

## บทที่ 2

### วรรณกรรมและผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยได้นำเสนอเนื้อหาสาระเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในการทำวิจัยในชั้นเรียน แบ่งเป็น 3 ตอน ประกอบด้วย ตอนที่ 1 มโนทัศน์เกี่ยวกับการทำวิจัยในชั้นเรียน ตอนที่ 2 ความรู้พื้นฐานในการทำวิจัยในชั้นเรียน ตอนที่ 3 มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในการทำวิจัยในชั้นเรียน โดยมีรายละเอียดดังนี้

#### 2.1 มโนทัศน์เกี่ยวกับการทำวิจัยในชั้นเรียน

##### 2.1.1 ความหมายของการวิจัยในชั้นเรียน

นักการศึกษาหลายท่านได้ใช้คำที่เกี่ยวข้องกับการทำวิจัยของผู้สอนเพื่อแก้ปัญหาในชั้นเรียน ที่แตกต่างกัน เช่น การวิจัยปฏิบัติการ (action research) การวิจัยในชั้นเรียน (classroom research) การวิจัยของครูหรือการวิจัยโดยครู (teacher research หรือ teacher-research) การแสวงหาความรู้โดยการสะท้อนผล (self-reflective enquiry) และการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (classroom action research: CAR) (ยุทธพงษ์ อายุสุข, 2549; นิภาพร กุลสมบุญ, 2552; สุวิมล ว่องวานิช, 2554) ซึ่งนักการศึกษาหลายท่านได้ให้ความหมายของคำว่า การวิจัยในชั้นเรียนไว้ ดังนี้

การวิจัยในชั้นเรียน เป็นการวิจัยที่มีเป้าหมายเพื่อนำผลไปใช้ในการปฏิบัติงานจริง โดยมีครูเป็นผู้ทำวิจัย มีการแก้ไขข้อบกพร่องและนำผลไปพัฒนาอย่างต่อเนื่อง โดยผลที่เกิดจากงานวิจัย จะทำให้ได้ข้อค้นพบเพื่อเป็นแนวทางนำไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน เพื่อพัฒนานักเรียนให้เกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมาย (พิมพันธ์ เดชะคุปต์ และคณะ, 2544)

การวิจัยในชั้นเรียน คือ การวิจัยที่ทำโดยครูผู้สอนในชั้นเรียน เพื่อแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน และนำผลมาใช้ในการปรับปรุงการเรียนการสอนหรือส่งเสริมพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียนให้ดียิ่งขึ้น ทั้งนี้ เพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดกับผู้เรียน เป็นการวิจัยที่ต้องทำอย่างรวดเร็ว นำผลไปใช้ทันที และสะท้อนข้อมูลเกี่ยวกับการปฏิบัติงานต่างๆ ในชีวิตประจำวันของตนเองให้ทั้งตนเองและกลุ่มเพื่อนร่วมงานในโรงเรียนได้มีโอกาสวิพากษ์ อภิปรายแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในแนวทางที่ได้ปฏิบัติและผลที่เกิดขึ้น เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ทั้งของครูและนักเรียน (สุวิมล ว่องวานิช, 2554)

จากข้อมูลดังกล่าวมา สรุปได้ว่า การวิจัยในชั้นเรียน คือ กระบวนการศึกษาอย่างเป็นระบบเพื่อหาแนวทางแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน และนำผลจากการวิจัยมาใช้ปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของตนเอง (ผู้สอน) เพื่อประโยชน์สูงสุดแก่ผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยมีการดำเนินการอย่างรวดเร็วเป็นระบบ นำผลไปใช้ทันที พร้อมทั้งมีการสะท้อนข้อมูลกลับเพื่อการพัฒนา

### 2.1.2 ลักษณะสำคัญของวิจัยในชั้นเรียน

ลักษณะสำคัญของการวิจัยในชั้นเรียน มีดังนี้

วิจัยในชั้นเรียนมีลักษณะสำคัญที่แตกต่างจากวิจัยรูปแบบอื่นๆ คือ วิจัยในชั้นเรียนไม่ได้เน้นการแสวงหาองค์ความรู้ใหม่ แต่เน้นนำผลการวิจัยไปปฏิบัติ เพื่อให้เกิดการพัฒนา เปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น และใช้การคิดสะท้อนเพื่อให้เกิดความรู้แบบลุ่มลึกที่มาช่วยเติมเต็มองค์ความรู้ของนักวิจัย โดยจะต้องมีการทบทวนองค์ความรู้เพื่อนำไปใช้ในการพัฒนาและตรวจสอบสิ่งที่พัฒนาก่อนนำไปใช้ปฏิบัติจริง (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2550)

ลักษณะสำคัญของวิจัยในชั้นเรียนต้องมีการดำเนินงานที่เป็นวงจรต่อเนื่อง มีกระบวนการทำงานแบบมีส่วนร่วม และเป็นกระบวนการที่เป็นส่วนหนึ่งของการทำงานปกติ เพื่อให้ได้ข้อค้นพบเกี่ยวกับการแก้ไขปัญหาที่สามารถปฏิบัติได้จริง (สุวิมล ว่องวาณิช, 2554)

สรุปได้ว่า การวิจัยในชั้นเรียน มีลักษณะสำคัญที่แตกต่างจากวิจัยประเภทอื่นๆ คือ ผู้สอนเป็นผู้ทำวิจัยด้วยตนเอง เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจริงในชั้นเรียนของผู้สอน โดยเน้นการนำผลการวิจัยไปปฏิบัติเพื่อประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอน และประโยชน์ต่อตัวผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยมีกระบวนการดำเนินงานแบบวงจรต่อเนื่องกันเป็นระบบ เปิดโอกาสให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องมีส่วนร่วมในการปฏิบัติการ และร่วมสะท้อนคิดในข้อค้นพบที่เกิดขึ้น

### 2.1.3 ประโยชน์และความสำคัญของการวิจัยในชั้นเรียน

นักการศึกษาหลายท่านได้กล่าวถึงประโยชน์และความสำคัญของการวิจัยในชั้นเรียนไว้ ดังนี้

ประโยชน์และความสำคัญของการวิจัยในชั้นเรียนออกเป็น 2 ด้าน คือ ประโยชน์ต่อตัวบุคคล และประโยชน์ต่อหน่วยงานทางการศึกษา ดังนี้ (พิรดา ฐระเจน, 2550)

1) ประโยชน์ต่อตัวบุคคล ประกอบด้วย ประโยชน์ต่อครูและผู้เรียน ในการทำวิจัยในชั้นเรียน ครูมีการวางแผนการทำงานอย่างเป็นระบบ นำกระบวนการวิจัยมาวางแผนร่วมกับการจัดการเรียนการสอน เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนของตน สำหรับประโยชน์ต่อผู้เรียน คือ ช่วยแก้ไขปัญหาหรือพฤติกรรมที่ไม่พึงประสงค์ในการเรียน ทำให้นักเรียนเกิดการใฝ่รู้ใฝ่เรียน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีขึ้น

2) ประโยชน์ต่อหน่วยงานทางการศึกษา คือ ช่วยให้ผู้บริหารหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง นำข้อมูลที่ได้จากการวิจัยมาปรับปรุงพัฒนางานบริหาร สามารถกำหนดสาเหตุ และชี้ประเด็นปัญหาได้ชัดเจน แก้ปัญหาได้อย่างตรงจุด ยกกระดับการจัดการศึกษาให้มีประสิทธิภาพสูงขึ้น และก่อให้เกิดสังคมแห่งการเรียนรู้

ประโยชน์และความสำคัญของการทำวิจัยในชั้นเรียนเป็นการเปิดโอกาสให้ครูเป็นผู้นำแห่งการเปลี่ยนแปลงในการสร้างองค์ความรู้โดยใช้ทักษะการทำวิจัยเพื่อมาประยุกต์ใช้เป็นหนึ่งในทางเลือกที่จะเปลี่ยนแปลงโรงเรียนให้ดีขึ้น ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อผู้ปฏิบัติโดยตรงในการพัฒนาวิชาชีพ และเป็น

ประโยชน์ต่อองค์กรในการนำไปปรับปรุง เปลี่ยนแปลงและแก้ปัญหาที่เกิดจากการปฏิบัติงาน เกิดการยอมรับในผู้มีส่วนร่วมในการปฏิบัติ และเกิดชุมชนแห่งการเรียนรู้ (สุวิมล ว่องวาณิช, 2554)

จากที่กล่าวมาข้างต้น จะเห็นว่าการทำวิจัยในชั้นเรียนมีประโยชน์ต่อทั้งผู้สอน ผู้เรียน และหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ทั้งนี้ เพื่อเป้าหมายเดียวกันคือ การยกระดับคุณภาพการศึกษา

#### 2.1.4 ขั้นตอนในการทำวิจัยในชั้นเรียน

กระบวนการของการทำวิจัยในชั้นเรียนนั้น เป็นไปตาม วงจร PAOR ที่ประกอบด้วย 4 ขั้นตอนสำคัญ ดังนี้ (ทีศนา เขมมณี และนางลักษณ วัชรชัย, 2546; สุวิมล ว่องวาณิช, 2554)

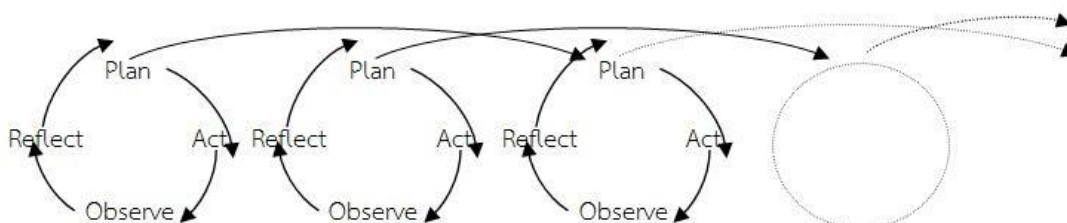
1) ขั้นวางแผน (planning) คือ การสำรวจสภาพที่เป็นอยู่ว่ามีปัญหาอะไร วิเคราะห์และนำมาเป็นปัญหาวิจัย เพื่อให้ได้ปัญหาที่สำคัญที่ต้องการให้แก้ไข พร้อมทั้งพัฒนาหรือสร้างนวัตกรรมใหม่ และประเมินผลการใช้นวัตกรรม โดยคาดหวังให้เกิดผลสัมฤทธิ์ที่สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้เป้าหมาย

2) ขั้นลงมือปฏิบัติการ (action) คือ การปฏิบัติตามแผนที่กำหนด ทดลองใช้วิธีต่างๆ ในการแก้ไขปัญหา ขั้นตอนนี้เป็นการนำนวัตกรรมที่เตรียมไว้ไปใช้จริง

3) ขั้นการสังเกต (observation) คือ การสังเกตและเก็บรวบรวมผลที่เกิดจากการปฏิบัติงานขั้นตอนนี้เป็นการสังเกตผลการใช้นวัตกรรม วิเคราะห์และนำเสนอผลการใช้นวัตกรรม เพื่อให้ทราบถึงประสิทธิภาพของนวัตกรรมนั้น

4) การสะท้อนผล (reflection) คือ การสะท้อนความคิดหลังจากการปฏิบัติงาน โดยให้ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องได้วิพากษ์ผลงาน เพื่อนำไปปรับปรุงและพัฒนาต่อไป ขั้นตอนนี้เป็นการนำผลลัพธ์ที่ได้จากการกระบวนการวิจัยมาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการปฏิบัติงานของครู ได้แก่ นักเรียน เพื่อนครู ผู้บริหาร โรงเรียน เพื่อให้เกิดการวิพากษ์วิจารณ์นำไปสู่การพัฒนาปรับปรุงวิจัยให้ดียิ่งขึ้น

ขั้นตอนของการวิจัยในชั้นเรียนทั้ง 4 ขั้นตอนจะมีลักษณะการดำเนินการอย่างต่อเนื่องเป็นบันไดเวียน ผลการสะท้อนคิดจะนำมาสู่การปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้ และเข้าสู่วงจรของการวิจัยอีกครั้ง ทำให้กระบวนการนี้มีลักษณะต่อเนื่อง เป็นเกลียวของกระบวนการที่เกิดขึ้นจนกว่าผลที่ได้จะบรรลุตามจุดมุ่งหมาย ดังภาพ 2.1



ภาพ 2.1 วงจรการวิจัยในชั้นเรียน  
ที่มา: สุวิมล ว่องวาณิช (2554, น. 23)

## 2.2 ความรู้พื้นฐานในการทำวิจัยในชั้นเรียน

ในหัวข้อนี้จะได้กล่าวถึงสาระสำคัญของการทำวิจัยในชั้นเรียน 4 หัวข้อ ที่เป็นประเด็นของการศึกษาในครั้งนี้ ได้แก่ 1) ประเด็นปัญหาวิจัย 2) รูปแบบการวิจัย 3) การออกแบบการวิจัย และ 4) การสะท้อนคิด ดังนี้ (ชนิกามาศ จันทรเจริญสุข, 2554)

### 2.2.1 ประเด็นปัญหาวิจัย

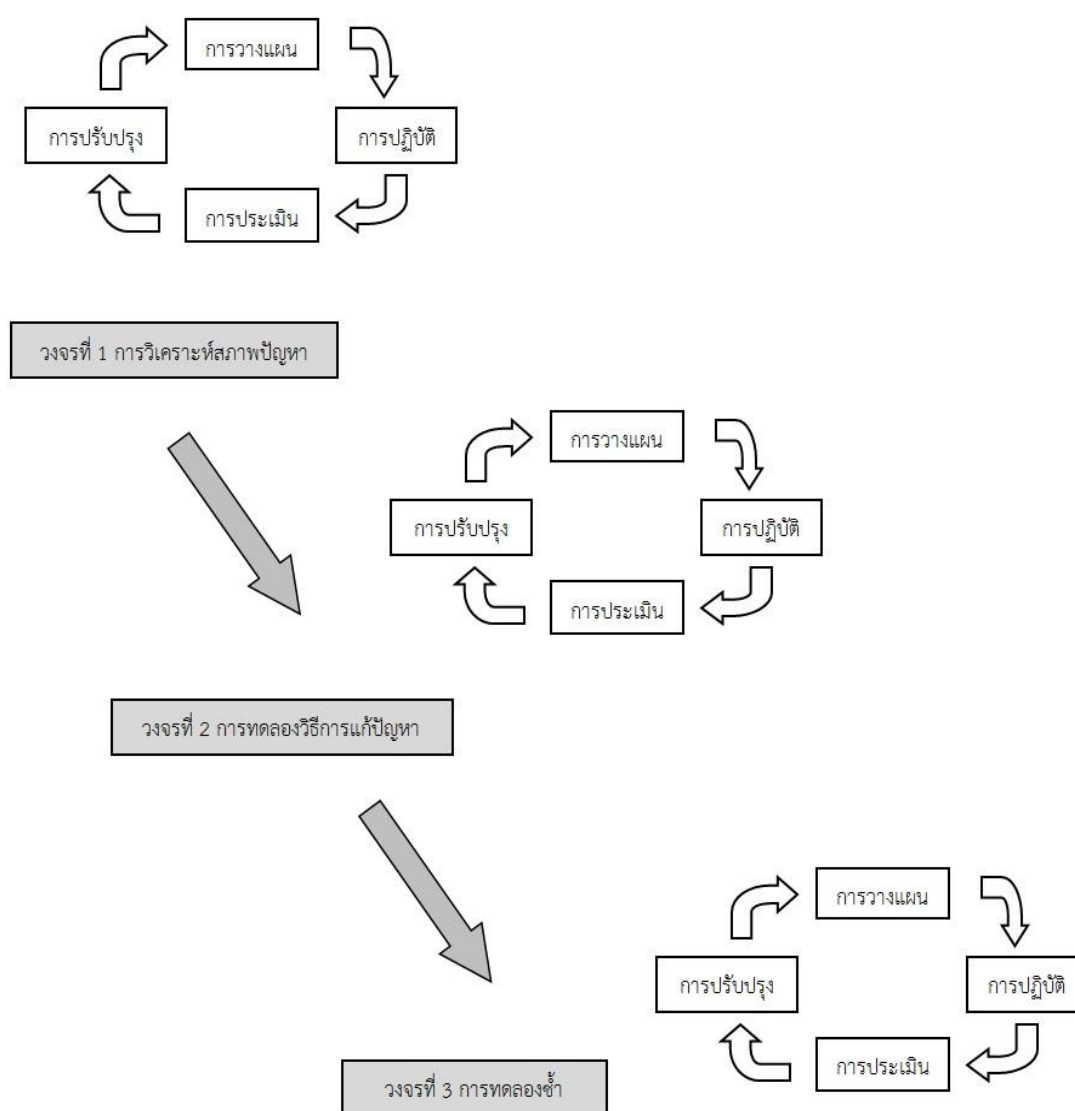
การวิเคราะห์สภาพปัญหาในชั้นเรียน ถือเป็นขั้นตอนสำคัญที่ครูแต่ละคนต้องทำการสำรวจว่ามีปัญหาในชั้นเรียนอะไรบ้าง ซึ่งการวิเคราะห์สภาพปัญหาจะช่วยให้ครูผู้วิจัย สามารถกำหนดคำถามวิจัย และแนวทางในการวางแผนแก้ไขปัญหาโดยใช้กระบวนการวิจัยในชั้นเรียนได้อย่างเหมาะสมส่งผลให้การจัดการเรียนการสอนบรรลุผลตามที่ตั้งเป้าหมายไว้ ซึ่งลักษณะปัญหาวิจัยที่ดีมี 3 ประการ ได้แก่ “จำเป็น ชัดเจนดี มีคุณค่า” กล่าวคือ เป็นปัญหาวิจัยที่มีความสำคัญ จำเป็นต้องเร่งแก้ไข เป็นปัญหาที่มีความชัดเจน มีข้อมูลเชิงประจักษ์แสดงให้เห็นว่ามีความเหมาะสมในการทำวิจัย และเมื่อทำแล้วก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาผู้เรียน ทั้งนี้ ปัญหาวิจัยที่เลือกต้องมีความเป็นปัจจุบัน และอยู่ในวิสัยที่ผู้วิจัยสามารถทำได้สำเร็จ เพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่ช่วยแก้ปัญหาหรือพัฒนาผู้เรียนได้ทันเวลา โดยการตั้งปัญหาวิจัยควรต้องตั้งโจทย์ให้ลึกซึ้ง มีขอบเขตชัดเจน เพื่อให้ได้คำตอบที่นำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง (สุวิมล ว่องวาณิช, 2554) ซึ่ง ชนิกามาศ จันทรเจริญสุข (2554) กล่าวว่า การกำหนดประเด็นปัญหาวิจัยที่ดีควรคำนึงถึงความสำคัญและความจำเป็นเร่งด่วนที่ควรต้องได้รับการแก้ไขหรือพัฒนาเป็นหลัก เพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่นำไปพัฒนาผู้เรียนได้อย่างทันท่วงที โดยประเด็นปัญหานั้นต้องมีขอบเขตชัดเจนก่อให้เกิดประโยชน์ต่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างแท้จริง และอยู่ในบริบทที่ผู้วิจัยสามารถดำเนินการแก้ปัญหาให้สำเร็จได้ภายใต้เงื่อนไขด้านความรู้ ประสบการณ์ เวลาและภาระงานของผู้วิจัย

### 2.2.2 รูปแบบการวิจัย

รูปแบบการวิจัยโดยทั่วไปแบ่งเป็น 2 รูปแบบ คือ แบบเป็นทางการและแบบไม่เป็นทางการ โดยรูปแบบการวิจัยในชั้นเรียนที่ไม่เป็นทางการ จะช่วยให้ครูมีแรงจูงใจที่จะทำวิจัยมากกว่าการใช้รูปแบบวิจัยที่เป็นทางการซึ่งมีความเคร่งครัดในเรื่องการออกแบบการวิจัย ตามลักษณะของวิจัยเชิงวิชาการ (academic research) ที่มักกระทำกันในระดับมหาวิทยาลัย โดยการทำวิจัยแบบไม่เป็นทางการจะมุ่งเน้นการตอบคำถามวิจัยโดยพยายามใช้ข้อมูลที่มีอยู่แล้วจากการจัดการเรียนการสอนตามปกติ ผ่อนคลายความเคร่งครัดด้านระเบียบวิธีวิจัย ทำให้ครูกล้าที่จะเรียนรู้และสามารถทำวิจัยให้เป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวันได้ (สุวิมล ว่องวาณิช, 2554) ซึ่ง ชนิกามาศ จันทรเจริญสุข (2554) กล่าวว่า การทำวิจัยในชั้นเรียนไม่ได้มีกฎเกณฑ์ข้อบังคับตายตัวสำหรับการเลือกรูปแบบการวิจัย ขึ้นอยู่กับสภาพปัญหาและความสนใจ รวมถึงความสามารถของผู้วิจัยเป็นหลัก ซึ่งรูปแบบการวิจัยแบบไม่เป็นทางการที่เน้นไปที่การแสวงหาคำตอบ และไม่เคร่งครัดด้านระเบียบวิธีวิจัยมากนัก แต่เพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่นำไปแก้ปัญหาได้อย่างทันท่วงที จะช่วยจูงใจให้ครูอยากทำวิจัยในชั้นเรียน และกล้าที่จะเรียนรู้ผ่านกระบวนการวิจัย

### 2.2.3 การออกแบบการวิจัย

การดำเนินการวิจัยสามารถแบ่งออกเป็น 3 ระยะ คือ ระยะแรกเป็นการวิเคราะห์สภาพปัญหาที่เกิดขึ้น ระยะที่ 2 เป็นการทดลองพัฒนาวิธีการแก้ปัญหา ซึ่งในทางปฏิบัติมักเป็นการทดลองแบบอนุกรมเวลา (time series design) ระยะที่ 3 เป็นการตรวจสอบผลการวิจัยให้มีความเชื่อถือมากขึ้น มีการทดลองซ้ำว่าจะได้ผลการวิจัยที่ยืนยันในแบบเดิมหรือไม่ มีวงจรที่ต่อเนื่อง โดยวงจรที่ 1 เปรียบเสมือนการวิจัยเชิงสำรวจ เมื่อได้ปัญหาก็นำไปปรึกษาหารือกับเพื่อนร่วมวิชาชีพเพื่อหาวิธีแก้ปัญหา แล้วจึงนำไปทดลองในวงจรที่ 2 และหากต้องการให้ผลการวิจัยมีความน่าเชื่อถือยิ่งขึ้น ก็ต้องนำไปทดลองซ้ำเป็นวงจรที่ 3 ทั้งนี้ จะมีวิธีการนำแนวคิดใหม่ หรือวิธีการใหม่ๆ มาทดลองใช้หรือแทรกระหว่างการเรียนการสอนเพื่อมุ่งพัฒนาระบบการเรียนรู้อของนักเรียนให้มีประสิทธิภาพ (สุวิมล สุวรรณเขตนิคม, 2538 อ้างถึงใน สุวิมล ว่องวาณิช, 2554) ดังภาพ 2.2 ทั้งนี้ สุวิมล ว่องวาณิช (2554) กล่าวว่า หากครูมีการทำวิจัยในชั้นเรียนให้ครบทั้ง 3 ระยะนี้ การวิจัยอาจใช้ระยะเวลานาน แต่มีข้อดีในการพัฒนาองค์ความรู้เกี่ยวกับศาสตร์การสอนให้เข้มแข็งขึ้น อย่างไรก็ตาม การวิจัยในชั้นเรียนทุกเรื่องไม่จำเป็นต้องมีการนำวิธีการใหม่ๆ มาทดลองใช้เสมอไป ครูผู้วิจัยสามารถทำวิจัยในชั้นเรียนในรูปแบบการเสาะแสวงหาความรู้เพียงเพื่อต้องการหาคำอธิบายสภาพปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นในห้องเรียน ให้เข้าใจสภาพปัญหาที่เกิดขึ้น และนำข้อมูลที่ได้ไปจัดการชั้นเรียนอย่างเหมาะสม ชนิทามาศ จันทร์เจริญสุข (2554) กล่าวว่า การวิจัยในชั้นเรียนไม่มีการออกแบบที่ตายตัว ครูที่ต้องการจะทำการวิจัยในชั้นเรียนจะใช้วิธีการแบบใดในการนำเสนอความคิดของตนเองก็ได้ เนื่องจากการวิจัยในชั้นเรียนเน้นการทำงานวิจัยแบบไม่เป็นทางการ トラบใดที่ครูผู้ทำวิจัยและผู้มีส่วนเกี่ยวข้องต่างมีความเข้าใจในกระบวนการและแผนการปฏิบัติงานตรงกัน ก็ถือว่าการนำเสนอรายงานการวิจัยนั้นใช้ได้



ภาพ 2.2 วงจรการทำวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน

ที่มา: สุวิมล ว่องวานิช (2554, p. 62)

#### 2.2.4 การสะท้อนคิดเกี่ยวกับผลการวิจัย

การสะท้อนคิดเกี่ยวกับผลการวิจัย คือ การแสดงความคิดเห็นเชิงวิพากษ์วิจารณ์ของครูผู้วิจัยเกี่ยวกับกระบวนการทำวิจัยและรายงานวิจัย รวมทั้งการใช้ประโยชน์จากผลการวิจัย สามารถแบ่งออกเป็น 3 ด้าน คือ 1) การเรียนรู้จากกระบวนการวิจัยในทุกขั้นตอน 2) การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ที่ได้จากการเผยแพร่งานวิจัยสู่เพื่อนร่วมงาน หรือเวทีวิชาการ และ 3) แนวทางในการนำรายงานการวิจัยไปใช้ประโยชน์ (ทิตินา แชมมณี และนงลักษณ์ วิรัชชัย, 2546) การสะท้อนคิดจะนำไปสู่กระบวนการวิพากษ์วิจารณ์และปรับปรุงแก้ไขให้งานวิจัยของครูมีคุณภาพมากขึ้น ซึ่งกระบวนการสะท้อนคิดระหว่าง

ผู้ที่มีส่วนเกี่ยวข้องกับการวิจัยมีหลายรูปแบบสอดคล้องกับลักษณะการทำวิจัย ดังนี้ (สุวิมล ว่องวาณิช, 2550)

1. การสะท้อนคิดตามวงจรการวิจัยของบุคคล ถ้าครูผู้วิจัยทำวิจัยคนเดียว กระบวนการสะท้อนคิดจากผลการปฏิบัติงานอาจเกิดขึ้นเองเพียงลำพัง

2. การสะท้อนคิดตามวงจรการวิจัยของกลุ่ม ครูผู้ทำวิจัยใช้กระบวนการกลุ่มในการเรียนรู้ร่วมกัน โดยมีการสะท้อนคิดในทุกขั้นตอนของการวิจัย งานวิจัยของกลุ่มครูอาจเป็นเรื่องเดียวกันหรือต่างคนต่างทำก็ได้ แล้วมาประสบการณ์มาแลกเปลี่ยนกัน เป็นการขยายความคิดหรือสร้างความกระจ่างในข้อค้นพบจากการวิจัยได้ลึกซึ้งขึ้น

3. การสะท้อนคิดตามวงจรการวิจัยแบบผสม ครูผู้ทำวิจัยใช้วิธีการสะท้อนคิดในงานวิจัยของตนเอง แต่มีกระบวนการกลุ่มเกิดขึ้นในการร่วมกันวิพากษ์งานวิจัยของแต่ละคน ครูแต่ละคนจะเกิดการเรียนรู้ในสิ่งที่ตนเองวิจัย โดยมีเพื่อนสมาชิกช่วยกันวิพากษ์

นอกจากนี้ ชนิทามาศ จันทรเจริญสุข (2554) กล่าวว่า การทำวิจัยในชั้นเรียนควรมีกระบวนการสะท้อนคิดเพื่อทำให้เกิดความเข้าใจในสิ่งที่ครูค้นพบมากขึ้น ซึ่งควรใช้การสะท้อนคิดแบบกระบวนการกลุ่ม คือ มีการวิพากษ์จากเพื่อนร่วมวิชาชีพ เพราะจะเกิดประโยชน์ต่อการทำงานวิจัยของครูมากกว่ารูปแบบอื่นๆ ทำให้ได้แง่คิดและมุมมองในการปรับปรุงงานวิจัยให้เกิดการพัฒนาผู้เรียนต่อไป และการมีกลุ่มเพื่อนร่วมวิชาชีพในลักษณะของเครือข่ายวิจัย ยังมีส่วนทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ที่มีคุณค่าต่อการพัฒนาวิชาชีพ

## 2.3 มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในการทำวิจัยในชั้นเรียน

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า ครูผู้สอนมีความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการทำวิจัยในชั้นเรียน ในหัวข้อนี้จะได้นำเสนอสาระสำคัญเกี่ยวกับมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในการทำวิจัยในชั้นเรียน 4 หัวข้อ ได้แก่ 1) ความหมายของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน 2) สาเหตุของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน 3) วิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน และ 4) มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในการทำวิจัยในชั้นเรียนของครู ดังนี้

### 2.3.1 ความหมายของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

คำว่า มโนทัศน์ (concept) ในภาษาไทยมีใช้แทนหลายคำ เช่น ความคิดรวบยอด มโนภาพ มโนคติ สังคัป หรือแนวคิด ซึ่งพจนานุกรมศัพท์เฉพาะสาขาวิชาต่างๆ ของสำนักงานราชบัณฑิตยสภา (2557) ได้ให้ความหมายไว้ ดังนี้

มโนทัศน์ หมายถึง ภาพหรือความคิดในสมองที่เป็นตัวแทนของสิ่งใดสิ่งหนึ่ง ประกอบด้วยคุณสมบัติร่วมที่สำคัญของสิ่งนั้นซึ่งขาดไม่ได้ หากขาดไปจะทำให้ไม่ใช่สิ่งนั้น เช่น ดอกไม้ทุกชนิดมีลักษณะร่วม คือ มีกลีบดอก เกสร และก้านดอก บุคคลอาจมีมโนทัศน์ต่อสิ่งใดสิ่งหนึ่งในระดับที่แตกต่าง

กันได้ เช่น บางคนมีมโนทัศน์ว่า นกเป็นสัตว์ปีกบินได้ บางคนมีมโนทัศน์ว่า นกมีอิสรเสรีที่จะบินไปได้ไกล บางคนมีมโนทัศน์ว่า นกเป็นสัตว์เลือดอุ่น (พจนานุกรมศัพท์ศึกษาศาสตร์)

มโนทัศน์ หมายถึง ภาพที่เกิดในใจซึ่งเป็นตัวแทนของสิ่งหลายสิ่งต่างที่ต่างกัน แต่มีลักษณะบางอย่างคล้ายกัน เช่น แมว เป็นมโนทัศน์ทั่วไปสำหรับแมวทั้งหมด ถึงแม้ว่าแมวแต่ละตัวอาจจะไม่เหมือนกัน หรือ ดำ เป็นมโนทัศน์ของสีดำหรือความดำทั่วไป ไม่ว่าจะปรากฏเป็นคุณลักษณะของสิ่งใดในโอกาสใด (พจนานุกรมศัพท์ปรัชญา อังกฤษ-ไทย)

จากที่กล่าวมาสรุปได้ว่า มโนทัศน์ หมายถึง ความรู้ ความคิดหรือความเข้าใจของบุคคลเกี่ยวกับสิ่งใดสิ่งหนึ่งหรือปรากฏการณ์ใดๆ ที่ได้จากการนำข้อมูล ข้อเท็จจริงที่เกี่ยวข้องกับสิ่งนั้นมาประมวลเข้าด้วยกันเป็นคุณสมบัติร่วมที่สำคัญของสิ่งนั้น หากขาดคุณลักษณะใดไปจะทำให้ไม่ใช่สิ่งนั้น สำหรับคำว่า มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ในภาษาอังกฤษใช้คำว่า misconceptions หรือบางครั้งใช้คำว่า alternative conceptions มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนสามารถเกิดขึ้นได้ตลอดเวลา เนื่องจากมนุษย์อาศัยอยู่บนโลกแห่งการรับรู้ผ่านการสัมผัส พวกเรามองเห็น ได้ยิน ดมกลิ่น สัมผัส และลิ้มลองรสชาติ ซึ่งมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการวิจัยในชั้นเรียน จึงหมายถึง ความรู้ ความคิดหรือความเข้าใจของผู้สอนเกี่ยวกับการทำวิจัยในชั้นเรียนที่คลาดเคลื่อนหรือไม่ถูกต้อง ประกอบด้วย 4 ด้าน คือ 1) การกำหนดประเด็นปัญหาวิจัย 2) รูปแบบการทำวิจัย 3) ระเบียบวิธีวิจัย และ 4) การสะท้อนคิดจากผลการวิจัย แต่ละด้านมีความหมาย ดังนี้

**การกำหนดประเด็นปัญหาวิจัย** หมายถึง การกำหนดประเด็นปัญหาวิจัย ต้องคำนึงถึงความสำคัญและความจำเป็นเร่งด่วนที่ต้องได้รับการแก้ไขหรือต้องการการพัฒนา โดยปัญหานั้นต้องมีขอบเขตที่ชัดเจน และอยู่ในบริบทที่ผู้วิจัยสามารถดำเนินการให้สำเร็จได้ภายใต้เงื่อนไขด้านความรู้ ประสบการณ์ เวลา และภาระงานครู

**รูปแบบการทำวิจัย** หมายถึง การเลือกรูปแบบการทำวิจัยที่สอดคล้องกับวิถีชีวิตการปฏิบัติงานจริงของครู

**ระเบียบวิธีวิจัย** หมายถึง กระบวนการหลักและการดำเนินการวิจัยเพื่อให้ได้ข้อค้นพบตามวัตถุประสงค์การวิจัย

**การสะท้อนคิดจากผลการวิจัย** หมายถึง การวิพากษ์วิจารณ์ของผู้วิจัยและเพื่อนครูเกี่ยวกับกระบวนการทำวิจัยและรายงานวิจัย รวมทั้งการใช้ประโยชน์จากผลการวิจัยเพื่อปรับปรุง แก้ไข หรือพัฒนาต่อยอดให้งานวิจัยมีคุณภาพมากขึ้น

### 2.3.2 สาเหตุของมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

การที่บุคคลมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง อาจทำให้เชื่อมโยงมโนทัศน์นั้นๆ กับประสบการณ์ใหม่ที่ได้รับ แล้วสรุปเป็นมโนทัศน์ที่ไม่ถูกต้องต่อไปเรื่อยๆ สำหรับปัจจัยที่ทำให้ผู้สอนหรือนักศึกษาคูเกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับการทำวิจัยในชั้นเรียน อาจเกิดจากปัจจัยต่างๆ ดังนี้



1. ความรู้และประสบการณ์เดิม กล่าวคือ แต่ละบุคคลมีโอกาที่จะพบเจอกับประสบการณ์ต่างๆ ตลอดเวลา ประสบการณ์เหล่านั้นอาจทำให้เกิดความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนได้

2. การทำความเข้าใจเนื้อหาที่คลาดเคลื่อน กล่าวคือ ในการเรียนรู้เกี่ยวกับการทำวิจัยในชั้นเรียน อาจสรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้เป็นมโนทัศน์ของตนเอง แต่มโนทัศน์ที่สรุปนั้นอาจคลาดเคลื่อนไปจากมโนทัศน์ที่ถูกต้อง

3. ความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนของผู้สอน กล่าวคือ เมื่อผู้สอนเกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับเรื่องใดเรื่องหนึ่ง แน่ใจว่าผู้เรียนจะเกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนตามมา

4. สื่อการเรียนรู้ต่างๆ กล่าวคือ สื่อต่างๆ รอบตัวอาจใช้ภาษาหรือมีการสื่อความหมายที่ทำให้ผู้ศึกษาเกิดมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้

กล่าวโดยสรุป มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในการทำวิจัยในชั้นเรียน อาจเกิดจากผู้สอนมีความรู้หรือประสบการณ์เดิมที่ไม่ถูกต้อง มีความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนในการศึกษา หรืออาจเกิดจากผู้สอนหรือสื่อๆ ต่างๆ

### 2.3.3 วิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน

กรมวิชาการ (2539 อ้างถึงใน ชนิทกามาศ จันทรเจริญสุข, 2554) กล่าวถึง ระดับการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน ดังนี้

1) ระดับทั่วไป (general level) เป็นการวินิจฉัยอย่างหยาบ เป็นขั้นตอนการสำรวจเพื่อหาระดับความสามารถทั่วไปของผู้เรียน ในต่างประเทศมักใช้แบบสอบถามมาตรฐาน แต่ในประเทศไทยมักใช้แบบสอบวัดผลสัมฤทธิ์ปลายภาคเรียน ในการตรวจให้คะแนนจะไม่ดูที่คะแนนรวม แต่จะพิจารณาคะแนนเป็นรายสมรรถภาพในแต่ละสมรรถภาพ หรือคะแนนในแต่ละด้านย่อยว่านักเรียนไม่บรรลุผลการเรียนในด้านใดบ้าง

2) ระดับเฉพาะ (specific level) เป็นระดับที่ต้องการทราบว่าผู้เรียนมีข้อบกพร่องเรื่องใด ณ จุดใด เป็นการวัดความสามารถเฉพาะเจาะจงลงไปในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง เช่น การบวก และในการบวกยังแตกแยกย่อยลงไปอีกว่าบวกจำนวนเต็ม บวกเศษส่วน บวกทศนิยม เป็นต้น แบบสอบที่ใช้วัดในระดับนี้คือ แบบสอบวินิจฉัย

3) ระดับละเอียด (intensive level) เป็นการวินิจฉัยแบบละเอียดลึกซึ้งซึ่งเป็นการรวบรวมข้อมูลจากหลายๆด้านประกอบกันโดยอาจใช้วิธีการสังเกต การสัมภาษณ์ อาจวัดเจตคติ บุคลิกภาพ สุขภาพร่วมกับผลสัมฤทธิ์จากการตอบแบบสอบถาม และมีการเก็บข้อมูลจากหลายแหล่ง ดังนั้น ผู้วินิจฉัยจึงไม่ใช่เพียงครูผู้สอนวิชานั้นๆ เพียงผู้เดียว แต่อาจประกอบด้วยผู้เชี่ยวชาญด้านการวัดผล นักจิตวิทยา หรือครูแนะแนว

นอกจากนี้ เกวลิน แววสง่า (2550 อ้างถึงใน ชนิทกามาศ จันทรเจริญสุข, 2554) ได้กล่าวถึงวิธีการวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนว่ามี 4 รูปแบบ คือ 1) การวินิจฉัยด้วยการสังเกตและสอบถามนักเรียนเป็นรายบุคคล 2) การวินิจฉัยด้วยการแสดงวิธีทำในแบบฝึกหัดหรือในแบบสอบอัตโนมัติ 3) การ

วินิจฉัยด้วยดัชนีบ่งชี้ความผิดปกติของแบบแผนคะแนนการตอบ 4) การวินิจฉัยด้วยแบบสอบถามวินิจฉัย ดังนี้

1) การวินิจฉัยด้วยการสังเกตและสอบถามนักเรียนเป็นรายบุคคล วิธีการนี้เป็นการวินิจฉัย มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในระยะแรกอย่างไม่เป็นทางการ โดยผู้สอนต้องมีทักษะที่ดีในการสังเกตและตั้ง คำถามเพื่อวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อน วิธีนี้จะใช้ได้ผลดีในกรณีที่นักเรียนเป็นกลุ่มเล็ก และครูมี ความใกล้ชิดกับนักเรียน หากครูมีความชำนาญในเนื้อหาและในการสอนด้วยแล้ว วิธีนี้จะมีโอกาส ให้ผลการวินิจฉัยที่ตรงตามความเป็นจริง แต่มีข้อจำกัด คือ ใช้เวลาในการวินิจฉัยค่อนข้างมาก อาจเป็น การเพิ่มภาระงานให้กับครู

2) การวินิจฉัยด้วยการแสดงวิธีทำในแบบฝึกหัดหรือในแบบสอบอัตนัย วิธีการนี้ใช้ได้ผลดี ทั้งในการวินิจฉัยมโนทัศน์พื้นฐานและมโนทัศน์ที่ซับซ้อน โดยผู้สอนต้องมีความเชี่ยวชาญในเนื้อหาเป็น อย่างดี วิธีนี้ก็มีข้อจำกัด คือ ต้องใช้เวลาในการสอบ การตรวจและการวินิจฉัยค่อนข้างมากและถ้า นักเรียนลอกแบบฝึกหัดมาส่ง ก็จะไม่สามารถวินิจฉัยมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนได้เลย

3) การวินิจฉัยด้วยดัชนีบ่งชี้ความผิดปกติของแบบแผนคะแนนการตอบ วิธีนี้จะวินิจฉัย ออกมาในรูปของการพัฒนาตัวบ่งชี้ความผิดปกติของแบบแผนคะแนนการตอบ โดยเทียบกับแบบ แผนการตอบที่กำหนดไว้ หากแบบแผนคะแนนการตอบของผู้ตอบแตกต่างจากแบบแผนคะแนนที่ กำหนดไว้เพียงใดก็แสดงว่ามีความผิดปกติของแบบแผนคะแนนการตอบมากเพียงนั้น วิธีนี้ได้รับความ นิยมแพร่หลายเพราะมีสูตรและโปรแกรมคอมพิวเตอร์สำหรับคำนวณ และแปลความหมาย ทำให้ใช้ง่าย สะดวกและประหยัด แต่มีข้อจำกัดอยู่ที่ค่าดัชนีจะบอกได้เพียงว่าแบบแผนคะแนนการตอบนั้นผิดปกติ เพียงใด แต่ไม่อาจบอกได้ว่าความผิดปกตินั้นมาจากมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนแบบใด

4) การวินิจฉัยด้วยแบบสอบถามวินิจฉัย แบบสอบที่ใช้สำหรับค้นหาข้อบกพร่อง จุดอ่อนหรือ จุดด้อยของผู้เรียนทั้งในทางวิชาการและทางจิตใจ เพื่อแยกผู้เรียนว่ามีความสามารถดีและด้อยในเรื่อง ใด และหาสาเหตุว่าผู้เรียนมีผลการเรียนด้อยมาจากเหตุใด โดยต้องครอบคลุมเนื้อหาและจุดประสงค์ สำคัญตามหลักสูตร ข้อสอบจะมีจำนวนมากข้อ และผ่านการวิเคราะห์เนื้อหาอย่างละเอียดเรียง ตามลำดับชั้นของจุดประสงค์ ข้อสอบแต่ละข้อต้องสนองสภาพการณ์ที่ใกล้เคียงความเป็นจริงมากที่สุด โดยจะมุ่งวิเคราะห์คำตอบของนักเรียนเป็นรายข้อ ทั้งนี้ ไม่จำเป็นต้องสร้างเกณฑ์ปกติแต่ต้องกำหนด เกณฑ์ขั้นต่ำที่เหมาะสม เพื่อที่จะได้นำคะแนนจากการสอบมาเปรียบเทียบกับเกณฑ์ขั้นต่ำและตัดสินว่า นักเรียนมีความบกพร่องด้านใด

### 2.3.4 มโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในการทำวิจัยในชั้นเรียนของคุณ

จากการศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง พบว่า ครูทั้งในระดับประถมศึกษาและ มัธยมศึกษามีอุปสรรคในการทำวิจัยในชั้นเรียน และมีมโนทัศน์ที่คลาดเคลื่อนในการทำวิจัยในชั้นเรียน ดังนี้

สภาพการทำวิจัยและความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนในการทำวิจัยในชั้นเรียนของครู สรุปเป็นประเด็นต่างๆ ได้ดังนี้ (สุวิมล ว่องวานิช, 2554)

1. กิจกรรมการเรียนการสอนและกิจกรรมการวิจัยถูกแยกส่วนกัน ไม่ได้มุ่งหวังนำผลการวิจัยไปใช้ในการพัฒนาการเรียนการสอนเป็นวัตถุประสงค์หลัก มีครูเพียงส่วนน้อยที่ทำการวิจัยเนื่องจากครูส่วนใหญ่ไม่มีความรู้ในการทำวิจัย จึงมองว่าวิจัยเป็นเรื่องยาก ต้องอาศัยความรู้ความสามารถเฉพาะด้านที่เกี่ยวกับวิธีดำเนินการวิจัย

2. ความไม่เข้าใจด้านรูปแบบการทำวิจัย โดยไปเน้นการให้ความรู้ด้านการวิจัยที่เป็นการวิจัยเชิงวิชาการ (academic research) ซึ่งไม่สอดคล้องกับวิถีชีวิตการปฏิบัติงานจริงของครู เพราะการวิจัยเชิงวิชาการต้องอาศัยหลักการวิจัยเคร่งครัดเพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่หนักแน่น เมื่อครูมีความรู้ด้านการวิจัยไม่เพียงพอ ก็จะทำให้เกิดความท้อถอย ทำให้การทำวิจัยของครูไม่พัฒนาและก้าวหน้าเท่าที่ควร

3. ความรู้ด้านระเบียบวิธีวิจัย จากรายงานการวิจัยของครูส่วนใหญ่พบว่า มีข้อบกพร่องมากในเกือบทุกขั้นตอนของการทำวิจัย เช่น การกำหนดกรอบความคิดของการวิจัย การเก็บข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล การแปลความหมายผลผลการวิเคราะห์ข้อมูล การเขียนรายงานวิจัย เป็นต้น

4. การสะท้อนคิดจากผลการวิจัย งานวิจัยส่วนใหญ่ไม่มีการวิพากษ์วิจารณ์ผลการวิจัยเพื่อนำไปพัฒนาปรับปรุง แต่มักจะเป็นการพูดชมเชยและให้กำลังใจแก่ผู้ที่ทำวิจัย ซึ่งเป็นความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนอย่างมากเพราะจุดมุ่งหมายของขั้นตอนการสะท้อนคิด คือ ต้องการให้เกิดการวิพากษ์วิจารณ์ในหมู่เพื่อนร่วมงาน เพื่อให้เกิดการปรับปรุงและพัฒนาในการทำวิจัยในครั้งต่อไป

5. ข้อจำกัดด้านเวลาในการทำวิจัย เนื่องด้วยภาระงานสอนและงานอื่นของครูมีมาก ทำให้ไม่มีเวลาในการทำวิจัยและไม่สามารถทำการวิจัยได้อย่างต่อเนื่อง

6. ไม่ได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหารในด้านนโยบายและงบประมาณในการทำวิจัย

จินตนา ศรีราตรี (2549) ได้สังเคราะห์งานวิจัยในชั้นเรียนของครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ผลการศึกษาพบปัญหาที่เกี่ยวข้องกับการทำวิจัยในชั้นเรียน ดังนี้

1. ปัญหาด้านระเบียบวิธีวิจัย พบว่า ครูมีความเข้าใจที่ไม่ถูกต้องเกี่ยวกับระเบียบวิธีวิจัย ทำให้กำหนดระเบียบวิธีการวิจัยผิดพลาด

2. ปัญหาด้านการสะท้อนผลกลับ พบว่า ครูเพื่อนร่วมงานใช้การสะท้อนผลกลับโดยการให้กำลังใจแก่ผู้วิจัย ไม่ใช่กระบวนการวิพากษ์วิจารณ์ที่จะนำไปสู่การปรับปรุงแก้ไขให้งานวิจัยมีคุณภาพดีขึ้น

เกวลิน แวสง่า (2550) ได้ศึกษาเปรียบเทียบความรู้พื้นฐานในการทำวิจัยในชั้นเรียนของครูที่มีภูมิหลังต่างกัน พบว่า ครูมีความรู้พื้นฐานในการทำวิจัยในชั้นเรียนต่ำกว่าเกณฑ์ที่กำหนดในด้านการกำหนดประเด็นปัญหาวิจัย และด้านกระบวนการวิจัย ทั้งนี้ ในด้านการกำหนดประเด็นปัญหาวิจัย ครูมีความรู้ความเข้าใจที่ไม่ถูกต้องเกี่ยวกับเกณฑ์ในการเลือกประเด็นปัญหาวิจัยมากที่สุด รองลงมา คือ กระบวนการวิเคราะห์ปัญหาวิจัย สำหรับด้านกระบวนการวิจัย ครูมีความรู้ความเข้าใจไม่ถูกต้องในเรื่อง

การออกแบบการวิจัยมากที่สุด รองลงมา คือ การศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้อง ตัวแปรในการวิจัย การเขียนรายงานการวิจัย การวิเคราะห์ข้อมูลและการเก็บรวบรวมข้อมูล ตามลำดับ

วิภาดา สายประเสริฐ (2552) ได้ศึกษาสภาพและปัญหาในการปฏิบัติงานของครูผู้ช่วยในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุบลราชธานี เขต 5 ผลการวิจัยพบว่า เมื่อพิจารณาสภาพในการปฏิบัติงานใน 5 ด้านหลัก ได้แก่ ด้านการจัดการเรียนรู้ ด้านการพัฒนาผู้เรียนด้านการพัฒนาวิชาการ ด้านการพัฒนาสถานศึกษา ด้านความสัมพันธ์กับชุมชน พบว่า ครูผู้ช่วยมีปัญหาในการดำเนินการวิจัยในชั้นเรียนมากที่สุด รองลงมาคือ การนำผลการวิจัยในชั้นเรียนไปปรับปรุงการจัดการเรียนรู้ และการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ ผลการเรียนรู้ที่คาดหวัง และสาระการเรียนรู้

เศรษฐวิชัย ชโนวรรณ (2552) ได้วิเคราะห์ความคิดเห็นของครูที่มีต่อการทำวิจัยในชั้นเรียน ผลการวิจัยจำแนกตามสถานะของครู พบว่า

1. ครูที่มีวิทยฐานะ (คศ.) ต่ำ มีคุณวุฒิปริญญาตรี ภาระงานน้อย ทำวิจัยในชั้นเรียนน้อย มีความคิดเห็นว่าการทำวิจัยในชั้นเรียนมีขั้นตอนไม่ยุ่งยาก มีประโยชน์ต่อการพัฒนาตนเองของครูและทำให้ทราบปัญหาของผู้เรียน ช่วยพัฒนาการศึกษาให้มีคุณภาพ

2. ครูสังกัด สพฐ.ที่มีวิทยฐานะ (คศ.) สูง มีคุณวุฒิปริญญาตรี ประสบการณ์การสอนมาก ภาระงานน้อย ทำวิจัยในชั้นเรียนมาก มีความคิดเห็นว่าการทำวิจัยในชั้นเรียนมีประโยชน์ แต่มีรูปแบบและขั้นตอนที่ยุ่งยาก ครูมีความเข้าใจผิดเกี่ยวกับรูปแบบของการวิจัย และไม่ได้นำผลวิจัยไปใช้เท่าที่ควร

3. ครูที่มีคุณวุฒิต่ำกว่าปริญญาตรี มีภาระงานน้อย จะทำวิจัยในชั้นเรียนน้อย มีภาระงานมาก จะทำวิจัยในชั้นเรียนมาก มีความคิดเห็นว่าการทำวิจัยในชั้นเรียนส่งผลดีในวงกว้าง เป็นการแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ ได้นวัตกรรมและวิธีการสอนใหม่ๆ สำหรับใช้ในการจัดการเรียนการสอน

4. ครูสังกัด สพฐ.ที่มีวิทยฐานะ (คศ.) สูง มีคุณวุฒิปริญญาตรี อายุมาก ประสบการณ์การสอนมาก ภาระงานมาก ทำวิจัยในชั้นเรียนน้อย มีความคิดเห็นว่าการทำวิจัยในชั้นเรียนมีประโยชน์ ทำให้ทราบปัญหาของผู้เรียน ช่วยให้ได้นวัตกรรมใหม่ที่เหมาะสมในการพัฒนาผู้เรียน

5. ครูสังกัด กทม. ที่มีวิทยฐานะ (คศ.) ต่ำ มีคุณวุฒิปริญญาตรี อายุน้อย ประสบการณ์การสอนน้อย ทั้งที่มีภาระงานสอนน้อยและภาระงานสอนมาก ทำวิจัยในชั้นเรียนมาก มีความคิดเห็นว่าการทำวิจัยในชั้นเรียนก็สามารรถแก้ปัญหาของผู้เรียนได้ และคิดว่าผลการวิจัยส่วนใหญ่ไม่ได้นำไปใช้จริง

นันทกาญจน์ ชินประห์ษฐ์ (2553) ได้พัฒนาโปรแกรมการวิจัยในชั้นเรียนเพื่อส่งเสริมการคิดไตร่ตรองของนักศึกษาครูระหว่างการฝึกประสบการณ์วิชาชีพ: การทดลองแบบพหุกรณีศึกษา ผลการวิจัยพบว่า ปัญหาและอุปสรรคในการทำวิจัยในชั้นเรียนของนิสิตฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู มี 5 ประเด็นหลัก คือ

1. ปัญหาด้านความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับกระบวนการและขั้นตอนการทำวิจัยในชั้นเรียน
2. ปัญหาด้านความชัดเจนของรูปแบบการวิจัยในชั้นเรียน
3. ปัญหาจากตัวนักศึกษาที่ไม่เห็นคุณค่าและประโยชน์ของการทำวิจัยในชั้นเรียนในการพัฒนาการสอนและฝึกประสบการณ์วิชาชีพของตน
4. ปัญหาด้านเวลาและภาระงาน
5. ปัญหาด้านทรัพยากร เช่น แหล่งในการค้นคว้ามีน้อย ไม่มีเวลาในการค้นคว้า และขาดงบประมาณในการทำวิจัย