โปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

A Program to Enhance Self-Awareness Among Teachers under the Secondary Educational Service Area Office, Bangkok Area 1

คุณากร ปกป้อง[1] และ จุลดิศ คัญทัพ[2]

Kunakorn Pokpong[1] and Juladis Khantap[2]

สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยรังสิต

Educational Administration, Rangsit University, Thailand

Corresponding Author, Email: dataskedu@gmail.com[1]

Received: 2025-05-21; **Revised:** 2025-10-28; **Accepted:** 2025-10-30

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา 1) ระดับความตระหนักรู้ในตนเองของครู 2) ระดับกิจกรรมพัฒนาครู 3) ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมพัฒนาครูกับความตระหนักรู้ในตนเองของครู และ 4) ออกแบบและพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 กลุ่มตัวอย่างได้แก่ ครู จำนวน 356 คน เก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามและสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 7 คน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เพียร์สัน และการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า

1. ระดับความตระหนักรู้ในตนเองของครู ภาพรวมอยู่ในระดับมาก เรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย ได้แก่ 1) ด้านการรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง 2) ด้านการประเมินตนเอง 3) ด้านแรงจูงใจในตนเอง และ 4) ด้านความตระหนักรู้ในตนเองจากภายนอก

2. ระดับกิจกรรมพัฒนาครู ภาพรวมอยู่ในระดับมาก เรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย ได้แก่ 1) การพัฒนาผ่านประสบการณ์จริง 2) การพัฒนาผ่านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ 3) การพัฒนาตนเอง และ 4) การพัฒนาผ่านการอบรม

3. กิจกรรมพัฒนาครูมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับค่อนข้างสูงกับความตระหนักรู้ในตนเองของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. โปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 มี 4 องค์ประกอบ และการพัฒนาโปรแกรมเป็นวงจรพัฒนาอย่างต่อเนื่อง 3 ขั้นตอน

คำสำคัญ: ความตระหนักรู้ในตนเอง, การพัฒนาครู, โปรแกรมพัฒนาครู, โปรแกรมพัฒนาทางวิชาชีพ

Abstract

The objective of this research was to examine the levels of self-awareness and teacher development activities, as well as the relationship between these variables, and to develop a program aimed at enhancing self-awareness among teachers under the Secondary Educational Service Area Office, Bangkok Area 1. The study sample consisted of 356 teachers. Data were collected using questionnaires, and quantitative analysis was conducted using Pearson’s correlation coefficient, normality tests, means, standard deviations, and

percentages. Additionally, qualitative data were obtained through interviews with seven experts. The appropriateness and feasibility of the proposed self-awareness enhancement program were assessed using content analysis and relevant qualitative data analysis techniques. The findings revealed that

1. Teachers' overall self-awareness was found to be high, ranked from highest to lowest as follows: (1) emotional self-awareness, (2) self-assessment, (3) self-motivation, and (4) external self-awareness.

2. The overall level of teacher development activities was high, with the highest average scores in: (1) real-life experiences, (2) knowledge sharing, (3) self-development, and (4) training programs.

3. Teacher development activities were found to have a moderately high positive correlation with teachers' self-awareness, with statistical significance at the .01 level.

4. The self-awareness enhancement program for teachers under the Bangkok Secondary Educational Service Area Office 1 comprises four components and follows a three-stage continuous improvement cycle: planning, implementation, and refinement.

Keywords: Self-awareness, Teacher Development, Teacher Development Program, Professional Development Program

บทนำ

ยุทธศาสตร์ชาติ (พ.ศ.2561 - 2580) กำหนดเป้าหมายการพัฒนาประเทศอย่างยั่งยืนโดยมีกรอบในการจัดทำแผนให้คนไทยจัดการสุขภาวะที่ดีได้ด้วยตนเอง สร้างความตระหนักในการพัฒนาตนเอง มีฐานข้อมูลที่สามารถประเมินจุดอ่อนจุดแข็งของบุคคล ยกระดับศักยภาพทักษะของคนในช่วงวัยทำงานให้สอดคล้องกับความสามารถเฉพาะบุคคล (สำนักงานสภาพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2565) ทางด้านการศึกษากำหนดให้เปลี่ยนโฉมบทบาทครูให้เป็นครูยุคใหม่ในลักษณะเป็นโค้ชหรือผู้อำนวยการเรียนรู้ ในขณะเดียวกันระบบการศึกษากำลังเผชิญปัญหาและความท้ายทายด้านความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2560 - 2579) ครูมีภาระงานมากและปริมาณงานมากเกินไป ไม่สามารถสอนได้อย่างเต็มที่ (แผนพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2566-2570) สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานจึงสนับสนุนครูให้มีการพัฒนาตนเองทางวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง ส่งเสริมการจัดการศึกษาให้ผู้เรียนมีความปลอดภัยจากภัยความรุนแรง การลงโทษนักเรียนเกินกว่าเหตุหรือครูล่วงละเมิดทางเพศนักเรียน และหากต้องการพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐานต้องวางพื้นฐานในการพัฒนาครูให้มีทักษะที่จำเป็น เพิ่มเติมทักษะชีวิตและทักษะทางสังคมให้กับครู

ความตระหนักรู้ในตนเองเป็นทั้งทักษะชีวิตหลัก ทักษะทางสังคม (Rawal, 2018) และเป็นองค์ประกอบสำคัญของความฉลาดทางอารมณ์ ครูสามารถใช้ความเข้าใจในอารมณ์ ความรู้สึกความต้องการ จุดแข็ง จุดอ่อนของตนเองเพื่อสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ (Nguyen, White, Hall, Bell , & Ballentine, 2019) เมื่อมองเห็นตัวเองอย่างชัดเจนจะมีความมั่นใจในตนเอง (Eurich, 2018) เนื่องจากความตระหนักรู้ในตนเองมีความสัมพันธ์กับความสามารถในการบริหารจัดการและตัดสินใจ (Villalobos, et al., 2020) ความตระหนักรู้ในตนเองเป็นส่วนสำคัญในการพัฒนาตนเอง คนที่มีความตระหนักรู้ในตนเองจะเข้าใจความสามารถและเอกลักษณ์ของตนเอง ดึงดูดผู้ติดตาม และประสบความสำเร็จ (Caldwell & Hayes, 2016) การพัฒนาครูโดยเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองให้กับครูจึงเป็นการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ที่สอดคล้องกับยุทธศาสตร์

ชาติ พ.ศ. 2561 – 2580 แผนแม่บทภายใต้ยุทธศาสตร์ชาติ พ.ศ. 2566 – 2580 แผนการศึกษาแห่งชาติ 2560-2579 แผนพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2566–2570 และสมรรถนะหลักของครู นอกจากนี้ความตระหนักรู้ในตนเองยังเป็นปัจจัยหลักในการดูแลตนเอง (Hatton-Bowers, et al., 2021) และเป็นก้าวแรกสู่ความสุข เป็นเครื่องมือเสริมพลังในการค้นหาความสุขที่ยั่งยืน (Srivastava, 2016) เนื่องจากเป็นการเข้าใจความรู้สึกและอารมณ์ของตนเอง ระบุสิ่งที่เติมเต็มตนเองอย่างแท้จริง ทำให้ตนเองพบสิ่งที่มีความหมายและเรื่องน่าตื่นเต้นในที่ทำงาน (McKee, 2017)

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 มีวิสัยทัศน์สู่การพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้เป็นลำดับ 1 ของประเทศ มีพันธกิจในการจัดการศึกษาเพื่อพัฒนาศักยภาพผู้เรียนให้มีทักษะชีวิตทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 และเพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขัน พัฒนาครูให้เป็นมืออาชีพและมีสมรรถนะตามมาตรฐานวิชาชีพ พัฒนาสถานศึกษาให้เป็นพื้นที่ปลอดภัยให้กับผู้เรียน พันธกิจดังกล่าวถือเป็นความท้าทายอย่างมาก เนื่องจากครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 ต้องเผชิญปัญหาเฉพาะในเขตเมืองในเรื่องของสภาพแวดล้อม การจราจร และโรคระบาด มีความเสี่ยงจากภัยอันตรายต่าง ๆ อุบัติเหตุจากการจราจร อาชญากรรม ปัญหาการคุมคามทางเพศ ประชากรวัยเรียนในเขตพื้นที่บริการมีลดลง ปัญหาการย้ายถิ่นฐานตามผู้ปกครองที่เข้ามาทำงานในกรุงเทพมหานครทำให้มีประชากรวัยเรียนแฝงเป็นจำนวนมาก และค่านิยมในการส่งบุตรหลานเข้าเรียนในสถานศึกษาที่มีชื่อเสียง (แผนพัฒนาการศึกษาขั้นพื้นฐาน สพม.กท. 1 พ.ศ.2566 – 2570) ผู้บริหารสถานศึกษาแต่ละสถานศึกษาจึงต้องทำงานเชิงรุก การขับเคลื่อนนโยบายสู่การปฏิบัติให้ประสบความสำเร็จนั้นหัวใจสำคัญคือครูและบุคลากรซึ่งเปรียบได้ดั่งทรัพย์สินที่มีค่าที่สุดขององค์กร (Ngwenya & Aigbavboa, 2017) งานวิจัยยืนยันว่าการพัฒนาครูมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับการสอนที่มีประสิทธิภาพของครูในโรงเรียนมัธยม (Ada & Msughter, 2019) ความตระหนักรู้ในตนเองถึงจุดแข็งและจุดอ่อนของครูสามารถช่วยให้ครูได้รับความมั่นใจในการสอนและความมั่นใจนี้ทำให้ครูสามารถใช้ข้อบกพร่องที่รับรู้ได้เพื่อสร้างการสอนที่ครูเชื่อว่าจะชดเชยข้อบกพร่องให้กับตัวเอง กระตุ้นให้เกิดการพัฒนาตนเอง สนับสนุนนักเรียนได้ดียิ่งขึ้น เป็นสิ่งจำเป็นต่อการปฏิบัติวิชาชีพและอาจเป็นเครื่องมือในการสอนที่ทรงพลังที่สุด (Park, Riley, & Branch, 2020)

ความท้าทายในการพัฒนาครูดังกล่าวกระตุ้นให้ผู้วิจัยมีความสนใจที่จะหาแนวทางพัฒนาครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 ด้านความตระหนักรู้ในตนเองโดยการนำเอาแนวความคิดเกี่ยวกับองค์ประกอบของความตระหนักรู้ในตนเอง แนวคิดเกี่ยวกับกิจกรรมพัฒนาครู แนวคิดเกี่ยวกับโปรแกรมพัฒนาทางวิชาชีพและการพัฒนาโปรแกรมมาเป็นแบบแผนเพื่อออกแบบและพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 ต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับของความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1
2. เพื่อศึกษาระดับของกิจกรรมการพัฒนาครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการพัฒนาครูกับความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1
4. ออกแบบและพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

สมมติฐานการวิจัย

กิจกรรมการพัฒนาครูมีความสัมพันธ์เชิงบวกกับความตระหนักรู้ในตนเองของครูอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

การทบทวนวรรณกรรม

ความตระหนักรู้ในตนเอง คือ การมุ่งความสนใจไปที่ตนเอง (Morin, 2006) เมื่อความสนใจของบุคคลนั้นมุ่งเข้าสู่ภายในตนเอง บุคคลนั้นก็จะมีสติ (Silvia & Duval, 2001) แต่ละคนมีความสามารถในการมุ่งความสนใจไปที่ตนเอง แม้ว่าความสามารถนี้จะไม่ได้ถูกใช้งานเสมอไป (Feize & Faver, 2019)

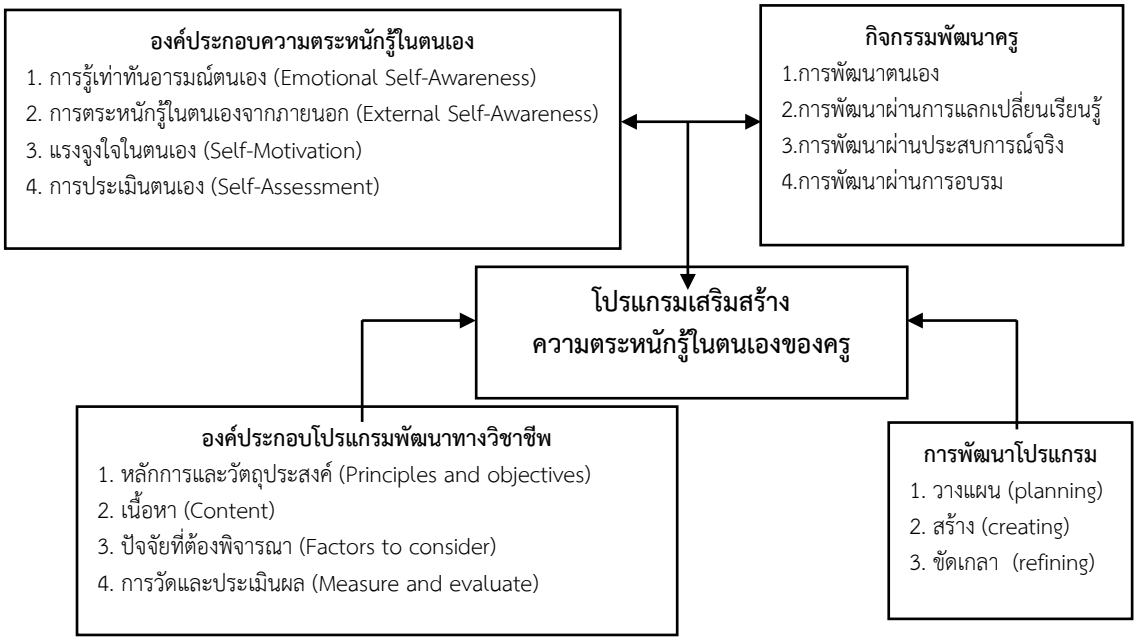
Topuz and Arasan (2014) ศึกษาการให้คำปรึกษากับกลุ่มนักเรียนเพื่อสร้างความตระหนักรู้ในตนเอง ได้ให้ความหมายว่า ความตระหนักรู้ในตนเอง คือ การพิจารณาทำความเข้าใจตนเอง ตระหนักใคร่ครวญ ความรู้สึก ความคิด พฤติกรรม ความสัมพันธ์ และลักษณะของบุคคลของตนเอง ความเข้าใจในตนเองดังกล่าวมีความเชื่อมโยงกับพฤติกรรมดังที่ Eckroth-Bucher (2010) ได้ให้ความหมายว่า ความตระหนักรู้ในตนเองเป็นการตระหนัก ไตร่ตรอง เข้าใจความคิด ความรู้สึก ความเชื่อมั่น และค่านิยมของตนเองอย่างต่อเนื่อง แล้วนำความเข้าใจไปกำหนดพฤติกรรมตนเองอย่างมีสติผ่านกระบวนการที่หลากหลาย สอดคล้องกับ Showry and Manasa (2014) ที่กล่าวว่า ความตระหนักรู้ในตนเอง คือ กระบวนการประเมินที่มุ่งเน้นภายใน โดยที่บุคคลทำการเปรียบเทียบตนเองกับมาตรฐาน เพื่อความรู้เชิงอัตวิสัยในตนเอง (Pompeo & Levitt, 2014) และปรับปรุงตนเองให้ดีขึ้น (Ashley & Reiter-Palmon, 2012) ความตระหนักรู้ในตนเองพัฒนาขึ้นจากกระบวนการค้นพบตัวเอง เป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นอย่างต่อเนื่อง เปลี่ยนแปลงตลอดเวลา แต่ไม่สามารถสมบูรณ์แบบ (Rasheed, Younas, & Sundus, 2019)

การพัฒนาครูเป็นหนึ่งในภาระหน้าที่สำคัญของการบริหารงานบุคคล เป็นความท้าทายของผู้บริหารสถานศึกษา (Okigbo, 2019) การพัฒนาครูเป็นความมุ่งหมายในการพัฒนาความรู้ ความสามารถ ทักษะ เจตคติและสร้างจิตสำนึกในการปฏิบัติงานของครู ทำให้ศักยภาพครูสูงขึ้น ครูเรียนรู้งานได้เร็วขึ้น ซึ่งส่งผลต่อการสอนและการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน (วศินี รุ่งเรือง, 2562) พัฒนาครูเพื่อไปพัฒนาผู้เรียนให้มีเจตคติที่ดี ใฝ่รู้ คิดเป็นระบบ มีทักษะและประสบการณ์ที่นำไปใช้ดำรงชีวิต หรือประกอบวิชาชีพ เป็นพลเมืองดีมีความรับผิดชอบเห็นแก่ประโยชน์ส่วนรวม ครูสามารถจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลดีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียน (วรัชยา ประจำ, 2563) นอกจากนี้การพัฒนาครูยังเป็นการสนับสนุนความก้าวหน้าในตำแหน่งหน้าที่ทำให้ครูมีความรู้ความสามารถเหมาะสมกับตำแหน่งที่สูงขึ้น (ธงชัย คำปวง, 2561) การพัฒนาครูกระตุ้นให้ครูตื่นตัวในการปฏิบัติงาน ตระหนักในหน้าที่และให้ความสำคัญกับการปฏิบัติตามจรรยาบรรณวิชาชีพมากขึ้น ครูเป็นแบบอย่างที่ดีของการพัฒนา เมื่อมีครูพัฒนาก็กระตุ้นให้เกิดการพัฒนาในหมู่ครูด้วยกัน ร่วมแลกเปลี่ยนประสบการณ์เกิดเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ ผลกระทบที่ทรงพลังคือเกิดการยกระดับคุณภาพนักเรียนและโรงเรียน โรงเรียนสามารถบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ (ดิษพล รุ่งโรจน์วรวัฒนา, 2563) จากความสำคัญดังกล่าวการพัฒนาครูจึงควรดำเนินการอย่างจริงจังและต่อเนื่อง (วศินี รุ่งเรือง, 2562)

โปรแกรมพัฒนาทางวิชาชีพ หมายถึง กิจกรรมหรือประสบการณ์ต่างๆ ที่ออกแบบ วางแผนและจัดขึ้นสำหรับครูอย่างเป็นระบบเพื่อพัฒนาทักษะ ความรู้และเจตคติที่เกี่ยวข้องกับวิชาชีพของครูเป็นกระบวนการเรียนรู้และเติบโตแบบมีโครงสร้างอย่างต่อเนื่อง มีเป้าหมายเพื่อเพิ่มศักยภาพที่จำเป็นในการทำงานของครู ปรับปรุงคุณภาพการสอน พัฒนาความเป็นมืออาชีพ พัฒนาครูให้มีความเจริญก้าวหน้าในวิชาชีพ ตอบสนองความต้องการร่วมสมัยและความต้องการทางสังคม (ชลาธิป สมาหิโต, 2560; Steyn, 2005; Bautista et al.,

2017; Novozhenina & López Pinzón, 2018; GajiĆ, Lungulov, & JeliĆ, 2023; Sierra Piedrahíta, 2018)

กรอบแนวคิดการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ระยะที่ 1 ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการพัฒนาครูกับความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1) กลุ่มประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ ข้าราชการครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 จำนวน 67 โรงเรียน มีผู้ข้าราชการครู จำนวนทั้งสิ้น 4,842 คน (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1, 2567)

2) กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในงานวิจัยในครั้งนี้ ได้แก่ ข้าราชการครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 จำนวน 356 คน โดยใช้ตารางของเครซี่และมอร์แกน (Krejcie & Morgan, 1970) สุ่มตัวอย่างโดยวิธีการแบ่งชั้นภูมิตามสัดส่วนของกลุ่มประชากรแต่ละขนาดของสถานศึกษาและสุ่มอย่างง่ายโดยใช้สถานศึกษาเป็นหน่วยสุ่มและจับฉลากรายชื่อสถานศึกษาออกให้ได้จำนวนเท่ากับกลุ่มตัวอย่าง

เครื่องมือในการวิจัย

แบบสอบถามแบ่งออกเป็น 3 ตอน ประกอบด้วย ตอนที่ 1 สถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถาม ได้แก่ อายุ ระดับการศึกษา วิทยฐานะ ประสบการณ์ในการทำงาน มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check List) ตอนที่ 2 แบบสอบถามเกี่ยวกับระดับของความตระหนักรู้ในตนเองของครู และตอนที่ 3 แบบสอบถามเกี่ยวกับระดับของกิจกรรมพัฒนาครูเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมแบบสอบถามด้วยตนเอง จำนวน 356 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 100 ตามจำนวนกลุ่มตัวอย่างที่กำหนดไว้ ตรวจสอบความสมบูรณ์ของแบบสอบถามที่รับคืนมา ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล แปลผลและสรุปผลโดยการใช้โปรแกรมสำเร็จรูปสำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลทางสถิติ (SPSS)

การวิเคราะห์ข้อมูล

1) วิเคราะห์ข้อมูลสถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถามโดยการแจกแจงความถี่และหาค่าร้อยละ

2) วิเคราะห์ข้อมูลระดับของความตระหนักรู้ในตนเองของครูและระดับของกิจกรรมการพัฒนาครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยการหาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานแล้วนำไปเทียบกับเกณฑ์การแปลความหมายค่าเฉลี่ย

3) วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการพัฒนาครูกับความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยนำผลการประเมินมาวิเคราะห์ค่าความสัมพันธ์ของตัวแปร 2 ตัว โดยใช้สถิติสหสัมพันธ์เพียร์สัน (Pearson Correlation Coefficient) ในการทดสอบความสัมพันธ์ (บุญชม ศรีสะอาด, 2560)

ระยะที่ 2 ออกแบบและพัฒนาโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1) ผู้ทรงคุณวุฒิที่สัมภาษณ์ จำนวน 7 คน ซึ่งมีตำแหน่งรองผู้อำนวยการโรงเรียนและผู้ทรงคุณวุฒิด้านนวัตกรรมการศึกษา โดยใช้การเลือกแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling)

2) ผู้ทรงคุณวุฒิที่ตรวจสอบยืนยันโปรแกรมโดยใช้แบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของร่างโปรแกรม จำนวน 5 คน ซึ่งมีตำแหน่งซึ่งมีตำแหน่งรองผู้อำนวยการโรงเรียนและผู้ทรงคุณวุฒิด้านนวัตกรรมการศึกษา โดยใช้การเลือกแบบเฉพาะเจาะจง (Purposive Sampling)

เครื่องมือในการวิจัย

1) แบบบันทึกการสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้าง (Semi-Structured Interview)

2) แบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของร่างโปรแกรม

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ขอความอนุเคราะห์จากผู้ทรงคุณวุฒิเป็นหนังสือและเก็บข้อมูลด้วยตนเอง

การวิเคราะห์ข้อมูล

1) วิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) จากแบบบันทึกการสัมภาษณ์แบบกึ่งมีโครงสร้างเกี่ยวกับโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 จากผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 7 คน ประกอบกับผลการวิเคราะห์สหสัมพันธ์ สรุปเป็นร่างโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

2) แบบประเมินความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของร่างโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยผู้ทรงคุณวุฒิเป็นผู้ตรวจสอบ ใช้การวิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์ค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การวิเคราะห์ข้อมูลมีเกณฑ์ความหมายของค่าเฉลี่ยใน 5 ระดับ

ผลการวิจัย

วัตถุประสงค์ที่ 1 ผลวิจัยพบว่าระดับของความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 ภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ = 4.29, S.D. = 0.28)

ตารางที่ 1 ระดับของความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

ข้อ	ความตระหนักรู้ในตนเอง	ระดับความตระหนักรู้		Min	Max	Skewness	Kurtosis	แปลผล	ลำดับที่
		$\bar{X}$	S.D.						
1	ด้านการรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง	4.33	0.50	3.00	5.00	-2.7286	-1.4379	มาก	1
2	ด้านความตระหนักรู้ในตนเองจากภายนอก	4.26	0.46	3.00	5.00	-3.2248	-0.0310	มาก	4
3	ด้านแรงจูงใจในตนเอง	4.29	0.42	3.00	5.00	-2.5193	0.2713	มาก	3
4	ด้านการประเมินตนเอง	4.30	0.43	3.00	5.00	-2.6511	0.1240	มาก	2
เฉลี่ยรวมทั้งหมด		**4.29**	**0.28**	**3.53**	**4.97**	**-0.2790**	**-1.5426**	**มาก**	

จากตารางที่ 1 เมื่อพิจารณาองค์ประกอบรายด้าน พบว่า องค์ประกอบทุกด้านของความตระหนักรู้ในตนเองของครูอยู่ในระดับมากทั้งหมด โดยด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ ด้านการรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง ($\bar{X}$ = 4.33, S.D. = 0.50) ลำดับถัดมาคือ ด้านการประเมินตนเอง ($\bar{X}$ = 4.30, S.D. = 0.43) ด้านแรงจูงใจในตนเอง ($\bar{X}$ = 4.29, S.D. = 0.42) ตามลำดับและลำดับสุดท้ายคือ ด้านความตระหนักรู้ในตนเองจากภายนอก ($\bar{X}$ = 4.26, S.D. = 0.46)

วัตถุประสงค์ที่ 2 ผลวิจัยพบว่าระดับของกิจกรรมการพัฒนาครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ = 4.29, S.D. = 0.30)

ตารางที่ 2 ระดับของกิจกรรมการพัฒนาครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1

ข้อ	กิจกรรมการพัฒนาครู	ระดับกิจกรรมการพัฒนาครู		Min	Max	Skewness	Kurtosis	แปลผล	ลำดับที่
		$\bar{X}$	S.D.						
1	ด้านการพัฒนาตนเอง	4.28	0.47	3.00	5.00	-1.7441	-0.9186	มาก	3
2	ด้านการพัฒนาผ่านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้	4.29	0.48	3.00	5.00	-5.5876	0.3759	มาก	2
3	ด้านการพัฒนาผ่านประสบการณ์จริง	4.30	0.51	3.00	5.00	-1.8992	-1.9302	มาก	1
4	ด้านการพัฒนาผ่านการอบรม	4.27	0.47	3.00	5.00	-1.9379	-1.5232	มาก	4
เฉลี่ยรวมทั้งหมด		**4.29**	**0.30**	**3.49**	**5.00**	**0.1395**	**-1.2558**	**มาก**	

จากตารางที่ 2 เมื่อพิจารณาองค์ประกอบรายด้าน พบว่า องค์ประกอบทุกด้านของกิจกรรมการพัฒนาครู อยู่ในระดับมากทั้งหมด ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือด้านการพัฒนาผ่านประสบการณ์จริง ($\bar{X}$ = 4.30, S.D. = 0.51) ลำดับถัดมาคือด้านการพัฒนาผ่านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ($\bar{X}$ = 4.29, S.D. = 0.48) ด้านการพัฒนาตนเอง ($\bar{X}$ = 4.28, S.D. = 0.47) ตามลำดับและลำดับสุดท้ายคือด้านการพัฒนาผ่านการอบรม ($\bar{X}$ = 4.27, S.D. = 0.47) ซึ่งมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก

วัตถุประสงค์ที่ 3 ผลการวิจัยพบว่ากิจกรรมการพัฒนาครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความตระหนักรู้ในตนเองของครูโดยภาพรวมอยู่ในระดับค่อนข้างสูง (R = .802) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01

ตารางที่ 3 แสดงค่าสถิติผลการวิเคราะห์ข้อมูลความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการพัฒนาครูกับความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 (n = 356)

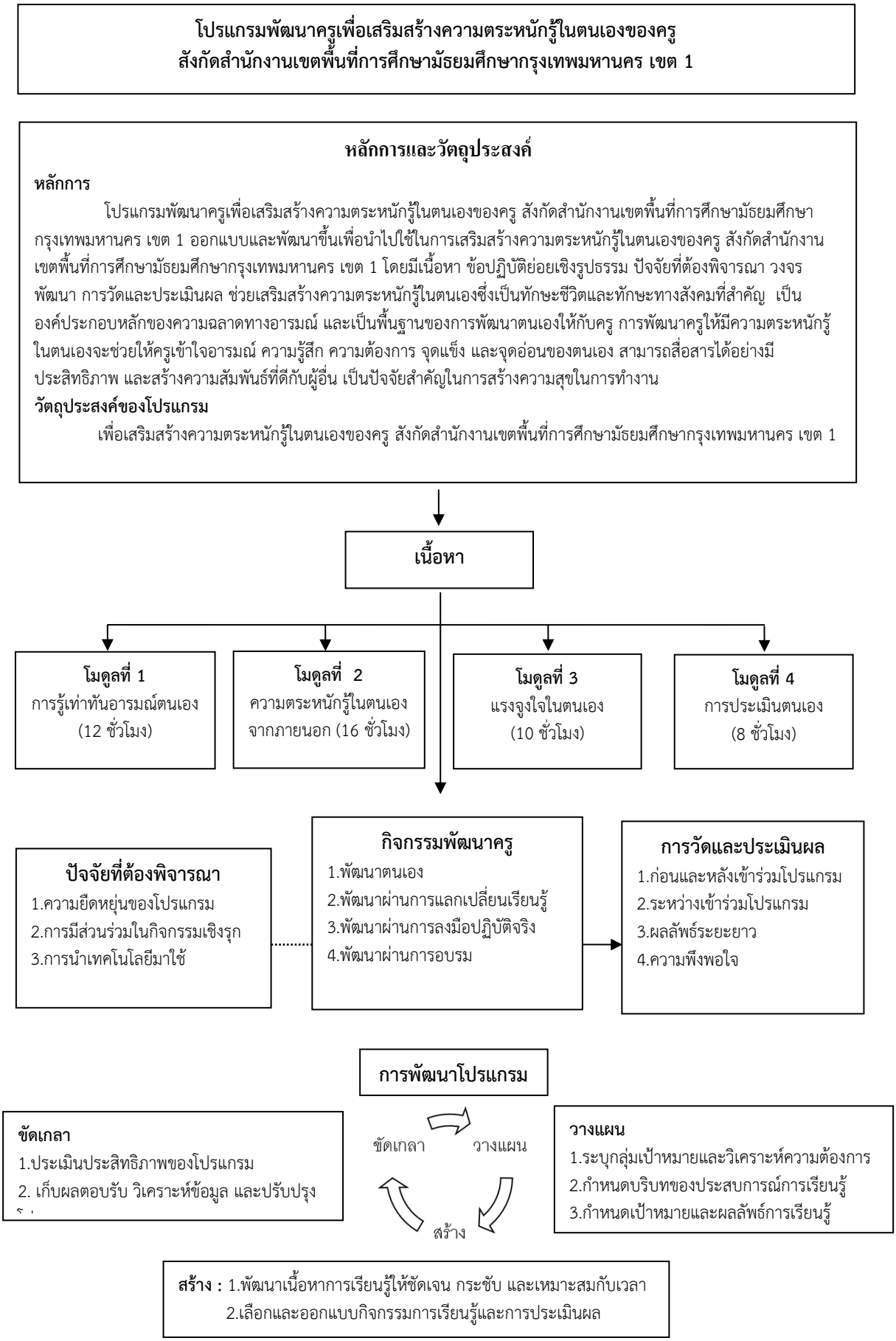
ตัวแปร	ความตระหนักรู้ในตนเองของครู (1)	ด้านการรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง (1.1)	ด้านการตระหนักรู้ในตนเองจากภายนอก	ด้านแรงจูงใจในตนเอง (1.3)	ด้านการประเมินตนเอง (1.4)
กิจกรรมการพัฒนาครู (2)	.802**	.491**	.316**	.568**	.634**
ด้านการพัฒนาตนเอง (2.1)	.615**	.170**	-.036	.735**	.724**
ด้านการพัฒนาผ่านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ (2.2)	.350**	.121*	.758**	-.029	-.001
ด้านการพัฒนาผ่านประสบการณ์จริง (2.3)	.513**	.730**	.102	.202**	.181**
ด้านการพัฒนาผ่านการอบรม (2.4)	.530**	.168**	-.030	.534**	.712**

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

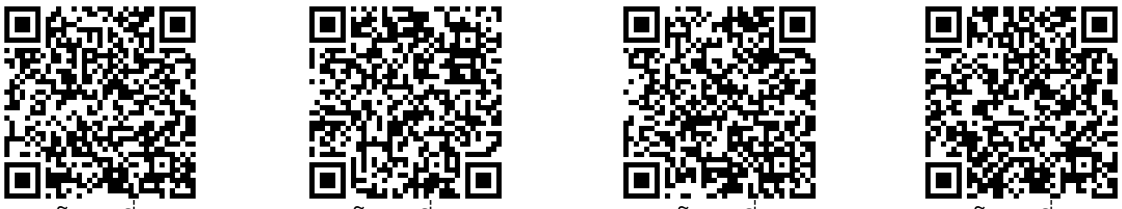
* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 3 เมื่อพิจารณาองค์ประกอบของความสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการพัฒนาครูกับความตระหนักรู้ในตนเองของครูรายด้าน พบว่า ด้านความตระหนักรู้ในตนเองจากภายนอกมีความสัมพันธ์ทางบวกกับด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ระดับค่อนข้างสูง (R = .758) ถัดมาคือด้านแรงจูงใจในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับด้านการพัฒนาตนเอง (R = .735) ด้านการประเมินมีความสัมพันธ์ทางบวกกับด้านการพัฒนาตนเอง (R = .730) ด้านการรู้เท่าทันอารมณ์ตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกกับด้านการพัฒนาผ่านประสบการณ์จริงระดับค่อนข้างสูง (R = .724) และด้านการประเมินตนเองมีสัมพันธ์ทางบวกกับด้านการพัฒนาผ่านการอบรม (R = .712)

วัตถุประสงค์ที่ 4 โปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 มี 4 องค์ประกอบของโปรแกรม ได้แก่ 1) หลักการและวัตถุประสงค์ ประกอบด้วยหลักการและวัตถุประสงค์ 2) เนื้อหา ประกอบด้วย เนื้อหาและข้อปฏิบัติย่อยที่เป็นรูปธรรมของ 4 โมดูล ได้แก่ โมดูลที่ 1 การรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง โมดูลที่ 2 ความตระหนักรู้ในตนเองจากภายนอก โมดูลที่ 3 แรงจูงใจในตนเอง โมดูลที่ 4 การประเมินตนเอง 3) ปัจจัยที่ต้องพิจารณา และ 4) การวัดและประเมินผล สำหรับการพัฒนาโปรแกรม ประกอบด้วย วงจรพัฒนาอย่างต่อเนื่อง 3 ขั้นตอน 1) วางแผน 2) สร้าง 3) ขัดเกลา ดังนี้



ภาพที่ 2 โปรแกรมพัฒนาครูเพื่อเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นทีการศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1



ภาพที่ 3 โปรแกรมพัฒนาครูเพื่อเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โมดูลที่ 1 - โมดูลที่ 4

อภิปรายผล

กิจกรรมการพัฒนาครูมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับค่อนข้างสูงกับความตระหนักรู้ในตนเองของครู ($r = .802$ $p < .01$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .01 เป็นไปตามสมมุติฐานที่ตั้งไว้ เมื่อพิจารณารายด้านพบว่า

1) ด้านความตระหนักรู้ในตนเองจากภายนอกมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับค่อนข้างสูงกับด้านการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ($r = .758$, $p < .01$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สอดคล้องกับงานวิจัยของ Rasheed (2015) ที่ได้ทำการสำรวจความเข้าใจในเชิงลึก เรื่องการตระหนักรู้ในตนเองและอิทธิพลต่อสัมพันธภาพระหว่างพยาบาลกับผู้รับบริการ ให้ความหมายไว้ว่า ความตระหนักรู้ในตนเอง คือ การตรวจสอบเจตคติของตนเองอย่างเป็นกลางเพื่อรับรู้และเข้าใจว่าอัตลักษณ์ ความเชื่อ ความคิด แรงจูงใจ ความรู้สึกและพฤติกรรมของตนเอง ส่งผลต่อผู้อื่นอย่างไร สอดคล้องกับงานวิจัยของ Carden, Jones, & Passmore (2021) ที่ได้ทำการศึกษาความตระหนักรู้ในตนเองในบริบทของผู้ใหญ่ โดยทบทวนวรรณกรรมอย่างเป็นระบบครอบคลุมปี 1998 ถึง ปี 2019 เริ่มต้นจากจำนวนงานวิจัยทั้งสิ้น 442,290 ฉบับ พบว่า ความตระหนักรู้ในตนเองมีทั้งสิ้น 7 องค์ประกอบ หนึ่งในนั้นคือ การรับรู้ถึงวิธีที่ผู้อื่นรับรู้ (An awareness of how one is perceived by others) หมายถึง การรับรู้มุมมองจากภายนอก การประเมินและคำติชมจากผู้อื่น สอดคล้องกับงานวิจัยของ London, Sessa, & Shelley (2023) ศึกษางานวิจัยที่ระบุองค์ประกอบของความตระหนักรู้ในตนเองไว้อย่างชัดเจนแล้วนำมาสรุปได้ใจความว่าความตระหนักรู้ในตนเอง (Self-Awareness) มีทั้งองค์ประกอบหนึ่ง คือ ปฏิสัมพันธ์ทางสังคมและสภาพแวดล้อม (Social Interactions and Environments) สอดคล้องกับงานวิจัยของ Eurich (2018) ที่แบ่งความตระหนักรู้ในตนเองจากภายนอก (External Self-Awareness) หมายถึงการทำความเข้าใจว่าคนอื่นมองเราอย่างไร สอดคล้องกับงานวิจัยของกนิน แลวงค์นิล (2560) ที่แบ่งการพัฒนาครูออกเป็น 2 ประเภทโดยใช้กลุ่มเป้าหมายเป็นเกณฑ์ ได้แก่ การพัฒนาเป็นรายบุคคล และการพัฒนาเป็นกลุ่ม ในส่วนของการพัฒนาเป็นกลุ่มนั้น รูปแบบหนึ่งคือ ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพ (Professional Learning Community) หมายถึง การแลกเปลี่ยนเรียนรู้องค์ความรู้ ประสบการณ์ของครูหรือสมาชิกในชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพแต่ละ สอดคล้องกับ Learning Policy Institute (2017) ที่กล่าวว่า ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ มอบโอกาสในการมีปฏิสัมพันธ์กับเพื่อน ให้ข้อเสนอแนะและการสนับสนุนสำหรับการนำแนวทางปฏิบัติใหม่ ๆ ไปใช้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Kayapinar (2016) ที่กล่าวว่าการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นอย่างต่อเนื่องช่วยปรับปรุงความรู้สึก เพิ่มการไตร่ตรองอย่างมีวิจารณญาณ

2) ด้านแรงจูงใจในตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับค่อนข้างสูงกับด้านการพัฒนาตนเอง ($r = .735$ $p < .01$) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สอดคล้องกับงานวิจัยของอมราลักษณ์, วาสนา และสุวัฒน์ (2565) ที่ได้แบ่งการพัฒนาตนเองของครู เป็น 3 ด้าน คือ 1) วิชาชีพ 2) บุคลิกภาพ 3) วิสัยทัศน์ ซึ่งการพัฒนาตนเองตามแนวคิดนี้จะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยแรงจูงใจในตนเองเป็นอย่าง เนื่องจากแรงจูงใจมีบทบาทสำคัญในการเอาชนะสถานการณ์ที่น่าหดหู่ เป็นเครื่องมือในการเอาชนะอุปสรรคที่มีต่อต่อประสิทธิภาพการทำงาน (Asadullah, Iqbal, & Nurita, 2019)

3) ด้านการประเมินตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับค่อนข้างสูงกับด้านการพัฒนาตนเอง (r = .724 p < .01) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ซึ่ง มาสันเทียะ (2022) ได้ให้ความหมายของการประเมินตนเองไว้ว่า การประเมินตนเองหมายถึง กระบวนการพิจารณาว่าตนเองมีจุดเด่น จุดด้อยที่ต้องปรับปรุงแก้ไขในเรื่องใดบ้าง ด้วยการเปรียบเทียบพฤติกรรมหรือผลการกระทำของตนเองกับเกณฑ์ตามมาตรฐานส่วนบุคคลที่ตั้งไว้ หรือเทียบกับความสามารถเดิมในตอนต้นที่มีอยู่แล้ว สอดคล้องกับ Silvia & Duval (2004) ที่กล่าวว่า การประเมินตนเองต้องอาศัยความใส่ใจมุ่งเน้นตนเอง เปรียบเทียบตนเองกับมาตรฐานของตนเอง ว่ามีความแตกต่างกันหรือไม่ หากแตกต่าง ความแตกต่างนั้นเกิดขึ้นจากตัวเราหรือสิ่งอื่น และสามารถจะดำเนินการอย่างไรกับเรื่องนี้ได้บ้าง

4) ด้านการรู้เท่าทันอารมณ์ตนเองมีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับค่อนข้างสูงกับด้านการพัฒนาผ่านประสบการณ์จริง (r = .730 p < .01) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สอดคล้องกับงานวิจัยของสืบสกุล นรินทรางกูร ณ อยุธยา (2561) ที่ได้กล่าวถึงการพัฒนาครูด้วยวิธีการเรียนรู้ผ่านประสบการณ์จริง เป็นกระบวนการพัฒนาครูที่เน้นการลงมือทำ ให้โอกาสครูได้ลงมือทำกิจกรรมต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับงานจริง เพื่อพัฒนาทักษะและความสามารถที่จำเป็นในการทำงานของครู การพัฒนาตามแนวคิดดังกล่าวอาจต้องอาศัยการเข้าใจอารมณ์ของตนอย่างลึกซึ้งและตระหนักถึงผลกระทบของอารมณ์นั้น เข้าใจค่านิยม เข้าใจเป้าหมายของตัวเอง ปรับตัวโดยใช้ความรู้สึกที่แท้จริงของตนเองเป็นแนวทางในการตัดสินใจ (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2013)

5) ด้านการประเมินตนเองมีสัมพันธ์ทางบวกในระดับค่อนข้างสูงกับด้านอบรม (r = .712 p < .01) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 การประเมินตนเองทำให้รู้จุดแข็งและข้อจำกัดของตนเอง ซื่อสัตย์กับตนเอง (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2013) สร้างความเป็นไปได้ในการปรับปรุงผลงานของตน (Ziv, Keih, & Schmid, 2011) หากครูขาดซึ่งการประเมินตนเองแล้ว การเลือกรูปแบบการฝึกอบรมที่เหมาะสมกับตนเองก็จะทำได้ยาก และทำให้การพัฒนาตนเองไม่เป็นไปตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

โปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 มีโครงสร้างชัดเจน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ตะวัน กำหอม (2567) และ ปกรณ์ ทรรศน์ ศรีโยวัย และบุญชม ศรีสะอาด (2565) ที่เน้นการพัฒนาโปรแกรมอย่างเป็นระบบ การที่โปรแกรมประกอบด้วย 4 โมดูล เป็นการใช้โมดูลที่หลากหลาย ประกอบกับข้อปฏิบัติย่อยที่เป็นรูปธรรม เน้นกิจกรรมเชิงรุกและหลากหลาย เช่น การจำลองสถานการณ์ การสะท้อนคิด การเขียนบันทึก และการฝึกสติ สอดคล้องกับวิธีการที่ใช้ในงานวิจัยของ Shealy et al. (2019) และ Thatcher (2020) ครอบคลุมองค์ประกอบสำคัญของความตระหนักรู้ในตนเอง เช่น การรู้เท่าทันอารมณ์ การรับรู้มุมมองผู้อื่น และการประเมินตนเอง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดในงานวิจัยของ เบญจวรรณ บุณยะประพันธ์ (2563) และ ภาคภูมิ ธีรสันติกุล กานดา จันทร์แย้ม และเกษตรชัย และหีม (2566) และสอดคล้องกับงานวิจัยของ วิภาวดี แขวงเมฆและพงศ์ประพันธ์ พงศ์โสภณ (2564) ที่ชี้ว่าการใช้โปรแกรมพัฒนาวิชาชีพครูที่มีการผสมผสานกลยุทธ์หลากหลาย (Multi-cluster) ให้ค่าอิทธิพลสูงสุด

ความเหมาะสมของโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย = 4.71 S.D. = 0.47) และความเป็นไปได้ของโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย = 4.68 S.D. = 0.47) สอดคล้องกับ Jaakkola, et al. (2022) ได้ทำการวิจัยในลักษณะใกล้เคียงกันคือการพัฒนาโมดูลเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองให้กับบุคลากรทางการศึกษา ซึ่งแสดงให้เห็นว่าการพัฒนาในลักษณะนี้เป็นที่ยอมรับและสามารถนำไปใช้ได้จริง

องค์ความรู้ใหม่จากการวิจัย

งานวิจัยนี้ได้ข้อค้นพบที่สำคัญ คือ กิจกรรมการพัฒนาครูของครูมีความสัมพันธ์ทางบวกกับความตระหนักรู้ในตนเองของครูสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 อยู่ในระดับค่อนข้างสูง

สรุป

โปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 มี 4 องค์ประกอบของโปรแกรม ได้แก่ 1) หลักการและวัตถุประสงค์ ประกอบด้วย หลักการและวัตถุประสงค์ 2) เนื้อหา ประกอบด้วย เนื้อหาและข้อปฏิบัติย่อยที่เป็นรูปธรรมของ 4 โมดูล ได้แก่ โมดูลที่ 1 การรู้เท่าทันอารมณ์ตนเอง โมดูลที่ 2 ความตระหนักรู้ในตนเองจากภายนอก โมดูลที่ 3 แรงจูงใจในตนเอง โมดูลที่ 4 การประเมินตนเอง 3) ปัจจัยที่ต้องพิจารณา และ 4) การวัดและประเมินผล สำหรับการพัฒนาโปรแกรม ประกอบด้วย วงจรพัฒนาอย่างต่อเนื่อง 3 ขั้นตอน 1) วางแผน 2) สร้าง 3) ขัดเกลา

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์

ผลการวิจัยความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1 โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ดังนั้น หน่วยงานที่เกี่ยวข้องและต้องการพัฒนาความตระหนักรู้ในตนเองของครูควรนำโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู ไปใช้จริงในสถานศึกษาในสังกัด โดยอาจเริ่มต้นจากกลุ่มครูนำร่องก่อน เพื่อประเมินผลและปรับปรุงโปรแกรมให้เหมาะสมยิ่งขึ้น จัดอบรมหรือสัมมนาเชิงปฏิบัติการเพื่อให้ครูได้เรียนรู้และฝึกฝนทักษะตามโมดูลต่างๆ ในโปรแกรม

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

การนำโปรแกรมเสริมสร้างความตระหนักรู้ในตนเองของครู ไปใช้ในสถานศึกษา อาจพบอุปสรรคบางประการจำเป็นต้องมีแนวทางแก้ไขที่เหมาะสม เพื่อให้โปรแกรมประสบความสำเร็จและเกิดประโยชน์สูงสุดต่อครูและนักเรียนจึงควรศึกษาอุปสรรคและแนวทางแก้ไขในการนำโปรแกรมไปใช้ในสถานศึกษา

เอกสารอ้างอิง

กนิน แลวงค์นิล. (2560). *แนวทางการพัฒนาสมรรถนะของครูใหม่สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 2 ตามแนวคิดการพัฒนาครูโดยโรงเรียนเป็นฐาน* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

จุฑาภรณ์ มาสันเทียะ. (2565). ความลำเอียงในการประเมินตนเอง Self-evaluation Bias. *วารสารการวัดผลการศึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, *28*(2), 1-12.

ชลาธิป สมาหิโต. (2560). *รายงานการวิจัย เรื่องรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดประสบการณ์การเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานและการใช้ผังกราฟิกเพื่อพัฒนาทักษะการคิดสำหรับเด็กปฐมวัยในเขตภาคตะวันออก ภาคตะวันตก กรุงเทพมหานครและปริมณฑล.* กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.

ชุติมา ราชปัญญา, และธัชชัย จิตรนันท์. (2562). โปรแกรมพัฒนาครูในการจัดการเรียนรู้ภาษาอังกฤษแบบเน้นงานปฏิบัติ (TBL). *วารสารศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยรังสิต*, *30*(3), 151-164.

ดิษพล รุ่งโรจน์วรวัฒนา. (2563). *แนวทางใหม่ในการพัฒนาครูโรงเรียนอัครสังฆมณฑลกรุงเทพฯ ตามอัตลักษณ์การศึกษาคาทอลิก* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต), จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ธงชัย คำปวง. (2561). *การพัฒนาครูแบบองค์รวมโดยการเทียบเคียงสมรรถนะ* (วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต), มหาวิทยาลัยนเรศวร.

ตะวัน กำหอม. (2567). โปรแกรมพัฒนา การรู้ดิจิทัลสำหรับครูโรงเรียนประถมศึกษาในโรงเรียนขนาดเล็ก สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. *สหวิทยาการและความยั่งยืนปริทรรศน์ไทย*, *13*(1), 1-9.

บุญชม ศรีสะอาด. (2560). *การวิจัยเบื้องต้น (พิมพ์ครั้งที่ 10).* กรุงเทพฯ: สุวีริยาสาส์น.

เบญจวรรณ บุณยะประพันธ์. (2563). การพัฒนาคู่มือเพื่อสร้างการตระหนักรู้ในตนเองของนักศึกษาระดับปริญญาตรี. *วารสารวิชาการศิลปศาสตร์ประยุกต์*, *13*(1), 74-85.

ปกรณ์ทรรศน์ ศรีโยวัย, และบุญชม ศรีสะอาด. (2565). การพัฒนาโปรแกรมพัฒนาสมรรถนะครูด้านการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการคิดอย่างมีวิจารณญาณ สังกัดสำนักงานเขตการศึกษามัธยมศึกษาหนองคาย. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, *41*(5) 97-108.

ประวิตร เอราวรรณ์. (2561). สิงคโปร์ผลิตและพัฒนาครูอย่างไร How does Singapore Produce and Develop Teachers?. *Suratthani Rajabhat Journal*, *5*(2), 61-84.

ภาคภูมิ ธีรสันติกุล, กานดา จันทร์แย้ม, และ เกษตรชัย และหีม. (2566). การพัฒนาการตระหนักรู้ในตนเองของนักศึกษาที่มีสถานะรอพินิจ: มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตหาดใหญ่. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, *8*(7), 588-600.

วรัชยา ประจำ. (2563). *รูปแบบการพัฒนาครูโดยใช้ชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพื่อส่งเสริมการจัดการเรียนรู้เชิงรุก โรงเรียนอนุบาลห้วยทับทัน.* ศรีสะเกษ: สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 2.

วศินี รุ่งเรือง. (2562). *รูปแบบการพัฒนาครูโดยใช้การพัฒนาบทเรียนร่วมกันผ่านชุมชนแห่งการเรียนรู้เชิงวิชาชีพที่ส่งเสริมศิลปะการสอนของครู* (วิทยานิพนธ์ดุษฎีบัณฑิต), มหาวิทยาลัยนเรศวร.

วิภาวดี แขวงเมฆ, และพงศ์ประพันธ์ พงศ์โสภณ. (2564). การวิเคราะห์อภิมานผลของโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพครูที่มีต่อการพัฒนาสมรรถนะของครูวิทยาศาสตร์. *วารสารวิชาการและวิจัยสังคมศาสตร์*, *16*(3), 131-146.

วิศนี ใจฉกาจ, และจุไรรัตน์ สุดรุ่ง. (2562). กลยุทธ์การพัฒนาครูด้านการสอนคิดวิเคราะห์โรงเรียนมัธยมศึกษา สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 8. *วารสารครุศาสตร์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, *47*(1), 337-356.

สืบสกุล นรินทรางกูร ณ อยุธยา. (2561). กระบวนทัศน์ รูปแบบและกลไกการพัฒนาครูในลักษณะเครือข่ายเชิงพื้นที่. *วารสารการบริหารและนวัตกรรมการศึกษา*, *1*(3), 82-100.

อมราลักษณ์ คล้ายเรือง, วาสนา ขัตติยวงษ์, และ สุวัฒน์ วิวัฒนานนท์. (2565). การพัฒนาตนเองของครูในโรงเรียนกลุ่มเครือข่ายส่งเสริมประสิทธิภาพการจัดการศึกษากลุ่มที่ 3 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี เขต1. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, *7*(2), 254-269.

Ashley, G. C., & Reiter-Palmon, R. (2012). Self-Awareness and the Evolution of Leaders: The Need for a Better Measure of Self-Awareness. *Journal of Behavioral and Applied Management*, *14*(1), 2-17.

Ada, J. N., & Msughter, P. I. (2019). Managing personnel and effective teaching in secondary schools in Makurdi Local Government Area of Benue State. *Journal of Educational Management, 1*(2), 240-249.

Annisa, M., Nanna, A. W. I., Sofyan, A., & Kusnadi, D. (2019). Pengembangan Profesionalisme Guru Melalui Pelatihan Pengembangan Tes, Konstruksi dan Analisis Butir Soal di Wilayah 2t. *LENSA (Lentera Sains): Jurnal Pendidikan IPA*, *9*(2), 46-51.

Annisa, M., Nanna, A. W. I., Sofyan, A., & Kusnadi, D. (2019). Pengembangan ProfesionalismeGuru Melalui Pelatihan Pengembangan Tes, Konstruksi dan Analisis Butir Soal diWilayah 2t. *LENSA (Lentera Sains): Jurnal Pendidikan IPA, 9*(2), 46-51.

Asadullah, A. B. M., Juhdi, N. B., Hossin, M. I., & Abdullah, A. B. M. (2019). A qualitative study onthe self-motivation as a tool to reduce conservatism, negative mindset, lack of self confidence, and to overcome inner conflict among the employees of bangladeshi (RMG) Factories. *JoMOR, 1*(1), 1-17.

Basnett, J. (2021). Teach Meets: Continuing Professional Development for Teachers by Teachers. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds.), *Innovative language pedagogy report* (pp.139-144). US: Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1249

Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *Online Submission, 6*(2), 319-327.

Brunetti, G. J., & Marston, S. H. (2018). A trajectory of teacher development in early and mid-career. *Teachers and Teaching*, *24*(8), 874-892.

Caldwell, C., & Hayes, L. A. (2016). Self-efficacy and self-awareness: moral insights to increased leader effectiveness. *Journal of Management Development*, *35*(9), 1163-1173.

Clinton, J. M., Aston, R., & Paproth, H. (2023). An evaluation framework for schools as community hubs. In *Schools as Community Hubs: Building 'More than a School'for Community Benefit* (pp. 293-308). Singapore: Springer Nature Singapore.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*.

Eckroth-Bucher, M. (2010). Self-awareness: a review and analysis of a basic nursing concept. *Advances in Nursing Science*, *33*(4), 297-309.

Eurich, T. (2018). What self-awareness really is (and how to cultivate it). *Harvard Business Review*, *4*(4), 1-9.

Feize, L., & Faver, C. (2019). Teaching self-awareness: social work educators' endeavors and struggles. *Social Work Education*, *38*(2), 159-176.

Gagnon, R. J., Garst, B. A., & Franz, N. (2015). Looking ahead: Envisioning the future of the Extension program development model. *Journal of Human Sciences and Extension*, *3*(2), 11.

Gajić, O., Lungulov, B., & Jelić, Đ. (2023). Assessment of Instructional Intervention in the Professional Training Programs of Teachers as a Motivating Factor of Their Professional Development. *Društvene i humanističke studije*, *8*(1 (22)), 293-318.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership:Unleashing the Power of Emotional Intelligence.* US: Harvard Business Press.

Hassan, S. S., Robani, A., & Bokhari, M. (2015). Elements of Self-Awareness Reflecting Teachers' Emotional Intelligence. *Asian Social Science*, *11*(17), 109.

Hatton-Bowers, H., Virmani, E. A., Nathans, L., Walsh, B. A., Buell, M. J., Lanzon, P., Roe, L. A. (2021). Cultivating Self-Awareness in Our Work with Infants, Toddlers, and Their Families. *YC Young Children*, 76(1), 30-34.

Hu, D., Yuan, B., Luo, J., & Wang, M. (2021). A review of empirical research on ICT applications in teacher professional development and teaching practice. *Knowledge Management & E-Learning*, *13*(1), 1-20.

Kayapinar, U. (2016). A Study on Reflection in In-service Teacher Development: Introducing Reflective Practitioner Development Model. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *16*(5), 1671-1691.

Lindqvist, A. K., & Rutberg, S. (2018). One step forward: development of a program promoting active school transportation. *JMIR research protocols*, *7*(5), e9505.

London, M., Sessa, V. I., & Shelley, L. A. (2023). Developing Self-Awareness: Learning Processes for Self- and Interpersonal Growth. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *10*(1), 261-288.

MacDonald, G. (2014). *Framework for Program Evaluation in Public Health A Checklist of Steps and Standards.* Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention.

Marques, M. M., & Pombo, L. (2021). The Impact of Teacher Training Using Mobile Augmented. *Education Sciences Reality Games on Their Professional Development*, *11*(8), 1-21.

McKee, A. (2017). How to be happy at work. *Leader to Leader, 2017*(86), 47-52.

Morin, A. (2006). Levels of consciousness and self-awareness: A comparisonand integration of various neurocognitive views. *Consciousness and Cognition*, *15*(2), 358-371.

Nguyen, T., White, S., Hall, K., Bell, R. (2019). Emotional Intelligence and Managerial Communication. *American Journal of Management*, *19*(2), 54-63.

Ngwenya, L., & Aigbavboa, C. (2017). Improvement of productivity and employee performance through an efficient human resource management practices. *In Advances in Human Factors, Business Management, Training and Education: Proceedings of the AHFE 2016 International Conference on Human Factors, Business Management and Society*, *July 27-31, 2016, Walt Disney World®, Florida, USA* (pp. 727-737). US: Springer International Publishing.

Novozhenina, A., & López Pinzón, M. M. (2018). Impact of a Professional Development Program on EFLTeachers' Performance. *How*, *25*(2), 113-128.

Okigbo, R. F. F. S. (2020). Personnel Management Challenges of Principals in Secondary Schools in Enugu State. *Sapientia Foundation Journal of Education, Sciences and Gender Studies*, *2*(2), 59-67.

Park, M.-H., Riley, J. G., & Branch, J. M. (2020). Developing self-awareness using mindfulness meditation with preservice teachers: reflections on practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *41*(2), 183-196.

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher Professional Development aroundthe World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*, *37*(1), 107-136.

Rasheed, S. P., Younas, A., & Sundus, A. (2019). Self-awareness in nursing: A scoping review. *Journal of Clinical Nursing*, *28*(5-6), 762-774.

Rawal, S. S. (2018). *Handbook of activities on life skills.* New York: The American India Foundation.

Romiro, G. B., Violeta, G. B., Jamina, G. C., Jordan , C. U., Cynthia, G. A., Fluther, L. N., & Kris, B. N. (2017). Continuing Professional Development Program as Evidenced by the Lenses of QSU Licensed Professional Teachers. *American Journal of Educational Research*, *5*(11), 1172-1176.

Shealy, S. C., Worrall, C. L., Baker, J. L., Grant, A. D., Fabel, P. H., Walker, C. M., . . . Maxwell, W. D. (2019). Assessment of a Faculty and Preceptor Development Intervention to Foster Self-Awareness and Self-Confidence. *American Association of Colleges of Pharmacy*, *83*(7), 6920.

Showry, M., & Manasa, K. V. L. (2014). Self-Awareness-Key to Effective Leadership. *IUP Journal of Soft Skills*, *8*(1), 15-26.

Sierra Piedrahíta, A. M. (2018). Changing Teaching Practices: The Impact of a Professional Development Program on an English Language Teacher. *Íkala, revista de lenguaje y cultura, 23*(1), 101-121.

Silvia, P. J., & Duval, S. T. (2004). Self-awareness, self-motives, and self-motivation. *In Motivational Analyses of Social Behavior* (pp. 57-75). US: Psychology Press.

Silvia, P. J., & Duval, T. S. (2001). Objective Self-Awareness Theory: Recent Progress and Enduring Problems. *Personality and Social Psychology Review*, *5(*3), 230-241.

Srivastava, Y. (2016). *Take Charge of Your Happiness by Taking Charge of Your Self: Enhancing Well-being Through Greater Self-awareness* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

Srivastava, Y. (2016). *Take Charge of Your Happiness by Taking Charge of Your Self: Enhancing Well-being Through Greater Self-awareness* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://core.ac.uk/reader/219379030

Steyn, G. M. (2005). Exploring factors that influence the effective implementation of professional development programmes on invitational education. *Journal of invitational theory and practice*, *11*, 7-34.

Sutton, A. (2016). Measuring the effects of self-awareness: Construction of the self-awareness outcomes questionnaire. *Europe's journal of psychology, 12*(4), 645.

Sutton, A., Williams, H. M., & Allinson, C. W. (2015). A longitudinal, mixed method evaluation of self-awareness training in the workplace. *European Journal of Training and Development, 39*(7), 610-627.

Thatcher, C. (2022). In dialogue: How writing to the dead and the living can increase self awareness in those bereaved by addiction. *OMEGA-Journal of Death and Dying, 86*(2),434-456.

Thurber, D. (2021). Designing learning experiences for the future of learning in the digital age: a proposed framework. *Current Issues in Education*, *22*(1 (Sp Iss)).

Topuz, C., & Arasan, Z. (2014). Self-awareness group counseling model for prospective counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143*, 638-642.

Villalobos, D., Caperos, J. M., Bilbao, Á., Bivona, U., Formisano, R., & Pacios, J. (2020). Self-Awareness Moderates the Association Between Executive Dysfunction and Functional Independence After Acquired Brain Injury. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *35*(7), 1059-1068.

Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2016). *Developing Management Skills (9th ed.).* Edinburgh Gate: Pearson Educación.

Ziv, K. A., Keih, L., & Schmid, B. H. (2011). *Self-Evaluation: Affective and Social Grounds of Intentionality.* Berlin: Springer Science & Business Media.

Žydžiūnaitė, V., & Daugėla, M. (2020). Teacher's professional self-awareness within the interactions with students in higher education: Temporality and relationality. *Acta Paedagogica Vilnensia, 45*, 160-174.