกาสและจุดเด่นของการบริหารการศึกษาในระดับ



ท้องถิ่น 3) ข้อจำกัดและความท้าทายที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพและความเสมอภาคทางการศึกษา และ 4) แนวทางพัฒนาการจัดการศึกษาท้องถิ่นให้มีประสิทธิภาพและยั่งยืน ผลจากการสังเคราะห์มุ่งนำไปสู่ข้อเสนอเชิงนโยบายสำหรับเสริมสร้างศักยภาพขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ลดความเหลื่อมล้ำระหว่างพื้นที่ และยกระดับคุณภาพการศึกษาให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมในศตวรรษที่ 21

บทบาทขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในการจัดการศึกษา

องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมีบทบาทสำคัญในการจัดและส่งเสริมการศึกษาแก่ประชาชนในพื้นที่ภายใต้หลักการกระจายอำนาจทางการศึกษา โดยพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 กำหนดให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมีสิทธิจัดการศึกษาในระดับใดระดับหนึ่งหรือทุกระดับตามความพร้อม ความเหมาะสมและความต้องการของท้องถิ่น (พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542, 2542; Office of the National Education Commission [ONEC], 1999) ทั้งนี้ บทบาทดังกล่าวสะท้อนแนวคิดการบริหารการศึกษาที่มุ่งให้พื้นที่ที่มีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการพัฒนาการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบททางเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม และศักยภาพของชุมชน

บทบาทสำคัญขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในการจัดการศึกษาประกอบด้วย การบริหารและพัฒนาสถานศึกษา การจัดสรรงบประมาณและทรัพยากรทางการศึกษา การพัฒนาหลักสูตรที่เชื่อมโยงกับอัตลักษณ์และภูมิปัญญาท้องถิ่น การส่งเสริมการมีส่วนร่วมของชุมชน ผู้ปกครอง และภาคีเครือข่าย ตลอดจนการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาให้มีสมรรถนะสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมและการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2564; Office of the Education Council, 2021)

นอกจากนี้ การจัดการศึกษาขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นยังเป็นกลไกสำคัญในการเพิ่มความยืดหยุ่นของระบบการศึกษา เนื่องจากหน่วยงานท้องถิ่นมีความใกล้ชิดกับประชาชนและสามารถรับรู้ปัญหา ความต้องการ และข้อจำกัดของพื้นที่ได้โดยตรง อย่างไรก็ตาม งานศึกษาด้านการกระจายอำนาจทางการศึกษาของไทยชี้ให้เห็นว่า แม้มีนโยบายดังกล่าวมีเป้าหมายเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพและความเสมอภาคทางการศึกษา แต่ยังคงเผชิญความท้าทายด้านศักยภาพการบริหาร ความพร้อมของบุคลากร ทรัพยากร และความต่อเนื่องของนโยบาย (Gamage & Sooksomchitra, 2004; Kaewkumkong & Jaiborisudhi, 2021)

ดังนั้น การพัฒนาบทบาทขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในการจัดการศึกษาจึงควรมุ่งเน้นการเสริมสร้างขีดความสามารถในการบริหารสถานศึกษา การพัฒนาระบบงบประมาณที่เป็นธรรมและเพียงพอ การสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ชุมชน และหน่วยงานภาครัฐ รวมถึงการยกระดับคุณภาพครูและบุคลากรทางการศึกษาอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้การจัดการศึกษาท้องถิ่นสามารถตอบสนองต่อความต้องการของประชาชนในพื้นที่และสนับสนุนการพัฒนาประเทศได้อย่างยั่งยืน

จุดเด่นของการจัดการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น

1. ความใกล้ชิดกับประชาชนและชุมชน

การจัดการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมีจุดเด่นสำคัญคือความใกล้ชิดกับประชาชนในพื้นที่ เนื่องจากองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเป็นหน่วยงานที่มีความสัมพันธ์โดยตรงกับชุมชน จึงสามารถรับรู้ปัญหา ความต้องการ และความคาดหวังของประชาชนได้อย่างรวดเร็วและตรงประเด็น การบริหารการศึกษาในลักษณะนี้ช่วยให้การกำหนดนโยบายและการพัฒนาสถานศึกษามีความสอดคล้องกับบริบททางเศรษฐกิจ



สังคม และวัฒนธรรมของพื้นที่มากกว่าการบริหารแบบรวมศูนย์ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2564; Office of the Education Council, 2021)

2. ความคล่องตัวในการบริหารจัดการ

องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมีความยืดหยุ่นในการบริหารจัดการศึกษา ทั้งด้านการวางแผน การจัดสรรงบประมาณ การบริหารทรัพยากร และการดำเนินโครงการพัฒนาคุณภาพการศึกษา ความคล่องตัวดังกล่าวช่วยให้สถานศึกษาสามารถตอบสนองต่อปัญหาเฉพาะพื้นที่ได้อย่างเหมาะสม รวมทั้งสามารถริเริ่มนวัตกรรมทางการศึกษาและปรับกระบวนการจัดการเรียนรู้ให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคม เศรษฐกิจ และเทคโนโลยี (Gamage & Sooksomchitra, 2004)

3. การบูรณาการภูมิปัญญาท้องถิ่นเข้าสู่การเรียนรู้

จุดเด่นอีกประการหนึ่งของการจัดการศึกษาท้องถิ่น คือ ความสามารถในการบูรณาการภูมิปัญญาท้องถิ่น ทุนทางวัฒนธรรม ทรัพยากรชุมชน และวิถีชีวิตของประชาชนเข้าสู่หลักสูตรและกระบวนการเรียนรู้ การดำเนินการดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนเห็นคุณค่าของอัตลักษณ์ท้องถิ่น เกิดความภาคภูมิใจในชุมชนของตนเอง และสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาท้องถิ่นได้อย่างสร้างสรรค์ (Office of the Education Council, 2021; UNESCO, 2021)

4. การส่งเสริมการมีส่วนร่วมของชุมชนและภาคีเครือข่าย

การจัดการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเปิดโอกาสให้ชุมชน ผู้ปกครอง ภาคเอกชน ภาคประชาสังคม และหน่วยงานที่เกี่ยวข้องเข้ามามีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการศึกษา การพัฒนาหลักสูตร การสนับสนุนทรัพยากร และการติดตามคุณภาพของสถานศึกษา การมีส่วนร่วมดังกล่าวช่วยสร้างความเป็นเจ้าของร่วมในการพัฒนาการศึกษา เพิ่มความโปร่งใสในการบริหารจัดการ และเสริมสร้างความสัมพันธ์ระหว่างสถานศึกษากับชุมชน (Bray, 2003)

5. การพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับอัตลักษณ์และศักยภาพของพื้นที่

การจัดการศึกษาท้องถิ่นสามารถส่งเสริมการพัฒนาผู้เรียนให้สอดคล้องกับบริบท อัตลักษณ์ และศักยภาพของพื้นที่ ผ่านการจัดหลักสูตรท้องถิ่น กิจกรรมการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง และการเชื่อมโยงการศึกษากับวิถีชีวิตของชุมชน แนวทางดังกล่าวช่วยให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาทั้งด้านความรู้ ทักษะ คุณลักษณะ และความสามารถในการปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงในศตวรรษที่ 21 (Kaewkumkong & Jaiborisudhi, 2021; UNESCO, 2021)

6. การส่งเสริมวัฒนธรรมการเรียนรู้ในระดับพื้นที่

ความใกล้ชิดกับชุมชนและความคล่องตัวในการบริหารจัดการทำให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นสามารถส่งเสริมวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับปัญหาและความต้องการเฉพาะของพื้นที่ได้อย่างเหมาะสม เช่น การจัดการเรียนรู้โดยใช้ชุมชนเป็นฐาน การเรียนรู้จากแหล่งเรียนรู้ท้องถิ่น การพัฒนาหลักสูตรฐานสมรรถนะ และการใช้เทคโนโลยีเพื่อยกระดับคุณภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน

กล่าวโดยสรุป จุดเด่นของการจัดการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นอยู่ที่ความสามารถในการเชื่อมโยงการศึกษากับบริบทของพื้นที่อย่างเป็นรูปธรรม ทั้งในด้านความใกล้ชิดกับประชาชน ความคล่องตัวในการบริหารจัดการ การใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่น การมีส่วนร่วมของชุมชน และการพัฒนาผู้เรียนตามศักยภาพของพื้นที่ จุดเด่นเหล่านี้ทำให้การศึกษาท้องถิ่นมีความยืดหยุ่น ตอบสนองต่อความต้องการของชุมชน และมีศักยภาพในการสร้างวัฒนธรรมการเรียนรู้ที่สนับสนุนการพัฒนาท้องถิ่นและประเทศอย่างยั่งยืน

ความท้าทายในการบริหารจัดการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น

แม้ว่าการกระจายอำนาจทางการศึกษาไปสู่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นจะมีเป้าหมายเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการบริหารจัดการ ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของประชาชน และพัฒนาการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทของพื้นที่ แต่การดำเนินงานในทางปฏิบัติยังคงเผชิญกับข้อจำกัดและความท้าทายหลายประการ ซึ่งส่งผลต่อคุณภาพและประสิทธิผลของการจัดการศึกษาในระดับท้องถิ่น (Gamage & Sooksomchitra, 2004; OECD, 2018)

1. ความเหลื่อมล้ำด้านงบประมาณและทรัพยากรทางการศึกษา

ความแตกต่างด้านฐานะทางเศรษฐกิจและศักยภาพทางการคลังขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นแต่ละแห่งส่งผลให้เกิดความเหลื่อมล้ำในการจัดสรรงบประมาณและทรัพยากรทางการศึกษา โดยองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นขนาดใหญ่หรืออยู่ในพื้นที่เศรษฐกิจสำคัญมักมีรายได้และทรัพยากรเพียงพอในการพัฒนาสถานศึกษา ในขณะที่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในพื้นที่ห่างไกลหรือมีข้อจำกัดด้านรายได้อาจประสบปัญหาด้านงบประมาณ อาคารสถานที่ สื่อการเรียนรู้ และเทคโนโลยีทางการศึกษา ส่งผลให้คุณภาพการจัดการศึกษาระหว่างพื้นที่ที่มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2564; OECD, 2018)

2. การขาดแคลนครูและบุคลากรทางการศึกษา

การจัดการศึกษาขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นยังเผชิญปัญหาการขาดแคลนครูและบุคลากรทางการศึกษา โดยเฉพาะในพื้นที่ชนบทและพื้นที่ห่างไกล ซึ่งมักประสบปัญหาการบรรจุและรักษากำลังคนที่มีคุณภาพ นอกจากนี้ ครูและบุคลากรจำนวนหนึ่งยังขาดโอกาสในการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้และการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (Office of the Education Council, 2021)

3. ความท้าทายในการรักษามาตรฐานและคุณภาพการศึกษา

แม้ว่าการกระจายอำนาจจะเปิดโอกาสให้ท้องถิ่นสามารถบริหารจัดการศึกษาได้อย่างยืดหยุ่น แต่ความแตกต่างด้านศักยภาพในการบริหารจัดการระหว่างองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นอาจส่งผลให้เกิดความเหลื่อมล้ำด้านคุณภาพการศึกษา การกำกับ ติดตาม และประเมินผลให้สถานศึกษาทุกแห่งมีคุณภาพตามมาตรฐานการศึกษาของชาติจึงเป็นความท้าทายสำคัญที่ต้องอาศัยระบบประกันคุณภาพที่มีประสิทธิภาพและการสนับสนุนจากหน่วยงานส่วนกลาง (UNESCO, 2021; OECD, 2018)

4. การปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและสังคม

การเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีดิจิทัลและบริบทสังคมในศตวรรษที่ 21 ส่งผลให้สถานศึกษาต้องปรับรูปแบบการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับทักษะแห่งอนาคต เช่น การคิดวิเคราะห์ การใช้เทคโนโลยีดิจิทัล และการเรียนรู้ตลอดชีวิต อย่างไรก็ตาม องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นบางแห่งยังขาดความพร้อมด้านโครงสร้างพื้นฐานดิจิทัล งบประมาณ และบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญ ส่งผลให้การพัฒนานวัตกรรมการศึกษาและการจัดการเรียนรู้ดิจิทัลเป็นไปอย่างไม่ทั่วถึง (Office of the Education Council, 2021; UNESCO, 2021)

5. ข้อจำกัดด้านกฎหมาย ระเบียบ และการบริหารจัดการ

แม้ว่านโยบายการกระจายอำนาจจะมุ่งส่งเสริมความเป็นอิสระในการบริหารจัดการศึกษา แต่ในทางปฏิบัติ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นยังคงต้องดำเนินงานภายใต้กฎหมาย ระเบียบ และข้อบังคับจากหน่วยงานส่วนกลางจำนวนมาก ส่งผลให้การตัดสินใจและการดำเนินงานบางประการขาดความคล่องตัว นอกจากนี้ ความซ้ำซ้อนของอำนาจหน้าที่ระหว่างหน่วยงานทางการศึกษาระดับส่วนกลางและระดับท้องถิ่นยังเป็น



อุปสรรคต่อการบริหารจัดการที่มีประสิทธิภาพ (Gamage & Sooksomchitra, 2004; Kaewkumkong & Jaiborisudhi, 2021)

6. การสร้างความสมดุลระหว่างอัตลักษณ์ท้องถิ่นและมาตรฐานการศึกษาในระดับชาติ

การจัดการศึกษาท้องถิ่นมีเป้าหมายในการส่งเสริมอัตลักษณ์และความต้องการของพื้นที่ ขณะเดียวกันก็ต้องดำเนินการให้สอดคล้องกับมาตรฐานการศึกษาของชาติ การสร้างสมดุลระหว่างการพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นกับการรักษาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาระดับประเทศจึงเป็นประเด็นท้าทายที่ต้องอาศัยความร่วมมือระหว่างองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น หน่วยงานต้นสังกัด และภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง (Office of the Education Council, 2021)

สรุปได้ว่าความท้าทายในการบริหารจัดการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นสะท้อนให้เห็นถึงความซับซ้อนของการกระจายอำนาจทางการศึกษา ซึ่งแม้จะช่วยเพิ่มความยืดหยุ่นและการมีส่วนร่วมของประชาชน แต่ยังคงเผชิญกับปัญหาด้านทรัพยากร บุคลากร คุณภาพการศึกษา เทคโนโลยี และข้อจำกัดเชิงโครงสร้าง ดังนั้น การแก้ไขปัญหาเหล่านี้จำเป็นต้องอาศัยความร่วมมือระหว่างภาครัฐ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น สถานศึกษา ชุมชน และภาคีเครือข่ายต่าง ๆ เพื่อสร้างระบบการศึกษาที่มีคุณภาพ เท่าเทียม และยั่งยืนในทุกพื้นที่ของประเทศ

แนวทางการพัฒนาการจัดการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในอนาคต

การพัฒนาคุณภาพการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในอนาคตจำเป็นต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง เพื่อให้การกระจายอำนาจทางการศึกษาสามารถบรรลุเป้าหมายในการสร้างความเสมอภาค คุณภาพ และประสิทธิภาพทางการศึกษาได้อย่างแท้จริง โดยอาศัยความร่วมมือจากหน่วยงานภาครัฐ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น สถานศึกษา ชุมชน และภาคีเครือข่ายทุกภาคส่วน (OECD, 2018; UNESCO, 2021)

1. การพัฒนาศักยภาพผู้บริหารและครูอย่างต่อเนื่อง

ผู้บริหารสถานศึกษาและครูถือเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษา ดังนั้น องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นควรส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่องผ่านการอบรม การพัฒนาสมรรถนะด้านภาวะผู้นำทางวิชาการ การจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) การวัดและประเมินผลตามสภาพจริง รวมถึงการพัฒนาทักษะดิจิทัลและทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เพื่อให้บุคลากรทางการศึกษาสามารถปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงของโลกยุคใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Darling-Hammond et al., 2017; Office of the Education Council, 2021)

2. การส่งเสริมการใช้นวัตกรรมและเทคโนโลยีทางการศึกษา

การเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีดิจิทัลได้ส่งผลต่อรูปแบบการจัดการศึกษาอย่างมีนัยสำคัญ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นจึงควรลงทุนในการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานด้านดิจิทัล ส่งเสริมการใช้แพลตฟอร์มการเรียนรู้ออนไลน์ ระบบฐานข้อมูลทางการศึกษา และนวัตกรรมการเรียนรู้ที่ช่วยเพิ่มโอกาสในการเข้าถึงการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียม นอกจากนี้ ควรสนับสนุนการพัฒนาทักษะดิจิทัลของครูและนักเรียน เพื่อเตรียมความพร้อมสู่สังคมดิจิทัลและเศรษฐกิจฐานความรู้ (UNESCO, 2023)

3. การพัฒนาระบบประกันคุณภาพการศึกษาที่มีประสิทธิภาพ

การรักษามาตรฐานและคุณภาพการศึกษาในบริบทของการกระจายอำนาจจำเป็นต้องอาศัยระบบประกันคุณภาพที่เข้มแข็ง องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นควรพัฒนาระบบติดตาม ประเมินผล และรายงานผลการดำเนินงานที่สะท้อนคุณภาพผู้เรียน คุณภาพการจัดการเรียนรู้ และประสิทธิภาพการบริหารจัดการสถานศึกษา โดยเชื่อมโยงกับมาตรฐานการศึกษาของชาติและการประเมินคุณภาพภายนอก เพื่อให้เกิดการพัฒนาอย่างต่อเนื่องและยั่งยืน (สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา [องค์การมหาชน], 2564)

4. การสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างสถานศึกษา ชุมชน และภาคเอกชน

การบริหารจัดการศึกษาในปัจจุบันไม่สามารถดำเนินการได้โดยสถานศึกษาเพียงลำพัง การสร้างเครือข่ายความร่วมมือกับชุมชน สถาบันอุดมศึกษา ภาครัฐกิจ ภาคอุตสาหกรรม และองค์กรภาคประชาสังคม จะช่วยเพิ่มทรัพยากร องค์ความรู้ และโอกาสทางการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน ตลอดจนส่งเสริมการจัดการศึกษาให้สอดคล้องกับความต้องการของตลาดแรงงานและการพัฒนาท้องถิ่น (Bray, 2003; OECD, 2018)

5. การส่งเสริมการมีส่วนร่วมของประชาชนในการกำหนดนโยบายการศึกษา

การมีส่วนร่วมของประชาชนถือเป็นหัวใจสำคัญของการบริหารจัดการศึกษาภายใต้หลักการกระจายอำนาจ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นควรเปิดโอกาสให้ผู้ปกครอง ผู้นำชุมชน เยาวชน และภาคส่วนต่าง ๆ เข้ามามีส่วนร่วมในการกำหนดนโยบาย วางแผน พัฒนา และติดตามผลการดำเนินงานด้านการศึกษา เพื่อให้การจัดการศึกษาสอดคล้องกับความต้องการของชุมชนและเกิดความโปร่งใสในการบริหารจัดการ (UNESCO, 2021)

6. การลดความเหลื่อมล้ำและสร้างความเสมอภาคทางการศึกษา

การพัฒนาการศึกษาท้องถิ่นในอนาคตควรมุ่งลดความเหลื่อมล้ำระหว่างพื้นที่ โดยเฉพาะในด้านงบประมาณ ทรัพยากรทางการศึกษา เทคโนโลยี และคุณภาพครู หน่วยงานภาครัฐควรจัดสรรทรัพยากรตามความจำเป็นและบริบทของพื้นที่ (Needs-Based Allocation) เพื่อให้ผู้เรียนทุกคนได้รับโอกาสทางการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียมกัน อันสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืนด้านการศึกษา (SDG 4) (OECD, 2018; UNESCO, 2021)

กล่าวโดยสรุป การพัฒนาการจัดการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในอนาคตจำเป็นต้องมุ่งเน้นการยกระดับศักยภาพบุคลากร การส่งเสริมเทคโนโลยีและนวัตกรรม การพัฒนาระบบประกันคุณภาพ การสร้างเครือข่ายความร่วมมือ และการเปิดโอกาสให้ประชาชนมีส่วนร่วมในการกำหนดทิศทางการศึกษา ควบคู่กับการลดความเหลื่อมล้ำระหว่างพื้นที่ เพื่อให้การกระจายอำนาจทางการศึกษานำไปสู่การพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างยั่งยืนและตอบสนองต่อความต้องการของสังคมในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างแท้จริง



แผนภาพที่ 1 แนวทางการพัฒนาการจัดการศึกษาภายใต้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในอนาคต

บทสรุป

การจัดการศึกษาภายใต้สังกัดองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนการพัฒนาการศึกษาของประเทศไทยบนพื้นฐานของการกระจายอำนาจและการมีส่วนร่วมของประชาชน แม้จะมีความท้าทายหลายประการ แต่หากได้รับการสนับสนุนอย่างเหมาะสม ทั้งด้านงบประมาณ บุคลากร และนโยบาย จะสามารถพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทท้องถิ่นและตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างยั่งยืน



เอกสารอ้างอิง

- พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542. (2542, 19 สิงหาคม). *ราชกิจจานุเบกษา*, 116(74 ก), 1–23.
<https://www.moe.go.th/backend/wp-content/uploads/2020/10/1.-พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ-พ.ศ.-2542-และที่แก้ไขเพิ่มเติม.pdf>
- สำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน). (2564). *แนวทางการประเมินคุณภาพภายนอกภายใต้สถานการณ์ปกติใหม่ (New Normal)*. <https://www.onesqa.or.th>
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2564). *การศึกษาไทย 2562–2564 (Education in Thailand 2019–2021)*. กระทรวงศึกษาธิการ. <https://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/1926-file.pdf>
- Bray, M. (2003). *Community initiatives in education: Goals, dimensions, and linkages with governments*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134739>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Gamage, D. T., & Sooksomchitra, P. (2004). Decentralisation and school-based management in Thailand. *International Review of Education*, 50(3–4), 289–305. <https://doi.org/10.1007/s11159-004-2624-4>
- Kaewkumkong, A., & Jaiborisudhi, W. (2021). Educational decentralization policies in Thailand and South Korea: A comparative study. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 42(1), 165–170. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2021.42.1.26>
- OECD. (2018). *Education in Thailand: An OECD-UNESCO perspective*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264299319-en>
- Office of the Education Council. (2021). *Education in Thailand 2019–2021*. Ministry of Education. <https://backoffice.onec.go.th/uploads/Book/1926-file.pdf>
- Office of the National Education Commission. (1999). *National Education Act B.E. 2542 (1999)*. Office of the Prime Minister. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/thailand_national_education_act_1999.pdf
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>



การจัดการเรียนรู้พลศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นภายใต้แนวคิด Universal Design for Learning

Physical education instruction for individuals with visual impairments using the Universal Design for Learning concept.

ระวีวรรณ แซ่หลี่

มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตยะลา

Rawiwan Zaelee

Thailand National Sports University, Yala Campus

Email: rawiwan.aue@g.swu.ac.th

วันที่รับบทความ: 20 พฤษภาคม 2569; วันที่แก้ไขบทความ 7 สิงหาคม 2569; วันที่ตอบรับบทความ: 30 กันยายน 2569

Received: May 20, 2026; Revised: August 7, 2026; Accepted: September 30, 2026

บทคัดย่อ

บทความวิชาการนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อวิเคราะห์แนวคิดหลักการออกแบบการเรียนรู้ที่เป็นสากล (Universal Design for Learning: UDL) และนำเสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้พลศึกษาสำหรับนักศึกษาที่มีความบกพร่องทางการเห็น ในบริบทมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ บทความนี้ใช้วิธีการศึกษาจากการทบทวนวรรณกรรมและเอกสารวิชาการที่เกี่ยวข้อง ทั้งงานวิจัยต่างประเทศและในประเทศ ครอบคลุมประเด็นด้าน UDL พลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษ (Adapted Physical Education: APE) และการเรียนรู้แบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer-assisted Learning) ร่วมกับข้อมูลสถานการณ์บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นและแนวโน้มการศึกษาเรียนรวมในประเทศไทย

ผลการสังเคราะห์วรรณกรรมพบว่า แม้ UDL จะได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในฐานะกรอบแนวคิดที่ช่วยลดอุปสรรคทางการเรียนรู้ แต่งานวิจัยส่วนใหญ่ยังกระจุกตัวอยู่ในบริบทการศึกษาทั่วไปของต่างประเทศ ขณะที่งานวิจัยไทยที่เกี่ยวข้องกับ UDL ยังจำกัดอยู่ในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน และยังไม่พบงานวิชาการที่บูรณาการ UDL เข้ากับ APE และ Peer-assisted Learning ในบริบทสถาบันอุดมศึกษาเฉพาะทางด้านกีฬา บทความจึงสังเคราะห์องค์ความรู้เกี่ยวกับความหมาย ประเภท และผลกระทบของความบกพร่องทางการเห็นต่อการเรียนรู้และการเคลื่อนไหว หลักการของ APE และหลักการสำคัญสามประการของ UDL แล้วบูรณาการเป็นแนวทางเชิงปฏิบัติสำหรับมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ 5 ด้าน ได้แก่ 1) การพัฒนาหลักสูตรที่บูรณาการ UDL และ APE 2) การเสริมสมรรถนะผู้สอนด้านการปรับการสอนและกระบวนการเพื่อนช่วยเพื่อน 3) การพัฒนาสิ่งอำนวยความสะดวกและสภาพแวดล้อมทางกายภาพตามหลักการออกแบบที่เป็นสากล 4) การจัดระบบช่วยเหลือ ให้คำปรึกษา และดูแลด้านจิตสังคม และ 5) การส่งเสริมกีฬาเพื่อบุคคลที่มีความบกพร่องโดยให้ความสำคัญกับคุณภาพชีวิตควบคู่กับความเป็นเลิศทางกีฬา

คำสำคัญ: ความบกพร่องทางการเห็น; พลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษ; การออกแบบการเรียนรู้ที่เป็นสากล (UDL); มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ



Abstract

This academic article aims to analyze the concept of Universal Design for Learning (UDL) and to propose guidelines for physical education instruction for students with visual impairments within the context of a national sports university. The article employs a review of relevant literature and academic documents, drawing on both international and Thai research covering UDL, Adapted Physical Education (APE), and Peer-assisted Learning, together with data on the situation of individuals with visual impairments and trends in inclusive higher education in Thailand.

The literature synthesis reveals that although UDL is widely recognized as a conceptual framework that reduces barriers to learning, most existing research remains concentrated within general education contexts abroad. Thai research related to UDL, meanwhile, remains limited to basic education levels, and no academic work has yet been found that integrates UDL with APE and Peer-assisted Learning within the context of higher education institutions specializing in sport. The article therefore synthesizes knowledge regarding the definition, types, and impact of visual impairment on learning and movement, the principles of APE, and the three core principles of UDL, integrating them into five practical guidelines for national sports universities: 1) developing curricula that integrate UDL and APE; 2) building instructors' competencies in instructional adaptation and peer-assisted learning processes; 3) developing facilities and physical environments in accordance with universal design principles; 4) establishing support, counseling, and psychosocial care systems; and 5) promoting sport for individuals with disabilities by emphasizing quality of life alongside athletic excellence.

Keywords: Universal Design for Learning; Adapted Physical Education; visual impairment; Peer-assisted Learning, National sports university

บทนำ

การศึกษาเป็นสิทธิพื้นฐานของมนุษย์ที่ทุกคนควรได้รับอย่างเท่าเทียมโดยปราศจากการเลือกปฏิบัติ โดยเฉพาะบุคคลที่มีความบกพร่องซึ่งจำเป็นต้องได้รับโอกาสทางการศึกษาที่เหมาะสมและสอดคล้องกับศักยภาพของแต่ละบุคคล ภายใต้แนวคิด "การศึกษาเพื่อทุกคน" (Education for All) และ "การศึกษาแบบเรียนรวม" (Inclusive Education) ที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนทุกกลุ่มเข้าถึงการเรียนรู้ได้อย่างมีคุณภาพ (UNESCO, 2020) บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นเป็นกลุ่มที่มีข้อจำกัดด้านการรับรู้ข้อมูลผ่านการมองเห็น ส่งผลต่อการเรียนรู้ การเคลื่อนไหว การรับรู้เชิงพื้นที่ และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมต่าง ๆ โดยเฉพาะในรายวิชาพลศึกษาซึ่งเป็นศาสตร์ที่เน้นการปฏิบัติ การเคลื่อนไหว และการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ตรง หากผู้สอนไม่มีการปรับรูปแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสม นักศึกษากลุ่มนี้อาจไม่สามารถเข้าถึงและมีส่วนร่วมใน



กิจกรรมได้อย่างเต็มศักยภาพ ทั้งยังมีความเสี่ยงด้านความปลอดภัยมากกว่าผู้เรียนทั่วไป ซึ่งส่งผลกระทบต่อเนื่องไปถึงการพัฒนาทักษะการเคลื่อนไหว สมรรถภาพทางกาย การเข้าสังคมและคุณภาพชีวิตในระยะยาว

ประเด็นนี้มีความสำคัญยิ่งขึ้นในบริบทของมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ ซึ่งเป็นสถาบันอุดมศึกษาเฉพาะทางด้านกีฬา พลศึกษา สุขศึกษาและวิทยาศาสตร์การกีฬาและสุขภาพ โดยมีนักศึกษาบางส่วนเป็นนักกีฬาที่มีความบกพร่องระดับชาติและนานาชาติที่เข้ามาพัฒนาศักยภาพทั้งด้านการศึกษาและการกีฬาอย่างต่อเนื่อง กีฬาจึงมิใช่เพียงพื้นที่พัฒนาศักยภาพด้านร่างกาย อารมณ์และสังคมเท่านั้น แต่ยังเป็นเส้นทางประกอบอาชีพและสร้างความมั่นคงในชีวิต ทว่าเส้นทางนักกีฬามีข้อจำกัดด้านช่วงเวลาของการประกอบอาชีพจากปัจจัยด้านวัยและความเสี่ยงจากการบาดเจ็บ การจัดการศึกษาในระดับอุดมศึกษาจึงมีบทบาทสำคัญในการเตรียมความพร้อมทั้งด้านวิชาการ ทักษะวิชาชีพและทักษะการดำรงชีวิตควบคู่กับการพัฒนาความเป็นเลิศทางกีฬา ด้วยเหตุนี้ การจัดการเรียนรู้อาจจำเป็นต้องคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล และแนวคิด Universal Design for Learning (UDL) ซึ่งบทความนี้ขอใช้คำว่า "UDL" แทนชื่อเต็ม จึงเป็นแนวทางที่เหมาะสมในการออกแบบการเรียนรู้ให้ยืดหยุ่นและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนเข้าถึงการเรียนรู้ได้อย่างเท่าเทียม ผ่านหลักการสำคัญ 3 ประการ ได้แก่ การนำเสนอข้อมูลที่หลากหลาย (Multiple Means of Representation) การเปิดโอกาสให้แสดงความสามารถได้หลายรูปแบบ (Multiple Means of Action and Expression) และการสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ (Multiple Means of Engagement) (CAST, 2024) ซึ่งในบริบทพลศึกษาสามารถประยุกต์ใช้ได้หลากหลาย เช่น การใช้สื่อเสียงและสื่อสัมผัส การอธิบายทักษะการเคลื่อนไหวเป็นลำดับขั้น การปรับอุปกรณ์กีฬาและการออกแบบสภาพแวดล้อมที่ปลอดภัย ซึ่งไม่เพียงช่วยให้ผู้เรียนปฏิบัติกิจกรรมได้อย่างมั่นใจ แต่ยังส่งเสริมความภาคภูมิใจในตนเองและคุณภาพชีวิตอีกด้วย (Doyle et al., 2025)

สถานการณ์บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นและแนวโน้มการศึกษาเรียนรวมในประเทศไทย ข้อมูลสถานการณ์บุคคลที่มีความบกพร่องล่าสุดในปี 2568 ของคณะกรรมการสิทธิมนุษยชนแห่งชาติ ระบุว่าประเทศไทยมีบุคคลที่มีความบกพร่องที่จดทะเบียนแล้วกว่า 2.28 ล้านคน หรือคิดเป็นร้อยละ 3.45 ของประชากรทั้งประเทศ โดยความบกพร่องทางการเคลื่อนไหวมีสัดส่วนสูงสุดที่ร้อยละ 52.26 รองลงมาคือความบกพร่องทางการได้ยินร้อยละ 19.27 และความบกพร่องทางการเห็นร้อยละ 7.54 ซึ่งเมื่อคำนวณตามสัดส่วนดังกล่าวแล้ว คาดว่าประเทศไทยมีบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นอยู่ราวหนึ่งแสนเจ็ดหมื่นคนขึ้นไป และบุคคลที่มีความบกพร่องกลุ่มนี้ยังคงเผชิญข้อจำกัดในการเข้าถึงเทคโนโลยี ระบบสารสนเทศและบริการสาธารณะอย่างต่อเนื่อง

ในด้านการศึกษาระดับอุดมศึกษา สำนักงานปลัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม (อว.) ได้จัดเก็บข้อมูล "นักศึกษาปัจจุบันที่มีความบกพร่อง" ซึ่งครอบคลุมความบกพร่องทางการเห็น ความบกพร่องทางการได้ยิน ความบกพร่องทางการสื่อความหมายและความทางบกพร่องสติปัญญา สะท้อนให้เห็นว่าสถาบันอุดมศึกษาของไทยมีการติดตามและรับรองสิทธิทางการศึกษาของนักศึกษาที่มีความบกพร่องอย่างเป็นระบบมากขึ้น สอดคล้องกับที่สถาบันอุดมศึกษาหลายแห่ง เช่น มหาวิทยาลัยราชภัฏเลยและมหาวิทยาลัยรามคำแหง ได้ออกประกาศหลักเกณฑ์การรับนักศึกษาที่มีความบกพร่องเข้าศึกษาในระดับปริญญาตรีเป็นการเฉพาะ และจัดตั้งศูนย์บริการนักศึกษาที่มีความบกพร่องเพื่อสนับสนุนการเรียนรู้ ทั้งนี้ แม้บุคคลที่มีความบกพร่องในภาพรวมของประเทศที่ได้รับการศึกษาแล้วจะมีสัดส่วนสูงถึงร้อยละ 77.30 ของบุคคลที่มีความบกพร่องที่มีบัตรประจำตัว แต่สัดส่วนที่ศึกษาต่อในระดับอุดมศึกษายังคงเป็นส่วนน้อย



เมื่อเทียบกับระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน แนวโน้มดังกล่าวชี้ให้เห็นว่านโยบายการศึกษาเรียนรวมในระดับอุดมศึกษาของไทยกำลังขยายตัว แต่ยังคงต้องการการพัฒนาแนวทางการจัดการเรียนการสอนเฉพาะด้านที่รองรับความหลากหลายของผู้เรียนอย่างเป็นรูปธรรมมากขึ้น โดยเฉพาะในสาขาวิชาที่มีลักษณะเฉพาะทาง เช่น พลศึกษาและวิทยาศาสตร์การกีฬา นอกจากนี้ ในบริบททางสังคมยังพบว่าบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นมักเผชิญกับทัศนคติของคนรอบข้างที่มองว่าไม่สามารถเล่นกีฬาหรือเข้าร่วมกิจกรรมทางพลศึกษาได้อย่างเต็มศักยภาพ ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญต่อการเข้าถึงโอกาสทางการศึกษาและการมีส่วนร่วมทางสังคม (Haeghele & Zhu, 2017)

ช่องว่างการวิจัย

แม้ UDL จะได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางว่าเป็นกรอบแนวคิดที่ช่วยลดอุปสรรคในการเรียนรู้และส่งเสริมการเข้าถึงการศึกษาสำหรับผู้เรียนทุกกลุ่ม แต่เมื่อทบทวนงานวิชาการที่ผ่านมาอย่างเป็นระบบ พบว่ายังคงมีช่องว่างทางวิชาการที่สำคัญหลายประการ

ประการแรก การทบทวนวรรณกรรมของ Al-Azawei, Serenelli และ Lundqvist (2016) ซึ่งวิเคราะห์เนื้อหาบทวิจัยที่ใช้กรอบ UDL ระหว่างปี 2012–2015 จำนวน 12 บทความ พบว่าร้อยละ 75 ของงานวิจัยดำเนินการในสหรัฐอเมริกา และส่วนใหญ่จัดอยู่ในบริบทการศึกษาทั่วไปหรือการศึกษาขั้นพื้นฐาน ยังไม่ปรากฏงานวิจัยที่ประยุกต์ใช้ UDL ในบริบทพลศึกษาหรือกีฬาโดยเฉพาะ และผู้วิจัยยังเสนอแนะให้ขยายผลการศึกษาไปสู่ประเทศกำลังพัฒนาเพื่อยืนยันความเป็นสากลของแนวคิดนี้

ประการที่สอง งานของ Preety และ Rani (2024) ได้นำเสนอหลักการและแนวปฏิบัติของ UDL อย่างครอบคลุม แต่ยกตัวอย่างการประยุกต์ใช้ในบริบทวิชาสังคมศึกษาระดับมัธยมศึกษาเป็นหลัก มิได้กล่าวถึงการจัดการเรียนรู้พลศึกษาหรือกิจกรรมทางกายซึ่งมีลักษณะเฉพาะที่แตกต่างจากวิชาในห้องเรียนทั่วไป

ประการที่สาม งานวิจัยของไทยที่เกี่ยวข้องกับ UDL ยังจำกัดอยู่ในบริบทการศึกษาขั้นพื้นฐาน เช่น การศึกษาของจินตนา สุริยพงศ์ และวิมลลั โล่เจริญรัตน์ (2567) ที่ประยุกต์ใช้ UDL ในวิชาคณิตศาสตร์สำหรับนักเรียนที่มีความบกพร่องทางสติปัญญาและออทิสติกในระดับประถมศึกษาปีที่ 1 ซึ่งพบผลลัพธ์เชิงบวกต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แต่ไม่ได้อยู่ในบริบทพลศึกษาระดับอุดมศึกษาหรือกลุ่มบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น ขณะที่ปณิดา วงศ์จันตา (2563) ศึกษาการส่งเสริมศักยภาพด้านพลศึกษาของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน แม้จะอยู่ในบริบทพลศึกษาโดยตรงและแสดงให้เห็นว่ากิจกรรมพลศึกษาที่เหมาะสมสามารถยกระดับผลสัมฤทธิ์และสมรรถภาพทางกีฬาของผู้เรียนที่มีความบกพร่องได้ แต่ก็มิได้ใช้กรอบ UDL เป็นฐานในการออกแบบและมุ่งเน้นกลุ่มผู้บกพร่องทางการได้ยินในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานเช่นกัน

ประการที่สี่ งานของนวรรตน์ หัสดี (2559) ได้วางกรอบแนวคิดพลศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ (Adapted Physical Education: APE) ไว้อย่างละเอียด ทั้งขั้นตอนการประเมิน การวางแผนและรูปแบบกิจกรรมที่ปรับให้เหมาะกับข้อจำกัดของผู้เรียนแต่ละประเภท ซึ่งเป็นองค์ความรู้พื้นฐานที่สำคัญ แต่ยังมีได้เชื่อมโยงหรือบูรณาการเข้ากับหลักการ UDL และแนวคิดการเรียนรู้แบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer-assisted Learning) ซึ่งเป็นแนวทางที่มีศักยภาพในการเสริมความพลอดภัยและการมีส่วนร่วมของนักศึกษาที่มีความบกพร่องทางการเห็นในกิจกรรมทางกาย



จากการทบทวนวรรณกรรมข้างต้น สามารถสรุปช่องว่างทางวิชาการที่สำคัญได้ดังนี้ 1) ยังขาดงานวิชาการที่ศึกษาการประยุกต์ใช้ UDL ในบริบทของมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติหรือสถาบันอุดมศึกษาเฉพาะทางด้านพลศึกษาและกีฬาของไทย 2) ยังขาดกรอบแนวคิดเชิงบูรณาการที่เชื่อมโยงหลักการ UDL เข้ากับพลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษ (APE) และการเรียนรู้แบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer-assisted Learning) ให้เป็นแนวทางเดียวกันอย่างเป็นระบบ และ 3) ยังขาดแนวทางเชิงปฏิบัติที่เป็นรูปธรรมสำหรับการจัดการเรียนรู้พลศึกษาที่ออกแบบมาเฉพาะสำหรับนักศึกษาที่มีความบกพร่องทางการเห็นในระดับอุดมศึกษา ซึ่งมีความแตกต่างจากกลุ่มผู้เรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานทั้งในด้านวุฒิภาวะ เป้าหมายการเรียนรู้ และความซับซ้อนของทักษะกีฬา

ความหมายและลักษณะของบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น

การมองเห็นเป็นประสาทสัมผัสสำคัญที่มีบทบาทต่อการรับรู้ การเรียนรู้ การเคลื่อนไหวและการดำเนินชีวิตของมนุษย์ เนื่องจากมนุษย์ใช้การมองเห็นเป็นช่องทางหลักในการรับข้อมูลจากสิ่งแวดล้อมทั้งด้านการสื่อสาร การเรียนรู้ทางวิชาการ การสร้างปฏิสัมพันธ์ทางสังคม ตลอดจนการพัฒนาทักษะการเคลื่อนไหวและการใช้ชีวิตประจำวัน ดังนั้น เมื่อบุคคลมีความบกพร่องทางการเห็นจึงอาจส่งผลกระทบต่อพัฒนาการและการเรียนรู้ในหลายมิติ โดยเฉพาะด้านการเข้าถึงข้อมูล การรับรู้เชิงพื้นที่ การเคลื่อนไหว และการมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางสังคม (World Health Organization [WHO], 2023)

นักวิชาการและหน่วยงานทางการศึกษาหลายแห่งได้อธิบายความหมายของบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นในลักษณะที่สอดคล้องกัน โดยมองว่าเป็นบุคคลที่มีข้อจำกัดด้านการมองเห็นจนส่งผลการเรียนรู้และการดำเนินชีวิต แม้จะได้รับการรักษาหรือใช้อุปกรณ์ช่วยทางสายตาแล้วก็ตาม Hallahan et al. (2022) อธิบายว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น คือ บุคคลที่สูญเสียความสามารถทางการมองเห็นในระดับที่ส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการเรียนรู้ การเคลื่อนไหวและการปฏิบัติกิจกรรมในชีวิตประจำวัน ขณะที่ American Foundation for the Blind (AFB, 2024) ให้ความหมายว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นหมายถึง บุคคลที่มีความสูญเสียทางการมองเห็นตั้งแต่ระดับสายตาเลือนรางไปจนถึงตาบอดสนิท ซึ่งจำเป็นต้องใช้วิธีการเรียนรู้หรืออุปกรณ์ช่วยเหลือเฉพาะทางในการดำรงชีวิตและการศึกษา สอดคล้องกับสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2565) ที่อธิบายว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นเป็นผู้เรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ซึ่งต้องได้รับการสนับสนุนด้านสื่อ สิ่งอำนวยความสะดวก เทคโนโลยี และการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับศักยภาพและความต้องการเฉพาะบุคคล เพื่อให้สามารถเข้าถึงการศึกษาและพัฒนาคุณภาพชีวิตได้อย่างเท่าเทียมกับบุคคลทั่วไป

จากแนวคิดดังกล่าว สามารถสรุปได้ว่า บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็น หมายถึง บุคคลที่มีข้อจำกัดหรือสูญเสียความสามารถด้านการมองเห็นในระดับที่ส่งผลการรับรู้ การเรียนรู้ การเคลื่อนไหวและการดำเนินชีวิตประจำวัน แม้จะได้รับการรักษาหรือใช้อุปกรณ์ช่วยทางสายตาแล้วก็ตาม โดยความบกพร่องดังกล่าวอาจเกิดขึ้นตั้งแต่กำเนิดหรือเกิดขึ้นภายหลังจากโรค อุบัติเหตุ หรือความเสื่อมของระบบการมองเห็น ส่งผลให้บุคคลจำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนด้านสื่อ เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวก และการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสม เพื่อให้สามารถเข้าถึงการศึกษา การเรียนรู้ และการมีส่วนร่วมทางสังคมได้อย่างเต็มศักยภาพ

ประเภทของความบกพร่องทางการเห็น

ความบกพร่องทางการเห็นสามารถจำแนกได้หลายลักษณะ โดยทั่วไปแบ่งออกเป็น 2 ประเภทหลัก ได้แก่

1. บุคคลตาบอด (Blindness) หมายถึง บุคคลที่สูญเสียการมองเห็นอย่างรุนแรงจนไม่สามารถใช้สายตาในการเรียนรู้หรือดำเนินชีวิตประจำวันได้ แม้จะได้รับการแก้ไขทางการแพทย์แล้วก็ตาม บุคคลกลุ่มนี้มักอาศัยประสาทสัมผัสด้านอื่น เช่น การฟัง การสัมผัส และการเคลื่อนไหวร่างกายในการเรียนรู้และการดำรงชีวิต (AFB, 2024) ตัวอย่างเช่น การใช้ตัวอักษรเบรลล์ การใช้เสียงบรรยาย หรือการใช้ไม้เท้าขาว เพื่อช่วยในการเดินทางและการรับรู้สภาพแวดล้อม

2. บุคคลสายตาสั้น (Low Vision) หมายถึง บุคคลที่ยังคงมีความสามารถในการมองเห็นบางส่วน แต่มีข้อจำกัดที่ส่งผลกระทบต่อการเรียนรู้หรือการดำเนินชีวิต เช่น มองเห็นภาพไม่ชัด มองเห็นในระยะจำกัด หรือมีลานสายตาแคบ บุคคลกลุ่มนี้สามารถใช้เทคโนโลยีช่วยการมองเห็นหรือการปรับสภาพแวดล้อมเพื่อช่วยในการเรียนรู้ได้ เช่น การใช้ตัวอักษรขนาดใหญ่ โปรแกรมขยายหน้าจอ หรือการเพิ่มความแตกต่างของสีและแสงในพื้นที่เรียนรู้ (WHO, 2023)

นอกจากนี้ ความบกพร่องทางการเห็นยังอาจแบ่งตามช่วงเวลาที่เกิดความบกพร่อง ได้แก่ ความบกพร่องทางการเห็นตั้งแต่กำเนิด และความบกพร่องทางการเห็นภายหลัง ซึ่งมีผลต่อการพัฒนาด้านการรับรู้และการปรับตัวแตกต่างกัน ผู้ที่สูญเสียการมองเห็นภายหลังมักมีประสบการณ์ด้านภาพและการรับรู้เชิงพื้นที่มาก่อน จึงอาจสามารถเชื่อมโยงข้อมูลจากคำอธิบายกับประสบการณ์เดิมได้ง่ายกว่า ขณะที่บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นตั้งแต่กำเนิดจำเป็นต้องเรียนรู้สิ่งแวดล้อมผ่านประสาทสัมผัสด้านอื่นเป็นหลัก

ผลกระทบต่อการเรียนรู้และการเคลื่อนไหว

ความบกพร่องทางการเห็นส่งผลกระทบโดยตรงต่อการรับรู้และการเข้าถึงข้อมูล เนื่องจากกระบวนการศึกษาอาศัยการมองเห็นเป็นพื้นฐาน ผู้เรียนกลุ่มนี้จึงเผชิญอุปสรรคในการอ่าน การสังเกต การเลียนแบบพฤติกรรม และการทำความเข้าใจสื่อวีดิทัศน์ (Hallahan et al., 2022) ในบริบทของวิชาพลศึกษาและกิจกรรมทางกาย ข้อจำกัดดังกล่าวจะทวีความรุนแรงขึ้น เนื่องจากกิจกรรมทางกายจำเป็นต้องอาศัยการมองเห็นเพื่อระบุทิศทาง ระยะทางและแนวทางการเคลื่อนไหว ส่งผลให้ผู้เรียนมีข้อจำกัดด้านการทรงตัว การประสานสัมพันธ์ของระบบกล้ามเนื้อและประสาท การรับรู้ตำแหน่งของร่างกาย (Body Awareness) และการรับรู้ทิศทางและการเคลื่อนไหวในพื้นที่ (Orientation and Mobility) ซึ่งบั่นทอนความมั่นใจในการเข้าร่วมกิจกรรมและเพิ่มความเสี่ยงต่อการเกิดอุบัติเหตุ (Haeghele & Porretta, 2015)

พลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษ

การจัดการเรียนรู้ทางพลศึกษาเป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนามนุษย์ในทุกช่วงวัย เนื่องจากกิจกรรมทางกายมิได้ส่งผลกระทบเฉพาะต่อสมรรถภาพทางร่างกายเท่านั้น แต่ยังมีบทบาทต่อการพัฒนาด้านอารมณ์ สังคม สติปัญญาและคุณภาพชีวิตโดยรวมของผู้เรียน โดยเฉพาะสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่อง การจัดการเรียนรู้ทางพลศึกษาที่เหมาะสมสามารถช่วยลดข้อจำกัดทางร่างกายและสังคม ส่งเสริมความสามารถในการดำรงชีวิตและเปิดโอกาสให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมทางกายได้อย่างเท่าเทียมกับบุคคลทั่วไป (Winnick & Porretta, 2017)



ความหมายและหลักการของพลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษ

พลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษ (Adapted Physical Education: APE) คือ การจัดกิจกรรมทางพลศึกษา การออกกำลังกายและการเคลื่อนไหวที่ได้รับการปรับเปลี่ยนหรือออกแบบให้เหมาะสมกับลักษณะ ศักยภาพ และความต้องการจำเป็นเฉพาะบุคคล เพื่อให้ผู้เรียนสามารถเข้าร่วมกิจกรรมได้อย่างปลอดภัย มีประสิทธิภาพและเกิดการพัฒนาร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม (Winnick & Porretta, 2017) ซึ่งบทความนี้ขอใช้คำว่า APE แนวคิดของ APE ตั้งอยู่บนหลักความเสมอภาคทางการศึกษา (Educational Equity) และการมีส่วนร่วมของทุกคน (Participation for All) โดยมุ่งเน้นการปรับรูปแบบการสอน อุปกรณ์ กติกา วิธีการสื่อสาร และสภาพแวดล้อมทางกายภาพ เพื่อหลายอุปสรรคในการเข้าถึง มิใช่การลดมาตรฐานการเรียนรู้ (Sherrill, 2004)

ความสำคัญของพลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษต่อการพัฒนาการและคุณภาพชีวิต

พลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษมีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาผู้เรียนในหลายมิติ ทั้งด้านร่างกาย จิตใจ อารมณ์ สังคม และการดำรงชีวิต โดยกิจกรรมทางกายช่วยส่งเสริมสมรรถภาพทางกาย ความแข็งแรง ความยืดหยุ่น การทรงตัว และการประสานสัมพันธ์ของกล้ามเนื้อ ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญของการใช้ชีวิตประจำวัน โดยเฉพาะในผู้ที่มีความบกพร่องทางการเห็นซึ่งมักมีข้อจำกัดด้านการเคลื่อนไหว การทรงตัว และความมั่นใจในการใช้พื้นที่ (Haeghele & Zhu, 2017) นอกจากผลด้านร่างกายแล้ว การเข้าร่วมกิจกรรมทางพลศึกษายังช่วยพัฒนาด้านจิตใจและอารมณ์ เช่น การสร้างความมั่นใจในตนเอง การลดความวิตกกังวล การพัฒนาความกล้าแสดงออก และการเรียนรู้ที่จะเผชิญความท้าทายผ่านกิจกรรมทางกีฬา ขณะเดียวกัน กิจกรรมกลุ่มยังช่วยส่งเสริมทักษะทางสังคม การสื่อสาร การทำงานร่วมกับผู้อื่นและการยอมรับความแตกต่างระหว่างบุคคล ซึ่งล้วนเป็นทักษะสำคัญต่อการดำรงชีวิตในสังคม (Sherrill, 2004) ในบริบทของมหาวิทยาลัย การกีฬาแห่งชาติ พลศึกษายังมีบทบาทในฐานะ “พื้นที่แห่งโอกาส” ที่เปิดโอกาสให้นักศึกษาที่มีความบกพร่องทางการเห็นได้พัฒนาศักยภาพทางกีฬาไปสู่การแข่งขันในระดับชาติและนานาชาติ ตลอดจนการสร้างอาชีพและความมั่นคงในอนาคตผ่านเส้นทางกีฬา อย่างไรก็ตาม แม้ว่ากีฬาอาจเป็นพื้นที่สำคัญในการสร้างคุณค่าและความภาคภูมิใจในตนเอง แต่การมุ่งเน้น “ความเป็นเลิศทางกีฬา” เพียงด้านเดียวอาจทำให้ละเลยมิติของคุณภาพชีวิตและการพัฒนาศักยภาพเชิงองค์รวมของผู้เรียน ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ทางพลศึกษาจึงควรให้ความสำคัญทั้งต่อการพัฒนาสมรรถภาพทางกีฬาและการพัฒนาทักษะชีวิต การเข้าสังคม และการเรียนรู้เพื่อการดำรงชีวิตในระยะยาวควบคู่กัน

สรุป

บุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นคือผู้ที่สูญเสียหรือมีข้อจำกัดด้านการมองเห็นในระดับที่กระทบต่อการเรียนรู้และการดำเนินชีวิต แม้ได้รับการรักษาหรือใช้อุปกรณ์ช่วยแล้วก็ตาม ซึ่งแบ่งได้เป็นกลุ่มตาบอดที่ต้องอาศัยประสาทสัมผัสอื่นทดแทนการมองเห็นโดยสิ้นเชิง และกลุ่มสายตาสั้นหรือตาเหล่ที่ยังพอใช้การมองเห็นบางส่วนร่วมกับเทคโนโลยีช่วยเหลือได้ ความแตกต่างของช่วงเวลาที่เกิดความบกพร่อง ไม่ว่าจะเป็นแต่กำเนิดหรือเกิดขึ้นภายหลัง ก็ส่งผลต่อรูปแบบการรับรู้และการปรับตัวที่แตกต่างกันไปด้วย ผลกระทบที่เกิดขึ้นจึงมีได้จำกัดอยู่เพียงการเข้าถึงข้อมูลทางวิชาการ แต่ยังไม่ลุกลามไปถึงการทรงตัว การประสานสัมพันธ์ของกล้ามเนื้อและประสาท การรับรู้ตำแหน่งร่างกายและการรับรู้ทิศทางในพื้นที่ ซึ่งล้วนเป็นทักษะพื้นฐานสำคัญของการดำรงชีวิต



การเข้าร่วมกิจกรรมพลศึกษาและยังเพิ่มความเสี่ยงด้านความปลอดภัยหากขาดการออกแบบกิจกรรมที่รอบคอบ

ด้วยเหตุนี้ พลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษ หรือ Adapted Physical Education จึงเข้ามามีบทบาทสำคัญในฐานะแนวทางที่ปรับกิจกรรม อุปกรณ์ กติกาและสภาพแวดล้อมให้เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียนแต่ละคน โดยไม่ลดทอนมาตรฐานการเรียนรู้ ควบคู่ไปกับแนวคิด UDL ที่เน้นความยืดหยุ่นผ่านการนำเสนอข้อมูลที่หลากหลาย การเปิดโอกาสให้แสดงออกได้หลายรูปแบบ และการสร้างแรงจูงใจในการมีส่วนร่วม การผสมผสานแนวคิดนี้เข้าด้วยกันจึงมีคุณค่าทั้งในเชิงวิชาการ ที่ช่วยเติมเต็มช่องว่างงานวิจัยซึ่งยังไม่เคยมีผู้ศึกษาในบริบทนี้มาก่อน และในเชิงปฏิบัติ ที่จะนำไปสู่แนวทางจัดการเรียนรู้พลศึกษาอย่างเป็นรูปธรรมสำหรับนักศึกษาที่มีความบกพร่องทางการเห็น ท้ายที่สุดแล้ว คุณค่าที่แท้จริงของแนวทางนี้มีได้จำกัดอยู่เพียงการพัฒนาสมรรถภาพทางกายหรือความเป็นเลิศทางกีฬาเท่านั้น หากยังครอบคลุมถึงการเสริมสร้างความมั่นใจ การเข้าสังคม การลดทัศนคติเชิงลบที่สังคมมีต่อศักยภาพของคนกลุ่มนี้ และการยกระดับคุณภาพชีวิตของนักศึกษาให้สามารถดำรงชีวิตและพัฒนาตนเองได้อย่างเต็มศักยภาพในสังคมแห่งการเรียนรู้ร่วมกันอย่างแท้จริง

แนวคิด Universal Design for Learning (UDL)

ในบริบทของการจัดการศึกษาในศตวรรษที่ 21 ประเด็นเรื่อง “ความเสมอภาคทางการศึกษา” (Educational Equity) และ “การศึกษาแบบเรียนรวม” (Inclusive Education) ได้รับความสำคัญเพิ่มขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยเฉพาะในระดับอุดมศึกษาที่ผู้เรียนมีความหลากหลายทั้งด้านความสามารถ รูปแบบการเรียนรู้ ภาษา วัฒนธรรม ตลอดจนข้อจำกัดด้านร่างกายและการรับรู้ การจัดการเรียนรู้ในรูปแบบเดียวสำหรับผู้เรียนทุกคนจึงอาจไม่สามารถตอบสนองต่อความต้องการที่แตกต่างกันได้อย่างเหมาะสม แนวคิด Universal Design for Learning (UDL) จึงได้รับการพัฒนาขึ้นเพื่อเป็นกรอบแนวคิดสำคัญในการออกแบบการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่น เปิดโอกาสให้ผู้เรียนทุกคนสามารถเข้าถึง มีส่วนร่วม และแสดงศักยภาพของตนเองได้อย่างเท่าเทียม (CAST, 2024)

ความหมายของ Universal Design for Learning (UDL)

Universal Design for Learning (UDL) เป็นแนวคิดการออกแบบการเรียนรู้ที่พัฒนาขึ้นโดย CAST โดยได้รับอิทธิพลจากแนวคิด Universal Design ทางสถาปัตยกรรม ซึ่งมุ่งออกแบบสิ่งแวดล้อมให้ทุกคนสามารถใช้งานได้โดยไม่ต้องปรับแก้ภายหลัง ก่อนนำมาประยุกต์ใช้ในบริบททางการศึกษา แนวคิดดังกล่าวมุ่งเน้นการออกแบบหลักสูตร วิธีสอน สื่อการเรียนรู้ และการประเมินผลให้มีความยืดหยุ่น เพื่อลดอุปสรรคในการเรียนรู้และตอบสนองต่อความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน (CAST, 2024)

Meyer et al. (2014) อธิบายว่า UDL เป็นกรอบแนวคิดที่ช่วยให้ผู้สอนออกแบบประสบการณ์การเรียนรู้ที่เข้าถึงผู้เรียนได้หลากหลายกลุ่ม ผ่านวิธีการเรียนรู้ที่ยืดหยุ่นและหลากหลาย ขณะที่ Rao et al. (2014) ชี้ว่า UDL สนับสนุนการจัดการศึกษาแบบเรียนรวม โดยเน้น “การลดอุปสรรคตั้งแต่วิธีการสอน การออกแบบการสอน” มากกว่าการแก้ปัญหาเฉพาะรายภายหลัง ดังนั้น UDL จึงมิใช่เพียงแนวทางสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องเท่านั้น แต่เป็นแนวคิดที่เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนทุกคนในชั้นเรียน เนื่องจากยอมรับว่าผู้เรียนแต่ละคนมีรูปแบบการเรียนรู้ ความสนใจ และศักยภาพแตกต่างกัน



อย่างไรก็ตาม แม้ UDL จะได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในฐานะแนวคิดที่ส่งเสริมความเท่าเทียมทางการศึกษา แต่การนำไปใช้ในทางปฏิบัติยังคงเผชิญข้อจำกัดหลายประการ โดยเฉพาะในสถาบันอุดมศึกษาที่มีข้อจำกัดด้านทรัพยากร บุคลากร และความพร้อมด้านเทคโนโลยี ผู้สอนบางส่วนอาจยังขาดความเข้าใจเกี่ยวกับการออกแบบการเรียนรู้แบบยืดหยุ่น หรือมองว่า UDL เป็นภาระเพิ่มเติมในการจัดการเรียนการสอน ส่งผลให้การประยุกต์ใช้ยังไม่เกิดขึ้นอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง

หลักการสำคัญของ UDL

กรอบแนวคิด Universal Design for Learning (UDL) ประกอบด้วยหลักการสำคัญ 3 ประการ ซึ่งพัฒนาขึ้นจากองค์ความรู้ด้านประสาทวิทยาศาสตร์การเรียนรู้ (Neuroscience of Learning) เพื่อรองรับความแตกต่างระหว่างบุคคลและลดอุปสรรคเชิงระบบ (CAST, 2024) ดังนี้:

1. **การนำเสนอข้อมูลที่หลากหลาย (Multiple Means of Representation)** มุ่งเน้นการถ่ายทอดเนื้อหาผ่านช่องทางการรับรู้ที่หลากหลายเพื่อป้องกันภาวะข้อมูลล้นเกิน (Cognitive Overload) โดยผู้สอนควรปรับเปลี่ยนจากการบรรยายหรือใช้สื่อทัศนูปแบบเดียว มาเป็นการประยุกต์ใช้ไฟล์เสียง สื่อสัมผัส โมเดลจำลอง หรือการสาธิตเชิงพื้นที่ร่วมกับคำอธิบายที่เป็นลำดับขั้น ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นสามารถสร้างมโนทัศน์และเข้าถึงข้อมูลได้อย่างแม่นยำ

2. **การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความสามารถได้หลายรูปแบบ (Multiple Means of Action and Expression)** มุ่งให้ผู้เรียนสะท้อนความรู้ความเข้าใจตามศักยภาพและจุดแข็งเฉพาะบุคคล แทนการประเมินผลแบบข้อเขียนดั้งเดิม ในศาสตร์พลศึกษาผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นสามารถแสดงออกผ่านการปฏิบัติทักษะกลไกเคลื่อนไหว การอธิบายกระบวนการด้วยวาจาหรือการบันทึกการรายงานเสียง อย่างไรก็ตาม ผู้สอนจำเป็นต้องกำหนดเกณฑ์การประเมิน (Assessment Criteria) ที่ชัดเจนและเป็นธรรมเพื่อรักษามาตรฐานทางวิชาการ

3. **การสร้างแรงจูงใจและการมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ (Multiple Means of Engagement)** มุ่งสร้างบรรยากาศเชิงบวกเพื่อลดความวิตกกังวลและเพิ่มความเชื่อมั่นในตนเอง ผ่านการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative Learning) และระบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer-assisted Learning) ทั้งนี้ การสร้างแรงจูงใจต้องรักษาสมดุลระหว่าง "การสนับสนุนจากคนรอบข้าง" และ "การพัฒนาความสามารถ ในการกำกับตนเอง (Self-regulation)" เพื่อป้องกันไม่ให้ผู้เรียนเกิดภาวะพึ่งพา (Dependency) มากเกินไป

การประยุกต์ใช้ UDL ในระดับอุดมศึกษาและหลักพลศึกษา

ในระดับอุดมศึกษา แนวคิด UDL สามารถนำมาสอดแทรกได้ทั้งด้านการพัฒนาหลักสูตร การปรับกติกาสอน และวิธีการสอน ตลอดจนการจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่ปลอดภัย (Universal Design) สำหรับมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ การบูรณาการ UDL ร่วมกับทักษะกีฬาพื้นฐานสามารถทำได้โดยให้ผู้เรียนที่มองเห็นทำหน้าที่เป็นเพื่อนช่วยสอน (Peer Tutor) คอยบอกทิศทาง ระยะทางและจังหวะควบคู่กับการใช้คำสั่งเสียง ซึ่งกลไกนี้ช่วยลดการตีตรา (Stigma) สลายความรู้สึกแตกต่าง และขับเคลื่อนแนวคิด "การศึกษาเพื่อทุกคน" (Education for All) อย่างเป็นรูปธรรม อย่างไรก็ตาม การขับเคลื่อน UDL ยังคงเผชิญความท้าทายเชิงโครงสร้าง อาทิ ข้อจำกัดด้านงบประมาณ เทคโนโลยี สิ่งอำนวยความสะดวกเฉพาะทาง และภาระงานอาจารย์ ซึ่งจำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนเชิงนโยบายจากผู้บริหารระดับสถาบันอย่างเป็นระบบ



สำหรับการจัดการเรียนรู้ภาคปฏิบัติในวิชาพลศึกษา ซึ่งเดิมที่ต้องพึ่งพาการสังเกตเชิงทัศน์และการเคลื่อนไหวในสภาพแวดล้อมที่แปรเปลี่ยนตลอดเวลา (Lieberman & Houston-Wilson, 2018) ผู้สอนสามารถประยุกต์ใช้หลัก UDL เพื่อลดอุปสรรคทางกายภาพและสร้างความปลอดภัยได้ผ่าน 2 กลไกหลัก (Winnick & Porretta, 2017; Lieberman et al., 2019) ได้แก่

1. การใช้สื่อเสียงและสื่อสัมผัส ปรับเปลี่ยนอุปกรณ์กีฬาให้เหมาะสม เช่น การใช้ลูกบอลเสียง เส้นเชือกนำทาง พื้นผิวสัมผัส (Tactile Paving) หรือโมเดลจำลองเพื่อช่วยให้ผู้เรียนระบุตำแหน่งและทิศทางของวัตถุผ่านประสาทสัมผัสที่คงเหลืออยู่ การใช้วัสดุนุ่มเพื่อลดการบาดเจ็บ หรือการปรับกติกาการเล่นให้เหมาะสมกับศักยภาพของผู้เรียน (Winnick & Porretta, 2017)
2. การอธิบายทักษะกลไกเคลื่อนไหวด้วยวาจา หลีกเลี่ยงคำสั่งที่คลุมเครือ เช่น "ทำตามผู้สอน" แล้วเปลี่ยนเป็นการอธิบายเชิงพื้นที่ที่มีลำดับขั้นและทิศทางที่ชัดเจน เช่น "ยกแขนขวาวนระดับไหล่ แล้วเหวี่ยงไปด้านหน้า" ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็นเข้าใจกลไกและฝึกปฏิบัติทักษะได้อย่างถูกต้องแม่นยำ

แนวทางการจัดการเรียนรู้ในมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ

1. การพัฒนาหลักสูตรและการบูรณาการองค์ความรู้

การพัฒนาหลักสูตรถือเป็นกลไกเชิงระบบในการสร้างระบบนิเวศการศึกษาเรียนรวม (Inclusive Education) ในระดับอุดมศึกษา โดยหลักสูตรด้านพลศึกษาและวิทยาศาสตร์การกีฬามหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ ควรได้รับการออกแบบให้มีความยืดหยุ่นและบูรณาการองค์ความรู้ด้านพลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษ (Adapted Physical Education: APE) และกรอบแนวคิด UDL เข้าไว้ในรายวิชาหลัก (CAST, 2024) มุ่งเน้นการเสริมสร้างสมรรถนะให้นักศึกษาคูพลศึกษาและบุคลากรทางการกีฬามีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมทางกายแบบปรับประยุกต์ การประยุกต์ใช้สื่อเสียงและสื่อสัมผัส การสื่อสารเชิงพื้นที่สำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็น ตลอดจนการเปิดโอกาสให้ประเมินผลผ่านแนวทางที่ยืดหยุ่น (Multiple Means of Action and Expression) เช่น การสาธิตปฏิบัติจริง การสะท้อนคิด (Reflection) หรือแฟ้มสะสมงาน (Portfolio) อย่างไรก็ตาม บทวิพากษ์สำคัญในบริบทปัจจุบันพบว่า หลายสถาบันมักจัดเนื้อหาการศึกษาเรียนรวมแยกเป็น "รายวิชาเฉพาะกลุ่ม" มากกว่าการบูรณาการเชิงระบบ ส่งผลให้ผู้เรียนมองการจัดการศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องเป็นเรื่องแยกส่วน ดังนั้น การพัฒนาหลักสูตรจึงควรมุ่งเปลี่ยนกระบวนทัศน์จาก "การช่วยเหลือบุคคลที่มีความบกพร่องเป็นรายบุคคล" ไปสู่ "การออกแบบการเรียนรู้สำหรับทุกคน" (Design-for-All Paradigm) อย่างแท้จริง

2. การพัฒนาศักยภาพผู้สอนและทักษะเชิงปฏิบัติการ

ผู้สอนคือปัจจัยขับเคลื่อนหลักในการแปรนโยบายเรียนรวมไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียน มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติจึงจำเป็นต้องส่งเสริมสมรรถนะอาจารย์อย่างต่อเนื่อง ทั้งในมิติความรู้เท่าทันความบกพร่อง เทคโนโลยีสิ่งอำนวยความสะดวก และทักษะการปรับเปลี่ยนการจัดการเรียนรู้พลศึกษา (Instructional Adaptation) เช่น การใช้คำอธิบายเชิงพื้นที่เป็นลำดับขั้น การบริหารจัดการกระบวนการเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer-assisted Learning) และการจัดกิจกรรมภาคปฏิบัติอย่างปลอดภัย ซึ่งงานวิจัยของ Lieberman และ Houston-Wilson (2018) ยืนยันว่าผู้สอนที่มีทักษะเหล่านี้จะสามารถยกระดับการมีส่วนร่วม ความมั่นใจ และ



ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างมีนัยสำคัญ ทว่า ปัญหาสำคัญในบริบทอุดมศึกษาไทยคือผู้สอนส่วนใหญ่ยังขาดประสบการณ์ตรงร่วมกับผู้เรียนพิการ นำไปสู่ความวิตกกังวลด้านความปลอดภัยจนเกิดภาวะ "ลดโอกาสการมีส่วนร่วม" ของผู้เรียนโดยไม่ตั้งใจ การพัฒนาศักยภาพผู้สอนจึงต้องก้าวข้ามการอบรมเชิงทฤษฎี ไปสู่การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จริงและการทำงานร่วมกับนักศึกษาที่มีความบกพร่องโดยตรง

3. การสนับสนุนสิ่งอำนวยความสะดวกและสภาพแวดล้อมทางกายภาพ

การจัดสภาพแวดล้อมทางกายภาพตามหลักการออกแบบที่เป็นสากล (Universal Design: UD) เป็นองค์ประกอบพื้นฐานของการเป็นมหาวิทยาลัยเรียนรวม (Inclusive University) โดยเฉพาะสำหรับผู้เรียนที่มีความบกพร่องทางการเห็น มหาวิทยาลัยควรวางระบบโครงสร้างพื้นฐานที่เอื้อต่อการเข้าถึงอย่างปลอดภัยและเป็นอิสระ (CAST, 2024) เช่น การติดตั้งพื้นผิวสัมผัส (Tactile Paving) ระบบเสียงนำทาง ป้ายอักษรเบรลล์ การกำหนดขอบเขตสนามด้วยวัสดุสัมผัสหรือสัญญาณเสียง การจัดวางตำแหน่งอุปกรณ์ในโรงยิมให้คงที่เพื่อลดความเสี่ยงจากการชน ตลอดจนการจัดเตรียมเอกสารดิจิทัลที่รองรับโปรแกรมอ่านหน้าจอ (Screen Reader) อย่างไรก็ตาม ในทางปฏิบัติมักพบข้อจำกัดจากการปรับสภาพแวดล้อมในลักษณะ "ปรับเพิ่มภายหลัง" (Retrofitting) ซึ่งมักไม่สอดคล้องกับการใช้งานจริง ดังนั้น การพัฒนาสภาพแวดล้อมทางการศึกษาและสนามกีฬาจึงต้องอาศัยกลไกการมีส่วนร่วมของผู้ใช้งานจริง โดยเฉพาะนักศึกษาที่มีความบกพร่องตั้งแต่ขั้นตอนเริ่มต้นของการออกแบบ

4. ระบบช่วยเหลือ ให้คำปรึกษา และมิติจิตสังคม

นอกเหนือจากมิติทางวิชาการ นักศึกษาที่มีความบกพร่องทางการเห็นจำเป็นต้องได้รับการดูแลด้านจิตสังคม (Psychosocial Support) การปรับตัว และการใช้ชีวิตในมหาวิทยาลัยอย่างเป็นระบบผ่านศูนย์บริการนักศึกษาที่มีความบกพร่อง เครือข่ายอาจารย์ที่ปรึกษาเฉพาะด้าน และระบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Buddy System) เพื่อช่วยแนะนำสถานที่และส่งเสริมการสร้างปฏิสัมพันธ์ภายในชั้นเรียน ซึ่งนอกจากจะลดความวิตกกังวลของผู้เรียนแล้ว ยังช่วยเสริมสร้างความตระหนักรู้และการยอมรับความหลากหลายในกลุ่มนักศึกษาทั่วไป ยิ่งไปกว่านั้น ระบบให้คำปรึกษาต้องครอบคลุมถึงการแนะแนวอาชีพและการเตรียมความพร้อมในระยะยาว โดยเฉพาะกลุ่มนักศึกษาที่เป็นนักกีฬามืออาชีพที่มีความบกพร่องซึ่งมีข้อจำกัดด้านช่วงเวลาการประกอบอาชีพทางกีฬา การสนับสนุนด้านการวางแผนการศึกษาและการใช้ชีวิตหลังสิ้นสุดเส้นทางนักกีฬาจึงเป็นสิ่งสำคัญในการสร้างคุณภาพชีวิตที่มั่นคงและยั่งยืน

5. การส่งเสริมกีฬาเพื่อบุคคลที่มีความบกพร่องและการพัฒนามนุษย์

มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติควรทำหน้าที่เป็นศูนย์กลางในการผลิตครูพลศึกษา บุคลากรทางการกีฬา การวิจัยและการพัฒนานวัตกรรมกีฬาเพื่อบุคคลที่มีความบกพร่องเพื่อขยายโอกาสสู่สังคม ทั้งการสนับสนุนชมรมกีฬามืออาชีพที่มีความบกพร่อง การจัดแข่งขันระดับสถาบัน และการประยุกต์ใช้วิทยาศาสตร์การกีฬาเพื่อพัฒนาสมรรถภาพอย่างเหมาะสม อย่างไรก็ตาม การขับเคลื่อนนโยบายด้านกีฬาเพื่อบุคคลที่มีความบกพร่องไม่ควรมุ่งเน้นเพียง "ความเป็นเลิศทางกีฬา" (Athletic Excellence) หรือการแข่งขันเพื่อถ้วยรางวัลเท่านั้น แต่ต้องให้ความสำคัญกับกีฬาในฐานะเครื่องมือในการพัฒนาคุณภาพชีวิต การสร้างความมั่นใจและการหลอมรวมทางสังคม (Social Inclusion) เพราะหากสถาบันมุ่งเน้นเพียงมิติการแข่งขัน อาจเกิดการเลือกปฏิบัติและลดทอนโอกาสเข้าถึงกิจกรรมทางกายของผู้เรียนกลุ่มอื่น ทั้งที่เป้าหมายสูงสุดของพลศึกษาคือการพัฒนาศักยภาพมนุษย์ทุกคนอย่างเท่าเทียมและทั่วถึง



สรุป

การจัดการเรียนรู้พลศึกษาสำหรับบุคคลที่มีความบกพร่องทางการเห็นในระดับอุดมศึกษา โดยเฉพาะในบริบทของมหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ เป็นมิติสำคัญที่สะท้อนถึงความเสมอภาคทางการศึกษาและการพัฒนาศักยภาพมนุษย์อย่างรอบด้าน แม้ประเทศไทยจะมีกลไกทางกฎหมายรองรับสิทธิของบุคคลที่มีความบกพร่อง ทว่าในทางปฏิบัติยังคงเผชิญข้อจำกัดเชิงระบบ ทั้งด้านการเข้าถึงกิจกรรม สื่อการเรียนรู้ อุปกรณ์กีฬา และสภาพแวดล้อมทางกายภาพที่ไม่สอดคล้องกับช่องทางการรับรู้ของผู้เรียน การบูรณาการกรอบแนวคิด Universal Design for Learning (UDL) ร่วมกับหลักพลศึกษาสำหรับบุคคลพิเศษ (APE) จึงเป็นทางออกเชิงกลไกที่สร้างความยืดหยุ่นผ่านการปรับเปลี่ยนสื่อเสียง สื่อสัมผัส คำอธิบายเชิงพื้นที่ และระบบการวัดประเมินผลทางเลือก ซึ่งช่วยลดอุปสรรคและส่งเสริมการมีส่วนร่วมอย่างปลอดภัย ควบคู่กับการประยุกต์ใช้กระบวนการเรียนรู้แบบเพื่อนช่วยเพื่อน (Peer-assisted Learning) ที่ช่วยเสริมสร้างสุขภาวะทางจิต สัมพันธภาพทางสังคม และขับเคลื่อนเป้าหมายของการศึกษาเรียนรวม (Inclusive Education) เพื่อการพัฒนาคุณภาพชีวิตของผู้เรียนในระยะยาวอย่างยั่งยืน

เอกสารอ้างอิง

- คณะกรรมการสิทธิมนุษยชนแห่งชาติ. (2568). สารเนื่องใน "วันบุคคลที่มีความบกพร่องแห่งชาติ" ประจำปี 2568. สืบค้นจาก <https://www.nhrc.or.th/th/NHRC-News-and-Important-Events/16217>
- จินตนา สุริยพงศ์ และ วีรพล โล่เจริญรัตน์. (2567). ผลการจัดการเรียนรู้ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน รายวิชาคณิตศาสตร์ตามหลักการออกแบบการเรียนรู้ที่เป็นสากล สำหรับนักเรียนที่มีความต้องการจำเป็นพิเศษ ในห้องเรียนการศึกษาพิเศษ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. *วารสาร มจร อุบลปริทรรศน์*, 9(3), 1037-1048.
- ดร.ณนา นาชัยฤทธิ. (2550). ผลการเรียนรู้จากบทเรียนมัลติมีเดียบนระบบเครือข่ายที่พัฒนาตามแนวคอนสตรัคติวิสต์เรื่องการใช้เทคโนโลยีการศึกษาในห้องเรียน ของนิสิตปริญญาตรี สาขาวิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา [ปริญญาานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต]. มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- นพรัตน์ หัสดี. (2559). การสอนพลศึกษาสำหรับเด็กพิเศษ. *วารสารครุศาสตร์*, 44(2), 259-269.
- ปนัดดา วงศ์จินดา. (2563). การส่งเสริมศักยภาพด้านพลศึกษาของนักเรียนที่มีความบกพร่องทางการได้ยิน โรงเรียนเศรษฐเสถียร ในพระราชูปถัมภ์. *วารสารวิจัยและพัฒนาศึกษาพิเศษ*, 9(1), 44-55.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2565). *แนวทางการจัดการศึกษาสำหรับนักเรียนพิการเรียนรวม*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานปลัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม. (ม.ป.ป.). *นักศึกษายุคปัจจุบันที่มีความบกพร่อง*. ศูนย์กลางข้อมูลเปิด (MHESI Open Data). สืบค้นจาก https://data.mhesi.go.th/dataset/univ_std_11_07
- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.



- American Foundation for the Blind. (2024). *What is blindness and low vision?* American Foundation for the Blind.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. CAST.
- Doyle, A. J., O'Toole, M., Cassidy, D., & Condrón, C. M. (2025). Universal Design for Learning (UDL) in simulation-based health professions education. *Advances in Simulation*, 10(33). <https://doi.org/10.1186/s41077-025-00361-3>
- Haegerle, J. A., & Porretta, D. L. (2015). Physical activity and school-age individuals with visual impairments: A literature review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 68–82. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2013-0110>
- Haegerle, J. A., & Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 425–435. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346785>
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2022). *Exceptional learners: An introduction to special education* (15th ed.). Pearson.
- Imel, S. (1994). *Peer tutoring*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Kohn, A., & Vajda, D. (1975). *Peer-mediated instruction and learning*. Educational Research Press.
- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2018). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364–377. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.364>
- Lieberman, L. J., Robinson, B., & Rollheiser, H. (2019). Teaching students with visual impairments. In J. P. Winnick & D. L. Porretta (Eds.), *Adapted physical education and sport* (6th ed., pp. 263–282). Human Kinetics.
- Maheady, L., Mallette, B., Harper, G. F., Sacca, M. K., & Pomerantz, D. S. (1994). The effects of reciprocal peer tutoring on the academic achievement of students with mild disabilities in secondary general education classes. *Exceptional Children*, 60(6), 545–555.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Miller, A., Barbetta, P. M., & Heron, T. E. (1994). Effects of classwide peer tutoring on the acquisition of sight words. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 289–300.
- Preety, & Rani, R. (2024). Enhancing learning and exploring Universal Design for Learning (UDL) principles and practices in the classroom. *International Journal of Novel Research and Development*, 9(9), c640-c649.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on Universal Design



- educational models. *Remedial and Special Education*, 35(3), 153–166.
<https://doi.org/10.1177/0741932513518980>
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Thomas, S. B. (1993). *Peer tutoring in higher education*. Routledge.
- Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Brookline Books.
- Winnick, J. P., & Porretta, D. L. (2017). *Adapted physical education and sport* (6th ed.). Human Kinetics.
- World Health Organization. (2023). *Blindness and vision impairment*. World Health Organization.



การจัดการตนเองของท้องถิ่น: แนวคิด หลักการ และแนวทางปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม Local Self-management: Concepts, Principles, and Concrete Practices

วรรณสว่าง ยานกาย, ณัฐณิน อุปนิสาร และ ณรงค์ ภูเยี่ยมจิต

วิทยาลัยเทคโนโลยีเอกรรณยโสธร

Vansawaang Yangay, Natnalin Upanisakorn, and Narong Phuyiachit

Ekawan Yasothon Technological College, Thailand

E-mail: vansawang.y@gmail.com

วันที่รับบทความ: 10 มิถุนายน 2569; วันที่แก้ไขบทความ 4 กันยายน 2569; วันที่ตอบรับบทความ: 30 กันยายน 2569

Received: June 10, 2026; Revised: September 4, 2026; Accepted: September 30, 2026

บทคัดย่อ

การจัดการตนเองของท้องถิ่นเป็นกลไกสำคัญในการเสริมสร้างประชาธิปไตยฐานรากและกระจายอำนาจสู่ประชาชน โดยเปิดโอกาสให้ชุมชนและองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นร่วมกำหนดทิศทางการพัฒนาบริหารทรัพยากร และแก้ไขปัญหาให้สอดคล้องกับบริบทของพื้นที่ บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาแนวคิดวิเคราะห์หลักการสำคัญ และสังเคราะห์แนวทางปฏิบัติและเงื่อนไขความสำเร็จของการจัดการตนเองของท้องถิ่น ใช้วิธีการศึกษาวิเคราะห์เชิงเอกสาร โดยรวบรวมและวิเคราะห์เนื้อหาจากตำรา บทความวิชาการ งานวิจัย กฎหมาย และเอกสารนโยบายที่เกี่ยวข้องกับการกระจายอำนาจ การมีส่วนร่วมของประชาชน การพึ่งตนเองของชุมชน และธรรมาภิบาล ผลการสังเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า การจัดการตนเองของท้องถิ่นมิได้หมายถึงการแยกตัวจากรัฐส่วนกลาง แต่เป็นการปรับความสัมพันธ์ระหว่างรัฐ ท้องถิ่น และประชาชน เพื่อเพิ่มอำนาจการตัดสินใจและศักยภาพการบริหารจัดการของพื้นที่ภายใต้กรอบกฎหมาย แนวทางดำเนินงานที่สำคัญ ได้แก่ การวิเคราะห์ศักยภาพพื้นที่ การจัดทำแผนและงบประมาณแบบมีส่วนร่วม การพัฒนาระบบข้อมูลชุมชน การจัดการทรัพยากรโดยชุมชน การส่งเสริมเศรษฐกิจฐานราก และการติดตามตรวจสอบโดยประชาชน บทความเสนอกรอบการจัดการตนเองบนฐานการปกครองแบบหุ้นส่วน ซึ่งเชื่อมโยงการกระจายอำนาจ ศักยภาพของท้องถิ่น การมีส่วนร่วม และความรับผิดชอบเข้าด้วยกัน ความสำเร็จจึงขึ้นอยู่กับการถ่ายโอนอำนาจและทรัพยากรอย่างเหมาะสม ศักยภาพขององค์กรท้องถิ่น และกลไกการมีส่วนร่วมที่ทั่วถึง ซึ่งสามารถสนับสนุนการพัฒนาพื้นที่ให้มีประสิทธิภาพ เป็นธรรม และยั่งยืน

คำสำคัญ: การจัดการตนเองของท้องถิ่น; การกระจายอำนาจ; การปกครองแบบหุ้นส่วน

Abstract

Local self-government is a crucial mechanism for strengthening grassroots democracy and decentralizing power to the people. It provides opportunities for communities and local administrative organizations to jointly determine development directions, manage resources, and solve problems in accordance with the local context. This article aims to study the concepts, analyze key principles, and synthesize practical approaches and conditions for the success of local self-government. The study employs a documentary analysis method, collecting and analyzing content from textbooks, academic articles, research, laws, and



policy documents related to decentralization, public participation, community self-reliance, and good governance. The synthesis results indicate that local self-government does not mean separation from the central government, but rather an adjustment of the relationship between the state, localities, and the people to enhance decision-making power and administrative capacity of areas within the legal framework. Key approaches include analyzing area potential, participatory planning and budgeting, developing community information systems, community-based resource management, promoting grassroots economics, and citizen-led monitoring. The article proposes a framework for self-government based on partnership governance, which links decentralization, local capacity, participation, and accountability. Success therefore depends on the appropriate transfer of power and resources, the capacity of local organizations, and comprehensive participatory mechanisms that can support efficient, equitable, and sustainable area development.

Keywords: Local self-government; Decentralization; Partnership governance

บทนำ

ตลอดหลายทศวรรษที่ผ่านมา การบริหารราชการแผ่นดินของประเทศไทยดำเนินอยู่ภายใต้โครงสร้างที่รัฐส่วนกลางมีบทบาทหลักในการกำหนดนโยบาย จัดสรรทรัพยากร และกำกับการดำเนินงานในระดับพื้นที่ โครงสร้างแบบรวมศูนย์อำนาจ (Centralized Governance) มีส่วนช่วยรักษาเอกภาพของรัฐและมาตรฐานการบริการสาธารณะในภาพรวม แต่มีข้อจำกัดในการตอบสนองต่อปัญหา ความต้องการ และศักยภาพที่แตกต่างกันของแต่ละพื้นที่ (Rondinelli et al., 1983) การตัดสินใจที่ห่างไกลจากบริบทท้องถิ่นอาจทำให้การดำเนินนโยบายขาดความยืดหยุ่น ใช้ทรัพยากรไม่สอดคล้องกับความต้องการ และจำกัดบทบาทของประชาชนในการกำหนดทิศทางการพัฒนาชุมชนของตนเอง (Oates, 1972)

การกระจายอำนาจ (Decentralization) จึงได้รับการผลักดันให้เป็นแนวทางสำคัญในการปฏิรูประบบบริหารภาครัฐ โดยมุ่งถ่ายโอนอำนาจหน้าที่ ทรัพยากร และความรับผิดชอบจากรัฐบาลกลางไปสู่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เพื่อให้การจัดบริการสาธารณะตอบสนองต่อความต้องการของประชาชนและเปิดพื้นที่ให้ประชาชนมีส่วนร่วมในการตัดสินใจมากขึ้น (World Bank, 2000; OECD, 2019) แก่นสำคัญของแนวคิดนี้คือการจัดวางอำนาจการตัดสินใจไว้ในระดับที่ใกล้ชิดกับประชาชนมากที่สุดเท่าที่เหมาะสม ควบคู่กับการสร้างความรับผิดชอบต่อสาธารณะ ความโปร่งใส และกลไกตรวจสอบที่มีประสิทธิภาพ (OECD, 2019) อย่างไรก็ตาม การถ่ายโอนภารกิจเพียงอย่างเดียวอาจไม่ทำให้ท้องถิ่นสามารถจัดการตนเองได้ หากมิได้ถ่ายโอนอำนาจทางการคลัง บุคลากร และดุลพินิจในการตัดสินใจอย่างเพียงพอ

สำหรับประเทศไทย การกระจายอำนาจได้รับการผลักดันอย่างเป็นรูปธรรมภายหลังการประกาศใช้รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2540 และการตรา “พระราชบัญญัติกำหนดแผนและขั้นตอนการกระจายอำนาจให้แก่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น พ.ศ. 2542” ซึ่งกำหนดกรอบการถ่ายโอนภารกิจ การจัดสรรรายได้ และการเพิ่มบทบาทขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในการจัดบริการสาธารณะและพัฒนาพื้นที่ (สำนักงานคณะกรรมการการกระจายอำนาจให้แก่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น, 2542) แม้ประเทศไทยดำเนิน



นโยบายดังกล่าวมาอย่างต่อเนื่อง แต่สถานการณ์ปัจจุบันยังสะท้อนข้อจำกัดด้านความเป็นอิสระในการตัดสินใจ ความเพียงพอของรายได้และงบประมาณ ความพร้อมของบุคลากร ตลอดจนการพึ่งพากฎเกณฑ์และการอนุมัติจากส่วนกลาง ข้อจำกัดเหล่านี้ทำให้การกระจายอำนาจในทางกฎหมายอาจไม่สอดคล้องกับความสามารถในการจัดการตนเองของท้องถิ่นในทางปฏิบัติ

ภายใต้บริบทดังกล่าว “การจัดการตนเองของท้องถิ่น” (Local Self-Governance) จึงควรได้รับการพิจารณาในฐานะกระบวนการปรับความสัมพันธ์เชิงอำนาจระหว่างรัฐ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ชุมชน และประชาชน มิใช่การแยกตัวออกจากรัฐส่วนกลางหรือการเพิ่มอำนาจให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเพียงฝ่ายเดียว แต่เป็นการสร้างความสามารถของพื้นที่ในการกำหนดทิศทางการพัฒนา บริหารทรัพยากร จัดบริการสาธารณะ และแก้ไขปัญหาตามบริบทของตน ภายใต้กรอบกฎหมายและกลไกความรับผิดชอบต่อประชาชน แนวคิดดังกล่าวจึงเชื่อมโยงการกระจายอำนาจ การมีส่วนร่วม การพึ่งตนเอง และธรรมาภิบาลเข้ากับการปฏิบัติในระดับพื้นที่ (Shah & Thompson, 2004)

แม้มีการศึกษาเรื่องการกระจายอำนาจและการปกครองท้องถิ่นอย่างกว้างขวาง แต่องค์ความรู้เกี่ยวกับการจัดการตนเองของท้องถิ่นยังปรากฏอย่างกระจัดกระจาย และยังขาดการสังเคราะห์ที่เชื่อมโยงแนวคิดหลักการ กลไกดำเนินงาน และเงื่อนไขความสำเร็จไว้อย่างเป็นระบบ ช่องว่างดังกล่าวทำให้การนำแนวคิดไปประยุกต์ใช้ยังขาดกรอบดำเนินงานที่แสดงความสัมพันธ์ระหว่างอำนาจและทรัพยากร ศักยภาพขององค์กรท้องถิ่น การมีส่วนร่วมของประชาชน และกลไกกำกับตรวจสอบอย่างชัดเจน

บทความนี้จึงมีวัตถุประสงค์สามประการ ได้แก่ (1) เพื่อศึกษาแนวคิดและพัฒนาการของการจัดการตนเองของท้องถิ่น (2) เพื่อวิเคราะห์หลักการสำคัญและความสัมพันธ์ระหว่างการกระจายอำนาจ การมีส่วนร่วม การพึ่งตนเอง และธรรมาภิบาล และ (3) เพื่อสังเคราะห์แนวทางปฏิบัติและเงื่อนไขความสำเร็จของการจัดการตนเองของท้องถิ่น ผลจากการสังเคราะห์มุ่งนำไปสู่กรอบการดำเนินงานที่สามารถใช้ประกอบการพัฒนาระบบปกครองท้องถิ่น เสริมสร้างความเข้มแข็งของชุมชน และสนับสนุนการพัฒนาพื้นที่ให้มีประสิทธิภาพ เป็นธรรม และยั่งยืนในบริบทสังคมไทยร่วมสมัย

แนวคิดการจัดการตนเองของท้องถิ่น

การจัดการตนเองของท้องถิ่น หมายถึง สิทธิและความสามารถขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นและประชาชนในพื้นที่ในการกำหนดทิศทางการพัฒนา บริหารจัดการกิจการสาธารณะ จัดสรรทรัพยากร และแก้ไขปัญหาของชุมชนภายใต้กรอบกฎหมายและผลประโยชน์ของประชาชนในพื้นที่ แนวคิดนี้สอดคล้องกับหลักการปกครองตนเองของท้องถิ่นตามกฎหมายยุโรปว่าด้วยการปกครองตนเองส่วนท้องถิ่น ซึ่งอธิบายว่า การปกครองตนเองของท้องถิ่นคือสิทธิและความสามารถของหน่วยงานท้องถิ่นในการกำกับดูแลและจัดการกิจการสาธารณะสำคัญด้วยความรับผิดชอบของตนเองและเพื่อประโยชน์ของประชาชนในท้องถิ่น (Council of Europe, 1985) ในบริบทของไทย แนวคิดดังกล่าวสัมพันธ์กับหลักการกระจายอำนาจที่บัญญัติไว้ในรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560 และพระราชบัญญัติกำหนดแผนและขั้นตอนการกระจายอำนาจให้แก่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น พ.ศ. 2542 ซึ่งมุ่งให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นมีอำนาจหน้าที่ รายได้ และความรับผิดชอบต่อการจัดบริการสาธารณะและพัฒนาพื้นที่ตามความเหมาะสมของแต่ละท้องถิ่น (รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560, 2560; พระราชบัญญัติกำหนดแผนและขั้นตอนการกระจายอำนาจฯ, 2542)

ในเชิงความสัมพันธ์ระหว่างรัฐ ท้องถิ่น และประชาชน การจัดการตนเองของท้องถิ่นมิได้หมายถึงการแยกตัวออกจากรัฐหรือการลดบทบาทของรัฐโดยสิ้นเชิง หากแต่เป็นการปรับความสัมพันธ์เชิงอำนาจให้เกิดความสมดุลมากขึ้น โดยรัฐส่วนกลางทำหน้าที่กำหนดกรอบนโยบาย มาตรฐาน และกลไกสนับสนุน ขณะที่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นทำหน้าที่เป็นกลไกหลักในการแปลงนโยบายสู่การปฏิบัติที่สอดคล้องกับบริบทของพื้นที่ ส่วนประชาชนทำหน้าที่เป็นเจ้าของอำนาจสาธารณะผ่านการมีส่วนร่วมในการเสนอปัญหา ตัดสินใจ ติดตาม และตรวจสอบการดำเนินงานของท้องถิ่น แนวคิดนี้สอดคล้องกับหลักการกระจายอำนาจที่มองว่า การตัดสินใจเกี่ยวกับบริการสาธารณะควรอยู่ใกล้ประชาชนมากที่สุด เพื่อเพิ่มความรับผิดชอบ ความโปร่งใส และความสอดคล้องกับความต้องการของพื้นที่ (Oates, 1999; OECD, 2019)

นอกจากนี้ การจัดการตนเองของท้องถิ่นยังตั้งอยู่บนฐานคิดเรื่องพลังของชุมชนและสถาบันทางสังคม Ostrom (1990) ชี้ให้เห็นว่า ชุมชนสามารถสร้างกติกา กลไก และระบบตรวจสอบของตนเองเพื่อจัดการทรัพยากรร่วมได้อย่างมีประสิทธิภาพ หากมีเงื่อนไขด้านความไว้วางใจ กติกาที่ชัดเจน การมีส่วนร่วมของผู้ใช้ทรัพยากร และกลไกการกำกับดูแลที่เหมาะสม ขณะที่ Putnam et al. (1993) อธิบายว่าทุนทางสังคม ความไว้วางใจ และเครือข่ายพลเมืองมีความสัมพันธ์กับสมรรถนะของสถาบันประชาธิปไตยในระดับพื้นที่ ดังนั้น ท้องถิ่นจัดการตนเองจึงมิได้พึ่งพาเพียงโครงสร้างทางกฎหมายหรือองค์กรราชการเท่านั้น แต่ต้องอาศัยพลังของประชาชน ความร่วมมือระหว่างภาคส่วน และวัฒนธรรมประชาธิปไตยในชีวิตประจำวัน

เป้าหมายสำคัญของการจัดการตนเองของท้องถิ่นสามารถพิจารณาได้อย่างน้อยสามมิติ ได้แก่ ประสิทธิภาพ ประชาธิปไตย และความยั่งยืน ประการแรก ในมิติด้านประสิทธิภาพ การให้อำนาจแก่ท้องถิ่นช่วยให้การจัดบริการสาธารณะและการแก้ไขปัญหาสามารถตอบสนองต่อความต้องการของประชาชนได้รวดเร็วและเหมาะสมกับบริบทพื้นที่มากขึ้น ประการที่สอง ในมิติด้านประชาธิปไตย การจัดการตนเองเปิดพื้นที่ให้ประชาชนมีส่วนร่วมในการกำหนดอนาคตของชุมชน อันเป็นการเสริมสร้างประชาธิปไตยฐานรากและความรับผิดชอบต่อผู้บริหารท้องถิ่นต่อประชาชน ประการที่สาม ในมิติด้านความยั่งยืน การจัดการตนเองช่วยให้ท้องถิ่นใช้ทุนทางสังคม ทุนวัฒนธรรม ทรัพยากรธรรมชาติ และภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐานของการพัฒนา ซึ่งสามารถนำไปสู่การพัฒนาที่สมดุล เป็นธรรม และสอดคล้องกับเป้าหมายการพัฒนาที่ยั่งยืน (OECD, 2019; Ostrom, 1990; World Bank, 2000)

กล่าวโดยสรุป การจัดการตนเองของท้องถิ่นเป็นแนวคิดที่เชื่อมโยงการกระจายอำนาจ การมีส่วนร่วมของประชาชน การพึ่งตนเองของชุมชน และธรรมาภิบาลเข้าด้วยกันอย่างเป็นระบบ แก่นสำคัญของแนวคิดนี้ไม่ได้อยู่ที่การเพิ่มอำนาจให้แก่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเพียงฝ่ายเดียว แต่อยู่ที่การสร้างระบบความสัมพันธ์ใหม่ระหว่างรัฐ ท้องถิ่น และประชาชน เพื่อให้การพัฒนาพื้นที่เป็นกระบวนการที่ประชาชนมีส่วนร่วม เป็นเจ้าของ และสามารถตรวจสอบได้อย่างแท้จริง

หลักการสำคัญของการจัดการตนเองของท้องถิ่น

การจัดการตนเองของท้องถิ่นตั้งอยู่บนหลักการพื้นฐานที่มุ่งเสริมสร้างศักยภาพขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นและประชาชนในการกำหนดทิศทางการพัฒนาของพื้นที่ หลักการดังกล่าวมิได้จำกัดอยู่เพียงการถ่ายโอนภารกิจจากรัฐส่วนกลางสู่ท้องถิ่นเท่านั้น แต่ยังครอบคลุมถึงการสร้างระบบความสัมพันธ์ใหม่ระหว่างรัฐ ท้องถิ่น และประชาชน บนพื้นฐานของการกระจายอำนาจ การมีส่วนร่วม การพึ่งตนเอง และธรรมาภิบาล ซึ่งเป็นองค์ประกอบสำคัญของการพัฒนาท้องถิ่นอย่างยั่งยืน (OECD, 2019; Shah, 2006)

1. การกระจายอำนาจ

การกระจายอำนาจ (Decentralization) ถือเป็นรากฐานสำคัญของการจัดการตนเองของท้องถิ่น โดยมีเป้าหมายเพื่อถ่ายโอนอำนาจหน้าที่ ทรัพยากร และอำนาจการตัดสินใจจากรัฐบาลกลางสู่หน่วยการปกครองระดับท้องถิ่น เพื่อให้การบริหารจัดการสาธารณะสามารถตอบสนองต่อความต้องการของประชาชนได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น (Oates, 1999)

อำนาจหน้าที่

การจัดการตนเองของท้องถิ่นจำเป็นต้องมีการกำหนดอำนาจหน้าที่ที่ชัดเจนและสอดคล้องกับภารกิจขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น โดยเฉพาะการจัดบริการสาธารณะ การพัฒนาเศรษฐกิจและสังคม การบริหารจัดการทรัพยากรธรรมชาติ และการส่งเสริมคุณภาพชีวิตของประชาชน การถ่ายโอนภารกิจดังกล่าวช่วยให้การดำเนินงานสอดคล้องกับบริบทและความต้องการเฉพาะของแต่ละพื้นที่มากขึ้น (World Bank, 2000)

งบประมาณ

อำนาจหน้าที่ที่เพิ่มขึ้นต้องมาพร้อมกับอำนาจทางการคลัง (Fiscal Decentralization) เนื่องจากองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นจะไม่สามารถดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพ หากขาดความสามารถในการจัดหารายได้และบริหารงบประมาณด้วยตนเอง Oates (1972) อธิบายว่า การกระจายอำนาจทางการคลังเป็นกลไกสำคัญที่ช่วยให้บริการสาธารณะสอดคล้องกับความต้องการที่แตกต่างกันของประชาชนในแต่ละพื้นที่

การตัดสินใจ

หลักการสำคัญอีกประการหนึ่งคือการให้อำนาจท้องถิ่นในการตัดสินใจเกี่ยวกับการพัฒนาและการบริหารจัดการพื้นที่ของตนเอง ภายใต้กรอบกฎหมายและมาตรฐานที่รัฐกำหนด แนวคิดดังกล่าวสอดคล้องกับหลัก Subsidiarity ซึ่งระบุว่า การตัดสินใจควรดำเนินการในระดับที่ใกล้ชิดกับประชาชนมากที่สุดเท่าที่จะเป็นไปได้ (Council of Europe, 1985)

2. การมีส่วนร่วมของประชาชน

การจัดการตนเองของท้องถิ่นจะไม่สามารถบรรลุผลได้หากขาดการมีส่วนร่วมของประชาชน เนื่องจากประชาชนเป็นทั้งเจ้าของอำนาจอธิปไตย ผู้รับผลกระทบ และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียโดยตรงต่อการพัฒนาพื้นที่ (Arnstein, 1969)

ร่วมคิด

การมีส่วนร่วมเริ่มต้นจากการเปิดโอกาสให้ประชาชนร่วมแสดงความคิดเห็น วิเคราะห์ปัญหา และเสนอแนวทางพัฒนาชุมชน การแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์ระหว่างประชาชน ภาคประชาสังคม และหน่วยงานท้องถิ่นช่วยให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกันและนำไปสู่การกำหนดนโยบายที่เหมาะสมกับบริบทพื้นที่

ร่วมตัดสินใจ

การมีส่วนร่วมในระดับที่สูงขึ้นคือการเปิดโอกาสให้ประชาชนมีบทบาทในการตัดสินใจเกี่ยวกับแผนพัฒนา โครงการสาธารณะ และการจัดสรรงบประมาณ ซึ่งถือเป็นกลไกสำคัญในการเสริมสร้างประชาธิปไตยท้องถิ่นและความชอบธรรมของการบริหารงานสาธารณะ (Fung & Wright, 2003)

ร่วมตรวจสอบ

ประชาชนควรมีสื่อและช่องทางในการติดตาม ตรวจสอบ และประเมินผลการดำเนินงานขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เพื่อให้การใช้อำนาจเป็นไปอย่างโปร่งใสและรับผิดชอบต่อสาธารณะ อันเป็นองค์ประกอบสำคัญของธรรมาภิบาลและประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วม (UNDP, 1997)

3. การพึ่งตนเองของชุมชน

การจัดการตนเองมิได้หมายถึงการพึ่งพาทรัพยากรจากภายนอกเพียงอย่างเดียว แต่เป็นการพัฒนาศักยภาพของชุมชนให้สามารถใช้ทรัพยากรและทุนที่มีอยู่ในพื้นที่อย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อสร้างความเข้มแข็งและความยั่งยืนในระยะยาว

ทุนทางสังคม

Putnam et al. (1993) อธิบายว่า ทุนทางสังคม (Social Capital) ประกอบด้วยเครือข่าย ความไว้วางใจ และบรรทัดฐานทางสังคมที่เอื้อต่อความร่วมมือของสมาชิกในชุมชน ชุมชนที่มีทุนทางสังคมสูงมักมีศักยภาพในการจัดการปัญหาและขับเคลื่อนการพัฒนาได้ดีกว่าชุมชนที่ขาดความร่วมมือ

ทุนวัฒนธรรม

วัฒนธรรม ภูมิปัญญาท้องถิ่น และอัตลักษณ์ชุมชนเป็นทรัพยากรสำคัญที่สามารถนำมาใช้สร้างคุณค่าและความได้เปรียบในการพัฒนา ทั้งในมิติทางเศรษฐกิจ สังคม และการท่องเที่ยวเชิงวัฒนธรรม (Bourdieu, 1986)

ทรัพยากรในพื้นที่

Ostrom (1990) ชี้ให้เห็นว่า ชุมชนสามารถบริหารจัดการทรัพยากรส่วนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพ หากมีระบบกติกาและการกำกับดูแลที่เหมาะสม การจัดการทรัพยากรในพื้นที่โดยชุมชนจึงเป็นกลไกสำคัญในการสร้างความมั่นคงทางเศรษฐกิจและสิ่งแวดล้อมของท้องถิ่น

4. ธรรมาภิบาล

ธรรมาภิบาล (Good Governance) เป็นหลักการสำคัญที่ช่วยให้การจัดการตนเองของท้องถิ่นดำเนินไปอย่างมีประสิทธิภาพ โปร่งใส และได้รับความไว้วางใจจากประชาชน โดยองค์การสหประชาชาติและธนาคารโลกต่างยอมรับว่าธรรมาภิบาลเป็นเงื่อนไขพื้นฐานของการพัฒนาที่ยั่งยืน (UNDP, 1997; World Bank, 1992)

โปร่งใส

องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นควรเปิดเผยข้อมูลข่าวสาร งบประมาณ และผลการดำเนินงานให้ประชาชนสามารถเข้าถึงได้อย่างสะดวกและเท่าเทียม เพื่อสร้างความเชื่อมั่นและลดโอกาสการทุจริต

ตรวจสอบได้

การจัดการตนเองต้องมีกลไกการตรวจสอบจากทั้งหน่วยงานภาครัฐ องค์กรอิสระ และภาคประชาชน เพื่อให้การใช้อำนาจและทรัพยากรสาธารณะเป็นไปอย่างถูกต้องและมีประสิทธิภาพ

รับผิดชอบต่อสาธารณะ

ผู้บริหารท้องถิ่นและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องต้องพร้อมรับผิดชอบต่อผลการตัดสินใจและการดำเนินงานของตน รวมทั้งสามารถชี้แจงต่อประชาชนได้อย่างชัดเจน ซึ่งเป็นหัวใจสำคัญของการบริหารกิจการบ้านเมืองที่ดี (UNDP, 1997)

โดยสรุป หลักการสำคัญของการจัดการตนเองของท้องถิ่นประกอบด้วย การกระจายอำนาจ การมีส่วนร่วมของประชาชน การพึ่งตนเองของชุมชน และธรรมาภิบาล ซึ่งเป็นองค์ประกอบที่เชื่อมโยงและสนับสนุนซึ่งกันและกัน การขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งย่อมส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพ ความชอบธรรม และความยั่งยืนของการจัดการตนเองในระดับท้องถิ่น



แผนภาพที่ 1 หลักการสำคัญของการจัดการตนเองของท้องถิ่น

แนวทางปฏิบัติที่เป็นรูปธรรม

แม้แนวคิดการจัดการตนเองของท้องถิ่นจะได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางในฐานะกลไกสำคัญของการกระจายอำนาจและการพัฒนาประชาธิปไตยฐานราก แต่การขับเคลื่อนแนวคิดดังกล่าวให้เกิดผลในทางปฏิบัติ จำเป็นต้องอาศัยเครื่องมือ กลไก และกระบวนการที่เป็นรูปธรรม เพื่อให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นและประชาชนสามารถร่วมกันกำหนดทิศทางการพัฒนา บริหารจัดการทรัพยากร และติดตามผลการดำเนินงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ ภายใต้หลักการมีส่วนร่วม ความรับผิดชอบ และธรรมาภิบาล (OECD, 2019; UNDP, 1997)

1. การจัดทำแผนพัฒนาท้องถิ่นแบบมีส่วนร่วม

แผนพัฒนาท้องถิ่นถือเป็นเครื่องมือสำคัญในการกำหนดทิศทางการพัฒนาพื้นที่ในระยะสั้น ระยะกลาง และระยะยาว การจัดทำแผนที่มีประสิทธิภาพควรตั้งอยู่บนกระบวนการมีส่วนร่วมของประชาชนทุกภาคส่วน ตั้งแต่การสำรวจปัญหา การวิเคราะห์ศักยภาพของพื้นที่ การกำหนดวิสัยทัศน์ และการจัดลำดับความสำคัญของโครงการพัฒนา แนวทางดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดการวางแผนแบบมีส่วนร่วม (Participatory Planning) ซึ่งช่วยให้การพัฒนาสะท้อนความต้องการที่แท้จริงของประชาชน และสร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของร่วมต่อผลลัพธ์ของการพัฒนา (Innes & Booher, 2010)

ในบริบทประเทศไทย กระทรวงมหาดไทยได้กำหนดให้การจัดทำแผนพัฒนาท้องถิ่นต้องอาศัยการมีส่วนร่วมของประชาชนผ่านเวทีประชาคมท้องถิ่น เพื่อให้แผนพัฒนามีความสอดคล้องกับสภาพปัญหาและศักยภาพของพื้นที่ (กระทรวงมหาดไทย, 2561) การเปิดพื้นที่ให้ประชาชนมีส่วนร่วมตั้งแต่ต้นทางจึงถือเป็นจุดเริ่มต้นสำคัญของการจัดการตนเองในระดับท้องถิ่น

2. งบประมาณภาคประชาชน

งบประมาณภาคประชาชน (Participatory Budgeting) เป็นกลไกที่เปิดโอกาสให้ประชาชนมีส่วนร่วมในการกำหนดลำดับความสำคัญของการใช้งบประมาณสาธารณะ โดยประชาชนสามารถเสนอความต้องการพิจารณาทางเลือก และร่วมตัดสินใจเกี่ยวกับโครงการที่ควรได้รับการสนับสนุนจากงบประมาณของท้องถิ่น แนวคิดดังกล่าวได้รับการพัฒนาและประสบความสำเร็จในหลายประเทศ โดยเฉพาะกรณีเมืองปอร์ตูอาเลเกร ประเทศบราซิล ซึ่งได้รับการยอมรับว่าเป็นต้นแบบของประชาธิปไตยแบบมีส่วนร่วมในระดับท้องถิ่น (Wampler, 2007)

การเปิดให้ประชาชนมีส่วนร่วมในกระบวนการงบประมาณไม่เพียงช่วยเพิ่มความโปร่งใสในการใช้จ่ายภาครัฐ แต่ยังช่วยให้การจัดสรรทรัพยากรสาธารณะสอดคล้องกับความต้องการของประชาชนมากขึ้น ลดปัญหาความเหลื่อมล้ำ และเสริมสร้างความไว้วางใจระหว่างประชาชนกับองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น (Shah, 2007)

3. ระบบข้อมูลชุมชนเพื่อการตัดสินใจ

ข้อมูลเป็นทรัพยากรสำคัญของการพัฒนาในยุคปัจจุบัน การจัดการตนเองของท้องถิ่นจึงจำเป็นต้องมีระบบข้อมูลชุมชนที่ถูกต้อง ทันสมัย และสามารถนำไปใช้ประกอบการตัดสินใจได้อย่างมีประสิทธิภาพ ข้อมูลดังกล่าวอาจครอบคลุมข้อมูลประชากร ผู้สูงอายุ เด็กและเยาวชน กลุ่มเปราะบาง รายได้ครัวเรือน ทรัพยากรธรรมชาติ และศักยภาพทางเศรษฐกิจของพื้นที่

แนวคิดการพัฒนาบนฐานข้อมูล (Evidence-Based Policy) ชี้ให้เห็นว่าการตัดสินใจเชิงนโยบายที่อาศัยข้อมูลเชิงประจักษ์จะช่วยลดความคลาดเคลื่อนในการกำหนดนโยบายและเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดสรรทรัพยากร (Head, 2016) ในประเทศไทย ระบบข้อมูลตำบลและข้อมูลชุมชนที่พัฒนาโดยหน่วยงานภาครัฐและองค์กรชุมชนได้กลายเป็นเครื่องมือสำคัญในการวางแผนและติดตามผลการพัฒนาท้องถิ่นในหลายพื้นที่

4. การจัดการทรัพยากรโดยชุมชน

การจัดการทรัพยากรโดยชุมชน (Community-Based Resource Management) เป็นแนวทางสำคัญที่สะท้อนการจัดการตนเองอย่างเป็นรูปธรรม โดยชุมชนมีบทบาทในการกำหนดกติกา ดูแล ใช้ประโยชน์ และอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติในพื้นที่ของตน ไม่ว่าจะเป็นป่าชุมชน แหล่งน้ำ พื้นที่สาธารณะ หรือทรัพยากรชายฝั่ง

Ostrom (1990) อธิบายว่า ชุมชนสามารถบริหารจัดการทรัพยากรส่วนรวมได้อย่างมีประสิทธิภาพ หากมีระบบกติกาที่ชัดเจน การมีส่วนร่วมของผู้ใช้ทรัพยากร และกลไกการกำกับดูแลที่เหมาะสม งานศึกษาจำนวนมากในประเทศไทยยังพบว่าป่าชุมชนและองค์กรผู้ใช้น้ำที่ดำเนินการโดยประชาชนสามารถรักษาสสมดุลระหว่างการใช้ประโยชน์และการอนุรักษ์ทรัพยากรได้อย่างยั่งยืนมากกว่าการบริหารจัดการแบบรวมศูนย์ในบางกรณี (เสรี พงศ์พิศ, 2553)

5. การพัฒนาเศรษฐกิจฐานรากและวิสาหกิจชุมชน

การจัดการตนเองของท้องถิ่นมิได้จำกัดอยู่เพียงการบริหารจัดการทางการเมืองหรือสังคมเท่านั้น แต่ยังรวมถึงการเสริมสร้างศักยภาพทางเศรษฐกิจของชุมชนผ่านการพัฒนาเศรษฐกิจฐานราก (Local Economic Development) และวิสาหกิจชุมชน การพัฒนาในลักษณะดังกล่าวมุ่งใช้ทรัพยากร ภูมิปัญญา และทุนทางวัฒนธรรมของพื้นที่เป็นฐานในการสร้างมูลค่าเพิ่มและสร้างรายได้ให้แก่ประชาชน

องค์การแรงงานระหว่างประเทศ (International Labour Organization [ILO], 2016) ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาเศรษฐกิจท้องถิ่นที่อาศัยความร่วมมือระหว่างภาครัฐ ภาคเอกชน และภาคประชาชน สามารถช่วย เพิ่มการจ้างงาน ลดความยากจน และเสริมสร้างความเข้มแข็งทางเศรษฐกิจของชุมชนได้อย่างยั่งยืน ขณะที่ แนวคิดเศรษฐกิจพอเพียงของประเทศไทยยังเน้นการพัฒนาบนฐานของความพอประมาณ การพึ่งตนเอง และ การใช้ทรัพยากรอย่างรู้คุณค่า (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2560)

6. กลไกติดตามและประเมินผลโดยประชาชน

การติดตามและประเมินผลโดยประชาชน (Citizen Monitoring and Evaluation) เป็นกลไกสำคัญที่ ช่วยให้การจัดการตนเองของท้องถิ่นมีความโปร่งใสและรับผิดชอบต่อสาธารณะมากขึ้น โดยประชาชนสามารถ มีส่วนร่วมในการตรวจสอบการดำเนินงาน การใช้งบประมาณ และผลลัพธ์ของโครงการพัฒนาที่เกิดขึ้นในพื้นที่

แนวคิดการกำกับดูแลแบบมีส่วนร่วม (Participatory Governance) เน้นว่าประชาชนไม่ควรมีบทบาท เฉพาะในขั้นตอนการวางแผนหรือการตัดสินใจเท่านั้น แต่ควรมีส่วนร่วมตลอดวงจรนโยบายสาธารณะ ตั้งแต่ การดำเนินงาน การติดตาม และการประเมินผล (Fung & Wright, 2003) กลไกดังกล่าวช่วยลดโอกาสการ ททุจริต เพิ่มประสิทธิภาพการดำเนินงาน และเสริมสร้างความเชื่อมั่นของประชาชนต่อองค์กรปกครองส่วน ท้องถิ่น

กล่าวโดยสรุป แนวทางปฏิบัติที่เป็นรูปธรรมของการจัดการตนเองของท้องถิ่นประกอบด้วย การจัดทำ แผนพัฒนาท้องถิ่นแบบมีส่วนร่วม การจัดท่างบประมาณภาคประชาชน การพัฒนาระบบข้อมูลชุมชน การ จัดการทรัพยากรโดยชุมชน การส่งเสริมเศรษฐกิจฐานราก และการติดตามประเมินผลโดยประชาชน กลไก เหล่านี้ไม่เพียงช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการบริหารจัดการท้องถิ่น แต่ยังเป็นเครื่องมือสำคัญในการสร้าง ประชาธิปไตยฐานราก ความโปร่งใส และความยั่งยืนของการพัฒนาในระดับพื้นที่

ความท้าทายและเงื่อนไขความสำเร็จ

แม้การจัดการตนเองของท้องถิ่นจะได้รับการยอมรับว่าเป็นกลไกสำคัญในการส่งเสริมการกระจาย อำนาจ ประชาธิปไตยฐานราก และการพัฒนาที่ยั่งยืน แต่การขับเคลื่อนแนวคิดดังกล่าวให้เกิดผลในทางปฏิบัติ ยังเผชิญข้อจำกัดและความท้าทายหลายประการ ทั้งในมิติด้านโครงสร้างอำนาจ กฎหมาย การคลัง ศักยภาพ ขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น และความเข้มแข็งของภาคประชาชน ดังนั้น ความสำเร็จของการจัดการตนเอง จึงมีได้ขึ้นอยู่กับหลายปัจจัยอย่างรอบด้าน หากแต่ต้องอาศัยเงื่อนไขสนับสนุนที่เหมาะสมทั้งในระดับ นโยบายและระดับพื้นที่ (OECD, 2019; World Bank, 2000)

1. ข้อจำกัดด้านกฎหมายและงบประมาณ

ความท้าทายสำคัญประการแรกคือข้อจำกัดด้านกฎหมายและโครงสร้างการคลังท้องถิ่น แม้ว่าประเทศ ไทยจะมีการดำเนินนโยบายกระจายอำนาจมาตั้งแต่การประกาศใช้พระราชบัญญัติกำหนดแผนและขั้นตอน การกระจายอำนาจให้แก่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น พ.ศ. 2542 แต่ในทางปฏิบัติ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น จำนวนมากยังคงมีอำนาจในการตัดสินใจจำกัด และต้องพึ่งพาการกำกับดูแลจากส่วนกลางในหลายด้าน ทั้ง ด้านบุคลากร งบประมาณ และการอนุมัติโครงการ (โกวิทย์ พวงงาม, 2562)

ในมิติทางการคลัง แม้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นจะมีรายได้จากภาษีท้องถิ่นและการจัดเก็บค่าธรรมเนียมบาง ประเภท แต่รายได้ส่วนใหญ่ยังคงมาจากเงินอุดหนุนของรัฐบาลกลาง ส่งผลให้เกิดข้อจำกัดในการกำหนด นโยบายและการวางแผนพัฒนาตามบริบทของพื้นที่ (Oates, 1999) งานศึกษาของ OECD (2019) ชี้ให้เห็นว่า

ความสำเร็จของการกระจายอำนาจจำเป็นต้องควบคู่กับการกระจายอำนาจทางการคลัง เพื่อให้หน่วยงานท้องถิ่นมีทรัพยากรเพียงพอสำหรับการดำเนินการที่ได้รับมอบหมาย

ดังนั้น เงื่อนไขสำคัญของการจัดการตนเอง คือ การปรับปรุงกฎหมายที่เกี่ยวข้องให้เอื้อต่อการตัดสินใจของท้องถิ่น และการเพิ่มศักยภาพทางการคลังผ่านการกระจายรายได้ การจัดเก็บภาษี และการจัดสรรงบประมาณที่มีความเป็นธรรมมากขึ้น

2. ศักยภาพบุคลากรท้องถิ่น

แม้ท้องถิ่นจะได้รับการถ่ายโอนอำนาจและภารกิจมากขึ้น แต่หากบุคลากรขาดความรู้ ความสามารถ หรือทักษะในการบริหารจัดการ ก็อาจทำให้การจัดการตนเองไม่สามารถบรรลุผลตามเป้าหมายได้ (Shah, 2006)

ปัจจุบัน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นหลายแห่งยังประสบปัญหาข้อจำกัดด้านบุคลากร ทั้งในเชิงปริมาณ และคุณภาพ โดยเฉพาะความรู้ด้านการวางแผนเชิงยุทธศาสตร์ การบริหารงบประมาณ การจัดการข้อมูล การมีส่วนร่วมของประชาชน และการบริหารจัดการสาธารณะสมัยใหม่ นอกจากนี้ ความแตกต่าง ของศักยภาพระหว่างองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นในเมืองและชนบทยังส่งผลให้เกิดความเหลื่อมล้ำในการให้บริการสาธารณะ (World Bank, 2000)

ดังนั้น การพัฒนาศักยภาพบุคลากรอย่างต่อเนื่อง การสร้างระบบการเรียนรู้ในองค์กร และการส่งเสริมการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ระหว่างท้องถิ่น จึงเป็นเงื่อนไขสำคัญในการเสริมสร้างความเข้มแข็งของการจัดการตนเอง

3. การมีส่วนร่วมของประชาชน

การมีส่วนร่วมของประชาชนถือเป็นหัวใจสำคัญของการจัดการตนเองของท้องถิ่น อย่างไรก็ตาม ในหลายพื้นที่ยังพบว่าการมีส่วนร่วมอยู่ในระดับจำกัด หรือเป็นเพียงการเข้าร่วมรับฟังข้อมูลมากกว่าการมีบทบาทในการกำหนดนโยบายและการตัดสินใจสาธารณะ (Arnstein, 1969)

ข้อจำกัดดังกล่าวอาจเกิดจากหลายปัจจัย เช่น การขาดข้อมูลข่าวสาร ความไม่เชื่อมั่นในกระบวนการภาครัฐ ความเหลื่อมล้ำทางเศรษฐกิจและสังคม หรือวัฒนธรรมทางการเมืองที่ประชาชนคุ้นชินกับการเป็นผู้รับบริการมากกว่าการเป็นเจ้าของกระบวนการพัฒนา (Putnam et al., 1993)

การสร้างการมีส่วนร่วมที่มีคุณภาพจึงต้องอาศัยการพัฒนาพลเมือง (Active Citizenship) การเปิดพื้นที่สาธารณะสำหรับการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และการสร้างกลไกที่เอื้อให้ประชาชนสามารถเข้าถึงข้อมูลและมีบทบาทในทุกขั้นตอนของกระบวนการพัฒนา ตั้งแต่การวางแผน การดำเนินงาน ไปจนถึงการติดตามและประเมินผล

4. ภาวะผู้นำและเครือข่ายความร่วมมือ

การจัดการตนเองของท้องถิ่นไม่สามารถขับเคลื่อนได้ด้วยองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเพียงลำพัง แต่ต้องอาศัยภาวะผู้นำและเครือข่ายความร่วมมือจากทุกภาคส่วน ทั้งภาครัฐ ภาคประชาสังคม ภาคเอกชน สถาบันการศึกษา และชุมชนท้องถิ่น

ภาวะผู้นำในบริบทของการจัดการตนเองมิได้หมายถึงอำนาจในการสั่งการเพียงอย่างเดียว แต่หมายถึงความสามารถในการสร้างวิสัยทัศน์ร่วม การประสานความร่วมมือ และการส่งเสริมการมีส่วนร่วมของประชาชน (Bryson et al., 2015) ผู้นำท้องถิ่นที่มีประสิทธิภาพต้องสามารถเชื่อมโยงทรัพยากร ความรู้ และเครือข่ายต่าง ๆ เข้าด้วยกันเพื่อขับเคลื่อนการพัฒนาพื้นที่



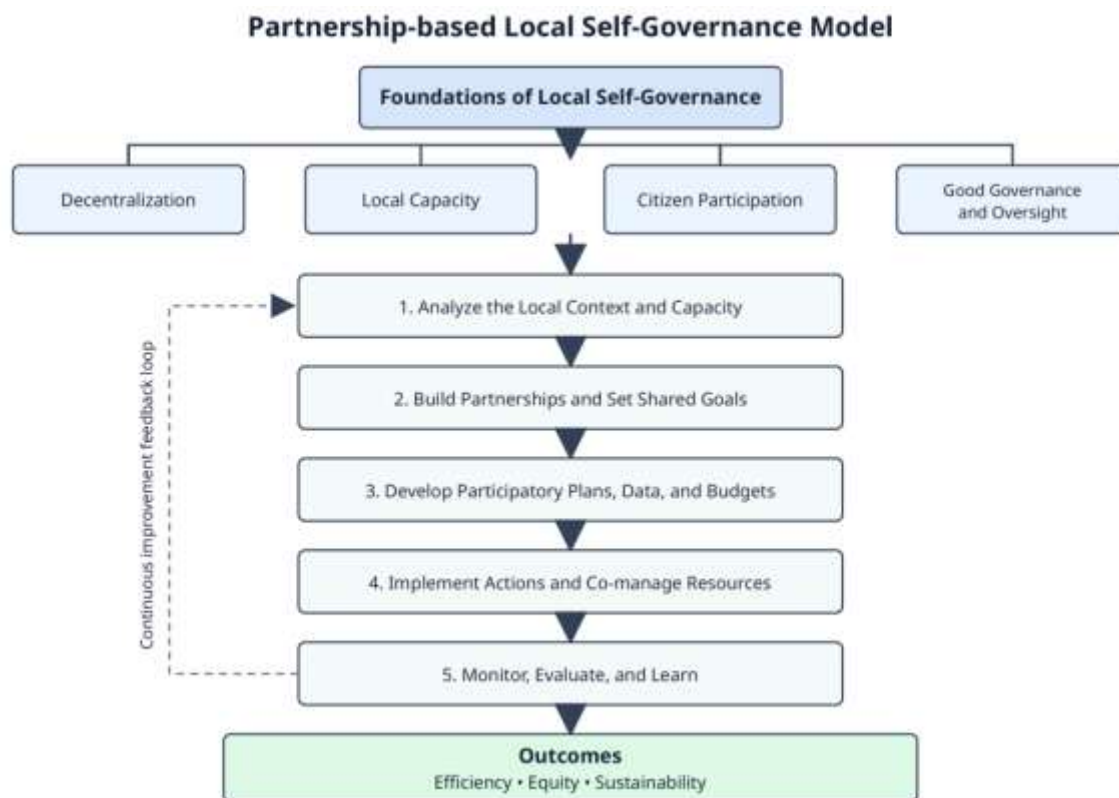
นอกจากนี้ แนวคิดการบริหารจัดการแบบเครือข่าย (Network Governance) ยังชี้ให้เห็นว่า ปัญหาสาธารณะในยุคปัจจุบันมีความซับซ้อนเกินกว่าที่องค์กรใดองค์กรหนึ่งจะสามารถแก้ไขได้เพียงลำพัง การสร้างความร่วมมือระหว่างหน่วยงานและภาคส่วนต่าง ๆ จึงเป็นเงื่อนไขสำคัญของความสำเร็จในการจัดการตนเองของท้องถิ่น (Klijn & Koppenjan, 2016)

จากการวิเคราะห์ข้างต้น สามารถสรุปได้ว่า ความสำเร็จของการจัดการตนเองของท้องถิ่นขึ้นอยู่กับเงื่อนไขสำคัญอย่างน้อย 4 ประการ ได้แก่ (1) การมีกฎหมายและระบบการคลังที่เอื้อต่อการกระจายอำนาจอย่างแท้จริง (2) การพัฒนาศักยภาพบุคลากรและองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น (3) การสร้างการมีส่วนร่วมของประชาชนอย่างกว้างขวางและต่อเนื่อง และ (4) การมีผู้นำที่มีวิสัยทัศน์พร้อมด้วยเครือข่ายความร่วมมือที่เข้มแข็ง

ดังนั้น การจัดการตนเองของท้องถิ่นจึงไม่ใช่เพียงการถ่ายโอนอำนาจจากส่วนกลางสู่ท้องถิ่น หากแต่เป็นกระบวนการสร้างระบบนิเวศทางการปกครองใหม่ที่รัฐ ท้องถิ่น และประชาชนสามารถทำงานร่วมกันอย่างสมดุล เพื่อบรรลุเป้าหมายของการพัฒนาที่มีประสิทธิภาพ เป็นประชาธิปไตย และยั่งยืนในระยะยาว

องค์ความรู้ใหม่

จากการสังเคราะห์แนวคิด หลักการ และแนวทางปฏิบัติที่เกี่ยวข้อง บทความนี้เสนอ “โมเดลการจัดการตนเองของท้องถิ่นบนฐานการปกครองแบบหุ้นส่วน” (Partnership-based Local Self-Governance Model) เพื่ออธิบายความสัมพันธ์ระหว่างเงื่อนไขพื้นฐาน กระบวนการดำเนินงาน และผลลัพธ์ของการจัดการตนเองในระดับพื้นที่ โมเดลนี้ตั้งอยู่บนหลักการสำคัญว่า การจัดการตนเองมิได้เกิดจากการถ่ายโอนอำนาจให้องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเพียงฝ่ายเดียว แต่ต้องอาศัยความร่วมมืออย่างสมดุลระหว่างรัฐส่วนกลาง องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ภาคประชาชน และภาคีเครือข่ายในพื้นที่ ดังแสดงในแผนภาพที่ 1



แผนภาพที่ 2 โมเดลการจัดการตนเองของท้องถิ่นบนฐานการปกครองแบบหุ้นส่วน

โมเดลประกอบด้วยองค์ประกอบพื้นฐานสี่ประการ ได้แก่ ประการแรก การกระจายอำนาจ ซึ่งครอบคลุมอำนาจหน้าที่ งบประมาณ บุคลากร และดุลพินิจในการตัดสินใจ ประการที่สอง ศักยภาพของท้องถิ่น ทั้งด้านองค์กร ผู้นำ บุคลากร ระบบข้อมูล และทรัพยากรของชุมชน ประการที่สาม การมีส่วนร่วมของประชาชน ตั้งแต่การร่วมเสนอปัญหา ร่วมตัดสินใจ ร่วมดำเนินงาน จนถึงการร่วมติดตามตรวจสอบ และประการที่สี่ ธรรมาภิบาล ซึ่งเน้นความโปร่งใส ความรับผิดชอบ ความเสมอภาค และการตรวจสอบถ่วงดุล องค์ประกอบทั้งสี่ต้องดำเนินไปพร้อมกัน เนื่องจากการขาดองค์ประกอบใดองค์ประกอบหนึ่งอาจทำให้การจัดการตนเองไม่บรรลุผล เช่น การถ่ายโอนภารกิจโดยไม่มีงบประมาณ หรือการเปิดให้มีส่วนร่วมโดยไม่มีอำนาจตัดสินใจที่แท้จริง

กระบวนการดำเนินงานของโมเดลมีห้าขั้นตอน เริ่มจากการวิเคราะห์ปัญหา ความต้องการ ทุนชุมชน และศักยภาพของพื้นที่ จากนั้นจึงสร้างความร่วมมือระหว่างรัฐ ท้องถิ่น ประชาชน ภาคประชาสังคม ภาคธุรกิจ และสถาบันวิชาการ เพื่อกำหนดเป้าหมายการพัฒนาร่วมกัน ขั้นตอนต่อมาคือการจัดทำแผน ระบบข้อมูล และงบประมาณแบบมีส่วนร่วม ก่อนนำแผนไปดำเนินการผ่านกลไกความร่วมมือและการจัดการทรัพยากรร่วมกัน ขั้นสุดท้ายเป็นการติดตาม ประเมินผล และถอดบทเรียนโดยประชาชนและภาคีที่เกี่ยวข้อง ผลจากการประเมินจะถูกนำกลับไปใช้ปรับปรุงการวิเคราะห์และการดำเนินงานในรอบถัดไป ทำให้โมเดลมีลักษณะเป็นวงจรการเรียนรู้และพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

คุณค่าของโมเดลอยู่ที่การเปลี่ยนการจัดการตนเองจากแนวคิดเชิงบรรทัดฐานให้เป็นกรอบการดำเนินงานที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริง องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นสามารถใช้โมเดลนี้ตรวจสอบความ



พร้อมของพื้นที่ ออกแบบกระบวนการมีส่วนร่วม จัดทำแผนและงบประมาณ ตลอดจนกำหนดตัวชี้วัดผลลัพธ์ ส่วนหน่วยงานส่วนกลางสามารถใช้เป็นกรอบพิจารณาการถ่ายโอนภารกิจและทรัพยากรให้เหมาะสมกับ ศักยภาพของแต่ละท้องถิ่น ขณะที่ประชาชนและภาคประชาสังคมสามารถใช้เป็นเครื่องมือในการติดตาม ตรวจสอบ และประเมินความรับผิดชอบของผู้ดำเนินงาน

องค์ความรู้ที่บทความนี้เพิ่มเติมจากงานเดิมคือการบูรณาการแนวคิดการกระจายอำนาจ การมีส่วนร่วม การพึ่งตนเอง และธรรมาภิบาล ซึ่งมักได้รับการอธิบายแยกส่วน ให้เป็นระบบความสัมพันธ์เดียวกัน พร้อมแปลง หลักการดังกล่าวเป็นกระบวนการดำเนินงานห้าขั้นตอนที่มีวงจรป้อนกลับ โมเดลจึงมิได้พิจารณาความสำเร็จ จากระดับอำนาจขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นเท่านั้น แต่พิจารณาความสมดุลระหว่างอำนาจ ศักยภาพ การมีส่วนร่วม และการตรวจสอบภายใต้การปกครองแบบหุ้นส่วน อันเป็นกรอบที่ช่วยเชื่อมโยงแนวคิดเชิงวิชาการ กับการนำไปใช้ในบริบทของพื้นที่อย่างเป็นรูปธรรม

บทสรุป

การจัดการตนเองของท้องถิ่นเป็นกระบวนการปรับความสัมพันธ์ระหว่างรัฐ ท้องถิ่น และประชาชน บนฐานของการกระจายอำนาจ การมีส่วนร่วม การพึ่งตนเอง และธรรมาภิบาล มิได้หมายถึงการแยกท้องถิ่นออกจากรัฐส่วนกลาง แต่เป็นการเพิ่มอำนาจและศักยภาพของพื้นที่ในการกำหนดทิศทางการพัฒนา จัดบริการ สาธารณะ และบริหารทรัพยากรให้สอดคล้องกับความต้องการของประชาชน ภายใต้กรอบกฎหมาย มาตรฐาน สาธารณะ และเอกภาพของรัฐ

การสังเคราะห์ชี้ให้เห็นว่า ความสำเร็จของการจัดการตนเองขึ้นอยู่กับ การถ่ายโอนอำนาจ ภารกิจ งบประมาณ และบุคลากรอย่างเหมาะสม ควบคู่กับการพัฒนาศักยภาพขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่นและการเปิดพื้นที่ให้ประชาชนมีบทบาทในฐานะเจ้าของการพัฒนา ตั้งแต่การวิเคราะห์ปัญหา การกำหนดเป้าหมาย การจัดทำแผนและงบประมาณ การดำเนินงาน จนถึงการติดตามประเมินผล กลไกสำคัญประกอบด้วยระบบ ข้อมูลชุมชน การจัดการทรัพยากรร่วมกัน การส่งเสริมเศรษฐกิจฐานราก และการตรวจสอบโดยภาคประชาชน

บทความจึงเสนอให้พัฒนาการจัดการตนเองบนฐาน “การปกครองแบบหุ้นส่วน” ซึ่งบูรณาการบทบาทของรัฐ องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น ประชาชน ภาคเอกชน ภาคประชาสังคม และสถาบันวิชาการเข้าด้วยกัน พร้อมทั้งปฏิรูประบบการคลังท้องถิ่น เพิ่มดุลพินิจในการตัดสินใจ พัฒนาศักยภาพบุคลากร และส่งเสริมเทคโนโลยีเพื่อการมีส่วนร่วม การดำเนินการดังกล่าวสามารถสนับสนุนให้ท้องถิ่นบริหารจัดการพื้นที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โปร่งใส เป็นธรรม และรับผิดชอบต่อสาธารณะ ตลอดจนมีส่วนช่วยเสริมสร้างประชาธิปไตยฐานรากและการพัฒนาที่ยั่งยืนในระยะยาว

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงมหาดไทย. (2561). *ระเบียบกระทรวงมหาดไทยว่าด้วยการจัดทำแผนพัฒนาขององค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น พ.ศ. 2548 และที่แก้ไขเพิ่มเติม*. <https://www.dla.go.th>
- โกวิท พวงงาม. (2562). *การปกครองท้องถิ่นไทย: หลักการและมิติใหม่ในอนาคต* (พิมพ์ครั้งที่ 10). สำนักพิมพ์วิญญูชน.



- พระราชบัญญัติกำหนดแผนและขั้นตอนการกระจายอำนาจให้แก่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น พ.ศ. 2542. (2 5 4 2) . ร าช ก ิจ จ าน ุ , เ บ ก ษ า , 1 1 6 (1 1 4 ก) , 4 8 – 6 6 .
<https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2542/A/114/48.PDF>
- รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2560. (2560). *ราชกิจจานุเบกษา*, 134(40ก), 1–90.
<https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2560/A/040/1.PDF>
- สำนักงานคณะกรรมการการกระจายอำนาจให้แก่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น. (2542). *พระราชบัญญัติกำหนดแผนและขั้นตอนการกระจายอำนาจให้แก่องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น พ.ศ. 2542*.
- สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2560). *ปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงกับการพัฒนาประเทศ*. <https://www.nesdc.go.th>
- เสรี พงศ์พิศ. (2553). *ชุมชนเข้มแข็ง ท้องถิ่นจัดการตนเอง*. พลังปัญญา.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Bloomberg, L. (2015). Public value governance: Moving beyond traditional public administration and the new public management. *Public Administration Review*, 74(4), 445–456. <https://doi.org/10.1111/puar.12238>
- Council of Europe. (1985). *European Charter of Local Self-Government* (ETS No. 122).
<https://rm.coe.int/168007a088>
- Fung, A., & Wright, E. O. (2003). *Deepening democracy: Institutional innovations in empowered participatory governance*. Verso.
<https://www.versobooks.com/products/1734-deepening-democracy>
- Head, B. W. (2016). Toward more “evidence-informed” policy making? *Public Administration Review*, 76(3), 472–484. <https://doi.org/10.1111/puar.12475>
- Innes, J. E., & Booher, D. E. (2010). *Planning with complexity: An introduction to collaborative rationality for public policy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864302>
- International Labour Organization. (2016). *Local economic development and decent work*.
<https://www.ilo.org>
- Klijn, E. H., & Koppenjan, J. (2016). *Governance networks in the public sector*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315887098>
- Oates, W. E. (1972). *Fiscal federalism*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Oates, W. E. (1999). An essay on fiscal federalism. *Journal of Economic Literature*, 37(3), 1120–1149. <https://doi.org/10.1257/jel.37.3.1120>
- OECD. (2019). *Making decentralisation work: A handbook for policy-makers*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/g2g9faa7-en>



- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Making decentralisation work: A handbook for policy-makers*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/g2g9faa7-en>
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807763>
- Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt7s8r7>
- Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691037387/making-democracy-work>
- Rondinelli, D. A., Nellis, J. R., & Cheema, G. S. (1983). *Decentralization in developing countries: A review of recent experience* (World Bank Staff Working Paper No. 581). World Bank.
- Shah, A. (2006). *Local governance in developing countries*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-6565-6>
- Shah, A. (Ed.). (2007). *Participatory budgeting*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-6923-4>
- Shah, A., & Thompson, T. (2004). Implementing decentralized local governance: A treacherous road with potholes, detours, and road closures. *World Bank Policy Research Working Paper No. 3353*.
- UNDP. (1997). *Governance for sustainable human development*. <https://mirror.undp.org/magnet/policy>
- World Bank. (1992). *Governance and development*. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/604951468739447676/governance-and-development>
- World Bank. (2000). *Entering the 21st century: World development report 1999/2000*. Oxford University Press.
- World Bank. (2000). *Entering the 21st century: World development report 1999/2000*. Oxford University Press. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5982>



Applying the Principles of Sāraṇīya-Dhamma to Educational Administration: A Conceptual Review

Suvimala Ponyiam, Theeraphat Thinsandee

Roi-et College of Agriculture and Technology

Email: psuvimala@gmail.com

Received: May 5, 2026; Revised: June 29, 2026; Accepted: September 30, 2026

Educational administration increasingly demands ethical frameworks that go beyond procedural compliance to address relational, cultural, and moral dimensions of leadership. While Western theories such as ethical leadership and transformational leadership have dominated this discourse, non-Western philosophical traditions remain largely absent from mainstream administrative scholarship. This article presents a conceptual review that systematically integrates Sāraṇīya-Dhamma six Buddhist principles of harmonious coexistence drawn from the Aṅguttara Nikāya with contemporary ethical and transformational leadership theories to construct a cross-cultural normative framework for educational administration.

The review employs a narrative-conceptual synthesis methodology, drawing on Buddhist canonical texts, peer-reviewed leadership literature, and organizational ethics scholarship. Each of the six principles loving-kindness in action, speech, and thought; fair sharing of resources; shared moral discipline; and shared right view is analytically mapped onto established dimensions of ethical leadership, identifying both areas of convergence and points of philosophical tension. The analysis reveals that Sāraṇīya-Dhamma offers a distinctive contribution through its emphasis on *moral intentionality* the ethical quality of inner motivation which fills a gap in Western leadership theories that tend to privilege observable behavior and measurable outcomes over the inner ethical orientation of the leader.

This study contributes a theoretically grounded, cross-cultural model that repositions relational harmony and moral intentionality as central not peripheral to effective educational administration. The framework provides a basis for future empirical research and informs leadership development programs operating in culturally diverse educational environments.

Keywords: educational administration; Sāraṇīya-Dhamma; Buddhist ethics; ethical leadership; cross-cultural leadership; moral intentionality



Section 1: Introduction

Educational administration plays an important role in shaping the quality, effectiveness, and long-term sustainability of schools and educational institutions. Beyond managing systems and ensuring efficiency, today's educational leaders are expected to navigate ethical complexity, sustain healthy relationships, and build environments where people can cooperate meaningfully across differences in values, backgrounds, and cultural expectations. These demands have intensified under conditions of globalization, educational reform, and rising accountability, where leadership decisions carry significant ethical and social consequences (Northouse, 2022).

In response, research in educational leadership has increasingly turned toward ethical, values-based, and relationship-oriented frameworks. Western theories particularly ethical leadership, servant leadership, and transformational leadership have made substantial contributions by emphasizing honesty, fairness, moral responsibility, and care for others as foundations of effective leadership (Brown & Treviño, 2006; Northouse, 2022). These frameworks have advanced the field considerably, yet they carry a significant limitation: they are grounded in Western intellectual traditions that tend to privilege individual moral agency, personal integrity, and dyadic leader-follower relationships as the primary units of ethical analysis (Hofstede, 2001; House et al., 2004).

This individualistic orientation creates conceptual friction when applied to educational contexts shaped by collective values, communal responsibility, and relational harmony contexts that are common across much of Asia, Southeast Asia, and other non-Western societies. In these settings, ethical leadership is often understood not as the moral conduct of an individual leader but as a shared condition that emerges from the quality of relationships within the entire community. Western frameworks, however well-developed, do not fully account for this relational and collective dimension of ethics, leaving a meaningful gap in the theoretical foundations available to educational administrators working in these contexts (Dimmock & Walker, 2005; Walker & Dimmock, 2002).

Buddhist philosophy offers a substantive alternative that has not yet been adequately explored in educational leadership scholarship. Grounded in principles of moral conduct, compassion, and collective well-being, Buddhism presents an ethical system that is fundamentally relational one in which individual virtue is inseparable from the quality of relationships and the harmony of the community as a whole. Within this tradition, *Sāraṇīya*-Dhamma a set of six principles found in the *Aṅguttara Nikāya* offers a particularly relevant framework for organizational life (Bodhi, 2012). The term *sāraṇīya* refers to qualities that help people live together peacefully, while *dhamma* refers to moral truth or ethical principle.



Together, they form a practical guide for harmonious coexistence that extends naturally into organizational and administrative contexts.

The choice of *Sāraṇīya*-Dhamma is not arbitrary. Unlike broader Buddhist ethical concepts such as the Noble Eightfold Path, which addresses individual liberation, *Sāraṇīya*-Dhamma is specifically concerned with the ethics of living and working together with how people in a shared community coordinate their actions, speech, intentions, resources, and values toward collective well-being. This makes it structurally more comparable to organizational leadership theories and more directly applicable to the relational demands of educational administration.

Despite this relevance, *Sāraṇīya*-Dhamma remains largely absent from international educational leadership research. The limited scholarship that engages Buddhist ethics in education tends to focus on moral development at the individual or classroom level, rather than on organizational leadership or administrative systems. Furthermore, existing work rarely moves beyond description to engage critically with mainstream leadership theory (Northouse, 2022). This absence represents both a theoretical gap and a practical limitation, particularly as educational systems worldwide become more culturally diverse and administratively complex.

Conceptual review studies are well-suited to addressing this kind of gap. Rather than generating new empirical data, they bring together existing knowledge from disparate fields, identify theoretical connections and tensions, and construct integrated frameworks that advance scholarly understanding (Baumeister & Leary, 1997; Grant & Booth, 2009). In educational administration research, this approach is especially valuable for introducing philosophical and cross-cultural perspectives into established leadership discourse.

This article therefore aims to examine *Sāraṇīya*-Dhamma through a conceptual review and analyze how it can be meaningfully and critically integrated with contemporary theories of ethical and transformational leadership in educational administration. The study seeks not only to identify where these traditions converge, but also to explore where they diverge and what those divergences reveal about the assumptions embedded in current leadership frameworks. By doing so, it contributes to the development of a more inclusive, culturally grounded, and ethically comprehensive understanding of educational leadership.

Section 2: Methodology of the Review

2.1 Review Design

This study adopts a narrative-conceptual review approach to systematically analyze and synthesize literature related to *Sāraṇīya*-Dhamma and educational administration. Rather than collecting new empirical data, the goal is to construct a theoretically integrated



framework by bringing Buddhist ethical teachings into critical dialogue with contemporary theories of educational leadership and organizational ethics. This design is appropriate for studies that seek to establish new theoretical connections across disciplines, particularly when the conceptual terrain is underexplored and empirical investigation requires prior framework development (Baumeister & Leary, 1997; Grant & Booth, 2009).

The review follows a two-track structure. The first track focuses on Buddhist canonical and philosophical literature, with particular attention to primary texts and authoritative scholarly translations related to *Sāraṇīya-Dhamma*. The second track engages contemporary scholarship in educational administration, ethical leadership, transformational leadership, and cross-cultural organizational ethics. The analytical work of the review lies in mapping, comparing, and critically synthesizing these two bodies of literature to identify both convergences and philosophical tensions.

2.2 Literature Search Strategy

Literature was retrieved through systematic searches of the following academic databases: ERIC, Scopus, Web of Science, Google Scholar, and JSTOR. For Buddhist philosophical sources, additional searches were conducted through the Pali Text Society digital archives and the Access to Insight repository, which provide authenticated canonical texts and peer-reviewed translations.

The following keyword sets were used across both tracks:

For Buddhist literature: *Sāraṇīya-Dhamma*, *Buddhist ethics*, *Aṅguttara Nikāya*, *Buddhist organizational ethics*, *Buddhist leadership*, *Pali canon ethics*, *harmony Buddhist philosophy*

For leadership and administration literature: *ethical leadership*, *transformational leadership*, *educational administration ethics*, *values-based leadership*, *cross-cultural leadership*, *organizational harmony*, *relational leadership*, *non-Western leadership theory*

Combined searches used terms such as: *Buddhist ethics AND educational leadership*, *Eastern philosophy AND organizational ethics*, *cross-cultural ethics AND school administration*

No strict chronological boundary was applied to Buddhist canonical sources, as these texts are foundational and timeless in nature. For contemporary leadership and educational administration literature, searches were focused on publications from 2000 to 2024, with particular emphasis on high-impact studies published within the last five years to ensure currency and relevance.

2.3 Selection Criteria

Sources were included based on the following explicit criteria. For Buddhist literature, a source was included if it was either a primary canonical text in authenticated translation, a peer-reviewed philosophical analysis of *Sāraṇīya-Dhamma* or related Buddhist ethical principles, or a comparative religious study engaging Buddhist ethics in organizational or social



contexts. Textual authenticity for canonical sources was verified by cross-referencing translations against the Pali Text Society standard editions and consulting multiple scholarly commentaries to confirm interpretive consistency (Bodhi, 2012; Harvey, 2013; Keown, 2016).

For contemporary leadership and administration literature, sources were included if they were published in peer-reviewed journals or by recognized academic publishers, if they engaged directly with ethical, relational, or values-based dimensions of leadership, and if they offered theoretical or empirical content relevant to educational administration or organizational ethics. Priority was given to sources that demonstrated cross-cultural applicability or explicitly engaged with non-Western perspectives on leadership.

Sources were excluded if they were purely anecdotal, lacked peer review, offered no theoretical grounding, or were limited to personal or practitioner accounts without scholarly engagement. Popular management texts and non-academic Buddhist self-help literature were also excluded.

2.4 Analytical Procedure

The analysis followed a four-stage conceptual synthesis process adapted from Braun and Clarke (2006) and Torraco (2005).

In the first stage, close reading and annotation, all selected sources were read carefully and annotated for key concepts, theoretical claims, and ethical principles. Canonical Buddhist texts were read in conjunction with scholarly commentaries to ensure that interpretations were philosophically grounded rather than superficially applied.

In the second stage, concept extraction and mapping, the six principles of *Sāraṇīya-Dhamma* were extracted and defined according to their canonical meanings. In parallel, core constructs from ethical leadership theory, transformational leadership, and cross-cultural organizational ethics were identified and defined. Each Buddhist principle was then mapped onto corresponding or related constructs in contemporary leadership theory to identify structural parallels and conceptual overlaps.

In the third stage, critical comparison and tension analysis, the mapped concepts were examined not only for compatibility but also for philosophical divergence. This stage explicitly asked where the assumptions underlying *Sāraṇīya-Dhamma* such as the primacy of collective harmony and moral intentionality differ from the assumptions underlying Western leadership models, and what those differences mean for educational administration practice.

In the fourth stage, synthetic framework construction, the findings from the comparison were integrated into a unified conceptual model. This model identifies *Sāraṇīya-Dhamma* as a foundational ethical layer that operates alongside and enriches existing leadership theories, rather than simply replacing them.



2.5 Trustworthiness and Academic Rigor

To ensure trustworthiness, several measures were adopted. Key Buddhist concepts were cross-checked across multiple authoritative translations and scholarly commentaries to minimize interpretive bias (Guba & Lincoln, 1989). Leadership constructs were defined in accordance with their usage in high-impact, peer-reviewed sources to ensure theoretical fidelity. The analytical procedure was made explicit and stepwise to allow readers to evaluate the reasoning process transparently. Where interpretive judgments were made particularly in comparing philosophical traditions with different ontological foundations these judgments are acknowledged and justified within the discussion.

All references and citations follow APA 7th edition standards to maintain consistency and academic integrity throughout.

Section 3: Conceptual / Theoretical Framework (Revised)

3.1 *Sāraṇīya-Dhamma* as a Normative Ethical Foundation

Sāraṇīya-Dhamma refers to six ethical principles found in the Aṅguttara Nikāya of the Pali canon, specifically taught by the Buddha to the Vajjian community as conditions for social cohesion and non-decline (Bodhi, 2012). The term *Sāraṇīya* derives from the Pali root meaning "to be remembered" or "that which promotes concord," while *dhamma* denotes moral truth or righteous principle. Together, they describe not a list of rules but a set of relational dispositions ways of orienting oneself toward others that collectively generate the conditions for harmonious communal life.

This is a critical philosophical distinction. Unlike rule-based or compliance-oriented ethical systems, *Sāraṇīya-Dhamma* is dispositional and relational in character. Ethical conduct is not measured by adherence to external standards alone but by the quality of intention, action, and relationship that a person cultivates within a shared community. This ontological foundation that ethics is inherently social and emerges from the texture of relationships rather than from individual rule-following represents a fundamental departure from the individualistic premises that underlie most Western leadership ethics (Keown, 2016; Harvey, 2013).

The six principles, examined below with their full philosophical depth, form the normative core of this study's framework.

1. *Mettā-kāya-kamma* Loving-kindness in bodily action

At its canonical level, this principle refers to the cultivation of *mettā* a Pali term often translated as loving-kindness or benevolence as expressed through physical conduct toward others (Bodhi, 2012). *Mettā* is not merely politeness or professional courtesy; it is an active, unconditional orientation of goodwill that seeks the genuine well-being of others regardless



of personal gain. In an organizational context, this translates into leadership behavior that is consistently supportive, non-harmful, and oriented toward the flourishing of all members not only those in positions of influence or high performance.

The philosophical depth here lies in the word *unconditional*. Western ethical leadership emphasizes fair treatment and respectful conduct, but these are typically understood as normative obligations contingent on professional roles and institutional expectations (Brown & Treviño, 2006). *Mettā-kāya-kamma* asks for something more demanding: a disposition of genuine care that is not conditional on reciprocity, performance, or institutional hierarchy.

2. *Mettā-vacī-kamma* Loving-kindness in speech

This principle concerns the ethical quality of communication not only its content but its underlying intention. In Buddhist ethics, speech is governed by five standards: it must be timely, truthful, gentle, beneficial, and spoken with a mind of goodwill (Bodhi, 2012). This is a significantly more demanding standard than the truthfulness and transparency emphasized in ethical leadership theory (Brown & Treviño, 2006), because it requires that communication be evaluated not only for accuracy but for the relational and emotional quality it produces in the listener.

For educational administrators, this principle reframes communication from an instrumental tool for conveying information or directives into an ethical practice in itself one in which how something is said, and with what inner orientation, matters as much as what is said.

3. *Mettā-mano-kamma* Loving-kindness in thought

This principle addresses the ethical dimension of mental life the intentions, attitudes, and dispositions that leaders cultivate privately, prior to any observable action. In Buddhist philosophy, *cetanā* (intention or volition) is understood as the moral root of all action; the ethical quality of an act is determined primarily by the intention from which it arises (Harvey, 2013). This is a profound philosophical claim with direct implications for leadership: it means that two administrators performing identical actions may be acting very differently from an ethical standpoint, depending on their inner orientation.

This principle intersects with, but also challenges, Western leadership theory. Ethical leadership theory acknowledges the role of internal moral motivation (Brown & Treviño, 2006), and authentic leadership theory similarly emphasizes self-awareness and internalized moral standards (Avolio & Gardner, 2005). However, these frameworks still tend to evaluate leaders primarily through behavioral outcomes and follower perceptions. *Mettā-mano-kamma* insists that cultivating ethical thought is not merely a precondition for good behavior but is itself a



moral practice one that requires ongoing effort, self-examination, and discipline independent of any external accountability system.

4. *Sādhāraṇa-bhogitā* Fair sharing of resources

This principle refers to the equitable distribution of both material and non-material goods within a community, including not only physical resources but knowledge, opportunity, recognition, and institutional support (Bodhi, 2012). The philosophical foundation is one of *non-attachment* and *generosity (dāna)* the understanding that resources held by individuals within a community are more properly understood as held in trust for the collective good. This represents a substantive philosophical divergence from Western organizational ethics, which typically frames resource distribution in terms of procedural fairness equal application of rules and criteria (Rawls, 1971, as cited in Northouse, 2022). *Sādhāraṇa-bhogitā* goes further by suggesting that fairness is not merely procedural but attitudinal: the ethical administrator does not simply follow distribution rules but cultivates an inner disposition of generosity and non-possessiveness toward institutional resources and authority.

5. *Sīla-sāmaññatā* Shared moral discipline

This principle refers to the maintenance of shared ethical standards and behavioral norms across a community what might be described in contemporary terms as collective moral accountability (Keown, 2016). However, the Buddhist understanding of *sīla* (moral discipline) differs importantly from Western notions of compliance or professional codes of conduct. *Sīla* is not externally imposed; it is voluntarily cultivated as an expression of one's commitment to the well-being of the community. Ethical behavior is maintained not primarily through surveillance or sanction but through shared moral aspiration and mutual encouragement.

This creates a meaningful tension with modern educational administration, which operates within frameworks of external accountability, performance management, and statutory regulation. An administrator who applies *Sīla-sāmaññatā* must navigate the gap between internally motivated ethical conduct and externally mandated compliance systems a tension that the framework must explicitly acknowledge rather than ignore.

6. *Diṭṭhi-sāmaññatā* Shared right view

This principle refers to the cultivation of a shared ethical vision and collective moral understanding within a community (Bodhi, 2012). *Diṭṭhi* in Buddhist philosophy means "view" or "understanding," and *sammā-diṭṭhi* (right view) is the first element of the Noble Eightfold Path the foundational cognitive orientation from which all ethical action flows. Shared right view in an organizational context means that members of an institution not only follow the same rules but genuinely share an understanding of why ethical conduct matters and what the community is collectively oriented toward.



This principle most closely parallels the concept of shared moral purpose in transformational leadership (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006) and the notion of organizational culture grounded in common values (Schein, 2010). However, it differs in that it is not primarily a strategic or motivational construct it is an epistemic and ethical one. The goal is not alignment for the sake of institutional performance but a genuine convergence of moral understanding that reduces conflict and supports harmonious collective life.

3.2 Ethical Leadership Theory and Its Relationship to *Sāraṇīya-Dhamma*

Ethical leadership theory defines leadership as the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and relationships, combined with the active promotion of such conduct among followers through communication, reinforcement, and decision-making (Brown & Treviño, 2006). Its core characteristics fairness, honesty, accountability, transparency, and respect are operationalized primarily through observable behavior and follower perception, making it a behaviorally oriented framework that prioritizes external manifestations of ethical conduct.

When placed alongside *Sāraṇīya-Dhamma*, two important observations emerge. First, there is genuine convergence: both frameworks treat the leader as a moral model, both emphasize fairness and respect as organizational virtues, and both connect ethical leadership to trust and institutional harmony. Second, and more significantly, there is a philosophical asymmetry. Ethical leadership theory is largely silent on the interior life of the leader on the quality of intention, the cultivation of inner dispositions, and the relational ethics that precede observable behavior. *Sāraṇīya-Dhamma*, by contrast, locates the ethical foundation precisely there, in the realm of intention and inner orientation, treating behavioral conduct as the expression of a prior moral cultivation rather than as the primary site of ethical evaluation.

This asymmetry is not a contradiction but a complementarity. *Sāraṇīya-Dhamma* can be understood as providing the interior ethical foundation the dispositional layer that ethical leadership theory assumes but does not fully theorize. Together, they form a more complete account of ethical leadership: one that addresses both the inner orientation of the leader and the behavioral and relational practices through which that orientation is expressed in organizational life.

Authentic leadership theory offers a partial bridge here, with its emphasis on self-awareness, internalized moral standards, and relational transparency (Avolio & Gardner, 2005). However, authentic leadership remains grounded in the concept of the individual self the authentic leader's unique identity and personal values whereas *Sāraṇīya-Dhamma* is grounded in the dissolution of self-centered orientation as a precondition for genuine ethical conduct. This represents a deeper philosophical divergence that future research should examine more carefully.



3.3 Transformational Leadership, Educational Administration, and Organizational Harmony

Transformational leadership theory describes leadership that motivates followers to transcend self-interest in pursuit of collective goals, through inspiration, moral influence, and values-based vision (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006). Its emphasis on shared purpose, moral influence, and the elevation of followers' ethical awareness makes it the Western leadership theory most structurally compatible with *Sāraṇīya*-Dhamma.

The most direct point of alignment lies between *Ditṭhi-sāmaññatā* (shared right view) and transformational leadership's concept of idealized influence and inspirational motivation both are concerned with creating a shared moral orientation that guides collective action. Similarly, *Mettā-mano-kamma* (loving-kindness in thought) resonates with transformational leadership's emphasis on individualized consideration, which calls on leaders to attend to the developmental and emotional needs of each follower (Bass & Riggio, 2006).

However, a significant tension emerges around the nature of influence itself. Transformational leadership, even in its ethical formulations, retains a fundamentally hierarchical structure: the leader transforms the followers. *Sāraṇīya*-Dhamma, by contrast, envisions ethical community as a mutually constituted condition the administrator does not transform others so much as participate in the collective cultivation of shared ethical norms. This distinction has practical implications for educational administration: it suggests a model of leadership that is less directive and more participatory, less concerned with inspiring followers toward the leader's vision and more concerned with facilitating a genuinely shared moral understanding across the institution.

Research in educational administration consistently supports the value of ethical and transformational approaches for organizational harmony, trust, and institutional effectiveness (Brown & Treviño, 2006; Northouse, 2022). *Sāraṇīya*-Dhamma enriches this picture by grounding organizational harmony not in strategic leadership behavior but in the ethical quality of everyday relationships a distinction that has important consequences for how leadership development and institutional culture are understood.

3.4 Integrated Conceptual Model

Based on the synthesis above, this study proposes an integrated conceptual model organized around three interconnected layers, each of which addresses a different dimension of ethical leadership in educational administration.

The first layer is the *dispositional layer*, constituted by *Sāraṇīya*-Dhamma. This layer addresses the interior ethical orientation of the leader the cultivation of loving-kindness in thought, speech, and action; generosity in sharing resources; and commitment to shared moral discipline and vision. This layer provides the motivational and intentional foundation from



which all ethical leadership behavior flows. Without this layer, behavioral compliance with ethical standards remains external and fragile; with it, ethical conduct becomes an expression of genuine moral cultivation.

The second layer is the *behavioral and relational layer*, constituted by ethical leadership and authentic leadership theories. This layer addresses how the interior dispositions of the first layer are expressed through observable conduct through fair decision-making, transparent communication, moral modeling, and accountable behavior. This is the layer at which *Sāraṇīya-Dhamma* becomes institutionally visible and socially effective.

The third layer is the *organizational and cultural layer*, constituted by transformational leadership theory and educational administration scholarship. This layer addresses the collective outcomes of sustained ethical leadership the development of shared moral purpose, organizational harmony, trust-based institutional culture, and conditions for collaborative and sustainable educational practice.

These three layers are not sequential but mutually reinforcing. Strong dispositional foundations strengthen behavioral integrity; consistent ethical behavior builds organizational culture; and a culture of shared moral vision reinforces and sustains the individual dispositions of leaders and members alike. Critically, the model also acknowledges points of tension at each layer: between unconditional loving-kindness and the institutional necessity of accountability and discipline; between internally motivated ethics and externally imposed compliance frameworks; and between participatory moral community and hierarchical administrative authority. These tensions are not failures of the framework but productive challenges that educational administrators must navigate thoughtfully and reflectively.

This integrated model positions *Sāraṇīya-Dhamma* not as a replacement for established leadership theories but as a philosophical deepening of them one that enriches the conceptual foundations of ethical educational administration by restoring attention to the interior, relational, and collective dimensions of moral leadership.

Section 4: Analytical Discussion / Synthesis (Revised)

4.1 Convergence Between *Sāraṇīya-Dhamma* and Ethical Leadership: Depth Beyond Surface Similarity

At first glance, the convergence between *Sāraṇīya-Dhamma* and ethical leadership theory appears straightforward: both emphasize moral conduct, trust, and leadership by example. However, reducing this alignment to surface similarity misses the more significant theoretical contribution that emerges when the two frameworks are examined at the level of their underlying assumptions.



Ethical leadership theory holds that leaders shape organizational behavior through the ethical quality of their actions and through deliberate efforts to promote ethical conduct among followers via communication, reinforcement, and role modeling (Brown & Treviño, 2006). This is a fundamentally top-down and behaviorally oriented model: the ethical leader acts well, communicates expectations clearly, and rewards ethical behavior in others. The mechanism of ethical influence is essentially managerial it operates through the leader's visible conduct and institutional authority.

Sāraṇīya-Dhamma offers a structurally different account of how ethical culture develops within a community. Rather than locating ethical influence in the conduct of a single leader, it understands ethical community as a mutually constituted condition that emerges from the quality of relationships across the entire group (Bodhi, 2012). The administrator who applies Sāraṇīya-Dhamma is not primarily managing ethical behavior in others but participating in the collective cultivation of shared ethical norms. This shifts the locus of ethical responsibility from the individual leader to the relational fabric of the institution as a whole.

This distinction has important practical implications. An educational administrator working within an ethical leadership framework may focus on establishing clear ethical policies, modeling appropriate behavior, and enforcing accountability mechanisms. An administrator informed by Sāraṇīya-Dhamma would additionally invest in the quality of everyday relationships in how meetings are conducted, how disagreements are handled, how resources are discussed, and how decisions are made together understanding these relational practices as the primary medium through which institutional ethics is cultivated or eroded. These two orientations are not mutually exclusive, but recognizing their difference allows for a richer and more comprehensive understanding of ethical administration than either framework provides alone.

This convergence is also visible in the relationship between Mettā-mano-kamma (loving-kindness in thought) and the construct of internal moral motivation in ethical leadership theory (Brown & Treviño, 2006) and internalized moral perspective in authentic leadership (Avolio & Gardner, 2005). All three concepts recognize that the ethical quality of leadership is not reducible to observable behavior but depends on the inner orientation from which behavior flows. However, as noted in Section 3, Sāraṇīya-Dhamma is more demanding in this regard: it treats the cultivation of ethical intention as an ongoing moral practice requiring sustained effort and self-examination, rather than as a stable personality trait or leadership characteristic.

4.2 The Critical Dialectic: Loving-Kindness and Administrative Discipline

The most important and underexplored tension in any attempt to apply Sāraṇīya-Dhamma to educational administration is the apparent conflict between the principle of



loving-kindness particularly *Mettā-kāya-kamma* and *Mettā-vacī-kamma* and the institutional necessity of enforcing discipline, managing poor performance, and making difficult decisions that cause harm to individuals.

Educational administrators routinely face situations in which genuine care for the well-being of one person or group conflicts with the institutional responsibilities they carry. A teacher who consistently underperforms must be formally managed, and ultimately dismissed if improvement does not occur. A budget that cannot accommodate all legitimate needs must be cut somewhere, causing real hardship to those affected. A student whose behavior disrupts the learning environment of others must face consequences that are experienced as punitive. In each of these cases, the administrator cannot avoid causing some degree of harm, disappointment, or suffering to individuals within the institution.

A naive application of loving-kindness might suggest that the ethical administrator should avoid or soften these decisions in order to minimize immediate harm. This interpretation, however, misunderstands the philosophical content of *Mettā* as taught in the Buddhist canon. *Mettā* is not the same as permissiveness, conflict avoidance, or the uncritical accommodation of harmful behavior. The canonical literature is explicit that genuine loving-kindness sometimes requires difficult action that allowing harmful conduct to continue unchecked is itself a failure of compassion toward the broader community (Harvey, 2013). The principle of *Sīla-sāmaññatā* (shared moral discipline) makes this even clearer: maintaining shared ethical standards within an institution is itself an expression of care for collective well-being, not a contradiction of it.

What *Sāraṇīya-Dhamma* actually demands in these situations is not the avoidance of difficult decisions but a transformation in how they are made and communicated. An administrator applying *Mettā-vacī-kamma* (loving-kindness in speech) to a performance management conversation is not one who softens the message to the point of dishonesty, but one who ensures that the communication is timely, truthful, gentle in tone, genuinely oriented toward the other person's well-being, and free from contempt, frustration, or self-protective motivation. The same disciplinary action, taken from different inner orientations, produces measurably different relational outcomes a distinction that *Sāraṇīya-Dhamma* illuminates in ways that standard administrative procedure does not.

This dialectic also extends to the domain of institutional accountability. Modern educational administration operates within external frameworks of performance measurement, regulatory compliance, and statutory accountability that impose obligations on administrators regardless of their personal ethical orientations. An administrator may be required to implement policies that conflict with their judgment about what is fair or compassionate in a specific case. *Sīla-sāmaññatā* offers a partial response to this tension by



distinguishing between compliance with institutional norms which is appropriate and necessary and the cultivation of inner ethical integrity within the space that compliance frameworks leave open. The two are not always in conflict; in many cases, compliance with well-designed institutional standards is itself an expression of shared moral discipline. But where they do conflict, *Sāraṇīya-Dhamma* provides the administrator with an ethical orientation that sustains moral integrity even under systemic pressure not by resisting institutional demands, but by ensuring that the manner, intention, and relational quality of administrative action remain ethically grounded.

4.3 Relational Ethics, Power Dynamics, and Organizational Harmony

Educational institutions are not ethically neutral environments. They are structured by significant power asymmetries between administrators and teachers, between teachers and students, between institutional leadership and external regulatory authorities that shape how ethical principles can be applied in practice. Any serious attempt to apply *Sāraṇīya-Dhamma* to educational administration must engage honestly with these power dynamics rather than assuming a level relational field that does not exist.

The principle of *Sādhāraṇa-bhogitā* (fair sharing of resources) is particularly sensitive to power dynamics because resource allocation in educational institutions is rarely a straightforward technical matter. Decisions about budget distribution, workload assignment, professional development opportunities, and institutional recognition are sites of significant political contestation, in which administrators exercise discretionary authority that can either reproduce existing inequities or work actively against them. An administrator informed by *Sādhāraṇa-bhogitā* approaches these decisions not merely as procedural obligations applying the same criteria to all cases but as ethical opportunities to actively promote equity and reduce structural disadvantage within the institution.

This is a more demanding and politically complex stance than procedural fairness alone, because it requires the administrator to use their institutional authority in ways that may challenge established patterns of resource distribution and privilege. Research in educational leadership suggests that this kind of equity-oriented administration faces significant resistance from both institutional inertia and external accountability pressures that tend to reward measured performance outcomes rather than equity processes (Dimmock & Walker, 2005). *Sāraṇīya-Dhamma* does not offer a simple resolution to this tension, but it does provide an ethical framework that keeps the administrator oriented toward collective well-being even when systemic pressures push in a different direction.

The principle of *Diṭṭhi-sāmaññatā* (shared right view) faces a related but distinct challenge in the context of institutional power. Building genuine shared moral understanding across an institution requires the administrator to create conditions in which subordinates feel



genuinely free to express disagreement, raise ethical concerns, and participate in the formation of institutional norms conditions that are undermined by hierarchical authority structures, fear of professional consequences, and cultures of compliance. An administrator who mandates ethical vision from above, however sincerely held, is not practicing *Diṭṭhi-sāmaññatā* but imposing a view which is precisely what this principle cautions against.

This tension points toward a model of educational leadership that is structurally more participatory and dialogic than most current administrative practice. It suggests that the application of *Sāraṇīya-Dhamma* requires not only individual ethical cultivation on the part of the administrator but also deliberate institutional design the creation of structures, forums, and norms that make genuine shared moral deliberation possible. This is a significant practical implication that distinguishes the *Sāraṇīya-Dhamma* framework from leadership models that locate ethical responsibility primarily in the individual leader.

4.4 Moral Intentionality, Reflective Practice, and Administrative Decision-Making

A distinctive and practically significant contribution of *Sāraṇīya-Dhamma* to educational administration is its insistence on moral intentionality as a continuous practice rather than a stable characteristic. Western leadership frameworks, including ethical and authentic leadership theories, tend to treat moral motivation as a trait something a leader either possesses or lacks and to evaluate it through behavioral indicators and follower assessments (Brown & Treviño, 2006; Avolio & Gardner, 2005). *Sāraṇīya-Dhamma*, grounded in the Buddhist understanding of *cetanā* (intention), treats moral intentionality as something that must be actively cultivated through ongoing self-examination, and that can degrade under conditions of stress, institutional pressure, and accumulated frustration.

This has important implications for how educational administrators understand their own ethical development. Under conditions of chronic workload pressure, bureaucratic demands, interpersonal conflict, and external accountability, the inner ethical orientation that *Sāraṇīya-Dhamma* requires is not self-sustaining. It requires deliberate practices of reflection, self-examination, and renewal what contemporary leadership scholarship describes as reflective practice (Schön, 1983, as cited in Northouse, 2022). An administrator who does not engage in such practice may find that their decisions, while procedurally correct, become progressively detached from the compassionate and relational ethical foundation that *Sāraṇīya-Dhamma* envisions.

This suggests that leadership development informed by *Sāraṇīya-Dhamma* must attend not only to the acquisition of administrative competencies but to the cultivation and maintenance of ethical inner life a dimension of professional development that is largely absent from current administrator training programs, which tend to focus on technical skill, strategic planning, and performance management. The integration of structured reflective



practice into administrator development, informed by the principles of *Mettā-mano-kamma* and *Sīla-sāmaññatā*, represents one of the most concrete and actionable contributions of this framework to educational administration.

4.5 Toward a Realistic and Critically Grounded Model of Ethical Educational Administration

The preceding analysis makes clear that applying *Sāraṇīya-Dhamma* to educational administration is neither seamless nor straightforward. It involves genuine tensions between loving-kindness and institutional discipline, between participatory moral community and hierarchical authority, between internally motivated ethics and externally imposed compliance that cannot be resolved by theoretical synthesis alone but must be navigated practically and reflectively by administrators in specific institutional contexts.

This is not a weakness of the framework but its most important strength. A model of ethical educational administration that acknowledges these tensions is more realistic, more honest, and ultimately more useful than one that presents Buddhist principles as a harmonious supplement to existing practice without confronting the structural and relational challenges their application involves. *Sāraṇīya-Dhamma* does not promise to make educational administration easy or conflict-free. It offers instead an ethical orientation that equips administrators to engage with difficulty with disciplinary decisions, resource constraints, power dynamics, and institutional pressures in a way that is morally grounded, relationally attentive, and oriented toward the genuine well-being of the entire educational community.

Within this realistic framing, the integrated model proposed in Section 3.4 functions as a normative ideal that guides administrative practice without prescribing specific outcomes. The dispositional layer (*Sāraṇīya-Dhamma*) provides the ethical foundation and inner orientation; the behavioral and relational layer (ethical and authentic leadership) provides the framework for translating that orientation into observable practice; and the organizational and cultural layer (transformational leadership and educational administration theory) provides the institutional context within which sustained ethical practice produces collective outcomes. At each layer, the tensions identified in this discussion serve as productive challenges that administrators must engage thoughtfully not obstacles to the framework's application but constitutive features of what it means to lead ethically in complex organizational environments.

Section 5: Implications (Revised)

5.1 Theoretical Implications

This study makes three distinct theoretical contributions to the literature on educational leadership and organizational ethics.



First, it establishes *Sāraṇīya*-Dhamma as a normative ethical framework that is structurally comparable to and philosophically deeper than existing Western leadership theories in specific respects. By demonstrating that the six principles can be systematically mapped onto constructs within ethical, authentic, and transformational leadership theories while simultaneously revealing the interior and relational dimensions those theories undertheorize, this study advances the case for cross-cultural and cross-philosophical approaches to leadership ethics. This contribution is not merely additive; it challenges the implicit assumption within mainstream leadership scholarship that Western ethical frameworks are sufficient or universal, and it opens space for a genuinely pluralistic theoretical discourse in educational administration research (Dimmock & Walker, 2005; House et al., 2004).

Second, this study introduces moral intentionality the ethical quality of inner motivation as a continuous practice rather than a stable trait as a theoretically distinct construct that deserves independent attention in leadership research. Current frameworks treat internal moral motivation as a background characteristic of ethical leaders (Brown & Treviño, 2006; Avolio & Gardner, 2005). The analysis presented here, informed by the Buddhist concept of *cetanā*, suggests that moral intentionality is better understood as a dynamic and fragile capacity that must be actively cultivated and that degrades under conditions of institutional stress and bureaucratic pressure. Future researchers can operationalize this construct through experience-sampling methodologies that capture moment-to-moment variation in leaders' reported inner orientation during administrative decision-making, or through longitudinal interview studies that track how administrators' ethical motivation evolves across different institutional conditions and career stages.

Third, the integrated three-layer conceptual model proposed in this study dispositional, behavioral-relational, and organizational-cultural offers a structured theoretical architecture that future researchers can use to design empirical studies examining how inner ethical orientation translates into observable leadership behavior and, ultimately, into measurable organizational outcomes. Structural equation modeling could be used to test the relationships between these layers, with latent variables representing dispositional cultivation (measured through adapted mindfulness and moral motivation scales), behavioral integrity (measured through existing ethical leadership scales such as the ELS developed by Brown et al., 2005), and organizational harmony (measured through validated instruments for trust climate, conflict frequency, and collaborative culture). This modeling approach would allow researchers to test whether the dispositional layer mediates or moderates the relationship between individual leadership behavior and organizational outcomes a question that current ethical leadership research has not adequately addressed.



5.2 Practical Implications for Educational Administration

The practical implications of this study are organized around three specific domains of administrative practice: decision-making, conflict management, and institutional culture development.

In the domain of decision-making, the principle of *Mettā-mano-kamma* (loving-kindness in thought) combined with *Sādhāraṇa-bhogitā* (fair sharing of resources) suggests that educational administrators should institutionalize structured ethical reflection as a formal component of significant decision-making processes. This does not require religious practice; it can be implemented as a secular deliberative protocol in which administrators are required, prior to finalizing resource allocation decisions or personnel actions, to complete a written reflection addressing three questions: What is my genuine intention in making this decision? Who will be affected, and how have I accounted for their well-being? What would a genuinely equitable distribution of this resource or opportunity look like, and how does my decision approximate or deviate from that standard? This protocol transforms ethical reflection from a private and optional practice into a documented and accountable component of administrative procedure, making moral intentionality institutionally visible without imposing any particular religious or philosophical framework on participants.

In the domain of conflict management, the principles of *Mettā-vacī-kamma* (loving-kindness in speech) and *Ditṭhi-sāmaññatā* (shared right view) point toward a specific model of dialogic conflict resolution that differs meaningfully from standard mediation practice. Rather than focusing primarily on reaching agreement or restoring procedural compliance, this model prioritizes the restoration of genuine mutual understanding between parties what the Buddhist tradition calls the re-establishment of shared right view. In practice, this means that conflict resolution processes in educational institutions should include structured dialogue phases in which each party is required to articulate, to the satisfaction of the other, their understanding of the other's perspective and interests before any negotiation of outcomes begins. This shifts the communicative goal from positional bargaining to genuine epistemic convergence, and research in organizational conflict management suggests that this approach produces more durable resolutions and stronger relational repair than outcome-focused mediation alone (Northouse, 2022).

In the domain of institutional culture development, the principle of *Sīla-sāmaññatā* (shared moral discipline) suggests that educational institutions should move beyond compliance-based ethical frameworks codes of conduct, disciplinary procedures, performance management systems toward participatory processes of ethical norm formation. Concretely, this could take the form of annual institutional ethics dialogues in which administrators, teachers, and relevant staff collectively review, discuss, and where necessary revise the ethical



norms that govern their shared working environment. These dialogues differ from standard policy consultation processes in that their explicit purpose is not to inform administrators' decisions but to build genuine shared ownership of the institution's ethical standards to move from compliance toward what *Sīla-sāmaññatā* envisions as voluntary, collectively sustained moral discipline.

5.3 Implications for Leadership Development and Training

The findings of this study suggest a concrete and structured approach to integrating *Sāraṇīya-Dhamma*-informed ethics into existing secular leadership development programs for educational administrators. The following curricular module is proposed as a template that can be adapted to different institutional and cultural contexts.

The module, titled *Ethical Foundations of Relational Leadership*, is designed as a six-session program of approximately three hours per session, suitable for integration into existing administrator preparation programs or continuing professional development curricula. It does not require participants to hold any particular religious or philosophical commitments; the Buddhist origins of the framework are presented as intellectual and historical context rather than as doctrinal content.

Session one, *The Interior Dimension of Leadership Ethics*, introduces the distinction between behavioral compliance and moral intentionality, drawing on both Western authentic leadership theory and the Buddhist concept of *cetanā*. Participants examine case studies of administrators who made procedurally identical decisions from different inner orientations and analyze the relational and organizational consequences of each. The session concludes with an introduction to structured ethical journaling as a professional practice.

Session two, *Ethical Communication in Administrative Practice*, focuses on *Mettā-vacī-kamma* and its application to high-stakes administrative communication scenarios, including performance management conversations, conflict mediation, and institutional announcements of difficult decisions. Participants practice applying the five canonical standards of ethical speech timely, truthful, gentle, beneficial, and spoken with goodwill to role-play scenarios drawn from realistic administrative contexts, and debrief on the practical tensions this standard creates when combined with institutional accountability requirements.

Session three, *Equity, Resource Distribution, and Institutional Generosity*, addresses *Sādhāraṇa-bhogitā* in relation to contemporary frameworks of educational equity and distributive justice. Participants analyze real institutional resource allocation decisions using both procedural fairness criteria and the more demanding standard of actively promoting equity and reducing structural disadvantage. The session introduces the decision-reflection protocol described in Section 5.2 and provides practice in its application.



Session four, *Navigating Discipline, Accountability, and Compassion*, directly addresses the critical dialectic examined in Section 4.2 the tension between loving-kindness and institutional discipline. Participants work through complex case studies involving performance dismissal, student discipline, and policy enforcement, developing their capacity to make and communicate difficult decisions in ways that are simultaneously firm, fair, and relationally attentive. The session draws on both *Sīla-sāmaññatā* and ethical leadership theory to frame accountability as an expression of genuine care rather than as its antithesis.

Session five, *Building Shared Moral Vision*, focuses on *Ditṭhi-sāmaññatā* and its organizational implications. Participants design institutional dialogue processes for their own schools or institutions, with attention to the structural conditions psychological safety, genuine participation, freedom from hierarchical pressure that make shared moral deliberation possible. The session engages critically with the tension between participatory ethics and administrative authority identified in Section 4.3.

Session six, *Sustaining Ethical Practice Under Institutional Pressure*, addresses the fragility of moral intentionality under conditions of chronic stress, bureaucratic demand, and external accountability pressure. Participants develop personal ethical sustainability plans that integrate structured reflective practice including journaling, peer consultation, and periodic ethical review into their ongoing professional routines. The session closes with a collective institutional ethics dialogue structured according to the model described in Section 5.2, giving participants direct experience of the practice they will be asked to facilitate in their own institutions.

This curricular design is explicitly secular, practically grounded, and directly responsive to the real tensions that educational administrators face. It does not ask administrators to adopt Buddhist philosophy as a personal commitment but invites them to engage with its ethical insights as a serious intellectual resource for the development of more reflective, relational, and morally grounded administrative practice.

Section 6: Limitations (Revised)

This study has several significant limitations that must be engaged honestly and critically rather than acknowledged perfunctorily. Doing so is not merely a scholarly convention but a necessary act of intellectual integrity, given the ambitious scope of the theoretical synthesis undertaken here. Each limitation identified below represents a genuine constraint on the framework's current form and points toward the conditions under which its claims must be qualified.



6.1 The Absence of Empirical Validation

The most fundamental limitation of this study is its exclusively conceptual nature. As a narrative-conceptual review, it constructs a theoretical framework through the synthesis and interpretation of existing literature rather than through the collection and analysis of empirical data (Booth et al., 2016). This means that the integrated model proposed in Section 3.4, the critical dialectics examined in Section 4, and the practical protocols recommended in Section 5 are all theoretically derived rather than empirically tested. There is currently no direct evidence that educational administrators who cultivate the dispositions described by *Sāraṇīya-Dhamma* actually produce the organizational outcomes greater harmony, stronger trust, more equitable resource distribution that the framework predicts.

This limitation is more consequential than it might initially appear. Conceptual frameworks in leadership research have a well-documented tendency to present normative ideals that prove significantly more difficult to enact in real organizational environments than theoretical analysis suggests (Yukl, 2013). The gap between the ethical ideal and the institutional reality is not merely a matter of implementation difficulty; it reflects deep structural tensions between the relational and dispositional demands of frameworks like *Sāraṇīya-Dhamma* and the bureaucratic, performance-driven logic that governs most contemporary educational institutions. Until empirical studies examine how administrators actually navigate these tensions in practice what they do, how they feel, what compromises they make, and what outcomes result the framework remains a normative proposal rather than a validated model. Future research must treat this gap as a primary methodological priority.

6.2 Epistemological Challenges of Cross-Cultural Framework Translation

A second and more philosophically complex limitation concerns the epistemological risks involved in translating a framework that is deeply embedded in one cultural and religious tradition into the analytical language of another. *Sāraṇīya-Dhamma* was developed within the Theravāda Buddhist monastic tradition, in a social context defined by voluntary renunciation, shared religious commitment, and a form of communal life that is structurally very different from the bureaucratic, legally regulated, and professionally diverse environment of a modern educational institution (Keown, 2016; Harvey, 2013).

The conceptual translation performed in this study mapping *mettā* onto moral motivation, *sīla* onto professional ethics, *ditṭhi-sāmaññatā* onto shared organizational vision inevitably involves a degree of interpretive reduction. Concepts that carry rich ontological and soteriological significance within their original tradition are necessarily simplified when extracted from that tradition and reframed in the language of organizational theory. The risk is not only that nuance is lost but that the translation distorts the original concepts in ways



that may be invisible to readers who lack deep familiarity with the source tradition. For instance, the canonical meaning of *mettā* as an unlimited, non-discriminating orientation of goodwill toward all beings including those one finds difficult, threatening, or morally objectionable is philosophically more demanding than any concept currently available in Western leadership theory, and reducing it to "supportive leadership behavior" or "compassionate communication" may domesticate it to the point of misrepresentation.

This epistemological limitation also raises the question of who has the authority to perform such translations. Cross-cultural framework development in organizational research has been criticized for reproducing forms of intellectual appropriation in which concepts from non-Western traditions are selectively extracted and repackaged to serve the explanatory needs of Western academic discourse, without adequate engagement with the tradition's own scholars, practitioners, and interpretive communities (Prasad, 2012). This study has attempted to mitigate this risk by grounding its interpretation of *Sāraṇīya*-Dhamma in authoritative canonical sources and peer-reviewed Buddhist scholarship, but it cannot claim to have resolved the deeper epistemological challenge that cross-cultural conceptual work inevitably involves.

6.3 Generalizability Across Secular, Multi-Faith, and Culturally Diverse Educational Contexts

A third limitation concerns the generalizability of the framework across the full diversity of educational contexts in which it might be applied. The framework was developed with reference to educational administration broadly conceived, but its applicability is likely to vary significantly depending on the cultural, religious, and institutional context in which it is deployed.

In predominantly Buddhist cultural contexts such as Thailand, Sri Lanka, Myanmar, or Cambodia administrators and staff may already possess cultural familiarity with the concepts underlying *Sāraṇīya*-Dhamma, which could facilitate their application without requiring extensive philosophical introduction. In secular Western educational contexts, however, the Buddhist origins of the framework may generate institutional resistance, particularly in environments governed by strict principles of religious neutrality in public institutions. While Section 5.3 has attempted to address this by presenting the curricular module in explicitly secular terms, the question of whether concepts like *mettā* and *cetanā* can be fully operationalized outside their Buddhist philosophical context whether the secular translation retains enough of the original framework's depth to produce its proposed effects remains genuinely open.

In multi-faith educational contexts, the challenge is different again. An institution whose staff hold diverse religious and philosophical commitments may find that some



members embrace the relational and harmony-centered values of *Sāraṇīya*-Dhamma as consistent with their own traditions, while others experience the framework's Buddhist framing as exclusionary or inappropriate. The principle of *Diṭṭhi-sāmaññatā* (shared right view) is particularly sensitive in this respect: the aspiration toward shared moral understanding is philosophically coherent within a tradition that posits the existence of *sammā-diṭṭhi* (right view) as an objective ethical standard, but it sits less comfortably in pluralistic institutional environments that are committed to the equal validity of diverse moral perspectives. How administrators can pursue the spirit of this principle genuine moral convergence without imposing a particular philosophical tradition's understanding of what "right" means is a question the current framework does not fully resolve.

6.4 Structural Barriers to Implementation in Contemporary Educational Systems

Perhaps the most practically significant limitation of this study is its insufficient engagement with the structural conditions of contemporary educational administration that directly constrain an administrator's capacity to enact the principles of *Sāraṇīya*-Dhamma, regardless of their personal ethical commitments.

Modern educational institutions operate within dense frameworks of statutory regulation, governmental policy, union agreements, and institutional governance structures that significantly limit administrators' discretionary authority. The principle of *Sādhāraṇa-bhogitā* (fair sharing of resources), for instance, envisions an administrator who can distribute resources according to an ethically grounded assessment of collective need and equity. In practice, however, resource allocation in most educational systems is governed by formulaic funding models, centrally determined staffing ratios, and budget constraints imposed by external authorities that leave administrators with limited discretion to redistribute resources according to their own ethical judgment. An administrator who wishes to direct additional support toward the most disadvantaged members of their institution may find that regulatory frameworks and accountability metrics actively prevent this not through malice but through the structural logic of systems designed for standardization and measurable equity rather than responsive, relationship-centered fairness.

The principle of *Diṭṭhi-sāmaññatā* (shared right view) faces a similarly structural constraint. Building genuine shared moral vision across an institution requires time for dialogue, deliberation, and the slow development of mutual understanding. Contemporary educational administration, however, operates under conditions of intense time pressure, with administrators' attention consumed by compliance reporting, performance data management, external inspection cycles, and crisis response. The structural conditions of modern educational management are, in important respects, systematically hostile to the kind of reflective, relational, and deliberative practice that *Sāraṇīya*-Dhamma envisions.



Acknowledging this is not a counsel of despair but a realistic recognition that the framework's application requires not only individual ethical cultivation but also advocacy for structural conditions adequate time for deliberation, meaningful administrative autonomy, and accountability frameworks that reward relational and ethical quality rather than only measurable performance outcomes that many current educational systems do not provide.

Finally, the intense external performance accountability that characterizes contemporary educational systems through standardized testing, institutional rankings, inspection regimes, and public reporting of outcome metrics creates systemic pressure on administrators to prioritize measurable institutional performance over the relational, ethical, and harmony-centered values that *Sāraṇīya*-Dhamma promotes. Research consistently shows that high-stakes accountability environments increase competitive behavior, reduce collaborative trust, and generate ethical compromises among administrators who feel that their institution's survival depends on performance metrics that are structurally indifferent to relational quality (Northouse, 2022; Dimmock & Walker, 2005). An ethical framework that does not explicitly engage with these systemic pressures risks producing administrators who are personally committed to its principles but structurally unable to enact them a form of ethical aspiration that, without accompanying structural change, may generate more frustration than transformation.

Section 7: Conclusion

This study set out to examine how *Sāraṇīya*-Dhamma six Buddhist principles of harmonious coexistence drawn from the *Aṅguttara Nikāya* can be integrated with contemporary theories of ethical and transformational leadership to construct a more philosophically complete framework for educational administration. What has emerged from this analysis is more than a theoretical synthesis. It is a fundamental challenge to the assumptions that currently govern how leadership success in education is defined, measured, and developed.

Contemporary educational administration operates within a paradigm that privileges efficiency, measurable performance, and institutional accountability as the primary criteria of administrative quality. This paradigm is not without value; accountability systems, performance standards, and institutional effectiveness matter enormously to the students, families, and communities that educational institutions serve. But as the analysis in this study has repeatedly demonstrated, this paradigm carries a significant blind spot: it systematically undervalues the interior, relational, and collective dimensions of leadership the quality of moral intention, the ethical texture of everyday relationships, and the depth of shared moral



understanding within an institution that determine whether an educational community is genuinely flourishing or merely performing.

This blind spot is not accidental. It reflects the individualistic and behavioristic assumptions embedded in the Western intellectual traditions from which mainstream leadership theory has largely been constructed. When ethics is understood primarily as individual moral behavior, when leadership is evaluated primarily through observable outcomes and follower perceptions, and when organizational success is measured primarily through standardized performance metrics, the relational and dispositional dimensions of ethical life become theoretically invisible not because they are unimportant, but because the frameworks being used are not designed to see them.

Sāraṇīya-Dhamma makes them visible. By locating the ethical foundation of leadership in the cultivation of inner orientation in the quality of intention from which action flows and by understanding ethical community as a mutually constituted condition that emerges from the texture of relationships rather than from the conduct of any single leader, it offers a fundamentally different account of what ethical administration is and what it requires. This is not merely a non-Western supplement to existing theory. It is a philosophical reorientation that challenges the field to reconceive leadership success not as the achievement of measurable institutional outcomes by a morally competent individual, but as the collective cultivation of harmonious, trust-based, and morally purposeful community by people who are genuinely committed to one another's well-being.

This reorientation has consequences that extend beyond theory. If moral intentionality is a continuous practice rather than a stable trait if it degrades under institutional pressure and must be actively renewed then leadership development cannot be reduced to the acquisition of competencies and strategies. It must include the cultivation of inner ethical life: structured reflection, moral self-examination, and the development of relational sensitivity that allows administrators to navigate the genuine tensions between loving-kindness and discipline, between participatory ethics and institutional authority, between collective well-being and external accountability, with wisdom rather than merely with procedural correctness.

If shared moral vision is not a strategic alignment tool but a genuine epistemic and ethical convergence a condition in which members of an institution share not only goals but a deep understanding of why ethical conduct matters then institutional culture development cannot be achieved through mission statements, policy documents, or top-down communication campaigns. It requires the creation of genuine deliberative spaces in which administrators, teachers, and staff participate as moral agents in the ongoing formation of their shared ethical life together.



And if fair sharing of resources is not merely procedural equity but an expression of non-attachment and active generosity an orientation that holds institutional resources in trust for collective well-being rather than in service of competitive advantage then the accountability frameworks that currently govern educational systems must be critically examined for the ways in which they structurally incentivize the opposite: resource hoarding, competitive individualism, and the strategic management of appearance rather than the genuine cultivation of equity.

These are not comfortable conclusions. They ask educational systems, institutions, and administrators to examine not only how they lead but why and to hold that question open with the kind of honest, sustained moral seriousness that *Sāraṇīya*-Dhamma has always demanded of those who take it seriously. They ask the field of educational leadership research to expand its conceptual horizons beyond the frameworks it has inherited from Western management theory and to engage genuinely with the philosophical traditions Buddhist, Confucian, Indigenous, and others that offer different and equally rigorous accounts of what it means to lead well in community with others.

The limitations of this study are real and have been engaged honestly. The framework is conceptual rather than empirical, its cross-cultural translation involves irreducible interpretive risks, and the structural conditions of contemporary educational systems present formidable barriers to its enactment. But these limitations do not diminish the significance of the central argument. They define the research agenda that must follow.

Future studies should examine empirically how educational administrators who deliberately cultivate the dispositions described by *Sāraṇīya*-Dhamma navigate the structural tensions identified in this analysis what strategies they develop, what compromises they make, and what organizational outcomes result. Comparative research should explore how the framework applies across different cultural, religious, and institutional contexts, identifying where its principles travel readily and where they require significant adaptation. Intervention studies should test the curricular module proposed in Section 5.3, measuring its effects on administrators' moral intentionality, reflective practice, and relational leadership behavior over time. And theoretical work should continue the cross-cultural dialogue initiated here, bringing Buddhist ethical philosophy into sustained conversation with other non-Western leadership traditions to build a genuinely pluralistic and philosophically rich foundation for educational administration scholarship.

The integration of *Sāraṇīya*-Dhamma into educational administration theory does not resolve the ethical challenges that educational leaders face. It deepens them by revealing dimensions of ethical life that performance-driven paradigms have rendered invisible, by restoring moral seriousness to the interior and relational dimensions of leadership, and by



positioning harmony, compassion, and shared moral vision not as soft ideals peripheral to the real work of administration, but as the very conditions without which educational institutions cannot become and remain genuinely human places.

That is the paradigm shift this study proposes. Not a rejection of effectiveness, accountability, or institutional performance, but a profound expansion of what those terms mean and of what we are willing to count as evidence that an educational institution, and the people who lead it, are truly doing well.

References

- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Bodhi, B. (2012). *The numerical discourses of the Buddha: A complete translation of the Aṅguttara Nikāya*. Wisdom Publications.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595–616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. SAGE Publications.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Harvey, P. (2013). *An introduction to Buddhism: Teachings, history and practices* (2nd ed.). Cambridge University Press.



- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). SAGE Publications.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. SAGE Publications.
- Keown, D. (2016). *Buddhism: A very short introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE Publications.
- Prasad, A. (Ed.). (2012). *Against the grain: Advances in postcolonial organization studies*. Copenhagen Business School Press.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367.
<https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Walker, A., & Dimmock, C. (Eds.). (2002). *School leadership and administration: Adopting a cultural perspective*. RoutledgeFalmer.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.



บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร
The role of Buddhist monks with community development : Case study Kor Nuea
Subdistrict, Mueang District, Yasothon Province

พระอธิการสุเทพ สีลโสภิต(พรหมนัส)

หลักสูตรรัฐประศาสนศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

Praatikarnsuthep Serasopito(Prammanut)

Master of Public Administration Program, Rajabhat Maha Sarakham University.

Email: sirinya.smile1@gmail.com

วันที่รับบทความ: 16 มีนาคม 2569; วันแก้ไขบทความ 30 กันยายน 2569; วันที่ตอบรับบทความ: 30 กันยายน 2569

Received: March 16, 2026; Revised: September 30, 2026; Accepted: September 30, 2026

บทคัดย่อ

วัตถุประสงค์ในการวิจัยครั้งนี้คือ 1) เพื่อศึกษาระดับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนในเขตพื้นที่ตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร 2) เพื่อเปรียบเทียบบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร และ 3) เพื่อศึกษาข้อเสนอแนะเกี่ยวกับการส่งเสริมบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ พระสงฆ์ที่อยู่ในเขตตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร จำนวน 200 รูป ผลการวิจัยพบว่า 1) พระสงฆ์ในเขตตำบลค้อเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดยโสธร มีระดับบทบาทในการพัฒนาชุมชนโดยรวมอยู่ในระดับปานกลาง 2) ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร ที่มีอายุ ระดับการศึกษา อายุพรรษา ตำแหน่งทางสงฆ์ และระยะเวลาที่จำพรรษาภายในวัดปัจจุบันต่างกัน พบว่า มีทัศนะต่อบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนไม่แตกต่างกันในทางสถิติ 3) ข้อเสนอแนะเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร ได้แก่ คณะสงฆ์ร่วมกับสำนักงานพระพุทธศาสนาประจำจังหวัดควรจัดให้มีการอบรมหลักสูตรการบริหารจัดการวัดและชุมชนให้กับพระสงฆ์ในเชิงปฏิบัติการ เพื่อให้มีความรู้ความชำนาญอย่างน้อยทุก 3 เดือนและควรมีการทบทวนนโยบายของคณะสงฆ์ใหม่ ในฐานะที่พระสงฆ์ที่อยู่ในท้องถิ่นจะมีมาตรการใดในการพัฒนาชุมชนได้มากที่สุด เพื่อช่วยเหลือชุมชนให้มีความผาสุกตลอดไป

คำสำคัญ: บทบาท; บทบาทพระสงฆ์; การพัฒนาชุมชน

Abstract

The objectives of this research were: 1) to study the level of the role of Buddhist monks in community development in Kho Nuea Subdistrict, Yasothon Province; 2) to compare the role of Buddhist monks in community development: a case study of Kho Nuea Subdistrict, Yasothon Province; and 3) to study recommendations for promoting the role of Buddhist



monks in community development: a case study of Kho Nuea Subdistrict, Yasothon Province. The population consisted of 200 monks residing in Kho Nuea Subdistrict, Yasothon Province. The research findings revealed that: 1) Monks in Kho Nuea Subdistrict, Mueang District, Yasothon Province, had an overall moderate level of role in community development. 2) The comparative analysis of the role of monks in community development, classified by age, educational level, number of monastic years (*phansa*), ecclesiastical position, and length of residence in the current temple, revealed no statistically significant differences in their opinions regarding the role of monks in community development. 3) Recommendations regarding the role of monks in community development in Kho Nuea Subdistrict were as follows: the Sangha, together with the Provincial Office of Buddhism, should organize practical training courses on temple and community management for monks, at least once every three months, in order to develop their knowledge and skills. In addition, the policies of the Sangha should be reviewed to determine which measures monks in local areas can implement most effectively for community development, so as to help communities attain lasting well-being.

Keyword: The role; The role of Buddhist Monks; Community Development

บทนำ

สถาบันทางพระพุทธศาสนาเป็นสถาบันหนึ่งที่สำคัญที่สุดสถาบันหนึ่ง ในการให้ความช่วยเหลือต่อสังคมไทยไม่ว่าจะเป็นสังคมชนบทและสังคมเมืองตลอดมา โดยมีส่วนช่วยเหลือในการกล่อมเกลাজิตใจและลักษณะนิสัยของคนไทยตลอดจนการให้บริการตามความจำเป็นตามความต้องการของประชาชน อีกทั้ง มีส่วนช่วยในการแก้ไขปัญหาทางสังคมให้แก่คนเรามากแล้ว แม้กระทั่งในปัจจุบัน ความสำคัญในประการดังกล่าว ยังคงอยู่ตลอดมา ซึ่งพระสงฆ์กับวัดต้องรับภาระหน้าที่ในการช่วยเหลือสังคมและทางราชการอยู่ตลอดไป สถาบันแห่งนี้จึงอำนวยความสะดวกแก่การปกครองและการบริหารของไทยอยู่มาก โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มประชาชนที่อยู่ตามชนบทที่รับการบริการจากรัฐบาลได้ไม่ทั่วถึงนัก ซึ่งมีจำนวนมากต้องพึ่งพาอาศัยวัดเป็นที่ยึดเหนี่ยวทางจิตใจ (พระครูสุวรรณวรการ, 2553 : 1) ชุมชนในชนบทส่วนใหญ่มีลักษณะเป็นชุมชนเล็ก ๆ กระจายอยู่ทั่วประเทศประมาณร้อยละ 80 ส่วนที่เหลือประมาณร้อยละ 20 ที่มีอยู่ในเขตเทศบาลหรือเขตเมือง ซึ่งเป็นชุมชนหนาแน่น ในประเทศไทยมีชุมชนส่วนใหญ่ที่มีหมู่บ้านเป็นหน่วยหลักและจะมีวัดตั้งอยู่ในใจกลางในหมู่บ้าน โดยมีวัดเป็นแหล่งศูนย์กลางสำหรับการดำรงชีวิตทางสังคมและเป็นศูนย์กลางของวัฒนธรรม ชีวิตในชนบทจะอยู่รอบ ๆ วัด เพราะประชาชนส่วนใหญ่นับถือพระพุทธศาสนาอย่างจริงจัง วัดจึงเป็นสัญลักษณ์ของพระพุทธศาสนาที่อยู่เหนือจิตใจของชาวไทยเป็นอย่างมาก และนับได้ว่าเป็นสถาบันที่สำคัญที่สุดในหมู่บ้านที่รองไปจากครอบครัว ความนับถือของประชาชนที่มีต่อสถาบันศาสนา จะเห็นได้จากการที่คนไทยได้อุทิศตนให้กับวัด ทั้งในด้านจิตใจ เวลา แรงงาน และทรัพย์สินจำนวนเงินที่พุทธศาสนิกชนใช้ไปในการทำบุญประมาณร้อยละ 70 ถึงร้อยละ 80 ของรายจ่ายภายในครอบครัว วัดเป็นสถานที่ที่มีความสำคัญ



เป็นที่ประกอบพิธีกรรมต่าง ๆ เช่น เป็นศูนย์กลางของชุมชน เป็นโรงเรียน เป็นสถานสงเคราะห์และที่พักพิงสำหรับผู้ยากจนเป็นสถานที่พักผ่อนและเป็นศูนย์กลางการกีฬา วัดในพระพุทธศาสนาจึงเป็นที่แบ่งเบาภาระให้กับรัฐ ทั้งยังก่อให้เกิดรากฐานอันมั่นคง และเสริมสร้างต่อบริการในด้านสวัสดิการของรัฐ วัดมีบทบาทสำคัญในการดำเนินชีวิตประจำวันของคนไทยเป็นอย่างมาก (พระครูสุวรรณวรการ, 2553 : 1) จากบทบาทหลาย ๆ หน้าที่ของพระสงฆ์ยังทำหน้าที่ให้การศึกษาแก่คนยากจนที่ไม่มีโอกาสในการศึกษา ต้องทำหน้าที่เป็นครูสอนเป็นศูนย์กลางของการศึกษาชุมชน (คุณ โทจันทร์, 2545 : หน้า 100 -117) และพระสงฆ์เป็นองค์ประกอบหลักของสถาบันพระพุทธศาสนาเพราะเป็นผู้ทำให้เกิดความเคลื่อนไหวเปลี่ยนแปลง เป็นผู้ที่ทำให้พระพุทธศาสนาหยั่งรากฝังลึกลงในสังคมจนเป็นสถาบันสำคัญหนึ่งของสังคม เมื่อศึกษาองค์ประกอบของความเป็นสถาบันทางศาสนา องค์ประกอบที่มีความสำคัญยิ่งคือ วัดและพระสงฆ์มีอิทธิพลและบทบาทต่อวิถีชีวิตของประชาชนมาก เพราะวัดและพระสงฆ์เป็นศูนย์รวมทางจิต ศีลธรรม และพฤติกรรมต่าง ๆ (พินิจ ลาภธนานนท์, 2529 : 30)

พระสงฆ์นอกจากจะเป็นที่เคารพของชาวบ้านในชุมชนแล้ว ยังนับว่าเป็นทรัพยากรบุคคลที่มีคุณค่าในการมีส่วนร่วมพัฒนาสังคม หากสังคมต้องการนำความรู้ รู้จักทรัพยากรและแรงงานมาใช้อย่างถูกต้องจะช่วยเสริมสร้างความเจริญอย่างมีประสิทธิภาพและเกิดประโยชน์อย่างถูกต้อง จะช่วยเสริมสร้างความเจริญอย่างมีประสิทธิภาพและเกิดประโยชน์อย่างสูงสุด ดังพระบรมราโชวาทของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวรัชกาลที่ 9 ขออัญเชิญมา ณ ที่นี้ การใช้หลักวิชาและความคิดริเริ่มสร้างงานที่อาจดูไม่ใหญ่โตนัก แต่ประสิทธิภาพสูงและอำนวยความสะดวกโดยตรงได้มาก โดยการนำเอาทรัพยากรตามธรรมชาติ ความรู้ความสามารถ ตลอดจนแรงงานของคนส่วนใหญ่ให้ได้เต็มเม็ดเต็มหน่วยและให้เกิดความเสียหายหรือสูญเสียเปลืองน้อยที่สุด การสร้างความเจริญในลักษณะนี้จะช่วยสร้างความเจริญของกิจการส่วนร่วมได้แน่นอน (สุลักษณ์ ศิวรักษ์, 2524 : 63) พระสงฆ์ต้องพยายามสร้างเครือข่ายประสานงานและเชื่อมโยงความสัมพันธ์ระหว่างคณะสงฆ์ให้เป็นชุมชนหรือกลุ่ม เพื่อที่จะทำให้องค์กรหรือชุมชนรอบข้างยอมรับ จึงจะทำให้การสร้างชุมชนนั้น มีการเรียนรู้ องค์ความรู้ ซึ่งเป็นบทบาทที่จะต้องชี้แนะทางในการพัฒนาไม่ว่าจะเป็นด้านแนวความคิด แนะนำสั่งสอนเป็นแบบอย่างที่ดี เป็นผู้นำทางด้านจิตวิญญาณอันเป็นการชักนำแนวทางไปสู่การพัฒนาสังคม ชุมชนให้เกิดความเข้มแข็งทางด้านจิตใจ ทางด้านเศรษฐกิจ เพราะคณะสงฆ์มีการสร้างเครือข่ายความสัมพันธ์สามัคคีกันดีเป็นรูปแบบแล้ว ระบบการจัดการ การบริหารชุมชน การปกครองก็เอื้ออำนวยต่อการพัฒนาสังคมกลุ่มย่อย ๆ ไปสู่การพัฒนาสังคมขนาดใหญ่ขึ้น (อภิชัย พันธเสน, 2539 : 206)

จากความสำคัญดังกล่าว ผู้วิจัยในฐานะนักศึกษาซึ่งเป็นพระสงฆ์รูปหนึ่งในพื้นที่ตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร จึงมีความประสงค์ที่จะศึกษาบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน เพื่อนำผลการศึกษาวิจัยไปประยุกต์ใช้ในการพัฒนาชุมชนและเผยแผ่พระพุทธศาสนาต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

การวิจัย เรื่องบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอมือ จังหวัดยโสธร ผู้วิจัยได้ กำหนดวัตถุประสงค์ของการวิจัยไว้ ดังนี้

1. เพื่อศึกษาบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนในเขตพื้นที่ตำบลค้อเหนือ อำเภอมือ จังหวัดยโสธร ในด้านสังคม ด้านเศรษฐกิจ ด้านการเมือง ด้านวัฒนธรรม ด้านสาธารณสุข และด้านสิ่งแวดล้อม



2. เพื่อเปรียบเทียบบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนในเขตพื้นที่ตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร จำแนกตามอายุ ระดับการศึกษา อายุพรรษา ตำแหน่งทางสงฆ์ และระยะเวลาที่จำพรรษา ภายในวัดปัจจุบัน

3. เพื่อศึกษาปัญหาอุปสรรคและข้อเสนอแนะเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนในเขตพื้นที่ตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1. ประชากร ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ พระสงฆ์ที่อยู่ในเขตตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร จำนวน 200 รูป (สำนักงานเจ้าคณะตำบลค้อเหนือ. 2561: ไม่มีเลขหน้า)

2. กลุ่มตัวอย่าง กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ในการศึกษาครั้งนี้ ศึกษาทั้งพระสงฆ์ที่อยู่ในเขตตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร โดยเก็บข้อมูลจากพระสงฆ์ทั้งหมด จำนวน 200 รูป

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการศึกษาคือแบบสอบถามเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างโดยการศึกษาจากเอกสารทฤษฎีและการทบทวนรายงานการวิจัยที่เกี่ยวข้องโดยแบบสอบถามที่ใช้ในการศึกษาแบ่งออกเป็น 3 ตอน คือ

ตอนที่ 1 เป็นแบบสอบถามปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถาม เป็นลักษณะคำถามที่มีคำตอบให้เลือกตอบ (Check list) ได้แก่ อายุ ระดับการศึกษา อายุพรรษา ตำแหน่งทางสงฆ์ ระยะเวลาที่จำพรรษา ภายในวัดปัจจุบันของกลุ่มตัวอย่าง

ตอนที่ 2 ข้อคำถามเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) ตามแนวคิดของ ลิเคิร์ต (Likert) 5 ระดับ คือ มากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด มี 6 ด้าน จำนวน 60 ข้อ โดยมีการให้คะแนนระดับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน ตามหลักเกณฑ์การให้คะแนน (บุญชม ศรีสะอาด : 2535 หน้า 99) ดังนี้

ตอนที่ 3 เป็นข้อคำถามแบบปลายเปิดเพื่อทราบถึงข้อเสนอแนะเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร

การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยนำข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถามของพระสงฆ์ในเขตตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร มาประมวลผลข้อมูลวิเคราะห์โดยใช้โปรแกรมสถิติคอมพิวเตอร์ ประมวลผลข้อมูลวิเคราะห์โดยใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) ได้แก่ ค่าสถิติความถี่ (Frequency) ค่าร้อยละ (Percentage) ค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation) S.D.ค่า t – test, F – test เพื่อนำไปใช้วิเคราะห์กับแบบสอบถามโดยมีขั้นตอน ดังต่อไปนี้



วารสารครุพัฒนาปริทรรศน์ ปีที่ 3 ฉบับที่ 3 กรกฎาคม-กันยายน 2569

ตอนที่ 1 วิเคราะห์ปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ที่ตอบแบบสอบถาม โดยใช้สถิติพื้นฐานหาค่าความถี่ (Frequency) และค่าร้อยละ (Percentage) แล้วเสนอแบบความเรียง

ตอนที่ 2 วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากแบบสอบถาม เกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดยโสธร ใช้สถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) โดยใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ การหาค่าเฉลี่ย (Mean) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

ตอนที่ 3 การทดสอบสมมติฐาน เป็นการเปรียบเทียบค่าบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดยโสธร สำหรับปัจจัยที่มีจำนวน 3 กลุ่ม ใช้ค่า F - test (One - way Analysis of Variance) โดยมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นำเสนอผลการวิจัยและบรรยายเนื้อหาประกอบตาราง

ตอนที่ 4 วิเคราะห์ข้อมูลเชิงเนื้อหา (Content Analysis) ที่เกี่ยวกับข้อเสนอแนะในการส่งเสริมบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน โดยการจำแนกข้อมูลออก ตามวัตถุประสงค์ กรอบแนวคิดและนิยามศัพท์แล้วนำเสนอในรูปแบบการพรรณนาวิเคราะห์ (Analytical Description)

สรุปผลการวิจัย

บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดยโสธร สามารถสรุปได้ดังนี้

1. ผลการวิเคราะห์ปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ที่ตอบแบบสอบถาม พบว่า ผู้ที่ตอบแบบสอบถาม ส่วนมากมีอายุระหว่าง 36-45 ปี มีระดับการศึกษาทางธรรมนักทำชั้นโท มีการศึกษาทางเปรียญธรรม ป.ธ.1-ป.ธ.3 มีระดับการศึกษาสายสามัญมัธยมศึกษาตอนต้นและตอนปลาย มีอายุพรรษา 0-10 พรรษา มีตำแหน่งทางสงฆ์ส่วนมากไม่มี และมีระยะเวลาที่จำพรรษาภายในวัดปัจจุบัน 6-10 ปี ตามลำดับ

2. ผลการวิเคราะห์ระดับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดยโสธร พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนด้านสาธารณสุข อยู่ในระดับน้อย เนื่องจากมีความคิดเห็นแตกต่างกันของผู้ตอบแบบสอบถาม นอกนั้นอยู่ในระดับปานกลาง

3. ผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัย เพื่อเปรียบเทียบบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดยโสธร ที่มี อายุ ระดับการศึกษา อายุพรรษา ตำแหน่งทางสงฆ์ ระยะเวลาที่จำพรรษาภายในวัดปัจจุบัน พบว่า ผลการเปรียบเทียบบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดยโสธร เป็นรายด้านและรวมทุกด้าน จำแนกตามอายุ ระดับการศึกษา อายุพรรษา ตำแหน่งทางสงฆ์ ระยะเวลาที่จำพรรษาภายในวัดปัจจุบันไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยทางสถิติที่ระดับ .05 แต่อย่างใด

4. การศึกษาข้อเสนอแนะเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนในเขตพื้นที่ตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร พบว่า คณะสงฆ์ร่วมกับสำนักงานพระพุทธศาสนาประจำจังหวัด ควรจัดให้มีการอบรมหลักสูตร



การบริหารจัดการวัดและชุมชนให้กับพระสงฆ์ในเชิงปฏิบัติการ เพื่อให้มีความรู้ความชำนาญอย่างน้อยทุก 3 เดือนและควรมีการทบทวนนโยบายของคณะสงฆ์ใหม่ ในฐานะที่พระสงฆ์ที่อยู่ในท้องถิ่นจะมีมาตรการใดในการพัฒนาชุมชนได้มากที่สุด เพื่อช่วยเหลือชุมชนให้มีความผาสุกตลอดไป

อภิปรายผล

การวิจัยเรื่อง “บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร” ผู้วิจัยได้นำผลการวิจัยที่ได้มาการอภิปรายผลตามลำดับหัวข้อได้ดังนี้

1. บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนด้านสังคม พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ในการอำนวยความสะดวกสถานที่ภายในวัดในการกิจกรรมของชุมชน การปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีในการดำเนินชีวิต การเป็นวิทยากรบรรยายธรรม การส่งเสริมให้ชุมชนได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์กับองค์กรอื่นหรือชุมชนอื่นและมีการจัดอบรมธรรมะแก่ประชาชน แสดงให้เห็นว่า พระสงฆ์มีส่วนร่วมในกิจกรรมของชุมชนทางสังคมไม่มากพอ และมีอิทธิพลต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคมไม่ดี จึงทำให้พระสงฆ์มีบทบาทกับการพัฒนาชุมชนอยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระมหากิตติ สุจิตโต (สร้อยมาลา) (2556) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง บทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนในทัศนะของประชาชนในเขตอำเภอมะขาม จังหวัดจันทบุรี ผลการศึกษาพบว่า ระดับบทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนในทัศนะของประชาชน โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง เมื่อเปรียบเทียบกับบทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนในทัศนะของประชาชน จำแนกตามปัจจัยส่วนบุคคลและความรู้ ความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์ในสังคมโดยรวม ไม่แตกต่างกัน แสดงว่าบทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนในทัศนะของประชาชน จากการศึกษา อายุ การศึกษา ระยะเวลาการอยู่อาศัยในชุมชน ไม่มีผลต่อบทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนในทัศนะของประชาชน ส่วนความรู้ ความเข้าใจต่างกันมีทัศนะต่อบทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และยังสอดคล้องกับงานของ โคจิ โนสุ (2530) ได้ศึกษา วิจัยเรื่อง บทบาทของพระสงฆ์ที่มีต่อการพัฒนาสังคม ศึกษาเฉพาะกรณีในจังหวัดสงขลา โดยใช้กลุ่มตัวอย่างเป็นพระสงฆ์ที่ประจำอยู่ในวัดที่ตั้งในจังหวัดสงขลา ผลการศึกษาพบว่า พระสงฆ์มีบทบาทมากที่สุดในการอบรมให้ความรู้ทางด้านพุทธศาสนาและศีลธรรมแก่ประชาชนการจัดพิธีกรรมในวันสำคัญทางศาสนาในวัด การช่วยเหลือในเรื่องความเดือดร้อนที่เกิดขึ้นภายในชุมชนหรือสังคมนั้น ๆ และการช่วยอำนวยความสะดวกในการบำเพ็ญกุศลต่าง ๆ แก่ประชาชนและการช่วยประชาชนโดยการให้ยืมสิ่งของเครื่องใช้ต่าง ๆ ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระศักดิ์ชัย อ่อนหาตพอ (2551) ได้ทำการศึกษาวิจัย เรื่อง บทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาสังคม : กรณีศึกษาพระราชพิพัฒนามารณ์ (ชูชาติ กณตวณโณ) เจ้าอาวาสวัดท่าไทร ตำบลท่าทองใหม่ อำเภอกาญจนดิษฐ์ จังหวัดสุราษฎร์ธานี ผลการศึกษาพบว่าบทบาทการพัฒนาสังคม ด้านการปกครองในวัดยึดตามหลักพระธรรมวินัย กฎหมาย และกฎหมายเถรสมาคม และผลของการพัฒนาสังคม ทำให้พระภิกษุสามเณรและประชาชน มีความศรัทธาเลื่อมใสทำให้เกิดผลดีต่อสังคมเป็นที่เชื่อถือ ยอมรับให้ความไว้วางใจ มีความศรัทธาทำงานสะดวก มีการทำกิจกรรมร่วมกัน ทำให้เกิดความสามัคคีกลมเกลียวกันดีระหว่างสังคมและชุมชน

2. บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน ด้านเศรษฐกิจ พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ในการรับรู้การเทศนาเกี่ยวกับการออม ให้คำปรึกษาแนะนำเกี่ยวกับการดำเนินงาน มีการชักชวนประชาชนให้ร่วมพลังเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น บริจาควัสดุ อุปกรณ์ เครื่องมือเกี่ยวกับการประกอบอาชีพและมีการเชิญผู้เชี่ยวชาญมาเป็นผู้ฝึกสอนอาชีพแก่ประชาชน แสดงให้เห็นว่า พระสงฆ์มีส่วนช่วยเหลือในเรื่องของเศรษฐกิจนี้จำนวนน้อย ซึ่งส่วนใหญ่พระสงฆ์จะเป็นฝ่ายรับมากกว่าฝ่ายให้ในเรื่องของเศรษฐกิจ จึงทำให้พระสงฆ์มีบทบาทในด้านเศรษฐกิจนี้อยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระมหาสังเวียร ปญญารโธ (2550) ได้ทำการศึกษาวิจัย เรื่อง บทบาทของพระสงฆ์ใน การนำหลักพุทธธรรมมาประยุกต์ในการพัฒนาเศรษฐกิจชุมชน กรณีศึกษาพระครูสุภาจารวัฒน์ ผลการวิจัยพบว่า ด้านการปรับตัวและการปรับบทบาท หากพระสงฆ์ยังสามารถปรับและนำหลักธรรมะ และวิธีการสอนที่สอดคล้องกับปัญหาและความต้องการของประชาชน พระสงฆ์จะได้รับความเคารพนับถือและความศรัทธาจากประชาชน การนำหลักธรรมความเชื่อในทางพระศาสนามาพัฒนาร่วมกับการพัฒนาทางเศรษฐกิจไม่เป็นเพียงเกิดผลต่อชุมชนด้านศีลธรรมเท่านั้น ยังทำให้เกิดการรวมกลุ่มและรู้สึกในความสัมพันธ์กันที่จะดำเนินกิจกรรมต่อกัน ทำให้ชุมชนเกิดการพึ่งตนเอง โดยพระสงฆ์ได้ปรับบทบาทในการเข้าถึง เข้าไปรับรู้ปัญหาของชุมชน เช่น ปัญหาความยากจน โดยได้หยิบยกเอาปัญหาเหล่านี้มาเป็นสื่อกระตุ้นส่งเสริมกระบวนการเรียนรู้ชุมชน โดยอาศัยหลักธรรมของพระศาสนาจากการเรียนรู้ชุมชนมาใช้แก้ปัญหาชุมชนได้อย่างลงตัว โดยการปลูกฝังหลักคุณธรรม และสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระสมนึก อนันตวรต (2540) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง พระสงฆ์กับสังคมไทยโดยพิจารณาในเชิงสังคม เศรษฐกิจ การเมืองและการปกครอง กรณีศึกษาวัดในกรุงเทพมหานครและฉะเชิงเทรา เพื่อทราบบทบาทของพระสงฆ์ไทยในมิติของเศรษฐกิจ สังคม การศึกษา การเมือง การปกครอง ผลการศึกษา พบว่า ด้านเศรษฐกิจพระสงฆ์มีบทบาทส่งเสริมให้ประชาชนประกอบอาชีพสุจริต ไม่เปียดเบียนผู้อื่นมีบทบาทในการสอนงานอาชีพด้านฝีมือ เช่น การวาดแผนโบราณ ยาสมุนไพร ศิลปกรรม การก่อสร้าง และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระครูนนท์ มงคลวิศิษฐ์ (2557) ได้ทำการศึกษา เรื่อง บทบาทของพระสังฆาธิการต่อการพัฒนาสังคมในจังหวัดนันทบุรี ผลการศึกษาพบว่า ด้านเศรษฐกิจ ขาดแคลนบุคลากรที่มีความรู้ด้านเศรษฐกิจแบบบูรณาการและควรมีกองทุนเพื่อเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับระบบเศรษฐกิจในชุมชน

3. บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน ด้านการเมือง พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง เกี่ยวกับคนในชุมชนสามารถแสดงความคิดเห็นได้โดยเสรี ชาวบ้านมีส่วนร่วมในการพัฒนาชุมชนของตนเอง มีนโยบายทางการเมืองที่ขัดกับหลักคำสอนพระพุทธศาสนา สนับสนุนกิจกรรมทางการเมืองแก่หน่วยงานต่าง ๆ เช่น ให้วัดเป็นหน่วยเลือกตั้ง เปิดโอกาสให้กรรมการวัดมีส่วนร่วมตัดสินใจ จัดมุมความรู้ทางด้านกฎหมาย และการเมืองแก่ประชาชนขึ้นภายในวัดโดยการอบรมสั่งสอน แสดงว่า พระสงฆ์กับประชาชนในชุมชนสามารถแสดงความคิดเห็นทางการเมืองได้อย่างเสรี และนโยบายทางการเมืองที่ขัดหลักคำสอนพระพุทธศาสนาต้องอาศัยบทบาททางอ้อมด้วยการอบรมสั่งสอนแทรกเข้าไปด้วย แต่ต้องอาศัยชุมชนเป็นจุดเชื่อมต่อภายนอก ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระสมนึก อนันตวรต (2540) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง พระสงฆ์กับสังคมไทยโดยพิจารณาในเชิงการเมืองและการปกครอง เพื่อทราบบทบาทของพระสงฆ์ไทยในมิติของการเมืองการปกครอง ผลการศึกษาวิจัย พบว่า ด้านการเมืองการปกครองพระสงฆ์มีบทบาททางอ้อมในเชิงเหนี่ยวนำการปฏิบัติที่ไม่สอดคล้องกับธรรมะ และสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระมหาอนุชา สิริวิณโณ (2556) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง พระสงฆ์กับการพัฒนาท้องถิ่น กรณีศึกษาวัดเทพปฐมนาราม ตำบลท่าพระ อำเภอเมือง จังหวัดขอนแก่น ผลการศึกษาพบว่า บทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาท้องถิ่น โดยภาพรวมแล้วพระสงฆ์ยังคงมีบทบาทด้านการ



พัฒนาในท้องถิ่นเสมอมาด้วยการปรับใช้ภาระหน้าที่ ซึ่งได้แก่ ด้านการเมืองการปกครองพระสงฆ์ระดับเจ้าอาวาสยังคงทำหน้าที่ดูแลกิจการในวัดเป็นสำคัญ และสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระมหาธีรราชู ภูมิมา (2554) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง บทบาทในการพัฒนาชุมชนของพระสงฆ์ตำบลเชิงดอย อำเภอดอยสะเก็ด จังหวัดเชียงใหม่ ผลการวิจัยพบว่า บทบาทของพระสงฆ์ที่มีต่อการพัฒนาชุมชนนั้นได้แสดงออกและเป็นจุดเริ่มต้นของการนำการพัฒนาชุมชนในหลายด้านทั้งในด้านการสงเคราะห์ อนุเคราะห์ประชาชน การเป็นจุดเชื่อมต่อการประสานงานทุกภาคส่วนระหว่างบ้าน วัด โรงเรียน และราชการให้มีส่วนร่วมในการพัฒนาชุมชน ไม่ค่อยแต่ให้รัฐเป็นฝ่ายมอบให้ฝ่ายเดียว ส่วนผลการดำเนินงานที่ผ่านมาของพระสงฆ์ที่มีต่อการพัฒนาชุมชนนั้น ได้สะท้อนและแสดงออกในหลายลักษณะที่ได้รับความสำเร็จเป็นรูปธรรมชัดเจนโดยเฉพาะหน่วยอบรมประชาชนประจำตำบล โครงการส่งเสริมและพัฒนาอาชีพประจำตำบล โรงเรียนพระพุทธรักษาวันอาทิตย์ ศูนย์อบรมศีลธรรมประจำตำบล เป็นต้น และสอดคล้องกับงานวิจัยของ มาณี ไชยธีรานุวัตร (2541) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง บทบาทของพระสงฆ์ในยุคโลกาภิวัตน์ศาสตร์และศิลปะในการอบรมคุณธรรมของพระเถระภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ผลการวิจัยพบว่า พุทธศาสนิกชนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีความเห็นวาทะสงฆ์ที่นาเคารพเลื่อมใส ควรมีความรู้ธรรมะลึกซึ้งเคร่งครัดในวัตรปฏิบัติมีความสามารถในการอบรมคุณธรรม ถือความเรียบง่าย ถือสันโดษ และในยุคโลกาภิวัตน์ พระสงฆ์ควรมุ่งเน้นการอบรมคุณธรรมควบคู่กับการสอนปฏิบัติวิปัสสนากรรมฐาน

4. บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน ด้านวัฒนธรรม พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง เกี่ยวกับการมีการเทศนาในวันสำคัญ ๆ เช่น วันวิสาขบูชา พระสงฆ์มีการส่งเสริมการจัดงานประเพณีในวันสำคัญ ๆ เช่น วันวิสาขบูชา เป็นผู้นำในการปลูกฝังคุณธรรมจริยธรรมแก่เยาวชน มีส่วนในการส่งเสริมการจัดงานประเพณีในวันสำคัญ ๆ ของชุมชน วัดเป็นศูนย์กลางสำหรับการติดต่อประสานงานทางศิลปวัฒนธรรม มีการจัดกิจกรรมเมื่อถึงวันสำคัญต่าง ๆ ทางศาสนา แสดงว่า พระสงฆ์ให้ความสำคัญในวันสำคัญทางศาสนา มากกว่าทางอื่น ส่วนทางอื่นค่อยพัฒนาเปลี่ยนแปลงไปตามกาลเวลาโดยอาศัยหลักธรรมและวัฒนธรรมในการพัฒนา ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระครูพิศิษฐ์ กระจาน (นนทิโย ประยูร) (2560) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง บทบาทการพัฒนาชุมชนของวัดอินทาราม อำเภอมัญจาคีรี จังหวัดขอนแก่น ผลการศึกษาพบว่า การพัฒนาชุมชนตามแนวตะวันตกเป็นการกระทำในการปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลง ไปในทางที่ดีขึ้น เจริญขึ้นเป็นลำดับอย่างมีจุดมุ่งหมายร่วมกัน โดยอาศัยกระบวนการอันเป็นทั้งวิธีการและยังเป็นทั้งโครงการหรือแผนงาน อีกทั้งการเคลื่อนไหวอย่างต่อเนื่อง ซึ่งในหลักการดังกล่าวก็เพื่อการพัฒนาให้ชุมชนมีคุณภาพในการดำรงชีวิตอยู่ ทั้งด้านสังคม เศรษฐกิจ วัฒนธรรม และด้านสิ่งแวดล้อม และในทัศนะของพระพุทธรักษา เป็นการพัฒนาริเรียนรู้และการปฏิบัติเพื่อไปสู่ความพอดีหรือการมีคุณภาพของชีวิต มีความสัมพันธ์อันกลมกลืนระหว่างการดำเนินชีวิตของบุคคลกับสภาพแวดล้อมและมุ่งการกระทำตนและบุคคลรอบข้างให้มีความสุข รู้เท่าทัน จึงเป็นแนวทางการพัฒนาที่ยั่งยืน เพื่อจัดการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ มีความคิดวิจารณ์ตามเหตุปัจจัยด้วยตนเอง โดยอาศัยหลักธรรมเป็นเครื่องมือในการพัฒนา และวัดเป็นศูนย์รวมแหล่งความรู้แขนงต่าง ๆ เพื่อปลูกฝัง ส่งเสริมประเพณี วัฒนธรรมในรูปแบบต่าง ๆ เช่น ส่งเสริมประเพณีถวายสลากภัต การตักบาตรน้ำผึ้ง การตักบาตรข้าวต้มมัด การเทศน์มหาชาติเวสสันดรชาดกคาถาพันในวันสารท ไทยทุกปี สนับสนุนการฝึกอบรมเยาวชนด้านการสืบสานประเพณีและวัฒนธรรมและท้องถิ่น สนับสนุนการสร้างห้องสมุดประชาชนเฉลิมราชกุมารี เพื่ออนุรักษ์ความรู้ภูมิปัญญาท้องถิ่นให้เป็นศูนย์การเรียนรู้ภายในตำบล และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ กิตติ์ ขวัญนาถ (2559) ได้ทำการศึกษาวิจัย เรื่อง บทบาทการทำงานเป็นเครือข่ายของพระสงฆ์นักพัฒนา ในจังหวัดเชียงใหม่ ผลการศึกษาพบว่า การดำเนินงานพัฒนาการช่วงปัจจุบัน เครือข่ายพระสงฆ์ที่มี

ความเชื่อและอุดมการณ์เดียวกันในการสร้างชุมชนให้อยู่เย็นเป็นสุข โดยอาศัยหลักพุทธธรรมนำปัญญามาใช้ บูรณาการดำเนินงานของ เครือข่ายและการดำเนินงานเกิดเป็นรูปธรรม เป็นเชิงประจักษ์มากขึ้น

5. บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน ด้านสาธารณสุข พบว่า โดยภาพรวมอยู่ระดับน้อย เกี่ยวกับการร่วมมือกับหน่วยงานภาครัฐในการส่งเสริมสุขภาพอนามัยของชุมชน ส่งเสริมให้ประชาชนรู้จักทำความสะอาดที่อยู่อาศัย และบริเวณที่อยู่อาศัย ทำให้ประชาชนรับรู้และตื่นตัวในด้านการสาธารณสุข ให้ความรู้ในด้านสุขอนามัยแก่ชุมชน มีการรักษาโรคทางจิตโดยใช้หลักธรรม บริจาคปัจจัยในการจัดซื้อยาสามัญประจำบ้าน และมีการรวบรวมการรักษาโรคแบบพื้นบ้านและนำไปเผยแพร่ให้กับชุมชน แสดงว่า พระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนทางด้านสาธารณสุขให้ความร่วมมือกับหน่วยงานของรัฐ ส่งเสริมให้ประชาชนรู้จักทำความสะอาดที่อยู่อาศัย และบริเวณที่อยู่อาศัย ทำให้ประชาชนรับรู้และตื่นตัวในด้านการสาธารณสุข ให้ความรู้ในด้านสุขอนามัยแก่ชุมชน มีการรักษาโรคทางจิตโดยใช้หลักธรรมยังมีน้อยอยู่ ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ สุพัตรา ยอดสุรางค์ (2558) ได้ศึกษาวิจัย เรื่อง บทบาทของคณะกรรมการชุมชนในการพัฒนาชุมชนแออัด กรณีศึกษาชุมชนซอยสมบุญพัฒนา 2 เขตดินแดง กรุงเทพมหานคร ผลการศึกษาพบว่า ปัญหาของชุมชนแออัดซอยสมบุญพัฒนา 2 ได้แก่ ปัญหาเรื่องที่ดินเพื่อก่อสร้างบ้านพักอาศัย ปัญหาขยะในชุมชน และปัญหาอาชญากรรม และคณะกรรมการชุมชนซอยสมบุญพัฒนา และบทบาทในการพัฒนาชุมชนที่โดดเด่นได้แก่ บทบาทด้านการประสานงาน ด้านการประชาสัมพันธ์ ด้านการส่งเสริมประชาธิปไตย และด้านการส่งเสริมทรัพยากรเพื่อใช้ในการพัฒนาชุมชน เมื่อพิจารณาเปรียบเทียบกับระเบียบกรุงเทพมหานครว่าด้วยชุมชนและกรรมการชุมชน พ.ศ. 2555 ข้อ 64 กำหนดหน้าที่ของคณะกรรมการชุมชนไว้ รวม 10 ข้อ พบว่า คณะกรรมการชุมชนซอยสมบุญพัฒนา 2 ได้ทำหน้าที่หลักครบทุกข้อ และมีความเข้าใจ ในบทบาท หน้าที่ของตนเอง เนื่องจากประธานกรรมการชุมชน และคณะกรรมการท่านอื่นๆ ได้ทำหน้าที่นี้มานานหลายปี และผลของการพัฒนาชุมชนของคณะกรรมการชุมชนทั้ง 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการพัฒนาจิตใจของประชาชน ด้านสังคม ด้านสิ่งแวดล้อม ด้านสุขอนามัย และด้านกายภาพ มีความโดดเด่นในทุกด้าน แต่มีด้านการพัฒนาสังคมที่คณะกรรมการชุมชนไม่สามารถส่งเสริมอาชีพให้กับชุมชนได้ เช่น การจัดตั้งกลุ่มอาชีพการจัดตั้งกลุ่มออมทรัพย์

6. บทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน ด้านสิ่งแวดล้อม พบว่า โดยภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งทำให้เห็นว่าด้านสิ่งแวดล้อมพระสงฆ์ขาดการร่วมมือกับชุมชนในการอนุรักษ์สิ่งแวดล้อม และแยกกันเห็นห่างตอกันในการจัดบริเวณวัดให้ร่มรื่นเป็นตัวอย่างแก่ชุมชน ขาดการมีส่วนร่วมในการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม มีการรักษาและสืบสานภูมิปัญญาท้องถิ่นในการใช้ทรัพยากรธรรมชาติอย่างยั่งยืน ไม่ค่อยมีส่วนร่วมหรือมีบทบาทต่อชุมชนเท่าที่ควร จึงทำให้บทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนด้านสิ่งแวดล้อมน้อยอยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระสมนึก อนันตนวรงค์ (2540) ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง “สถาบันสงฆ์กับการพัฒนาในอนาคตตามทัศนะของพระผู้นำทางด้านวิชาการ” พบว่า ด้านสังคมและสิ่งแวดล้อม พระสงฆ์มีบทบาทด้านสังคมกล่าวคือ การอบรมจริยธรรม การลดการเสพยาเสพติด การอนุเคราะห์ผู้ยากไร้ การสังเคราะห์ผู้ปัญหาทางใจการอนุเคราะห์ผู้เดินทาง การช่วยเหลือกิจกรรมของประชาชน เช่น การใช้สถานที่ของวัดเป็นที่เก็บพัสดุ เก็บของศักดิ์สิทธิ์ อนุเคราะห์สัตว์เลี้ยง ให้ยืมเครื่องใช้เป็นต้น และยังมีบทบาทในการพัฒนาชุมชนอีกด้วย และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ สมบูรณ์ สุขสำราญ (2530) ได้ให้ทัศนะว่า บทบาทของพระสงฆ์ทั้งทางธรรมและทางโลก มีบางอย่างร่วมกันอยู่มีไขแยกกันหรือเห็นห่างตอกัน คือ พระสงฆ์ต้องพยายามช่วยชาวบ้านให้พ้นจากความทุกข์ยาก โดยให้ชาวบ้านมีวิชาชีพจะได้ช่วยเหลือซึ่งกันและกัน พระควรเข้าร่วม ในการพัฒนาสังคมเพราะถือว่าเป็นหน้าที่โดยตรงของพระสงฆ์และ



ถูกต้องทั้งทางธรรมและทางโลก โดยพระสงฆ์นักพัฒนาเหล่านั้นให้ความเห็นว่า สถาบันสงฆ์ไร้ประโยชน์และสลายในที่สุด ถ้าพระสงฆ์ไม่ปรับตัวให้เข้ากับสังคมที่กำลังเปลี่ยนแปลงไป แม้บางครั้งกิจกรรมบางอย่างอาจจะมีข้อจำกัดบ้าง โดยเฉพาะการพัฒนาทางด้านวัตถุจะเป็นการผิดพระวินัยตรงกันข้ามกับถูกต้องศีลธรรมธรรมะของพระพุทธเจ้าแม้ว่าชาวบ้านไม่ยอมให้พระสงฆ์ทำอะไรเลยและถ้อยวาจาพัฒนาไม่ใช่กิจกรรมของพระสงฆ์แต่พระท่านได้พยายามแก้ไขความคิดเห็นอันไม่ค่อย ถูกต้องนี้เพราะพระสงฆ์ต้องช่วยเหลือชาวบ้านมิใช่เพียงด้านจิตใจเท่านั้น แต่ต้องช่วยเหลือทางด้านวัตถุด้วยหรือเรื่องการครองชีพอีกด้วย และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ พินิจ ลาภอนานนท์ (2529) ได้ศึกษา บทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชนบท ผลการศึกษาพบว่า บทบาทผู้สงเคราะห์พัฒนาคือพระสงฆ์พัฒนาดำเนินกิจการต่าง ๆ โดยท่านผู้จัดทำทรัพยากรและบริหารโครงการด้วยตนเอง ชาวบ้านไม่ได้มีส่วนร่วมในการตัดสินใจเลย และบทบาทผู้นำการพัฒนาโดยพระสงฆ์เป็นผู้ติดต่อโครงการพัฒนาดำเนินการชาวบ้านมีส่วนร่วมปรึกษาบ้างแต่ส่วนใหญ่จะคล้อยตามความคิดเห็นของพระสงฆ์พัฒนาที่ ชาวบ้านมักศรัทธามากกว่า

2. ผลการทดสอบสมมติฐานการวิจัย

ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลคือเหนืออำเภอเมือง จังหวัดยโสธร ที่มีอายุ ระดับการศึกษา อายุพรรษา ตำแหน่งทางสงฆ์ ระยะเวลาที่จำพรรษาภายในวัดปัจจุบันต่างกัน มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

2.1 ด้านอายุ พบว่า ผู้ที่มีอายุต่างกันมีทัศนคติบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน โดยภาพรวมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยทางสถิติที่ระดับ .05 ที่เป็นเช่นนี้อธิบายได้ว่า พระสงฆ์ที่มีอายุต่างกันั้นต่างมีความคิดเห็นเกี่ยวกับบทบาทการพัฒนาชุมชนของพระสงฆ์ที่สอดคล้องกันอาจเนื่องมาจากการได้สัมผัสกับการปฏิบัติของพระสงฆ์มากน้อยไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับงานวิจัย พระอดุลย์ กุศลจิตโต. (2561 : 64). ได้ศึกษาเรื่อง บทบาทของพระสงฆ์ในการที่มีต่อการปกครองคณะสงฆ์ ในเขตการปกครอง จังหวัดเลย พบว่า โดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ย บทบาทพระสงฆ์ในการอยู่ในระดับสูงสุด ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ด้านการศึกษา สงเคราะห์ การวิเคราะห์เปรียบเทียบบทบาทพระสงฆ์ในการปกครอง คณะสงฆ์ธรรมยุต โดยรวมจำแนกตาม อายุ พรรษา ตำแหน่ง วุฒิการศึกษาทางธรรม วุฒิการศึกษาทางโลก และวุฒิการศึกษาทางเปรียญธรรม พบว่า มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2.2 ด้านการศึกษาทางธรรม พบว่า ผู้ที่มีการศึกษาทางธรรมต่างกัน มีทัศนคติบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน โดยรวมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 อาจเนื่องมาจากพระสงฆ์ได้มีโอกาสรับรู้การดำเนินการของพระเป็นไปในทางเดียวกัน ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ อุดร ปาณะศรี. (2554: บทคัดย่อ). ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง บทบาทพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนตามพระราชบัญญัติคณะสงฆ์ ในจังหวัดปัตตานี พบว่า พระสงฆ์ที่มีอายุพรรษาและระดับการศึกษาต่างกันมีความคิดเห็นต่อการพัฒนาชุมชนไม่แตกต่างกัน

2.3 ด้านการศึกษาเปรียญธรรม พบว่า ผู้ที่มีการศึกษาทางเปรียญธรรมต่างกัน มีทัศนคติบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน โดยรวมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องมาจากพระสงฆ์ได้มีโอกาสรับรู้การดำเนินการของพระเป็นไปในทางเดียวกัน ซึ่งไม่สอดคล้องกับ



ผลการวิจัยของ เกษมศักดิ์ วรสุโข. (2553: บทคัดย่อ). ได้ศึกษาเรื่อง บทบาทพระสังฆาธิการในการบริหารกิจการคณะสงฆ์ ศึกษาเฉพาะกรณี อำเภอชุมแสง จังหวัดนครสวรรค์ ผลการวิจัยพบว่า การศึกษาบทบาทพระสังฆาธิการในการบริหารกิจการคณะสงฆ์ในอำเภอชุมแสง จังหวัดนครสวรรค์ พบว่า พระสังฆาธิการที่มีอายุพรรษา การศึกษาสามัญ การศึกษาทางธรรมและตำแหน่งหน้าที่ต่างกัน มีความคิดเห็นแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.01

2.4 ด้านการศึกษาสามัญ พบว่า ผู้ที่มีการศึกษาสามัญต่างกัน มีทัศนคติต่อบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน โดยรวม ไม่แตกต่างกันทางสถิติที่ระดับ .05 อาจเนื่องมาจากพระสงฆ์ได้มีโอกาสรับรู้การดำเนินการในด้านการศึกษาสามัญเป็นไปในทางเดียวกัน ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ อุดร ปาณะศรี. (2554: บทคัดย่อ). ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง บทบาทพระสังฆาธิการกับการพัฒนาชุมชนตามพระราชบัญญัติคณะสงฆ์ ในจังหวัดปัตตานี พบว่า พระสังฆาธิการที่มีอายุพรรษาและระดับการศึกษาต่างกันมีความคิดเห็นต่อบทบาทการพัฒนาชุมชนไม่แตกต่างกัน

2.5 ด้านตำแหน่งทางสงฆ์ พบว่า ผู้ที่มีอายุพรรษาต่างกัน มีทัศนคติต่อบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน โดยรวมไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ที่เป็นเช่นนี้อาจเนื่องจากพระสงฆ์แม้จะมีตำแหน่งหน้าที่ต่างกันแต่ความรู้สึกที่มีต่อการพัฒนาชุมชนเป็นไปในทางเดียวกัน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ พระมหากิตติ สุจิตโต (สร้อยมาลา) (2556 : บทคัดย่อ) ได้ศึกษาบทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนในทัศนะของประชาชนในเขตอำเภอมะขาม จังหวัดจันทบุรี ผลการศึกษาพบว่า ประชาชนมีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์ในสังคมไทยโดยรวมไม่แตกต่างกัน

2.6 ด้านระยะเวลาที่จำพรรษาภายในวัดปัจจุบัน พบว่า ผู้ที่มีระยะเวลาที่จำพรรษาภายในวัดปัจจุบันต่างกัน มีทัศนคติต่อบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน โดยรวม ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ที่เป็นเช่นนี้อาจเป็นผลมาจากพระสงฆ์นั้นแม้จะมีเวลาจำพรรษาหรือได้บวชมานานต่างกันแต่ก็มีความคิดเห็นหรือทัศนคติเกี่ยวกับการพัฒนาชุมชนไม่ต่างกันเท่าใดนัก ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ อุดร ปาณะศรี. (2554: บทคัดย่อ). ได้ศึกษาวิจัยเรื่อง บทบาทพระสังฆาธิการกับการพัฒนาชุมชนตามพระราชบัญญัติคณะสงฆ์ในจังหวัดปัตตานี พบว่า พระสังฆาธิการที่มีอายุพรรษาและระดับการศึกษาต่างกันมีความคิดเห็นต่อบทบาทการพัฒนาชุมชนไม่แตกต่างกัน

ข้อเสนอแนะการวิจัย

จากผลการวิจัยในครั้งนี้เกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอเมือง จังหวัดยโสธร โดยรวมนั้นอยู่ในระดับปานกลาง ที่เป็นเช่นนี้เนื่องจากพระสงฆ์ในพื้นที่ตำบลค้อเหนือได้ประพฤติปฏิบัติและครองตนในสมณะเพศและดำเนินกิจกรรมที่สามารถทำให้ประชาชนรับรู้ได้ถึงบทบาทในระดับพอใจแต่ยังไม่มากพอ ซึ่งในความเป็นจริงแล้วควรมีการปรับปรุงให้ดียิ่งขึ้นในระดับมากที่สุด



สำหรับข้อเสนอแนะเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชน: กรณีศึกษาตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธร ผู้วิจัยจึงได้นำมาเป็นข้อเสนอแนะโดยแบ่งเป็น 2 ระดับ ดังนี้

1. ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

การวิจัยบทบาทของพระสงฆ์กับการพัฒนาชุมชนในเขตพื้นที่ตำบลค้อเหนือ อำเภอมือง จังหวัดยโสธรมีข้อเสนอแนะ เพื่อนำผลการวิจัยไปใช้ ดังนี้

1.1 ทางคณะสงฆ์ร่วมกับสำนักงานพระพุทธศาสนาประจำจังหวัด ควรจัดให้มีการอบรมหลักสูตรการบริหารจัดการวัดและชุมชนให้กับพระสงฆ์ในเชิงปฏิบัติการ เพื่อให้มีความรู้ความชำนาญอย่างน้อยทุก 3 เดือน

1.2 จากผลการวิจัย พบว่า ระดับการพัฒนาชุมชนของพระสงฆ์ด้านสาธารณสุข มีค่าเฉลี่ยระดับน้อย แต่มีคะแนนน้อยที่สุด คือ มีการรักษาผู้ที่ติดยาเสพติดในและนอกชุมชน จากข้อค้นพบนี้ทางหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรให้ความสำคัญกับบทบาทในการพัฒนาชุมชนในด้านสาธารณสุข ควรมีการทบทวนนโยบายของคณะสงฆ์ใหม่ ในฐานะที่พระสงฆ์ที่อยู่ในท้องถิ่นจะมีมาตรการใดในการพัฒนาชุมชนได้มากที่สุด เพื่อช่วยเหลือชุมชนให้มีความผาสุกตลอดไป

2. ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัย

2.1 ควรมีการศึกษาบทบาทของพระสงฆ์ในด้านการสาธารณสุข การอนุรักษ์ ส่งเสริม และเผยแพร่ศิลปวัฒนธรรมในเขตพื้นที่ตำบลค้อเหนือ จังหวัดยโสธร ตลอดถึงตำบลใกล้เคียง และจังหวัดใกล้เคียง

2.2 ควรมีการวิจัยเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์ต่อการส่งเสริมการพัฒนาตามแนวพระราชดำริ

2.3 ควรมีการวิจัยเกี่ยวกับบทบาทของพระสงฆ์ต่อการพัฒนาชุมชนเข้มแข็ง เพื่อหาแนวทางในการนำความรู้ใหม่ ๆ มาพัฒนาสังคมให้มีความเจริญก้าวหน้า

2.4 ควรมีการศึกษากิจกรรมมีส่วนร่วมระหว่างชุมชนกับองค์กรทางศาสนาและพระสงฆ์กับการพัฒนาการบริหารจัดการองค์กรให้เข้มแข็ง

2.5 ควรมีการศึกษาผลกระทบที่เกิดจากการไม่ร่วมมือกันในการพัฒนาระหว่างชุมชนกับองค์กรของทางศาสนาในการบริหารจัดการพัฒนาชุมชน

เอกสารอ้างอิง

เกษมศักดิ์ วรสกุล. (2553). บทบาทพระสงฆ์ในการบริหารกิจการคณะสงฆ์ ศึกษาเฉพาะกรณีอำเภอมือง จังหวัดนครสวรรค์ [วิทยานิพนธ์พุทธศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย].

โคจิ โนสุ. (2530). บทบาทของพระสงฆ์ที่มีต่อการพัฒนาสังคม: ศึกษาเฉพาะกรณีในจังหวัดสงขลา [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ].

คุณ โทพันธ์. (2545). พุทธศาสนากับสังคมและวัฒนธรรมไทย. โอเดียนสโตร์.

บุญชม ศรีสะอาด. (2535). การวิจัยเบื้องต้น (พิมพ์ครั้งที่ 2). สุวีริยาสาส์น.



- พินิจ ลาภธนานนท์. (2529). *บทบาทพระสงฆ์ในการพัฒนาชนบท*. สถาบันวิจัยสังคม จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- พระครูพิศิษฐ์ กระจานาถ (นนทียอ ประยูร). (2560). *บทบาทการพัฒนาชุมชนของวัดอินทาราม อำเภออัมพวา จังหวัดสมุทรสงคราม* [วิทยานิพนธ์พุทธศาสตรดุษฎีบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย].
- พระครูสุวรรณ วรการ. (2553). *บทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนในจังหวัดปทุมธานี* [วิทยานิพนธ์พุทธศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย].
- พระมหากิตติ สุจิตโต (สร้อยละมาลา). (2556). *บทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาชุมชนในทัศนะของประชาชนในเขตอำเภอมะขาม จังหวัดจันทบุรี* [วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี].
- พระมหาธีราวุฒิ บุญมา. (2554). *บทบาทในการพัฒนาชุมชนของพระสงฆ์ตำบลเชิงดอย อำเภอดอยสะเก็ด จังหวัดเชียงใหม่* [วิทยานิพนธ์รัฐศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยเชียงใหม่].
- พระมหารัตนพล ก้านเพชร (รัตนพล). (2545). *บทบาทพระสงฆ์ต่อการสร้างชุมชนเข้มแข็ง: ศึกษาเฉพาะกรณีพระสงฆ์กลุ่มสหธรรมเพื่อการพัฒนาในจังหวัดสุรินทร์* [วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏธนบุรี].
- พระมหาสังเวย ปณฺญาโร. (2550). *บทบาทของพระสงฆ์ในการนำหลักพุทธธรรมมาประยุกต์ใช้ในการพัฒนาเศรษฐกิจชุมชน: กรณีศึกษาพระครูสุภาอาจารย์วัฒน์* [วิทยานิพนธ์พุทธศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย].
- พระมหาอนุชา สิริวณฺโณ (พลกุล). (2556). *การศึกษาพระสงฆ์กับการพัฒนาท้องถิ่น: กรณีศึกษาวัดเทพบูรณาราม ตำบลท่าพระ อำเภอเมือง จังหวัดขอนแก่น* [วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์].
- พระศักดิ์ชัย ออนหาดพอ. (2551). *บทบาทของพระสงฆ์ในการพัฒนาสังคม: กรณีศึกษาพระราชพิพัฒนภรณ์ (ชูชาติ กณฺตวณฺโณ) เจ้าอาวาสวัดท่าไทร ตำบลท่าทองใหม่ อำเภอกาญจนดิษฐ์ จังหวัดสุราษฎร์ธานี* [วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช].
- พระสมนึก อนันตวรรังศ์. (2540). *สถาบันสงฆ์กับการพัฒนาในอนาคตตามทัศนะของพระผู้นำทางด้านวิชาการ* [วิทยานิพนธ์สังคมสงเคราะห์ศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์].
- พระอดุลย์ กุศลจิตโต. (2561). *บทบาทของพระสงฆ์ในการที่มีต่อการปกครองคณะสงฆ์ ในเขตการปกครองจังหวัดเลย*. *วารสารวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏเลย*, 13(43), [เลขหน้า].
- มาณี ไชยธีรานุกุลศิริ. (2541). *บทบาทพระสงฆ์ในยุคโลกาภิวัตน์* [รายงานการวิจัย]. คณะสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล.
- ศักดิ์ไทย สุรกิจบวร. (2545). *จิตวิทยาสังคม: ทฤษฎีและปฏิบัติการ*. สุวีริยาสาส์น.
- สมบุญ สุขสำราญ. (2530). *การพัฒนาตามแนวพุทธ: กรณีศึกษาพระสงฆ์นักพัฒนา*. พิมพ์สาย.
- สุพัตรา ยอดสุรางค์. (2558). *บทบาทของคณะกรรมการชุมชนในการพัฒนาชุมชนแออัด: กรณีศึกษา ชุมชนซอยสมบุญพัฒนา 2 เขตดินแดง*. ไทยวัฒนาพานิช.
- สุลักษณ์ ศิวรักษ์. (2524). *ศาสนากับสังคมไทย*. พาสีโก.



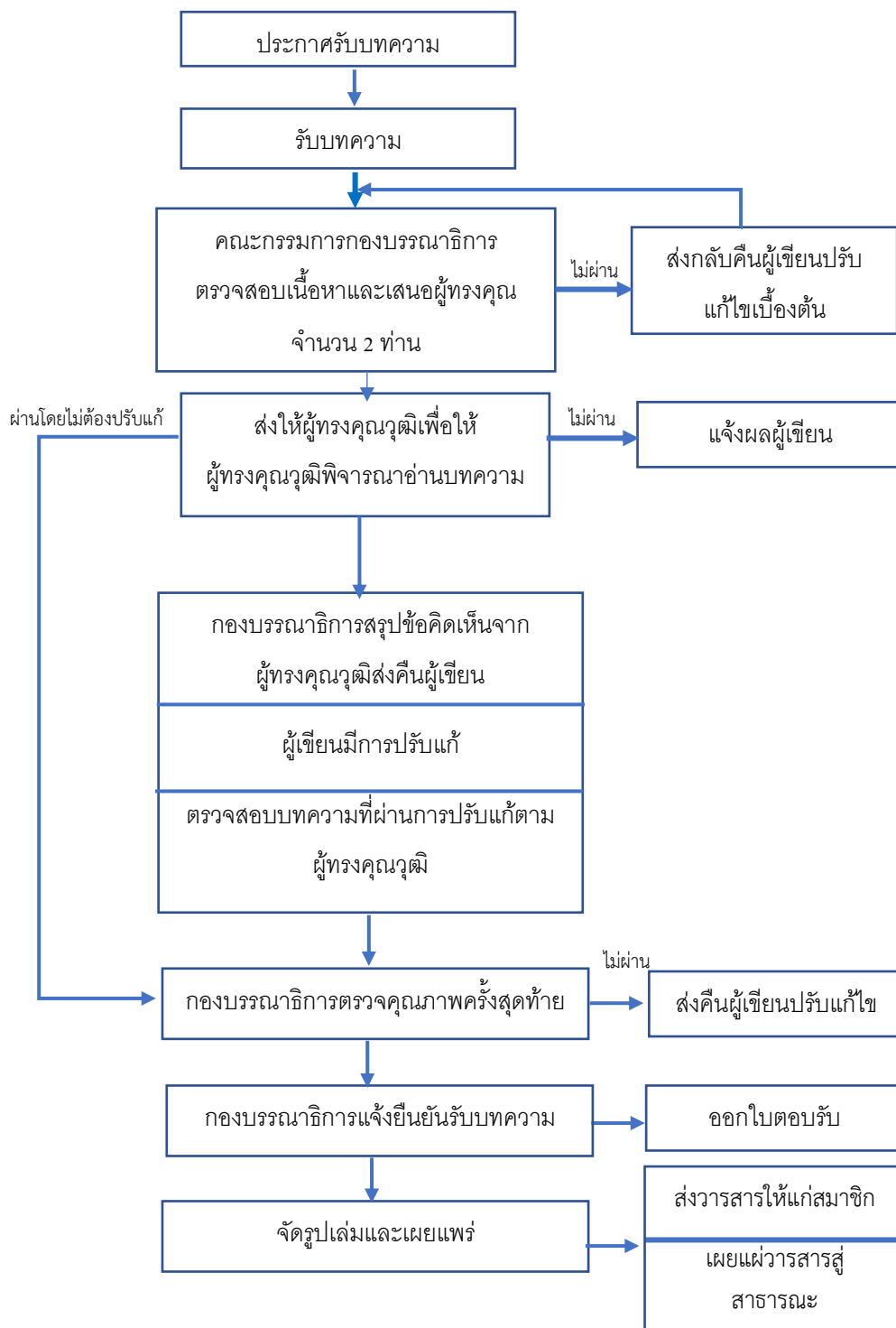
อภิชัย พันธเสน. (2539). พัฒนาชนบทไทย: สมุทัยและมรรค ตอนที่ 1: แนวคิด ทฤษฎี และภาพรวมของการพัฒนา. อมรินทร์บุ๊กเซ็นเตอร์.



ภาคผนวก



ขั้นตอนดำเนินงานวารสารครุพัฒนาปริทรรศน์





หลักเกณฑ์การเสนอบทความ

เพื่อลงตีพิมพ์ในวารสารครุพัฒนาปริทรรศน์ (Journal of Educational Development Review)

เอกสารฉบับนี้ จัดทำขึ้นเพื่อเป็นคู่มือในการเขียนต้นฉบับผลงานทางวิชาการสำหรับผู้ที่มีความประสงค์ในการส่งบทความเข้าร่วมตีพิมพ์ลงวารสารรายนิตยภัต โดยจะกำหนดทั้งรูปแบบและแนวทางในการพิมพ์บทความ ซึ่งจะใช้ในการจัดทำวารสารฯ ในแบบรูปเล่ม ดังนั้น เพื่อเป็นการควบคุมคุณภาพและเพื่อให้การจัดทำเอกสารเป็นไปด้วยความถูกต้อง รวดเร็ว ผู้ส่งบทความควรพิมพ์บทความตามรูปแบบและแนวทางที่กำหนดอย่างเคร่งครัด โดยมีรายละเอียดดังนี้

1. ข้อมูลเบื้องต้นของวารสาร

1.1 วัตถุประสงค์ เพื่อส่งเสริม สนับสนุน เผยแพร่ผลงานวิชาการและงานวิจัยด้านครุศาสตร์และสังคมศาสตร์และเพื่อให้บริการวิชาการเกี่ยวกับการเผยแพร่ผลงานทางวิชาการและนำเสนอทางออกในการแก้ปัญหาสังคม

1.2 ประเภทผลงานที่ตีพิมพ์ ประกอบด้วยบทความทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยอยู่ในรูปแบบของบทความวิจัย บทความวิชาการ บทความหนังสือและบทความปริทัศน์ และการใช้ภาษาไทยให้ยึดหลักการของราชบัณฑิตยสถาน

1.3 ขอบเขตเนื้อหา ประกอบด้วย ด้านครุศาสตร์ ด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ ศิลปะวัฒนธรรม

1.4 กำหนดพิมพ์เผยแพร่ ปีละ 4 ฉบับ (มกราคม-มีนาคม, เมษายน-มิถุนายน, กรกฎาคม-กันยายน และตุลาคม-ธันวาคม) ของทุกปี

2. นโยบายการพิจารณาถ้อยแถลงบทความ

2.1 บทความที่ได้รับการตีพิมพ์ ต้องไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่ที่ไหนมาก่อน และต้องไม่อยู่ในกระบวนการพิจารณาตีพิมพ์ในวารสารหรือสิ่งตีพิมพ์อื่นใด

2.2 บทความที่ได้รับการตีพิมพ์ ต้องเป็นบทความที่แสดงให้เห็นถึงคุณภาพทางวิชาการ และมีประโยชน์ในเชิงทฤษฎีหรือเชิงปฏิบัติ โดยผ่านการพิจารณาและให้ความเห็นชอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ที่เป็นผู้เชี่ยวชาญในสาขานั้น ๆ จำนวน 3 ท่าน ขึ้นไปตอบบทความและผู้มีผลงานทางวิจัยอย่างต่อเนื่อง

2.3 กองบรรณาธิการอาจส่งผลการประเมินของผู้ทรงคุณวุฒิให้ผู้เขียนแก้ไข เพิ่มเติม หรือพิมพ์ต้นฉบับใหม่แล้วแต่กรณี

2.4 กองบรรณาธิการขอสงวนสิทธิ์ในการตรวจแก้ไขรูปแบบบทความที่ส่งมาตีพิมพ์

2.5 การยอมรับเรื่องที่ตีพิมพ์เป็นสิทธิของกองบรรณาธิการ และกองบรรณาธิการจะไม่รับผิดชอบในเนื้อหา หรือความถูกต้องของเรื่องที่ส่งมาตีพิมพ์ทุกเรื่อง



3. รูปแบบการเขียนบทความผลงานวิจัยฉบับเต็ม (Full Paper)

3.1 การเตรียมต้นฉบับ มีรายละเอียดดังนี้

1) ขนาดของต้นฉบับ พิมพ์หน้าเดียวบนกระดาษสันขนาด A4 ($8\frac{1}{4} \times 11\frac{3}{4}$ นิ้ว = 21×29.7 ซม.) เว้นระยะห่างระหว่างขอบกระดาษด้านบน 3.8 เซนติเมตร ด้านล่าง ขวามือและซ้ายมือ 2.5 เซนติเมตร

2) ตำแหน่งของแท็บหยุด ตั้งค่าเริ่มต้นที่ 1.25 เซนติเมตร และตั้งเพิ่มขึ้นทีละ 0.5 เซนติเมตร

3.2 รูปแบบอักษรและการจัดวางตำแหน่ง ใช้รูปแบบอักษร TH SarabunPSK พิมพ์ด้วยโปรแกรมไมโครซอฟท์เวิร์ด ระยะระหว่างบรรทัดเป็นแบบบรรทัดเดี่ยว (Single Space) โดยใช้ขนาด ชนิดของตัวอักษร รวมทั้งการจัดวางตำแหน่ง ดังนี้

1) ชื่อเรื่อง (ภาษาไทย) ขนาด 16 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งกลางหน้ากระดาษ

2) ชื่อเรื่อง (ภาษาอังกฤษ) ขนาด 16 ชนิดตัวหนา ตำแหน่งกลางหน้ากระดาษ

3) ชื่อผู้เขียน เว้น 1 บรรทัด ขนาด 14 ชนิดตัวอักษรธรรมดา ตำแหน่งกลางหน้ากระดาษ ใต้ชื่อเรื่อง

4) ชื่ออาจารย์ที่ปรึกษา/ผู้วิจัยร่วม/ผู้ร่วมประพันธ์ ขนาด 14 ชนิดตัวอักษรธรรมดา กลางหน้ากระดาษ ต่อจากชื่อผู้เขียน/ผู้วิจัยคนที่ 1 ตามลำดับ

5) หัวข้อใหญ่ในบทความ ขนาด 16 ชนิดตัวอักษรหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษซ้าย ก่อนขึ้นหัวข้อต่อไป เว้น 1 บรรทัด และจัดย่อหน้าเป็นแบบกระจายแบบไทย

6) หัวข้อย่อย เว้นระยะห่างตามลำดับของแท็บหยุด ขนาด 16 ชนิดตัวอักษรหนา

7) รายการอ้างอิง (ดูในตัวอย่างการเขียนรายการอ้างอิง)

3.3 จำนวนหน้า ต้นฉบับควรมีความยาวไม่น้อยกว่า 8 หน้า แต่ไม่ควรเกิน 15 หน้า

4. การเรียงลำดับเนื้อหาต้นฉบับ

เนื้อหา ภาษาไทยที่มีคำศัพท์ภาษาอังกฤษ ควรแปลเป็นภาษาไทยให้มากที่สุด (ในกรณีคำศัพท์ภาษาอังกฤษเป็นคำเฉพาะที่แปลไม่ได้หรือแปลแล้วไม่ได้ความหมายชัดเจนให้ทับศัพท์ได้) และควรใช้ภาษาที่ผู้อ่านเข้าใจง่าย ชัดเจน หากใช้คำย่อต้องเขียนคำเต็มไว้ครั้งแรกก่อน เนื้อหาต้องเรียงลำดับดังนี้

4.1 บทความวิจัย

1) ชื่อเรื่อง ควรสั้นและกะทัดรัด ความยาวไม่ควรเกิน 100 ตัวอักษร ชื่อเรื่องต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยให้นำชื่อเรื่องภาษาไทยขึ้นก่อน

2) ชื่อผู้เขียน เป็นภาษาไทยและระบุตำแหน่งทางวิชาการ (ถ้ามี)

3) บทคัดย่อ เขียนทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (ABSTRACT) เขียนสรุปสาระสำคัญของเรื่อง อ่านแล้วเข้าใจง่าย ความยาวไม่ควรเกิน 350 คำ หรือ 15 บรรทัด โดยให้นำบทคัดย่อภาษาไทยขึ้นก่อน บทคัดย่อภาษาอังกฤษ (ABSTRACT) ซึ่งแปลจากบทคัดย่อภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษต้องมีเนื้อหาตรงกัน ใช้อักษรตัวตรง จะใช้ตัวเอนเฉพาะคำศัพท์วิทยาศาสตร์

4) คำสำคัญ เขียนทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ 3-5 คำ โดยให้คำสำคัญภาษาอังกฤษตรงกับคำสำคัญภาษาไทย

5) บทนำ เป็นส่วนของเนื้อหาที่บอกความเป็นมาและเหตุผลนำไปสู่การศึกษาวิจัยและควรอ้างอิงงานวิจัยอื่นที่เกี่ยวข้องประกอบด้วย



6) **วัตถุประสงค์** ใช้ชี้แจงถึงจุดมุ่งหมายของการศึกษา

7) **วิธีการดำเนินงานวิจัย** ควรอธิบายวิธีดำเนินการวิจัย โดยมีหัวข้อ ดังนี้

7.1) ประชากรและกลุ่มตัวอย่างกล่าวถึงกลุ่มประชากร วิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่าง ที่มาของกลุ่มตัวอย่าง แหล่งที่มาของข้อมูล

7.2) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

7.3) การเก็บรวบรวมข้อมูล

7.4) สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

8) **สรุปผล** สรุปผลที่ได้จากการวิจัยเป็นลำดับอาจแสดงด้วยตารางกราฟ แผนภาพประกอบการอธิบาย ทั้งนี้ ถ้าแสดงด้วยตาราง ควรเป็นตารางแบบไม่มีเส้นขอบ ตารางด้านซ้ายและขวา หัวตารางแบบธรรมดาไม่มีสี ตารางควรมีเฉพาะที่จำเป็น ไม่ควรมีเกิน 5 ตาราง สำหรับรูปภาพประกอบควรเป็นรูปภาพขาวดำ ที่ชัดเจนและมีคำบรรยายได้รูป กรณีที่จำเป็นอาจใช้ภาพสีได้

9) **อภิปรายผล** การอภิปรายผลการวิจัยว่าเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้หรือไม่เพียงไร และควรอ้างทฤษฎีหรือเปรียบเทียบการทดลองของผู้อื่นที่เกี่ยวข้องประกอบ เพื่อให้ผู้อ่านเห็นด้วยตามหลักการหรือคัดค้านทฤษฎีที่มีอยู่เดิม

10) **ข้อเสนอแนะ**

10.1 ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

10.2 ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

11) **ตาราง รูปภาพหรือแผนภูมิ** ควรคัดเลือกเฉพาะที่จำเป็นและต้องมีคำอธิบายสั้นๆ แต่สื่อความหมายได้สาระครบถ้วน ในกรณีที่เป็นการตารางคำอธิบายต้องอยู่ด้านบน ในกรณีที่เป็นการรูปภาพหรือแผนภูมิคำอธิบายต้องอยู่ด้านล่าง

12) **รายการอ้างอิง** เป็นการอ้างอิงเอกสารในเนื้อหาให้ใช้ระบบ รูปแบบ APA 7th edition ให้เริ่มต้นด้วยเอกสารอ้างอิงภาษาไทยก่อนแล้วตามด้วยเอกสารภาษาต่างประเทศหากผู้เขียนมีมากกว่า 3 คน ให้ใส่ชื่อคนแรกแล้วตามด้วย “และคณะหรือ and others”

4.2 บทความวิชาการ

1) **ชื่อเรื่อง** ควรสั้นและกะทัดรัด ความยาวไม่ควรเกิน 100 ตัวอักษร ชื่อเรื่องต้องมีทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ โดยให้นำชื่อเรื่องภาษาไทยขึ้นก่อน

2) **ชื่อผู้เขียน** เป็นภาษาไทยและระบุตำแหน่งทางวิชาการ (ถ้ามี)

3) **บทคัดย่อ** เขียนทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ (ABSTRACT) เขียนสรุปสาระสำคัญของเรื่องอ่านแล้วเข้าใจง่าย ความยาวไม่ควรเกิน 350 คำ หรือ 15 บรรทัด โดยให้นำบทคัดย่อภาษาไทยขึ้นก่อน บทคัดย่อภาษาอังกฤษ (ABSTRACT) ซึ่งแปลจากบทคัดย่อภาษาไทยเป็นภาษาอังกฤษต้องมีเนื้อหาตรงกัน ใช้อักษรตัวตรง จะใช้ตัวเอนเฉพาะคำศัพท์วิทยาศาสตร์

4) **คำสำคัญ** เขียนทั้งภาษาไทยและภาษาอังกฤษ จำนวน 3 คำ โดยให้คำสำคัญภาษาอังกฤษตรงกับคำสำคัญภาษาไทย

5) **เนื้อหา** มีองค์ประกอบดังนี้

5.1) **บทนำ** ความน่าสนใจของเรื่องที่นำเสนอ ก่อนเข้าสู่เนื้อหา



5.2) เนื้อความ ควรนำเสนอพัฒนาการของเรื่องได้อย่างน่าสนใจและเนื้อเรื่องมีเนื้อหาใหม่
เหมาะสมกับสภาพปัจจุบัน

5.4) บทสรุป ควรย่อเฉพาะข้อมูลในเนื้อความให้สั้น ได้เนื้อหาสาระของเนื้อความครบถ้วน

5.3) เอกสารอ้างอิง ให้ระบุเฉพาะเอกสารที่ผู้เขียนบทความได้นำมาอ้างอิงในบทความวิชาการ
อย่างครบถ้วน โดยใช้ระบบการอ้างอิง รูปแบบ APA 7th edition ดูรายละเอียดและตัวอย่างการอ้างอิงใน
เนื้อความและการอ้างอิงท้ายเล่มในตัวอย่างการเขียนรายการอ้างอิง

4.3 บทวิจารณ์หนังสือ

- 1) ข้อมูลทางบรรณานุกรม/อ้างอิง
- 2) ชื่อผู้วิจารณ์
- 3) บทวิจารณ์

ตัวอย่างการเขียนรายการอ้างอิง (การอ้างอิงภาษาอังกฤษใช้เช่นเดียวกับภาษาไทย)

1. การอ้างอิงในเนื้อความ เป็นระบบนาม-ปี ให้ข้อมูลผู้แต่ง ปีพิมพ์และเลขหน้าที่มีข้อความที่อ้างถึง
ซึ่งมีรูปแบบการอ้างอิงแบบแทรกในเนื้อหา ดังนี้

1.1 มีเลขหน้า (Page number)

ภาษาไทย: (ชื่อ นามสกุล, ปี, หน้า) ไว้ท้ายข้อความที่อ้างอิง

ภาษาอังกฤษ: (Author, Year, p. xx) ไว้ท้ายข้อความที่อ้างอิง

ภาษาไทย: (สุนีย์ มัลลิกะมาส, 2549, หน้า 200-205)

ภาษาอังกฤษ: (McCartney & Phillips, 2006, pp. 498-499)

ภาษาอังกฤษ: (Murphy, 1999, p. 85)

หมายเหตุ:

"p. = หน้าเดียว", "pp. = หลายหน้า"

1.2 ไม่มีเลขหน้า กรณีที่ไม่ปรากฏเลขหน้าให้ลงแค่ชื่อผู้แต่งกับปีพิมพ์ไว้ในวงเล็บเดียวกัน

ภาษาไทย: (สุนีย์ มัลลิกะมาส, 2549)

ภาษาอังกฤษ: (Smith, 2020)

1.3 การอ้างอิงหลายผู้แต่ง

2 คน: ใช้ & ระหว่างชื่อผู้แต่งในวงเล็บ

(McCartney & Phillips, 2006)

3 คนขึ้นไป: ใช้ชื่อคนแรก + et al.

(Johnson et al., 2019)

2. เอกสารอ้างอิง

● หนังสือ

ชื่อ นามสกุล. (ปีที่พิมพ์). ชื่อหนังสือ (ครั้งที่พิมพ์). เมืองที่พิมพ์: สำนักพิมพ์.

มนตรี แยมกลกร. (2549). การวิจัยและทฤษฎีเทคโนโลยีการศึกษา. ชลบุรี: มหาวิทยาลัย
บูรพา.

Norman, D. A. (2002). *The design of everyday things*. New York, NY: Basic Books.



● วารสาร

ชื่อ นามสกุล. (ปีที่พิมพ์). ชื่อบทความ. ชื่อวารสาร, ปีที่(ฉบับที่), เลขหน้า.

มนตรี แยมกลีกร. (2551). เกณฑ์ประสิทธิภาพในงานวิจัยและพัฒนาสื่อการสอน: ความแตกต่าง 90/90 Standard และ E1/E2. *วารสารศึกษาศาสตร์*, 19(1), 1–16.

Rinke, C. R. (2011). Career trajectories of urban teachers: A continuum of perspectives, participation, and plans shaping retention in the educational system. *Urban Education*, 46(4), 639–662.

● หนังสือพิมพ์

ชื่อ นามสกุล. (ปี เดือน วันที่พิมพ์). ชื่อบทความ. ชื่อหนังสือพิมพ์, หน้า.

ไตรรัตน์ สุนทรประภัสสร. (2540, 8 พฤศจิกายน). อนาคตจีน-อเมริกา. *เดลินิวส์*, น. 6.

Schwartz, J. (1993, September 30). Obesity affects economic, social status. *The Washington Post*, pp. A1, A4.

● วิทยานิพนธ์

ชื่อ นามสกุล. (ปีที่พิมพ์). ชื่อวิทยานิพนธ์. ประเภทวิทยานิพนธ์, สถานที่พิมพ์: ชื่อสถาบัน.

ดรอนนภา นาชัยฤทธิ์. (2550). ผลการเรียนรู้จากบทเรียนมัลติมีเดียบนระบบเครือข่ายที่พัฒนาตามแนวคอนสตรัคติวิสต์ เรื่องการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีการศึกษาในห้องเรียนของนิสิตปริญญาตรี สาขาวิชาเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

Darling, C. W. (1976). *Giver of due regard: The poetry of Richard Wilbur* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut, USA.

● รายงานการประชุม

ชื่อ นามสกุล. (ปีที่พิมพ์). ชื่อบทความ. ใน ชื่อเอกสารรวมเรื่องจากการประชุมวิชาการ (วัน เดือน ปีที่จัด, สถานที่จัด, หน้า xx-xx). สำนักพิมพ์.

กรมวิชาการ. (2538). การประชุมปฏิบัติการรณรงค์เพื่อส่งเสริมนิสัยรักการอ่าน (25–29 พฤศจิกายน 2528, วิทยาลัยครูมหาสารคาม จังหวัดมหาสารคาม, หน้า 7–8). กรุงเทพฯ: ศูนย์พัฒนาหนังสือ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Densifier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.



- สื่ออินเทอร์เน็ต

ชื่อ นามสกุลผู้เขียน. (ปี เดือน วัน). ชื่อเรื่อง/ชื่อบทความ. สืบค้นเมื่อ วัน เดือน ปี, จาก URL
อำนวยการ สุกเวชย์. (2542, 3 พฤษภาคม). เพื่อคิดประกันชีวิต: ตัวแทนประกันมีบทบาทสำคัญ
อย่างไร. สืบค้นเมื่อ 5 พฤษภาคม 2542, จาก <http://www.thainews.th.com>.

Wollman, N. (1999). *Influencing attitudes and behaviors for social change*.

Retrieved from <http://www.radpsynet.org/docs/wollman-attitude.html>.

5. การส่งบทความ

5.1 กำหนดการรับบทความ สามารถส่งบทความถึงกองบรรณาธิการ ได้ตั้งแต่บัดนี้เป็นต้นไป

6. ติดต่อสอบถามข้อมูล

ติดตามรายละเอียดเพิ่มเติมได้ที่ เบอร์โทรศัพท์ บรรณาธิการ 080-1696593, ผู้ช่วยบรรณาธิการ
095-6694692

สมาคมนักวิชาการและนักวิจัยเชิงพื้นที่เพื่อพัฒนาท้องถิ่น

Association of area-based Academics and Researchers for Local Development

202/1 หมู่ที่ 4 ตำบลอุ่มพุ้ง อำเภอเมืองยโสธร จังหวัดยโสธร 35000