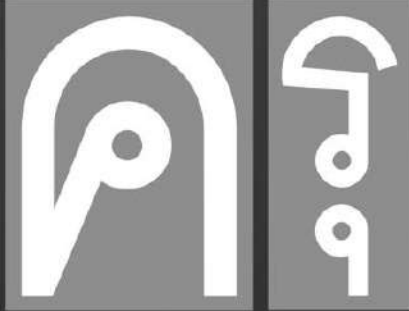


วารสาร



Journal of UBRU Educational Review

ISSN: 3027-7620 (Online)



ครุทรรศน์

วารสารครุทรรศน์

ปีที่ 5 ฉบับที่ 3 (กันยายน-ธันวาคม 2568)

Journal of UBRU Educational Review
Vol. 5 No. 3 (September-December 2025)

ISSN: 3027-7620 (Online)





ปีที่ 5 ฉบับที่ 3 (กันยายน-ธันวาคม 2568) ปี Vol.5 No.3 (September-December 2025)
ISSN: 3027-7620 (Online)

เจ้าของ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

ที่ปรึกษา อธิการบดี มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

คณบดีคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

บรรณาธิการ

รองศาสตราจารย์ ดร.รัตนะ ปัญญาภา

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

กองบรรณาธิการ

ศาสตราจารย์ ดร.กฤษณ์ วัฒนารงค์

นักวิชาการอิสระ

ศาสตราจารย์ ดร.บังอร เสรีรัตน์

มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา

รองศาสตราจารย์ ดร.นันทิยา น้อยจันทร์

มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา

รองศาสตราจารย์ ดร.มนตรี แยมกลีกร

มหาวิทยาลัยนครพนม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วราพร เอราวรรณ

มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ปิยาภรณ์ พิษณุภรณ์

มหาวิทยาลัยบูรพา

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ธิดารัตน์ จันทะหิน

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พิรญา ทองเฉลิม

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.อรรถพร วรรณทอง

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

อาจารย์ ดร.วิไลวรรณ พรหมสีใหม่

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

วัตถุประสงค์

วารสารครุทรรศน์มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนางานวิชาการของคณะและสร้างพื้นที่การตีพิมพ์เผยแพร่งานแลกเปลี่ยนทัศนะทางวิชาการที่เกิดขึ้นจากกระบวนการวิจัย การศึกษาค้นคว้าอย่างเป็นระบบในรูปแบบผลงานวิจัยและผลงานวิชาการของคณาจารย์ บุคลากรทางการศึกษา รวมทั้งนักศึกษาระดับปริญญาตรีและระดับบัณฑิตศึกษาทั้งภายในและภายนอก

ขอบเขต

วารสารครุทรรศน์เปิดรับบทความวิจัย บทความวิชาการ และบทความหนังสือ ด้านครุศาสตร์ ศึกษาศาสตร์ และด้านอื่น ๆ ที่มีความสัมพันธ์กับการศึกษา รวมทั้งสหวิทยาการด้านมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ที่สัมพันธ์กับการศึกษา

สาขาของวารสาร

มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

วาระการตีพิมพ์เผยแพร่

ตีพิมพ์เผยแพร่ ปีละ 3 ฉบับ ได้แก่

ฉบับที่ 1 (เดือนมกราคม – เมษายน)

ฉบับที่ 2 (เดือนพฤษภาคม – สิงหาคม)

ฉบับที่ 3 (เดือนกันยายน – ธันวาคม)

กองเลขานุการวารสาร :

เลขานุการ : นายธานีช บุญเดิม

ศิลปกรรม : อาจารย์ ดร.ณรัช ไชยชนะ

Fast-track Indexing System: อาจารย์ ดร.วชิระ โมราชชาติ และ อาจารย์ ดร.พิทักษ์ สุรินทร์วัฒนกุล

ผู้ช่วยเลขานุการ : นางปภาดา จันทร์แรม

ฝ่ายประชาสัมพันธ์ : นายภาสกร นิลแสง

สำนักงาน

กองบรรณาธิการวารสารครุทรรศน์

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

อาคาร 32 ถนนราชธานี ตำบลในเมือง

อำเภอเมืองอุบลราชธานี จังหวัดอุบลราชธานี 34000

โทรศัพท์/โทรสาร 0986591665

<https://so06.tci-thaijo.org/index.php/JER>

ISSN: 3027-7620 (Online)

ข้อเขียนหรือบทความใด ๆ ที่ได้ตีพิมพ์เผยแพร่ในวารสารนี้ถือเป็นความคิดเห็นส่วนตัวของผู้นิพนธ์บทความ กองบรรณาธิการไม่จำเป็นต้องเห็นด้วยและไม่มีข้อผูกพันโดยประการทั้งปวง

บทบรรณาธิการ



วารสารครุทรรคน ฉบับที่ 5 ปีที่ 3 (กันยายน-ธันวาคม 2568) นับเป็นฉบับส่งท้ายปีแรกของวารสารที่ศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI) ให้การรับรองคุณภาพให้อยู่ในกลุ่ม 2 (Tier 2) ระหว่างปี 2568-2572 ในฉบับนี้มีบทความตีพิมพ์เผยแพร่ทั้งสิ้น 26 บทความ (บทความวิจัย 23 บทความ และบทความวิชาการ 3 บทความ) ซึ่งประกอบด้วยหลากหลายประเด็นด้านการศึกษา ไม่ว่าจะเป็นรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา หลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 การเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม การรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์ การพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 สมาชิก SKT กับการจัดการความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ กิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ การพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันในองค์กร การออกแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ LCCRA MODEL รูปแบบการเรียนรู้ VARK กับผลการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 การเรียนรู้ตามแนวคิด VARK การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะ ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอน การอบรมครูแนะแนวแกนนำ กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐาน การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน การเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA Model การบูรณาการแนวคิดของเดวิสและสโลมัลดีมีเดียเพื่อพัฒนาทักษะปฏิบัตินาฏศิลป์ การสร้างแรงจูงใจในการเรียนการสอนให้กับผู้เรียนของครูยุคใหม่

คณะทำงานวารสารขอขอบพระคุณกองบรรณาธิการและผู้ทรงคุณวุฒิทุกท่านที่ได้ให้ความกรุณาเสียสละเวลาตรวจสอบคุณภาพและความถูกต้องของทุกบทความ ถือเป็นพลังใจและแรงสนับสนุนที่ดีสำหรับคณะทำงานในการที่จะขับเคลื่อนวารสารให้มีคุณภาพและมาตรฐานมากยิ่งขึ้นไปหวังเป็นอย่างยิ่งว่าวารสารครุทรรคนจะเป็นพื้นที่ทางวิชาการที่มีองค์ความรู้อันทรงคุณประโยชน์ต่อวงวิชาการและสังคมไม่มากนักน้อย คณะทำงานวารสารจะยังคงสืบต่อปณิธานในการสร้างผลงานทางวิชาการและการนำเสนอองค์ความรู้ให้เกิดประโยชน์แก่สังคมต่อไป

รองศาสตราจารย์ ดร.รัตนะ ปัญญาภา

บรรณาธิการ

สารบัญ | Contents

ลำดับที่	บทความ	หน้า
	<i>บทความวิจัย</i>	
1	การพัฒนารูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา หลักสูตร ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ สมเกียรติ ตุ่นแก้ว, ไพโรภ รัตนชูวงศ์, พูนชัย ยาวีราช, และสุวดี อุปปินใจ	1
2	การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศสำหรับนักเรียนชั้น มัธยมศึกษาตอนต้น กรกช วิบูลย์วัฒนากุล และ จักรกฤษณ์ จันทะคุณ	16
3	การพัฒนาหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการ เรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถใน การสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย กุลนิษฐ์ ทิพย์วังเมฆ และ จักรกฤษณ์ จันทะคุณ	32
4	ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพของโรงเรียนขนาดเล็กใน จังหวัดเพชรบุรี จิราภรณ์ สุขจิตต์, สัมฤทธิ์ แสงทอง, และ กาญจนา บุญส่ง	49
5	ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินการ ประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบึงกาฬ ณัฐพล หงษ์ทอง, ชีโรติ โลกธาตุ, และ ณรงค์ศักดิ์ ครอบขอบ	69
6	การเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมของนักเรียนระดับ ประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี: การวิจัยผสานวิธี อิทธิวัฒน์ ไทยแท้ และ ชีรวิทย์ เอกะกุล	85
7	การรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี นัชชา ดีชัย	96
8	รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ ปัจจุวรรณ พรหมศิริ และ ประมุข ชูสอน	110
9	โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษา ในศตวรรษที่ 21 พิทักษ์ วงแหวน, ประสาท เนืองเฉลิม, และ วี วงษ์เทียนกุล	124

ลำดับที่	บทความ	หน้า
10	ผลของสมาธิบำบัด SKT ที่มีต่อการจัดการความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนนครราชสีมาปัญญานุกูล ภัทกร ชันกลีกรรม, เพ็ญสุดา จิโนการ, อาริยา สอนบุญ, รุ่งรัตน์ ศรีอำนวย, และ ณัฐธิดา ภูบุญเพชร	135
11	การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชาสังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มุกดา เอกมาตร และ มนต์รี วงษ์สะพาน	148
12	การพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษและแรงจูงใจในการเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันของนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ วราพร บุญยวงศ์วิวัชร	166
13	การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เพื่อส่งเสริมความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 สุขใจดี อุดสำห, ภูมิพงศ์ จอมหงษ์พิพัฒน์, และ ปิยาภรณ์ พิษญาภรณ์3	183
14	ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษเขต 3 สุภารัตน์ ศิริวงศ์, สุรศักดิ์ ศรีกระจำง, และ จิตติมาภรณ์ สีหะวงษ์	199
15	ผลการเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตโดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ : LCCRA MODEL สุพัตรา คำสุข	212
16	ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK และผลการสอบวัดระดับภาษาจีนHSK5 ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ สุพิชฌาย์ ทวีธนวริยา, ปิยวิษ วสุสิริกุล, พรรณทิพย์ เดชตระกูลวงศ์, และ วิทยา สุวรรณภรณ์	230
17	การศึกษาเปรียบเทียบลักษณะการเรียนรู้ตามแนวคิด VARK ของนักเรียนมัธยมปลายอายุ 16-18 ปีในประเทศไทย สหรัฐอเมริกา และแคนาดา อธิป ไกรวัฒน์พงศ์ และ สันติ อธิพิณนาวกุล	246
18	ผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 อภิญา สุขช่วย และ ปิยาพัชญ์ นิธิศอัครานนท์	257

ลำดับที่	บทความ	หน้า
19	การวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 ชนาภัทร แสงงาม และ ชีรวิทย์ เอกะกุล	272
20	การอบรมครูแนะแนวผ่าน Google Classroom สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1: วิจัยผสานวิธี นพวรรณ ชุมพล และ ชีรวิทย์ เอกะกุล	286
21	การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหาเรื่อง วิถีชีวิตเศรษฐกิจชุมชน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ปรเมศ ครองยุติ, เสวตาภรณ์ ตั้งวันเจริญ, และ ภูมิพงศ์ จอมหงษ์พิพัฒน์	300
22	การพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวีปเอเชีย เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 สุเมธินี บุญทัน, เสวตาภรณ์ ตั้งวันเจริญ, และ ภูมิพงศ์ จอมหงษ์พิพัฒน์	315
23	ผลการพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA Model เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้นสาธิตวิทยาลัยครูปากเซสาธาณรัฐประชาชนลาว แสงมะณีไส แสงบัณฑิต, กชกร ธิปัตติ, และ สาวิตรี เถาว์โท	330
บทความวิชาการ		
24	การบูรณาการแนวคิดของเดวิสและสโตนมัลลิสเพื่อพัฒนาทักษะปฏินาฏศิลป์ ไตรภพ บุญเลิศ และ มนต์รี วงษ์สะพาน	342
25	ครูยุคใหม่กับการสร้างแรงจูงใจในการเรียนการสอนให้กับผู้เรียน สมเจตน์ ผิวกองงาม	357
26	องค์ประกอบความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจเพื่อส่งเสริมการกลับฟื้นคืนตัว สิทธิพร วงศ์ศิริ และ ปิยาภรณ์ พิษญาภิรัตน์	372



***การพัฒนารูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา**

หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

**Development of Professional Practice Models in Educational
Administration Master of Education Program in Educational
Administration, Faculty of Education Chiang Rai Rajabhat University**

สมเกียรติ ตุ่นแก้ว¹, ไพโรภ รัตนชวงค์², พูนชัย ยาวีราช³ และ สุวดี อุปปินใจ⁴

Somkiet Tunkaew¹, Pairop Rattanachuwong², Phoochai Yawirach³, Suwadee Ouppinjai⁴

¹⁻⁴อาจารย์ประจำหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

¹⁻⁴Lecturer, Educational Administration, Master of Education Program

Faculty of Education, Chiang Rai Rajabhat University, Thailand

*Corresponding author e-mail: em_pairop_r@crru.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยและพัฒนาครั้งนี้มีวัตถุประสงค์หลัก เพื่อพัฒนารูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา หลักสูตร ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย แบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน ได้แก่ขั้นตอนที่ 1) การศึกษาข้อมูลพื้นฐานสำหรับการสร้างรูปแบบจากสังเคราะห์เอกสารรายงานผลการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา ในปีการศึกษา 2561-2565 และสัมภาษณ์ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการปฏิบัติการ ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 11 คน ขั้นตอนที่ 2) การสร้างและตรวจสอบรูปแบบ โดยผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 17 คน ขั้นตอนที่ 3) การทดลองใช้รูปแบบกับผู้ที่เกี่ยวข้องในการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษาสาขาวิชาการบริหารการศึกษาที่ฝึกวิชาชีพในปีการศึกษา 2566 จำนวน 139 คน ขั้นตอนที่ 4) การประเมินรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา โดยผู้ทรงคุณวุฒิที่มีส่วนได้ส่วนเสีย จำนวน 69 คน ผลการวิจัยพบว่า รูปแบบการฝึกปฏิบัติวิชาชีพที่พัฒนาขึ้นประกอบด้วย 5 องค์ประกอบหลัก คือ (1) แนวคิดและหลักการ (2) วัตถุประสงค์ (3) ขั้นตอนการดำเนินงาน (4) แนวทางการประเมินผล และ (5) ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จ รูปแบบดังกล่าวมีความถูกต้องและความเป็นไปได้ในระดับมาก ผลการทดลองใช้แสดงให้เห็นถึงระดับความรู้ ความเข้าใจ และความเหมาะสมในการนำไปใช้ในระดับมาก สะท้อนถึงศักยภาพของรูปแบบในการเสริมสร้างทักษะผู้บริหารการศึกษาผ่านการเรียนรู้ในบริบทจริง

คำสำคัญ: การฝึกประสบการณ์วิชาชีพ, รูปแบบการบริหารการศึกษา, ครุศาสตรมหาบัณฑิต

* Received: 13 May 2025, Revised: 7 July 2025, Accepted: 14 July 2025

ABSTRACT

This research aimed to develop a professional practicum model in educational administration for the Master of Education Program in Educational Administration, Faculty of Education, Chiang Rai Rajabhat University. The study employed a research and development (R&D) process consisting of four stages. The first stage involved analyzing foundational information by synthesizing practicum reports in educational administration from academic years 2018 to 2022 and conducting interviews with 11 experts involved in the practicum. The second stage focused on designing and validating the model with 17 qualified experts. The third stage was the implementation of the model with 139 students from the educational administration program who undertook their practicum in the academic year 2023. The fourth stage involved evaluating the model's appropriateness and usefulness by 69 stakeholders and field experts. The research findings indicated that the developed practicum model comprised five key components: (1) concepts and principles, (2) objectives, (3) operational procedures, (4) evaluation guidelines, and (5) success factors. The model was assessed as highly accurate and feasible. Moreover, the trial implementation showed that the model was highly effective in fostering understanding, satisfaction, and applicability among the participants. These outcomes reflect the model's potential in enhancing educational administrators' competencies through practical, context-based learning experiences.

Keywords: professional practicum, educational administration model, Master of Education

บทนำ

ความผันผวนของเทคโนโลยีในศตวรรษที่ 21 ระบบการศึกษาทั่วโลกต้องเผชิญกับพลวัตแห่งการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทั้งจากเทคโนโลยีดิจิทัล ปัญญาประดิษฐ์ (AI) ความหลากหลายทางวัฒนธรรม และเป้าหมายการพัฒนาอย่างยั่งยืน (Sustainable Development Goals: SDGs) โดยเฉพาะ SDG เป้าหมายที่ 4 ที่มุ่งให้เกิดการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียม (UNESCO, 2022) ปัจจัยเหล่านี้ส่งผลให้ผู้นำทางการศึกษาต้องปรับบทบาทจากผู้บริหารแบบดั้งเดิม ไปสู่การเป็น “ผู้นำเชิงดิจิทัล” (Digital Leaders) ที่มีวิสัยทัศน์ กำกับการเปลี่ยนแปลง และใช้เทคโนโลยีอย่างมีประสิทธิภาพ (Fullan, 2020)

นอกจากนี้ องค์การ OECD (2021) ยังชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของการปลูกฝังแนวคิดความเป็นพลเมืองโลก (Global Citizenship) และทักษะชีวิตในโลกยุคใหม่ อาทิ การคิดเชิงวิพากษ์ ความยืดหยุ่น และการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งล้วนเป็นทักษะที่ผู้บริหารสถานศึกษายุคใหม่จำเป็นต้องมีเพื่อเตรียมผู้เรียนให้สามารถใช้ชีวิตและทำงานในสังคมโลกาภิวัตน์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ บริบทดังกล่าวส่งผลให้การพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาจำเป็นต้องออกแบบการเรียนรู้ที่เน้นการฝึกประสบการณ์จริงในสถานศึกษาและหน่วยงานทางการศึกษา ผ่านการจัดการเรียนรู้ในหลักสูตรระดับบัณฑิตศึกษาที่มีความยืดหยุ่น ตอบสนองต่อบริบท และสอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2563) ดังที่ประเวศ เวชชะ(2566) ได้กล่าวไว้ว่า “ประสบการณ์สอนชีวิตเรา ชีวิตเราสอนชีวิตคนอื่น

ชีวิตคนอื่นสอนชีวิตเรา ชีวิตสอนชีวิต ทุกสรรพสิ่งล้วนแล้วเป็นครู” ซึ่งเป็นคำกล่าวที่สะท้อนคุณค่าของประสบการณ์ที่เป็นทักษะจำเป็นสู่การเป็นผู้บริหารมืออาชีพ

หลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา จึงมีบทบาทสำคัญในการเตรียมผู้บริหารที่มีคุณลักษณะตามที่สังคมต้องการ โดยเฉพาะความสามารถในการวางแผนกลยุทธ์ การเป็นผู้นำเชิงนวัตกรรม การสื่อสารเพื่อบริหาร และการยึดมั่นในคุณธรรมจริยธรรม ทั้งนี้ การฝึกปฏิบัติภาคสนามถือเป็นหัวใจสำคัญของกระบวนการผลิตนักบริหารการศึกษา โดยไม่ได้จำกัดเพียงการเรียนรู้จากประสบการณ์แต่เป็นการพัฒนาทักษะเชิงบูรณาการผ่านการนิเทศ กำกับติดตาม และการประเมินผลอย่างเป็นระบบ (Teitel, 2003; สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2556) ตามเกณฑ์ของคุรุสภา กำหนดให้ผู้เรียนสาขาวิชาการบริหารการศึกษาต้องฝึกประสบการณ์ไม่น้อยกว่า 90 ชั่วโมง และเรียนรายวิชาฝึกปฏิบัติไม่น้อยกว่า 3 หน่วยกิต (สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2556) นอกจากนี้ Teitel (2003) ชี้ว่า การฝึกภาคสนามที่ดีควรเชื่อมโยง “ประสบการณ์จริง-การนิเทศ-การประเมิน” เป็นวงจรต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม ข้อมูลเชิงประจักษ์สะท้อนปัญหาหลักสามประการ รูปแบบฝึกที่หลากหลายและขาดมาตรฐานร่วม งานสำรวจของ Supising และคณะ (2022) พบว่าสถาบันอุดมศึกษาหลายแห่ง “ใช้โมเดลฝึกที่แตกต่างกันมากจนยากต่อการเทียบเคียงผลลัพธ์” ส่งผลให้คุณภาพการฝึกผันแปรตามทรัพยากรของแต่ละสถาบัน ผลนี้สอดคล้องกับเมตาสังเคราะห์ระดับนานาชาติของ Rangel และ Drake (2024) ที่ระบุว่าความไม่สอดคล้องของโครงสร้างฝึก เช่น จำนวนชั่วโมง ประเภทรายงาน และบทบาทที่เลี้ยง ทำให้ยากต่อการยืนยันสมรรถนะของผู้สำเร็จหลักสูตร การประเมินผลและนิเทศยังไม่เป็นระบบ แม้คุรุสภาจะกำหนดกรอบประเมินไว้อย่างชัดเจน แต่การศึกษาของ ขวัญเรือน จอมโคกสูง และคณะ (2566) ยืนยันว่า “ผู้บริหารที่เลี้ยงจำนวนมากขาดเครื่องมือประเมินที่ใช้ได้จริง” ทำให้ผลสะท้อนกลับสู่ผู้ฝึกไม่ครอบคลุมทุกสมรรถนะ Rangel และ Drake (2024) ยังเตือนว่า “หลักฐานภาคสนาม” ที่ไม่เป็นระบบคือปัจจัยสำคัญที่ฉุดรั้งคุณภาพโปรแกรมฝึกทั่วโลก ข้อจำกัดด้านทรัพยากรและความยืดหยุ่นสำหรับผู้เรียนในพื้นที่ชนบท รายงานธนาคารโลก (World Bank, 2023) ระบุว่าโรงเรียนชนบทไทยยังเผชิญปัญหาขาดแคลนโครงสร้างพื้นฐานและบุคลากร ส่งผลให้การจัดการประสบการณ์ภาคสนามของนักศึกษาที่ปฏิบัติงานในพื้นที่ห่างไกล “ขาดความต่อเนื่องและคุณภาพเทียบเท่าเพื่อนในเขตเมือง”

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย ในฐานะสถาบันอุดมศึกษาที่มุ่งพัฒนาและตอบสนองความต้องการของท้องถิ่น จึงได้ดำเนินการปรับปรุงหลักสูตรในปี พ.ศ. 2563 โดยเพิ่มชั่วโมงฝึกปฏิบัติจาก 90 ชั่วโมง เป็น 180 ชั่วโมง พร้อมพัฒนารายวิชาเฉพาะ เช่น MEA8118 การปฏิบัติการวิชาชีพบริหารการศึกษา เพื่อให้นักศึกษาได้เรียนรู้จากประสบการณ์ตรงในสถานการณ์จริง พร้อมฝึกทักษะการบริหารงานในบริบทที่หลากหลาย เพื่อเตรียมพร้อมสำหรับการเป็นผู้นำทางการศึกษายุคใหม่ที่ยืดหยุ่นท้องถิ่นและเชื่อมโยงสากลได้อย่างสมดุล

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงมีเป้าหมายในการพัฒนารูปแบบการฝึกปฏิบัติวิชาชีพทางการบริหาร การศึกษาที่มีโครงสร้างชัดเจน ประกอบด้วยองค์ประกอบที่ครอบคลุม และผ่านกระบวนการตรวจสอบ ทดลองและประเมินผลอย่างเป็นระบบ เพื่อใช้เป็นต้นแบบสำหรับการพัฒนาศักยภาพของนักศึกษา สาขาการบริหารการศึกษา และสามารถขยายผลไปยังสถาบันอื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาข้อมูลพื้นฐานการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา หลักสูตรครุศาสตร มหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย
2. เพื่อสร้างรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา หลักสูตรครุศาสตร มหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย
3. เพื่อทดลองใช้รูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา หลักสูตรครุศาสตร มหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย
4. เพื่อประเมินรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา หลักสูตรครุศาสตร มหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย

ระเบียบวิธีวิจัย

ใช้วิธีวิจัยและพัฒนา 4 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1) การศึกษาข้อมูลพื้นฐานสำหรับการสร้างรูปแบบจากสังเคราะห์ เอกสารรายงานผลการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา ในปีการศึกษา 2561-2565 และ สัมภาษณ์ ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องในการปฏิบัติการ ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 11 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บ รวบรวมข้อมูลได้แก่ แบบบันทึกเอกสาร และแบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview) หากคุณภาพเครื่องมือโดยให้ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ตลอดจนความ ครบถ้วนสมบูรณ์ของคำถาม จากนั้นนำข้อเสนอแนะมาปรับปรุงแก้ไขข้อคำถามก่อนนำไปเก็บรวบรวม ข้อมูลจริงต่อไป

ขั้นตอนที่ 2) การสร้างและตรวจสอบรูปแบบ โดยกลุ่มผู้ให้ข้อมูลโดยเลือกแบบ เจาะจง (Purposive Sampling) เป็นผู้ทรงคุณวุฒิคุณสมบัติผู้ที่มีความรู้และประสบการณ์ในการพัฒนา รูปแบบและการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษาของมหาวิทยาลัย และหน่วยงานต้นสังกัด การปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา จำนวน 17 คน เครื่องมือเป็นแบบประเมินความถูกต้อง และความเป็นไปได้ของรูปแบบ มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ ตามหลักการประเมินค่าแบบ Likert (Likert Ration Scales) มีการหาคุณภาพเครื่องมือโดยนำไปให้ ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา ตลอดจนความครบถ้วนสมบูรณ์ของคำถาม จากนั้นนำ

ข้อเสนอแนะมาปรับปรุงแก้ไขข้อคำถามก่อนนำไปให้ผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบความถูกต้องและความเป็นไปได้

ขั้นตอนที่ 3) การทดลองใช้รูปแบบกับผู้ที่เกี่ยวข้องในการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษาศาขาวิชาการบริหารการศึกษาที่ฝึกวิชาชีพในปีการศึกษา 2566 กลุ่มตัวอย่างใช้วิธีการคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยมีกลุ่มเป้าหมายรวม 139 คน ได้แก่ นักศึกษาที่ฝึกวิชาชีพในปีการศึกษา 2566 จำนวน 70 คน ผู้บริหารพี่เลี้ยงในหน่วยงานทางการศึกษา จำนวน 6 คน ผู้บริหารพี่เลี้ยงในสถานศึกษา จำนวน 55 คน และอาจารย์นิเทศก์ จำนวน 8 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ คู่มือ ปฏิทินการดำเนินกิจกรรมการทดลองการใช้รูปแบบแบบสอบถามความรู้ ความเข้าใจการใช้รูปแบบ มีการหาคุณภาพเครื่องมือโดยหาค่าความตรงเชิงนิยามและความเที่ยงแล้วนำเสนอแนะมาปรับปรุงแก้ไขให้เครื่องมือมีความสมบูรณ์

ขั้นตอนที่ 4) การประเมินรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษากลุ่มผู้ให้ข้อมูล ใช้วิธีการคัดเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) ได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิที่มีส่วนได้ส่วนเสีย จำนวน 69 คน ได้แก่ 1) ผู้บริหารพี่เลี้ยงในหน่วยงานทางการศึกษา จำนวน 6 คน 2) ผู้บริหารพี่เลี้ยงในสถานศึกษา จำนวน 55 คน 3) อาจารย์นิเทศก์ จำนวน 8 คน เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบประเมินความเหมาะสม ความเป็นประโยชน์ของรูปแบบ มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ ตามหลักการประเมินค่าแบบ Likert (Likert Ration Scales) มีการหาคุณภาพเครื่องมือโดยหาค่าความตรงเชิงนิยามแล้วนำเสนอแนะมาปรับปรุงแก้ไขให้เครื่องมือมีความสมบูรณ์

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาข้อมูลพื้นฐานสำหรับการสร้างรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา พบว่า มี 5 องค์ประกอบสำคัญ ดังนี้

องค์ประกอบที่ 1 แนวคิดและหลักการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

1.1 แนวคิดและหลักการหลักการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษาโดยต้องประพฤติและละเว้นการประพฤติตามแบบแผนพฤติกรรม เพื่อให้บรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้

1.2 แนวคิดและหลักการคุณลักษณะตามมาตรฐานการปฏิบัติงานโดยต้องประพฤติและละเว้นการประพฤติตามแบบแผนพฤติกรรม

1.3 แนวคิดและหลักการมาตรฐานการปฏิบัติตนโดยต้องประพฤติและละเว้นการประพฤติตามแบบแผนพฤติกรรม

1.4 แนวคิดและหลักการจรรยาบรรณต่อวิชาชีพโดยต้องประพฤติและละเว้นการประพฤติตามแบบแผนพฤติกรรม

องค์ประกอบที่ 1 คือ แนวคิดและหลักการของการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหาร การศึกษา ซึ่งมีสาระสำคัญที่มุ่งเน้นการหล่อหลอมพฤติกรรมของนักบริหารการศึกษาให้เป็นไปตาม กรอบคุณธรรม จริยธรรม และมาตรฐานวิชาชีพ การปฏิบัติการวิชาชีพในบริบทของการบริหาร การศึกษา ต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของการ “ประพจน์และละเว้นการประพจน์ตามแบบแผนพฤติกรรม” ซึ่งหมายถึง การประพจน์ในสิ่งที่เหมาะสมกับบทบาทและความรับผิดชอบของผู้บริหาร และการละเว้น พฤติกรรมที่อาจขัดต่อจริยธรรมและคุณธรรมของวิชาชีพ ตัวอย่างของพฤติกรรมที่ควรประพจน์ เช่น การบริหารงานอย่างโปร่งใส การยึดหลักธรรมาภิบาล การใช้ดุลยพินิจอย่างเป็นธรรม การเปิดโอกาสให้ เกิดการมีส่วนร่วม และการเคารพในสิทธิของผู้อื่น ในทางตรงกันข้าม ผู้บริหารควรละเว้นจากการใช้ อำนาจโดยมิชอบ การเลือกปฏิบัติ การแสวงหาผลประโยชน์ส่วนตน และการปิดกั้นการมีส่วนร่วมใน องค์การ

องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์ของการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

2.1 เพื่อผลิตและพัฒนานักบริหารการศึกษาที่มีคุณลักษณะดังนี้

- 1) มีความรู้ ทักษะ และสมรรถนะในการบริหารการศึกษาตามมาตรฐานวิชาชีพเพื่อ ความเป็นผู้บริหารมืออาชีพ
- 2) มีคุณธรรมจริยธรรม จิตวิญญาณ อุทิศการณ ตามศาสตร์พระราชา
- 3) มีภาวะผู้นำเชิงนวัตกรรมในการบริหารการศึกษา
- 4) มีความสามารถในการวิจัย การสร้างและการพัฒนานวัตกรรมเพื่อการพัฒนา การศึกษาในท้องถิ่น สังคม และภูมิภาคให้ก้าวทันการเปลี่ยนแปลง

2.2 เพื่อสร้างองค์ความรู้ใหม่ด้านการบริหารการศึกษาและการบริหารสถานศึกษา

องค์ประกอบที่ 2 เป็นวัตถุประสงค์ของการจัดการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา คือการผลิตและพัฒนานักบริหารการศึกษาที่มีคุณลักษณะตรงตามสมรรถนะของผู้บริหารสถานศึกษาที่ กำหนดโดยคุรุสภา โดยเน้นพัฒนาผู้เรียนในด้านความรู้ ทักษะ และจริยธรรม เพื่อเตรียมความพร้อมใน การเป็น “ผู้บริหารมืออาชีพ” ทั้งนี้ยังรวมถึงความสามารถในการนำองค์ความรู้ไปใช้จริงอย่างสร้างสรรค์ มีวิสัยทัศน์เชิงนวัตกรรม มีความสามารถในการทำวิจัยเพื่อพัฒนาสถานศึกษา และสามารถปรับตัวต่อ การเปลี่ยนแปลงของบริบททางการศึกษาในระดับท้องถิ่นถึงระดับโลก

องค์ประกอบที่ 3 ขั้นตอนการดำเนินงานการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

- 3.1 พัฒนา/ปรับปรุง การเรียนการสอนรายวิชา
- 3.2 พัฒนา/ปรับปรุง การดำเนินงานภาคสนาม
- 3.3 พัฒนา/ปรับปรุง การดำเนินการของหลักสูตร
- 3.4 พัฒนา/ปรับปรุงหลักสูตรทั้งระบบ

ขั้นที่ 1 การเตรียมความพร้อม

1) เชิญผู้เกี่ยวข้องร่วมหารือเพื่อรับทราบ กำหนดกรอบและทิศทาง การปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษาได้แก่ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย ศึกษาธิการจังหวัดและเขตพื้นที่การศึกษา

2) ขออนุญาตศึกษาธิการจังหวัดและเขตพื้นที่การศึกษา เพื่อการปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษา

ขั้นที่ 2 การออกฝึกการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

3) กำหนดระยะเวลาและช่วงเวลาการปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษา

4) นักศึกษาแจ้งความจำนงค์หรือเลือกสถานศึกษาฝึกปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษาประชุม สัมมนาชี้แจงกับผู้บริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษาที่เข้าร่วมโครงการ

5) ขออนุญาตผู้บริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษาเพื่อส่งตัวนักศึกษา

6) จัดประชุมและอบรมเตรียมความพร้อมก่อนออกฝึกปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษา

7) จัดประชุมติดตาม รายงานผล ประเมินผลการปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษา ครั้งที่ 1

8) จัดประชุมติดตาม รายงานผล ประเมินผลการปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษา ครั้งที่ 2

ขั้นที่ 3 การสรุปการฝึกการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

9) จัดประชุมสัมมนาเพื่อให้นักศึกษานำเสนอผลการปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษา

10) ประชุมสรุปงานร่วมกับผู้เกี่ยวข้องเพื่อให้ข้อเสนอแนะปรับปรุงการปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษา

องค์ประกอบที่ 3 เป็นขั้นตอนการดำเนินงานในการฝึกปฏิบัติวิชาชีพประกอบด้วย 3 ระยะหลัก ได้แก่ การเตรียมความพร้อม การออกฝึก และการสรุปผล ซึ่งสอดคล้องกับกระบวนการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม (experiential learning) ตามแนวทางของ Kolb (1984) ที่เชื่อว่าการเรียนรู้ที่มีคุณภาพต้องเกิดผ่านวงจรของ “การวางแผน – การลงมือปฏิบัติ – การสะท้อนผล – การวางแผนใหม่”

ช่วงการเตรียมความพร้อม ถือเป็นหัวใจสำคัญ โดยมีการเชิญผู้มีส่วนเกี่ยวข้องร่วมวางแผนเพื่อกำหนดกรอบ เป้าหมาย และการประสานงานกับหน่วยงานต้นสังกัดของผู้ฝึก ส่วนช่วงการออกฝึกมีการบริหารจัดการที่รอบด้าน ทั้งในด้านการกำหนดระยะเวลา สถานที่ และการประสานงานกับผู้บริหารพี่เลี้ยง รวมถึงการจัดประชุมติดตามและประเมินผลอย่างน้อย 2 ครั้ง สุดท้ายคือการสรุปผล

การฝึก ซึ่งเปิดโอกาสให้นักศึกษานำเสนอผลการเรียนรู้และรับข้อเสนอแนะจากผู้เกี่ยวข้อง เพื่อปรับปรุงพัฒนาในรอบต่อไป

องค์ประกอบที่ 4 แนวทางการประเมินผลการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

4.1 แบบบันทึกการลงเวลา การปฏิบัติการวิชาชีพการบริหารสถานศึกษาและการบริหารการศึกษา

4.2 แบบบันทึกประจำวัน การปฏิบัติการวิชาชีพการบริหารสถานศึกษาและการบริหารการศึกษา

4.3 รายงานผล การปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารสถานศึกษาและการบริหารการศึกษา

4.4 แบบประเมินการฝึกปฏิบัติการวิชาชีพการบริหารสถานศึกษาและการศึกษา

องค์ประกอบที่ 4 การประเมินผลการฝึกปฏิบัติการวิชาชีพในรูปแบบนี้มีความหลากหลายของเครื่องมือที่ใช้ ทั้งแบบบันทึกการลงเวลา แบบบันทึกประจำวัน รายงานผล และแบบประเมินการฝึก ซึ่งครอบคลุมทั้งด้านปริมาณและคุณภาพ โดยแนวทางดังกล่าวสอดคล้องกับแนวคิดของ Daniel Stufflebeam (2003) ที่เสนอรูปแบบการประเมินแบบ CIPP (Context, Input, Process, Product) เพื่อให้การประเมินครอบคลุมทั้งสภาพแวดล้อม กระบวนการ และผลลัพธ์

แบบบันทึกการลงเวลาและบันทึกประจำวัน มีบทบาทในการสะท้อน “กระบวนการเรียนรู้แบบรายวัน” ซึ่งช่วยให้นักศึกษาได้ทบทวนตนเองและให้อาจารย์นิเทศสามารถติดตามความก้าวหน้าส่วนรายงานผลและแบบประเมินใช้สำหรับสรุปผลสมรรถนะภาพรวมของนักศึกษาในการบริหารงานจริง ทั้งนี้ การมีระบบประเมินที่หลากหลายและต่อเนื่องจะช่วยให้การฝึกปฏิบัติมีความชัดเจนและเกิดการพัฒนาอย่างเป็นระบบ

องค์ประกอบที่ 5 ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จในการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

5.1 ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จการเตรียมความพร้อม โดยเชิญผู้เกี่ยวข้องร่วมหารือ

5.2 ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จการออกฝึกการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา ได้แก่กำหนดระยะเวลาและช่วงเวลาการปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษา

5.3 ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จการสรุปการฝึกการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษาโดยให้นักศึกษานำเสนอผลการปฏิบัติการบริหารสถานศึกษา/การบริหารการศึกษา

องค์ประกอบที่ 5 การฝึกปฏิบัติการวิชาชีพจะไม่สามารถดำเนินการได้อย่างมีประสิทธิภาพ หากขาด “ปัจจัยเกื้อหนุน” ที่สำคัญ เช่น การมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง การจัดสรรเวลาและทรัพยากรอย่างเหมาะสม และการสนับสนุนจากหน่วยงานทางการศึกษาในพื้นที่ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ

Bronfenbrenner (1979) เรื่อง Ecological Systems Theory ที่มองว่าการพัฒนาบุคคลต้องอาศัย การเกื้อหนุนจากบริบทต่าง ๆ รอบตัว ทั้งระดับปัจเจก ระดับองค์กร และระดับระบบนโยบาย

ในขั้นตอนการเตรียมความพร้อม หากมีการประชุมหารือร่วมกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องอย่างเป็นระบบ จะช่วยให้เป้าหมายของการฝึกสอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่น ส่วนในช่วงออกฝึก หากสามารถจัดเวลาได้เหมาะสมและได้รับการยอมรับจากสถานศึกษาเป้าหมาย จะช่วยให้นักศึกษาได้ เรียนรู้จากสถานการณ์จริงอย่างลึกซึ้ง และเมื่อมีการนำเสนอผลและรับข้อเสนอแนะในขั้นสรุป จะช่วย ยกระดับความสามารถของนักศึกษาได้อย่างเป็นรูปธรรม

ดังนั้น การจัดระบบสนับสนุนอย่างครอบคลุมทุกช่วงของการฝึก ถือเป็นปัจจัยสำคัญที่จะช่วย ให้การปฏิบัติการวิชาชีพประสบความสำเร็จและตอบสนองเป้าหมายของหลักสูตรได้อย่างแท้จริง

2. ผลการสร้างและตรวจสอบรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

ตารางที่ 1 แสดงผลความถูกต้องและความเป็นไปได้ของรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหาร การศึกษา

รูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทาง การบริหารการศึกษา	ความถูกต้องของรูปแบบ			ความเป็นไปได้ของรูปแบบ		
	$\bar{X}$	S.D.	ระดับ	$\bar{X}$	S.D.	ระดับ
องค์ประกอบที่ 1 แนวคิดและหลักการปฏิบัติการวิชาชีพ ทางการบริหารการศึกษา	4.25	0.72	มาก	4.26	0.77	มาก
องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์การปฏิบัติการวิชาชีพ ทางการบริหารการศึกษา	4.29	0.68	มาก	3.82	0.58	มาก
องค์ประกอบที่ 3 ขั้นตอนการดำเนินงานการปฏิบัติการ วิชาชีพทางการบริหารการศึกษา	4.12	0.70	มาก	3.96	0.76	มาก
องค์ประกอบที่ 4 แนวทางการประเมินผลการปฏิบัติการ วิชาชีพทางการบริหารการศึกษา	3.96	0.69	มาก	3.84	0.70	มาก
องค์ประกอบที่ 5 ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จในการ ปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา	3.86	0.72	มาก	3.78	0.73	มาก
รวม	4.09	0.70	มาก	3.93	0.71	มาก

จากตารางที่ 1 พบว่าความถูกต้องของรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหาร ทั้ง 5 องค์ประกอบมีความถูกต้อง โดยรวมและทุกรายการอยู่ในระดับมาก หากพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบ เรียงลำดับมากไปหาน้อย 3 ลำดับ พบว่า องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือ องค์ประกอบที่ 2 วัตถุประสงค์การปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา อยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ =4.29, S.D.=0.68)

รองลงมา คือ องค์ประกอบที่ 1 แนวคิดและหลักการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา อยู่ในระดับมาก ($\bar{X}=4.25$, S.D.=0.72) และองค์ประกอบที่ 3 ขั้นตอนการดำเนินงานการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา ($\bar{X}=4.12$, S.D.=0.70) ส่วนองค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด องค์ประกอบที่ 5 ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จในการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา อยู่ในระดับมาก ($\bar{X}=3.86.12$, S.D.=0.72)

ความเป็นไปได้ของรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหาร ทั้ง 5 องค์ประกอบมีความถูกต้อง โดยรวมและทุกรายการอยู่ในระดับมาก หากพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบเรียงลำดับมากไปหาน้อย 3 ลำดับ พบว่า องค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือองค์ประกอบที่ 1 แนวคิดและหลักการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา อยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.26$, S.D.=0.77) รองลงมา คือ องค์ประกอบที่ 3 ขั้นตอนการดำเนินงานการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา อยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 3.96$, S.D.=0.76) และองค์ประกอบที่ 4 แนวทางการประเมินผลการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา อยู่ในระดับมาก ($\bar{X}=3.84$, S.D.=0.70) ส่วนองค์ประกอบที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด องค์ประกอบที่ 5 ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จในการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา อยู่ในระดับมาก ($\bar{X}= 3.87.12$, S.D.=0.73)

3. ผลการทดลองใช้รูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

ตารางที่ 2 แสดงผลการทดลองใช้รูปแบบในด้านความรู้ ความเข้าใจการใช้รูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

รายการ	$\bar{X}$	S.D.	ระดับ
1.ขั้นตอนที่ 1 การเตรียมความพร้อม	4.79	0.34	มากที่สุด
2.ขั้นตอนที่ 2 การออกฝึกปฏิบัติการวิชาชีพทางการศึกษา	4.65	0.49	มากที่สุด
3.ขั้นตอนที่ 3 การสรุปการฝึกการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา	4.78	0.35	มากที่สุด
รวม	4.74	0.39	มากที่สุด

จากตารางที่ 2 พบว่าแสดงผลความรู้ ความเข้าใจการใช้รูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษาภาพรวม อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.74$, S.D.=0.39) หากพิจารณาเป็นรายองค์ประกอบเรียงลำดับมากไปหาน้อย 3 ลำดับ พบว่า ขั้นตอนที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุด คือขั้นตอนที่ 1 การเตรียมความพร้อม อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X}= 4.79$, S.D.=0.34) รองลงมา คือขั้นตอนที่ 3 ขั้นการสรุปการฝึกการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X}= 4.78$,

S.D.=0.35) และที่มีค่าเฉลี่ยน้อยที่สุดคือ ขั้นตอนที่ 2 การออกฝึกปฏิบัติการวิชาชีพทางการศึกษา ($\bar{X}$ =4.65, S.D.= 0.49)

4. ผลการประเมินความเหมาะสมและความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

ตารางที่ 3 แสดงผลการประเมินความเหมาะสมและความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา

รายการ	$\bar{X}$	S.D.	ระดับ
1.ด้านความเหมาะสม	4.04	0.77	มาก
2.ความเป็นประโยชน์	3.94	0.80	มาก
รวม	3.99	0.79	มาก

จากตารางที่ 3 พบว่าแสดงผลการประเมินความเหมาะสมและความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา ด้านรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ =3.99, S.D.=0.79) หากพิจารณาเป็นรายด้าน เรียงลำดับมากไปหาน้อย พบว่า ด้านความเหมาะสม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก (=4.04 , S.D.=0.77) และรองลงมาได้แก่ด้าน ความเป็นประโยชน์มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ =3.94 , S.D.=0.80) ตามลำดับ

อภิปรายผลการวิจัย

1. การวิเคราะห์ข้อมูลพื้นฐานเพื่อพัฒนารูปแบบการสังเคราะห์ข้อมูลเบื้องต้นนำไปสู่การกำหนดองค์ประกอบหลักของรูปแบบ 5 องค์ประกอบหลัก คือ (1) แนวคิดและหลักการ (2) วัตถุประสงค์ (3) ขั้นตอนการดำเนินงาน (4) แนวทางการประเมินผล และ (5) ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จ ซึ่งสอดคล้องกับกรอบสมรรถนะผู้บริหารฉบับปรับปรุงของสุนันท์นิ์ สุขสวัสดิ์ และคณะ (2566) ที่เน้นภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลง ทักษะดิจิทัล และความคล่องตัวด้านนวัตกรรม เพชรรัตน์ สามีพิน และศิริพงษ์ เสาภายน (2567) จึงเสนอให้บูรณาการองค์ประกอบเหล่านี้ไว้ในช่วงฝึกภาคสนามเพื่อตอบโจทย์การบริหารการศึกษาในยุค Disruptive Education 4.0 ขณะที่ Suwanmanee et al. (2023) ยืนยันว่ากระบวนการฝึกซึ่งผสมผสานภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงช่วยยกระดับสมรรถนะนักบริหารได้อย่างมีนัยสำคัญ

2. ผลการตรวจสอบและพัฒนา รูปแบบ การประเมินโดยผู้เชี่ยวชาญตามกรอบ CIPP (Context-Input-Process-Product) ของ Sankaran และ Saad (2022) แสดงให้เห็นว่ารูปแบบมีความถูกต้องเป็นองค์รวม เป็นไปได้สูง และให้ประโยชน์เชิงปฏิบัติอย่างยั่งยืน ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับสังเคราะห์งานของ Rangel และ Drake (2024) ซึ่งชี้ว่า “โครงสร้างชัดเจน + เกณฑ์สมรรถนะ + การนิเทศเชิงสะท้อน” คือแก่นของโมเดลฝึกประสบการณ์ที่มีประสิทธิผลในศตวรรษที่ 21

3. ผลการทดลองใช้รูปแบบในภาคสนาม เมื่อทดลองใช้รูปแบบกับนักศึกษาฝึกประสบการณ์พบว่าผู้เข้าร่วมมีระดับความรู้ ความเข้าใจ และความพึงพอใจสูงมาก สอดคล้องกับ Hochbein (2023) ที่เน้นการจำลองภารกิจจริงของผู้บริหารเพื่อเสริมทักษะการตัดสินใจเชิงระบบ นอกจากนี้ Puangsup และ Intaraprom (2024) ยืนยันว่าการจัดช่วง residency เพิ่มเวลาโดยใช้เทคโนโลยีร่วมเรียนรู้สามารถยกระดับการมีส่วนร่วมและการเรียนรู้เชิงลึกของผู้ฝึกได้อย่างชัดเจน

4. การประเมินความเหมาะสมและประโยชน์ใช้สอย ผู้ทรงคุณวุฒิเห็นพ้องว่ารูปแบบนี้นำไปประยุกต์ใช้ได้จริงทั้งในสถาบันอุดมศึกษาและสถานศึกษาภาคสนาม เพราะสนองต่อแนวคิด Education 4.0 และเสริมสร้างวัฒนธรรมองค์กรที่มุ่งสู่การเรียนรู้เชิงลึกและนวัตกรรม Singh, Sharma และ Kaur (2024) ระบุว่าภาวะผู้นำเชิงเปลี่ยนแปลงเป็นตัวเร่งสำคัญในการเชื่อมโยงการมีส่วนร่วมของบุคลากรกับนวัตกรรมองค์กร ขณะที่การสังเคราะห์ล่าสุดของ Frontiers in Education (2025) ชี้ชัดว่าแนวปฏิบัติเพื่อการเรียนรู้เชิงลึกช่วยสร้างวัฒนธรรมโรงเรียนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางและยกระดับสมรรถนะครูได้ในระยะยาว ดังนั้น รูปแบบที่พัฒนาขึ้นจึงมีศักยภาพสูงในการยกระดับคุณภาพผู้บริหารการศึกษาไทยให้ทัดเทียมนานาชาติ

ข้อเสนอแนะ

ผลการศึกษาวิจัยเรื่อง การพัฒนา รูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษา หลักสูตร ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏ เชียงราย ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังนี้

1. ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1.1 ยกระดับกรอบนโยบายการเตรียมความพร้อมก่อนฝึก บัณฑิตวิทยาลัยควรกำหนด “นโยบายการเตรียมความพร้อมนักศึกษา” เป็นวาระหลักของหลักสูตร โดยพัฒนาแนวทางมาตรฐาน (readiness protocol) ครอบคลุมการอบรมปฐมนิเทศ การประเมินทักษะพื้นฐาน และการสร้างแผนพัฒนารายบุคคล (IDP) สำหรับนักศึกษาก่อนออกภาคสนาม

1.2 เผยแพร่และขยายผลรูปแบบสู่วงกว้างส่งเสริมการนำ “รูปแบบการปฏิบัติการวิชาชีพฯ” ไปใช้ในหลักสูตรการบริหารการศึกษาระดับปริญญาโท-เอก ของสถาบันอื่น ๆ ผ่านการจัด

เวทีสัมมนาวิชาการ นโยบายความร่วมมือ (MOU) และสื่อดิจิทัล เพื่อเป็นแนวทางมาตรฐานแห่งชาติในการฝึกประสบการณ์บริหารการศึกษา

1.3 จัดทำระบบติดตามและประเมินผลฝึกประสบการณ์ระดับสถาบัน ผลการวิจัยชี้ว่าการติดตามอย่างเป็นระบบช่วยเพิ่มคุณภาพการฝึก บัณฑิตวิทยาลัยจึงควรจัดตั้ง “ศูนย์ติดตามและประเมินผลการฝึกภาคสนาม” ใช้เครื่องมือดิจิทัลในการเก็บข้อมูลแบบเรียลไทม์ และรายงานต่อผู้บริหารคณะเป็นรายภาคการศึกษา

2. ข้อเสนอแนะเชิงการนำไปใช้

2.1 พัฒนา “คู่มือเตรียมความพร้อม” ที่อิงสมรรถนะเป้าหมาย อาจารย์ประจำหลักสูตร และนักศึกษาควรร่วมกันออกแบบคู่มือที่เน้นทักษะสำคัญ (digital leadership, collaborative problem solving, ethical decision-making) พร้อมกิจกรรม self-assessment และ check-list เตรียมตัวก่อนออกฝึก

2.2 จัดประชุมชี้แจงร่วมหลายฝ่าย (Multi-Stakeholder Briefing) ควรจัดประชุม Online/Onsite ระหว่างคณะ ผู้บริหารพี่เลี้ยง และนักศึกษา เพื่อตกลงเป้าหมาย สมรรถนะ และตัวชี้วัดล่วงหน้า ลดความคลาดเคลื่อนในการดำเนินงาน และสร้างเครือข่ายสนับสนุนที่เข้มแข็งตลอดการฝึก

2.3 อัปเดตเนื้อหาและกระบวนการฝึกให้สอดคล้องบริบทสังคม เศรษฐกิจปรับคู่มือและกิจกรรมฝึกทุก 2 ปี โดยอาศัยข้อมูลแนวโน้มเทคโนโลยีทางการศึกษา นโยบายรัฐ และผลสะท้อนจากสถานศึกษา รวมถึงเพิ่มโมดูลด้านภาวะผู้นำเชิงนวัตกรรม ดิจิทัลทรานส์ฟอร์มเมชัน และการจัดการภาวะวิกฤต

3. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยในอนาคต

3.1 วิจัยการปรับใช้รูปแบบกับกลุ่มนักศึกษาที่หลากหลายศึกษาความเหมาะสมและผลลัพธ์ของรูปแบบเมื่อประยุกต์ใช้กับนักศึกษาจากภูมิภาคอื่น หรือโปรแกรมบริหารการศึกษาระดับดุสิตบัณฑิต เพื่อเปรียบเทียบและปรับปรุงรูปแบบให้มีความยืดหยุ่นสูงสุด

3.2 ตรวจสอบตัวแปรเชิงกำหนด “ความพร้อมก่อนฝึก” ดำเนินการวิจัยเชิงสาเหตุ (causal research) เพื่อตรวจหาปัจจัย เช่น ระดับทักษะดิจิทัล ความสามารถในการทำงานเป็นทีม และสภาพแวดล้อมการนิเทศ ที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของการฝึก เพื่อพัฒนากลไกคัดกรองและสนับสนุนเฉพาะบุคคล

3.3 พัฒนาหลักเกณฑ์และเครื่องมือประเมินความพร้อมมาตรฐานสากลวิจัยและออกแบบแบบประเมินสมรรถนะ (competency-based rubric) ที่ตรวจวัดได้ทั้งด้านความรู้ ทักษะ ทักษะคนดี และคุณธรรม ก่อน-ระหว่าง-หลังการฝึก เพื่อใช้เป็นหลักเกณฑ์กลางในการควบคุมคุณภาพและเทียบเคียงผลลัพธ์ระหว่างสถาบัน

องค์ความรู้ใหม่

องค์ความรู้ใหม่ที่เกิดจากการวิจัยครั้งนี้คือการพัฒนาแบบการปฏิบัติการวิชาชีพทางการบริหารการศึกษาที่มี 5 องค์ประกอบหลัก คือ (1) แนวคิดและหลักการ (2) วัตถุประสงค์ (3) ขั้นตอนการดำเนินงาน (4) แนวทางการประเมินผล และ (5) ปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จ ซึ่งมีลักษณะเป็นระบบและมีขั้นตอนชัดเจน ประกอบด้วย การเตรียมความพร้อม การปฏิบัติจริง และการสรุปผล โดยเน้นความร่วมมือของผู้เกี่ยวข้องในทุกกระดับ ทั้งมหาวิทยาลัย หน่วยงานทางการศึกษา และสถานศึกษาในพื้นที่รูปแบบดังกล่าวสะท้อนให้เห็นถึงแนวโน้มการพัฒนาอัตลักษณ์ของนักบริหารมืออาชีพที่มีภาวะผู้นำเชิงนวัตกรรม มีคุณธรรม จริยธรรม และสามารถใช้การวิจัยและนวัตกรรมเพื่อการพัฒนาการศึกษาในบริบทของตนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

เอกสารอ้างอิง

ทศนา แคมมณี. (2555). ศิลปะการสอน: การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (พิมพ์ครั้งที่ 13).

สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ประเวศ เวชชะ. (2566). ฝึกประสบการณ์บริหารการศึกษา: แนวทางปฏิบัติและการใช้การวิจัยเชิงปฏิบัติการ. หจก.พี แอนด์ น้อย.

พัฒนา เกื้อกุล. (2560). การพัฒนาแบบการบริหารงานวิชาการของโรงเรียนเอกชนสอนศาสนา

อิสลามจังหวัดชายแดนภาคใต้. วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์, 8(1), 25–42.

เพชรรัตน์ สามีมาน, & ศิริพงษ์ เสาภายใน. (2567). สมรรถนะเชิงดิจิทัลของผู้บริหารสถานศึกษาในยุค

พลิกผันทางการศึกษา. วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, 43(1), 173–193.

วรรณกานต์ ขอบจิตต์. (2562). แนวทางการฝึกปฏิบัติการวิชาชีพการบริหารการศึกษาของ

มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย. มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงราย.

วาโร เพ็งสวัสดิ์. (2553). การจัดการเชิงกลยุทธ์สำหรับผู้บริหารการศึกษา. สำนักพิมพ์อักษรวิทยา.

สุนันท์ สุสวัสดิ์, เพ็ญศิริ กาวิล, & ประวิณ โชติรัตน์. (2566). สมรรถนะผู้บริหารสถานศึกษาภายใต้

บริบท Disruptive Education. วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษา, 18(3), 44–60.

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา. (2556). มาตรฐานวิชาชีพและเกณฑ์การรับรองหลักสูตรการผลิตผู้บริหาร

สถานศึกษา. คุรุสภา.

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2563). รายงานการศึกษาวิจัยการพัฒนาระบบบริหารจัดการ

การศึกษาเพื่อสร้างความเป็นเลิศ. กระทรวงศึกษาธิการ.

Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

- Hochbein, C. (2023). Train new principals like they work. Kappa Delta Pi Record.
- OECD. (2021). *Future of education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030>
- Puangsup, S., & Intaraprom, W. (2024). Residency-based professional practicum with collaborative learning technologies. *Education and Information Technologies*, 29(2), 2051–2070.
- Rangel, V. S., & Drake, T. A. (2024). A synthesis of research on principal internships. *Review of Educational Research*, 94(1), 62–98.
- Sankaran, S., & Saad, N. (2022). *Evaluating the Bachelor of Education program based on the CIPP model*. Frontiers in Education, 7, Article 924374. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.924374>
- Singh, K., Sharma, R., & Kaur, P. (2024). *Role of transformational leadership in the implementation of Education 4.0*. Global Knowledge, Memory and Communication, 73(4), 567–585.
- Suwanmanee, S., Wannapairo, S., & Chumruksa, C. (2023). Transformational leadership development for school administrators emphasizing area potential with SMT competencies in the Education Sandbox, Thailand. *Cogent Social Sciences*, 9(1), Article 2256789.
- Supising, J., Kosanpipat, S., Pongkaew, P., & Puthaprasert, C. (2022). Needs assessment for developing the driving system of work-integrated education management of Rajabhat Universities in the upper northern region. The Golden Teak: *Humanity and Social Science Journal*, 28(4), 158-171.
- Teitel, L. (2003). *The professional development schools handbook: Starting, sustaining, and assessing partnerships that improve student learning*. Corwin Press.
- UNESCO. (2022). *Education for Sustainable Development: Progress review and outlook*. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/education-for-sustainable-development>
- World Bank. (2023, November 29). *Focus on skills, education, regional development needed to create a more equal society in Thailand* [Press release]. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2023/11/29/thailand-skills-education-equality>

*การพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้

ทางเพศสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

Development of Training Curriculum to Enhance

Sexual Literacy For Middle School Student

กรกช วิบูลย์วัฒนากุล^{1*} จักรกฤษณ์ จันทะคุณ²

Koragot Viboolwatanakul^{1*} Jakkrit Jantakoon²

¹คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

¹Faculty of Education, Naresuan University, Thailand

²อาจารย์คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

² Faculty of Education, Naresuan University, Thailand

*Corresponding author e-mail: nonnyommiixy@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น 2) สร้างและตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรฝึกอบรม 3) ทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และ 4) ประเมินหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยและพัฒนา (R&D) กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนบ้านห้วยมุ่น ปีการศึกษา 2567 จำนวน 23 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสัมภาษณ์แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ หลักสูตรฝึกอบรมฯ คู่มือการใช้หลักสูตรฯ แบบวัดความฉลาดรู้ทางเพศ และแบบสอบถามความคิดเห็นวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าทีแบบไม่เป็นอิสระ ผลการศึกษา พบว่า 1) แนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ควรใช้การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ บทบาทสมมุติ การสอนแบบเพื่อนช่วยเพื่อน กรณีศึกษา เกมเป็นฐาน และเทคนิคการใช้คำถาม 2) หลักสูตรมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X}$ = 4.64, S.D. = 0.63) คู่มือการใช้หลักสูตรมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ = 4.47, S.D. = 0.50) ผลการศึกษานำร่องพบว่าหลักสูตรมีความเป็นไปได้ในการนำไปปฏิบัติ 3) นักเรียนมีระดับความฉลาดรู้ทางเพศภาพรวมอยู่ระดับค่อนข้างสูง ($\bar{X}$ = 173.74, S.D. = 25.33) และนักเรียนมีความฉลาดรู้ทางเพศหลังการเข้าร่วมหลักสูตรสูงกว่าก่อนเข้าร่วมหลักสูตรอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 4) นักเรียนมีความคิดเห็นต่อหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X}$ = 4.05, S.D. = 0.59)

คำสำคัญ: หลักสูตรฝึกอบรม; ความฉลาดรู้ทางเพศ; นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

* Received: 12 May 2025, Revised: 5 June 2025, Accepted: 12 June 2025

ABSTRACT

This research aimed to: 1) investigate approaches for organizing learning activities to enhance sexual literacy among lower secondary school students, 2) develop and validate the quality of a training curriculum, 3) implement the sexual literacy enhancement training curriculum for lower secondary school students, and 4) evaluate the sexual literacy enhancement training curriculum for lower secondary school students. This research employed a research and development (R&D) methodology. The sample consisted of 23 Grade 8 students from Ban Huai Mun School in the 2024 academic year. The research instruments included: an interview protocol for learning activity approaches, the training curriculum, a curriculum implementation manual, a sexual literacy assessment, and an opinion questionnaire. Data were analyzed using percentage, mean, standard deviation, and paired-samples t-test. The research findings revealed that: 1) learning activity approaches should incorporate experiential learning, role-playing, peer-assisted learning, case studies, game-based learning, and questioning techniques; 2) the curriculum demonstrated appropriateness at the highest level ($\bar{x} = 4.64$, S.D. = 0.63), while the curriculum implementation manual showed appropriateness at a high level ($\bar{x} = 4.47$, S.D. = 0.50), with pilot study results indicating the curriculum's feasibility for implementation; 3) students demonstrated an overall sexual literacy level at a moderately high level ($\bar{x} = 173.74$, S.D. = 25.33), with post-curriculum sexual literacy scores significantly higher than pre-curriculum scores at the .05 level of statistical significance; and 4) students' overall opinions toward the sexual literacy enhancement training curriculum were at a high level ($\bar{x} = 4.05$, S.D. = 0.59).

Keywords: Sexual Literacy; Training Curriculum; Middle School Students

บทนำ

ความฉลาดรู้ทางเพศ เป็นหนึ่งในทักษะเพื่อการดำรงชีวิตตามที่ทางภาคีเพื่อทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ได้กำหนดไว้ การพัฒนาและเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศจึงเป็นการสร้างและพัฒนาขีดความสามารถระดับบุคคลในการรักษาสุขภาพตนเองในด้านเพศอย่างยั่งยืน โดยเฉพาะอย่างยิ่งการจัดการโรคเรื้อรังที่กำลังเป็นปัญหาระดับโลก ดังนั้น หากประชากรส่วนใหญ่ของประเทศมีระดับความฉลาดรู้ทางเพศต่ำ ย่อมส่งผลต่อสภาวะสุขภาพในภาพรวมด้วย (วัชรภาพร เขยสุวรรณ, 2560) องค์ประกอบจำเป็นต้องพัฒนาเพื่อเพิ่มความฉลาดรู้ทางเพศสำหรับประชาชนทั่วไปที่จะต้องเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงของโลกสมัยใหม่ ให้พร้อมรับมือและสามารถปรับตัวเพื่อให้มีพฤติกรรมทางเพศที่ถูกต้องและเหมาะสม มีองค์ประกอบดังนี้ ความรู้ความเข้าใจเรื่องเพศ การเข้าถึงสารสนเทศเรื่องเพศ ความสามารถในการเผชิญปัญหาเรื่องเพศ ความสามารถในการจัดการกับตนเองเกี่ยวกับเรื่องเพศ และการประยุกต์ใช้ความรู้และข้อมูลสารสนเทศเรื่องเพศ (จักรพงษ์ พร่องพรหมราช และคณะ, 2564) โดยข้อมูลจากแผนงานการเสริมสร้างสุขภาพด้านเพศ (สมาคมส่งเสริมสถานภาพสตรี, 2554) ได้ระบุสถานการณ์สุขภาพทางเพศในประเทศไทยโดยเฉพาะในประเด็นที่เกี่ยวข้องกับพฤติกรรมทางเพศในกลุ่มวัยรุ่น พบว่า การเรียนรู้เรื่องเพศ ผิดๆผ่านสื่อโป๊ มีผลให้เกิดพฤติกรรมทางเพศที่ไม่ปลอดภัย

ส่งผลให้วัยรุ่นไทยเป็นกลุ่มที่ติดเชื้อเอชไอวีสูงกว่ากลุ่มอายุอื่นๆ และมีจำนวนแม่วัยรุ่นเพิ่มขึ้นทุกปี อีกทั้งคติทางเพศก็สูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ภาครัฐยังต้อง ใช้งบประมาณเป็นจำนวนมากปีละไม่ต่ำกว่า 300 ล้านบาท เพื่อรักษาผู้ป่วยจากการทำแท้งที่ผิดกฎหมาย และจากการสำรวจของศูนย์เครือข่ายวิชาการเพื่อสังเกตการณ์และวิจัยความสุขของชุมชน

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้ครอบคลุมเนื้อหาหลากหลายในด้านเพศด้านเพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน แต่กลับยังไม่มีการบูรณาการอย่างชัดเจน และครอบคลุมทุกองค์ประกอบในด้านความฉลาดรู้ทางเพศ (Sexual Literacy) โดยเฉพาะในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ซึ่งเป็นช่วงวัยที่นักเรียนเริ่มมีพัฒนาการทางร่างกาย อารมณ์ และความสนใจทางเพศอย่างรวดเร็ว ความฉลาดรู้ทางเพศจึงเป็นทักษะสำคัญที่ช่วยให้นักเรียนเข้าใจตนเอง เคารพผู้อื่น ตัดสินใจได้อย่างมีสติ และป้องกันพฤติกรรมเสี่ยงต่างๆ (UNESCO, 2018) และจากงานวิจัยที่ผ่านมา มีนักวิจัยหลายท่านได้ศึกษาเรื่องความฉลาดรู้ทางเพศ ได้แก่ งานวิจัยของ Hussein Haruna et al., (2018) เรื่องการปรับปรุงโปรแกรมการศึกษาเรื่องสุขภาพทางเพศสำหรับนักเรียนวัยรุ่นผ่านการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐานและเกมมิฟิเคชัน งานวิจัยของภาสกร ชาญจิรวดี (2566) เรื่องการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้เพศศึกษาโดยใช้รูปแบบโมเดลเลิฟร่วมกับทฤษฎีความสามารถตนเองเพื่อส่งเสริมความฉลาดรู้ทางสุขภาพเกี่ยวกับเรื่องเพศของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น และงานวิจัยของจักรพงษ์ พร่องพรหมราช และคณะ (2564) ได้พัฒนาแบบวัดและเกณฑ์ปกติความฉลาดรู้ทางเพศของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา โดยงานวิจัยดังกล่าวได้แสดงให้เห็นถึงความสำคัญของความฉลาดรู้ทางเพศ ซึ่งมีความสำคัญในการดำรงชีวิตให้ปลอดภัยจากปัญหาด้านเพศที่อาจเกิดขึ้นได้ แต่ทั้งนี้ก็ยังไม่มีงานวิจัยที่พัฒนาหลักสูตรเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศที่ครอบคลุมทุกองค์ประกอบ

จากปัญหา ความสำคัญ และแนวคิดข้างต้นทำให้ผู้วิจัยเห็นความสำคัญของสิ่งที่เกิดขึ้น และมีความสนใจที่จะพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ความมุ่งหวังที่จะสามารถนำมาใช้ในการส่งเสริมความฉลาดรู้ทางเพศของนักเรียนให้เพิ่มมากขึ้น เพื่อให้ นักเรียนมีภูมิคุ้มกันจากปัญหาความรุนแรงทางเพศ การล่วงละเมิดทางเพศ และโรคติดต่อทางเพศสัมพันธ์

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น
2. เพื่อสร้างและตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

3. เพื่อทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

4. เพื่อประเมินความคิดเห็นที่มีต่อหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ดำเนินการวิจัยด้วยกระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) 4 ขั้นตอน มีรายละเอียดดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

1. แหล่งข้อมูล คือ ผู้เชี่ยวชาญด้านเพศศึกษา จำนวน 3 คน โดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection) โดยเป็นอาจารย์และครูผู้สอนเพศศึกษา และจบปริญญาเอกหรือทำงานในหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับด้านเพศในวัยรุ่น เวลาการทำงานไม่ต่ำกว่า 5 ปี

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสัมภาษณ์แนวทางในการจัดกิจกรรมสำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ โดยกำหนดประเด็นในการสัมภาษณ์ คือ 1) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 2) ข้อจำกัดหรือข้อพึงระวังในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 3) ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จ และเสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาเพื่อขอคำแนะนำ และแก้ไขปรับปรุง

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยนำแบบสัมภาษณ์แนวทางในการจัดกิจกรรมสำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศไปสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) ผู้เชี่ยวชาญด้านเพศศึกษา จำนวน 3 คน แบบเผชิญหน้า (Face to Face) และนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์ไปวิเคราะห์เพื่อเป็นแนวทางการจัดกิจกรรมของหลักสูตรฝึกอบรมต่อไป

4. การวิเคราะห์ข้อมูล วิเคราะห์ข้อมูลสัมภาษณ์โดยใช้การวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis)

ขั้นตอนที่ 2 การสร้างและตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

1. แหล่งข้อมูล ได้แก่ 1) ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน 1 คน โดยอาจารย์ระดับอุดมศึกษา และจบปริญญาเอกด้านหลักสูตรและการสอน เวลาการทำงานไม่ต่ำกว่า 5 ปี และผู้เชี่ยวชาญด้านเพศศึกษา 2 คน โดยเป็นอาจารย์หรือครูผู้สอนเพศศึกษา และจบปริญญาเอกหรือทำงานในหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับด้านเพศในวัยรุ่น เวลาการทำงานไม่ต่ำกว่า 5 ปี เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา และคู่มือการใช้หลักสูตรฝึกอบรม และ 2) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โรงเรียนเอ็นศิริะ-บ้านหมากแข้ง

อำเภอด่านซ้าย จังหวัดเลย จำนวน 30 คน ที่คล้ายคลึงกับกลุ่มตัวอย่าง สำหรับนำร่องหลักสูตรฝึกอบรมเพื่อศึกษาความเป็นไป

2. เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย คือ 1) หลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยผู้วิจัยนำข้อมูลจากการสัมภาษณ์ในขั้นตอนที่ 1 มากำหนดเป็นกิจกรรมฝึกอบรม หลักสูตรฝึกอบรมประกอบด้วย 7 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการและเหตุผล จุดมุ่งหมายของหลักสูตร โครงสร้างของหลักสูตร เนื้อหาสาระ การจัดกิจกรรมฝึกอบรม สื่อการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล 2) คู่มือการใช้หลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ประกอบด้วย วัตถุประสงค์ของคู่มือการใช้หลักสูตร คำชี้แจงของคู่มือการใช้หลักสูตร โครงสร้างแผนการจัดกิจกรรมของหลักสูตร แผนการจัดกิจกรรมของหลักสูตร และเครื่องมือการวัดและประเมินผล 3) แบบประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรฝึกอบรม เป็นแบบประมาณมาตรฐานประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ 4) แบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้หลักสูตรฝึกอบรม เป็นแบบประมาณมาตรฐานประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ และ 5) แบบสัมภาษณ์ความเป็นไปได้ของหลักสูตรฝึกอบรมมีประเด็นดังนี้ 1) ด้านเนื้อหาสาระของหลักสูตร 2) ด้านการจัดกิจกรรมการฝึกอบรม 3) ด้านสื่อการเรียนรู้ และนำเครื่องมือทั้งหมดไปให้ผู้เชี่ยวชาญเพื่อประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรและคู่มือการใช้หลักสูตรเพื่อหาคุณภาพของเครื่องมือ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ช่วงที่ 1 ตรวจสอบความเหมาะสมของหลักสูตรฝึกอบรม และคู่มือใช้หลักสูตรฝึกอบรมโดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ด้วยแบบความเหมาะสมของหลักสูตรฝึกอบรม และแบบประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้หลักสูตรฝึกอบรม จากนั้นปรับปรุงแก้ไขให้สมบูรณ์

ช่วงที่ 2 นำร่องหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นเพื่อศึกษาความเป็นไปได้กับนักเรียนโรงเรียนเย็นศิระ-บ้านหมากแข้งกับนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 30 คน ตำบลกกสะทอน อำเภอด่านซ้าย จังหวัดเลย ที่คล้ายกับกลุ่มตัวอย่าง เป็นเวลา 5 ชั่วโมง ผู้วิจัยสัมภาษณ์นักเรียนเพื่อศึกษาความเป็นไปได้ จากนั้นปรับปรุงแก้ไขหลักสูตรให้สมบูรณ์ก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 วิเคราะห์ความเหมาะสมของหลักสูตรฝึกอบรมและคู่มือการใช้หลักสูตรฝึกอบรมโดยการหาค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

4.2 วิเคราะห์ความเป็นไปได้ของหลักสูตรฝึกอบรมจากการแบบสัมภาษณ์นักเรียน โดยการใช้การวิเคราะห์เนื้อหา

ขั้นตอนที่ 3 การศึกษาผลของหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

1. ประชากร คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 กลุ่มโรงเรียน กกสะท้อน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 3

2. กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 โรงเรียน บ้านห้วยมุ่น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 3 จำนวน 23 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบเจาะจง(Purposive Selection)

3. เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย คือ แบบวัดความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา ตอนต้น ผู้วิจัยใช้องค์ประกอบของความฉลาดรู้ทางเพศตามแนวของจักรพงษ์ พร่องพรหมราช และคณะ (2564) โดยแบบวัดแบ่งเป็น 5 ตอน ตามองค์ประกอบความฉลาดรู้ทางเพศ ดังนี้

3.1 ตอนที่ 1 ด้านความรู้ความ เข้าใจเรื่องเพศ แบบวัดมีจำนวน 22 ข้อ มีลักษณะเป็นข้อ คำถามแบบเลือกตอบ (Multiple Choice) 4 ตัวเลือก โดยมีดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ค่าความยากง่ายอยู่ระหว่าง 0.50-0.80 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.27-0.68 และค่าความเชื่อมั่นอยู่ที่ 0.7956

3.2 ตอนที่ 2 ด้านการเข้าถึงสารสนเทศเรื่องเพศ แบบวัดมีจำนวน 12 ข้อ มีลักษณะเป็น แบบประมาณค่า 5 ระดับ ตามวิธี ของ Likert โดยมีดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ค่า อำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.22-0.61 และค่าความเชื่อมั่นอยู่ที่ 0.7571

3.3 ตอนที่ 3 ด้านความสามารถในการเผชิญปัญหาเรื่องเพศ แบบวัดมีจำนวน 8 ข้อ มีลักษณะเป็นข้อคำถาม เจริญสถานการณ์เลือกตอบ (Multiple Choice) 4 ตัวเลือก โดยแต่ละตัวเลือกมี คะแนนที่ต่างกันตั้งแต่ 1-4 ตามระดับของพฤติกรรมที่แสดงออกถึงความสามารถในการเผชิญปัญหา เรื่องเพศ Likert โดยมีดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.22-0.54 และค่าความเชื่อมั่นอยู่ที่ 0.7140

3.4 ตอนที่ 4 ด้านความสามารถในการจัดการตนเองเกี่ยวกับเรื่องเพศ แบบวัดมี จำนวน 8 ข้อ มีลักษณะเป็นแบบประมาณ ค่า 5 ระดับ ตามวิธีของ Likert โดยมีดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.27-0.75 และค่าความเชื่อมั่นอยู่ที่ 0.7140

3.5 ตอนที่ 5 ด้านการประยุกต์ใช้ ความรู้และข้อมูล สารสนเทศเรื่องเพศ แบบวัดมีจำนวน 16 ข้อ มีลักษณะเป็นแบบประมาณ ค่า 5 ระดับ ตามวิธีของ Likert โดยเกณฑ์การให้คะแนน ถ้าข้อความ การวัดเป็นข้อความทางบวก ให้คะแนนแต่ละข้อดังนี้ น้อยที่สุด (1 คะแนน) น้อย (2 คะแนน) ปานกลาง (3 คะแนน) มาก (4 คะแนน) และมากที่สุด (5 คะแนน) ถ้าข้อความการวัดเป็นข้อความทางลบ ให้ คะแนนแต่ละข้อดังนี้ น้อยที่สุด (5 คะแนน) น้อย (4 คะแนน) ปานกลาง (3 คะแนน) มาก (2 คะแนน) และมากที่สุด (1 คะแนน)

โดยผู้วิจัยได้ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหา องค์ประกอบ และตัวชี้วัดของ ความฉลาดรู้ทางเพศ และสร้างแบบวัดขึ้น หลังจากนั้นจึงนำไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนที่ไม่

กลุ่มตัวอย่าง โดยมีดัชนีความสอดคล้องอยู่ระหว่าง 0.67-1.00 ค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.23-0.77 และค่าความเชื่อมั่นอยู่ที่ 0.7485

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการโดย

4.1 ทดสอบก่อนใช้หลักสูตร โดยให้นักเรียนทำแบบวัดความฉลาดรู้ทางเพศ โดย นักเรียนกลุ่มตัวอย่าง โดยใช้เวลาการสอบ 60 นาที

4.2 ดำเนินการจัดกิจกรรมตามหลักสูตรฝึกอบรม และคู่มือการใช้หลักสูตรฝึกอบรมกับนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 12 ชั่วโมง

4.3 ทดสอบหลังเรียน โดยให้นักเรียนทำแบบวัดความฉลาดรู้ทางเพศ โดยแบบวัดความฉลาดรู้ทางเพศเป็นชุดเดียวกันที่ใช้ทดสอบก่อนเรียน

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

5.1 วิเคราะห์เพื่อศึกษาระดับความฉลาดรู้ของนักเรียนโดยใช้ค่าร้อยละ แยกตามระดับความฉลาดรู้ทางเพศหลังเข้าร่วมหลักสูตร

5.2 วิเคราะห์เพื่อเปรียบเทียบวัดความฉลาดรู้ทางเพศก่อนและหลังเข้าร่วมหลักสูตรฝึกอบรมโดยใช้สถิติทดสอบที่แบบไม่เป็นอิสระ (t – test Dependent)

ขั้นตอนที่ 4 การประเมินความคิดเห็นที่มีต่อหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

1. แหล่งข้อมูล คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนบ้านห้วยมุ่น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเลย เขต 3 จำนวน 23 คน ที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

2. เครื่องมือที่ใช้ในงานวิจัย คือ แบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ โดยกำหนดรายการประเมินตามกรอบการเชิงระบบ (System Approach) 3 ด้าน ได้แก่ ด้านปัจจัยนำเข้า (Input) ด้านกระบวนการ (Process) และด้านผลผลิต (Output) รวมจำนวน 12 ข้อ และได้หาคุณภาพของเครื่องมือโดยนำแบบสอบถามเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญเพื่อหาความตรงของเนื้อหา โดยมีค่าดัชนีความสอดคล้องของเนื้อหาเท่ากับ 1.00

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล หลังทดลองใช้หลักสูตรเสร็จสิ้น ผู้วิจัยให้นักเรียนทำแบบสอบถามความคิดเห็นที่มีต่อหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยหา ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

แนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นโดยใช้การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ บทบาทสมมุติ การสอนแบบเพื่อนช่วยเพื่อน กรณีศึกษา เกมเป็นฐาน และเทคนิคการใช้คำถาม

2. ผลการตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

2.1 ผลการสร้างหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า 1) หลักสูตรประกอบด้วย 7 องค์ประกอบ คือ หลักการและเหตุผล จุดมุ่งหมายของหลักสูตร โครงสร้างของหลักสูตร เนื้อหาสาระ การจัดกิจกรรมฝึกอบรม สื่อการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล ซึ่งเนื้อหาสาระของหลักสูตรประกอบด้วย 5 หน่วยการเรียนรู้ ได้แก่ หน่วยการเรียนรู้ที่ 1 เพศไม่ใช่เรื่องน่าอาย หน่วยการเรียนรู้ที่ 2 สุขภาพทางเพศ หน่วยการเรียนรู้ที่ 3 พฤติกรรมทางเพศ หน่วยการเรียนรู้ที่ 4 รู้เท่าทันสื่อทางเพศ และหน่วยการเรียนรู้ที่ 5 การจัดการและป้องกันปัญหาทางเพศ 2) คู่มือการใช้หลักสูตร ประกอบไปด้วย 6 ส่วน คือ องค์ประกอบของคู่มือการใช้หลักสูตร วัตถุประสงค์ของคู่มือการใช้หลักสูตร คำชี้แจงของคู่มือการใช้หลักสูตร โครงสร้างแผนการจัดกิจกรรมของหลักสูตร แผนการจัดกิจกรรมของหลักสูตร และเครื่องมือการวัดและประเมินผล

2.2 ผลการประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ดังตาราง 1

ตาราง 1 แสดงผลการประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คน (n = 3)

ข้อ	รายการ	n = 3		ระดับความเหมาะสม
		$\bar{x}$	S.D.	
1.	หลักการและเหตุผล	4.67	0.58	มากที่สุด
2.	จุดมุ่งหมายของหลักสูตร	4.67	0.58	มากที่สุด
3.	โครงสร้างหลักสูตร	4.67	0.58	มากที่สุด
4.	เนื้อหาสาระ	4.67	0.58	มากที่สุด
5.	กิจกรรมการฝึกอบรม	4.58	0.72	มากที่สุด
6.	สื่อการเรียนรู้	4.58	0.72	มากที่สุด
7.	การวัดและประเมินผล	4.67	0.58	มากที่สุด
เฉลี่ยรวม		4.64	0.63	มากที่สุด

จากตาราง 1 ผลการประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 คน ในภาพรวมมีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.64$, S.D. = 0.63)

2.3 ผลการประเมินความเหมาะสมของคู่มือการใช้หลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า คู่มือการใช้หลักสูตรมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.47$, S.D. = 0.50)

2.4 ผลการศึกษานำร่อง (Pilot Study) เพื่อศึกษาความเป็นไปได้ในการนำหลักสูตรไปทดลองใช้ พบว่าหลักสูตรมีความเหมาะสม สามารถนำไปใช้ได้จริง

3. ผลการทดลองใช้หลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

3.1 นักเรียนมีความฉลาดรู้ทางเพศโดยภาพรวมอยู่ระดับค่อนข้างสูง ($\bar{X} = 173.74$, S.D. = 25.33) เมื่อพิจารณาเป็นรายบุคคลมีนักเรียนอยู่ในระดับมากที่สุดเป็นร้อยละ 56.52 ระดับค่อนข้างสูงคิดเป็นร้อยละ 13.04 ระดับปานกลางคิดเป็นร้อยละ 21.74 และระดับค่อนข้างต่ำคิดเป็นร้อยละ 8.70 ดังตาราง 2

ตาราง 2 แสดงร้อยละของระดับความฉลาดรู้ทางเพศของนักเรียน หลังเข้าร่วมหลักสูตรหลังสูตรเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 23 คน

ระดับความฉลาดรู้ทางเพศ	จำนวน (คน)	ร้อยละ
สูง	13	56.52
ค่อนข้างสูง	3	13.04
ปานกลาง	5	21.74
ค่อนข้างต่ำ	2	8.70
ต่ำ	0	0
รวม	23	100

จากตาราง 2 พบว่า หลังเข้าร่วมหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น นักเรียนมีความฉลาดรู้อยู่ระดับสูงร้อยละ 56.52 ระดับค่อนข้างสูงร้อยละ 13.04 ระดับปานกลางร้อยละ 21.74 และระดับค่อนข้างต่ำร้อยละ 8.70

3.2 นักเรียนมีความฉลาดรู้ทางเพศหลังเข้าร่วมหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้นสูงกว่าก่อนการเข้าร่วมหลักสูตรฝึกอบรมอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังตาราง 3

ตาราง 3 แสดงผลการเปรียบเทียบความฉลาดรู้ทางเพศ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ก่อนและหลังการพัฒนาด้วยหลักสูตรส่งเสริมความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 23 คน ($n = 23$)

ความฉลาดรู้	การทดสอบ	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	df	t	Sig.(1-tailed)
ทางเพศ	ก่อนพัฒนา	234	154.87	25.43	22	9.25*	0.0000
	หลังพัฒนา	234	173.74	25.33			

จากตาราง 3 พบว่า หลังเข้าร่วมหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น นักเรียนมีความฉลาดรู้ทางเพศหลังเข้าร่วมหลักสูตร ($\bar{X} = 173.74$, S.D. = 25.33) สูงกว่าก่อนเข้าร่วมหลักสูตร ($\bar{X} = 154.87$, S.D. = 25.43) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. ผลการประเมินความคิดเห็นที่มีต่อหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น

ผลการประเมินความคิดเห็นของนักเรียนที่เข้าร่วมของหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น จากนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 23 คน นำเสนอดังตาราง 4

ตาราง 4 แสดงผลการประเมินความคิดเห็นของนักเรียนที่เข้าร่วมหลักสูตรเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ($n = 23$)

ข้อ	รายการ	n = 23		ระดับความคิดเห็น
		$\bar{X}$	S.D.	
1	ด้านปัจจัยนำเข้า (Input)	3.89	0.61	มาก
2	ด้านกระบวนการ (Process)	3.95	0.73	มาก
3	ด้านผลผลิต (Outcome)	4.30	0.63	มาก
เฉลี่ยรวม		4.05	0.59	มาก

จากตาราง 4 พบว่า นักเรียนมีความคิดเห็นต่อหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.05$, S.D. = 0.59)

อภิปรายผล

1. จากผลการศึกษาแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น พบประเด็นที่น่าสนใจคือ แนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น สามารถใช้การ

เรียนรู้ได้ คือ การเรียนรู้ผ่านประสบการณ์ บทบาทสมมุติ การสอนแบบเพื่อนช่วยเพื่อน กรณีศึกษา เกมเป็นฐาน และเทคนิคการใช้คำถาม ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ Haruna et al., (2018) ที่ได้วิจัยการปรับปรุงโปรแกรมการศึกษาเรื่องสุขภาพทางเพศสำหรับนักเรียนวัยรุ่นผ่านการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐานและเกมมิฟิเคชันเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ พบว่า แนวทางการสอนที่เป็นนวัตกรรมทั้งสองสามารถใช้เพื่อพัฒนาการศึกษาด้านสุขภาพทางเพศของนักเรียนวัยรุ่นได้ อีกทั้งยังมีศักยภาพในการส่งผลกระทบทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการปรับปรุงพฤติกรรมสุขภาพทางเพศและความรู้ของวัยรุ่นในพื้นที่ที่ประสบปัญหาสุขภาพทางเพศมาอย่างยาวนาน เช่น การแพร่ระบาดของโรค HIV/AIDS และงานวิจัยของรพีพัฒน์ รักกุล (2564) ที่ได้วิจัยเรื่อง การศึกษาความรู้เกี่ยวกับเพศศึกษาและพฤติกรรม การสอนเพศศึกษา ของผู้ประกอบการที่มีบุตรวัยรุ่นตอนต้น ซึ่งเน้นความสำคัญของการสื่อสารและการเรียนรู้ร่วมกันระหว่างผู้ประกอบการและเยาวชน ซึ่งสามารถประยุกต์ใช้กับการสอนแบบเพื่อนช่วยเพื่อนในโรงเรียนได้ และงานวิจัยของธนรัตน์ ทรงสมบูรณ์ (2564) ได้วิจัยเรื่องแหล่งเรียนรู้เรื่องเพศ ความรู้เรื่องเพศ และรูปแบบการเรียนรู้เรื่องเพศที่เหมาะสมของนิสิตจิตวิทยา ซึ่งพบว่า เรื่องเพศมักจะถูกมองว่าเป็นเรื่องน่าอายและไม่ควรพูดคุยกันอย่างเปิดเผย ซึ่งอาจจะทำให้บรรยากาศในการเรียนการสอนเต็มไปด้วยความอึดอัด ดังนั้นวิธีการสอนที่ดีจึงเป็นวิธีการสอนที่สามารถสร้างบรรยากาศของการเรียนรู้ร่วมกัน ไม่มีการตัดสินและเคารพความแตกต่างหลากหลายทางความคิด รวมทั้งมีรูปแบบการสอนที่เป็นรูปธรรม

2. หลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น มีองค์ประกอบของหลักสูตร 7 องค์ประกอบ คือ หลักการและเหตุผล จุดมุ่งหมายของหลักสูตร โครงสร้างของหลักสูตร เนื้อหาสาระ การจัดกิจกรรมฝึกอบรม สื่อการเรียนรู้ การวัดและประเมินผล ดำเนินการจัดกิจกรรมเป็น 5 หน่วย คือ หน่วยที่ 1 เพศไม่ใช่เรื่องน่าอาย หน่วยที่ 2 สุขภาพทางเพศ หน่วยที่ 3 พฤติกรรมทางเพศ หน่วยที่ 4 รู้เท่าทันสื่อทางเพศ และหน่วยที่ 5 การจัดการและป้องกันปัญหาสุขภาพทางเพศ ซึ่งหลักสูตรมีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด และผลการศึกษา นำร่อง (Pilot study) เพื่อศึกษาความเป็นไปได้ในการนำหลักสูตรไปทดลองใช้ พบว่าหลักสูตรมีความเหมาะสม สามารถนำไปใช้ได้จริง ผลการวิจัยดังกล่าวจะเนื่องมาจากกระบวนการสร้างหลักสูตรที่มีการพัฒนาตามขั้นตอนการพัฒนาที่ถูกต้อง โดยเริ่มจากการศึกษา การวิเคราะห์ สังเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาหลักสูตร หลักสูตรเสริม และหลักสูตรฝึกอบรม การส่งเสริมความฉลาดรู้ทางเพศ และได้ดำเนินการการศึกษาแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้สำหรับเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ โดยศึกษาเอกสารและสัมภาษณ์จากผู้เชี่ยวชาญด้านเพศศึกษา จำนวน 3 คน ทำให้ได้แนวทางในการจัดการเรียนรู้ที่ชัดเจนมากขึ้นที่จะนำมาพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น หลังจากนั้นได้ตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตรฝึกอบรมจากผู้เชี่ยวชาญที่มีความเชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน และด้านเพศศึกษาและนำไปปรับปรุงแก้ไข หลังจากนั้นจึงนำไปศึกษานำร่อง (Pilot study) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาหลักสูตรของสงัด อุทรานันท์

(2532, น. 38) ได้เสนอแนวความคิดการพัฒนาหลักสูตรโดยยึดหลักการพัฒนาหลักสูตรทั้งระบบ โดยแบ่งออกเป็นกรร่างหลักสูตร การนำหลักสูตรไปใช้ และการประเมินผลหลักสูตรทั้งระบบอีกด้วย ซึ่งสอดคล้องกับงานของจักรกฤษณ์ จันทะคุณ และคณะ (2558) ที่ได้หลักสูตรเสริมสร้างจิตสำนึกในการเตรียมความพร้อมรับมือภัยพิบัติตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา สำหรับนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ได้มีการตรวจสอบคุณภาพของหลักสูตร โดยการประเมินโครงสร้างหลักสูตรโดยผู้เชี่ยวชาญเพื่อตรวจสอบความเหมาะสม จากนั้นนำหลักสูตรมาปรับปรุงแก้ไข และนำไปนำร่องเพื่อศึกษาความเป็นไปได้กับนักเรียน

3. ผลการใช้หลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น พบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยรวมมีระดับความฉลาดรู้อยู่ระดับค่อนข้างสูง ($\bar{X}$ = 173.74, S.D. = 25.33) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และมีความฉลาดรู้ทางเพศหลังการทดลองใช้หลักสูตรหลักสูตรอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 เนื่องจากการจัดกิจกรรมในหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น ได้ใช้วิธีการ และเทคนิคที่หลากหลายตอบสนองกับผู้เรียน และเนื้อหา ทำให้นักเรียนมีความฉลาดรู้ทางเพศเพิ่มขึ้น หลังจากเข้าร่วมหลักสูตรผลการวิจัยดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยของ Douglas B. Kirby (2008) เรื่องผลกระทบของโปรแกรมการสอนเรื่องการละเว้นและการสอนเพศศึกษาแบบรอบด้านต่อพฤติกรรมทางเพศของวัยรุ่น ซึ่ง พบว่า โปรแกรมการสอนเรื่องการละเว้นส่วนใหญ่ไม่ได้ช่วยชะลอการเริ่มต้นมีเพศสัมพันธ์ และมีเพียง 3 ใน 9 โปรแกรมเท่านั้นที่มีผลเชิงบวกที่มีนัยสำคัญทางสถิติต่อพฤติกรรมทางเพศบางประการ ในทางตรงกันข้าม ประมาณสองในสามของโปรแกรมการสอนเพศศึกษาแบบรอบด้านแสดงหลักฐานที่ชัดเจนว่ามีผลดีต่อพฤติกรรมทางเพศของวัยรุ่น เช่น การชะลอการเริ่มต้นมีเพศสัมพันธ์ และการเพิ่มการใช้ถุงยางอนามัยและวิธีคุมกำเนิดในกลุ่มเยาวชนที่สำคัญ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Hussein Haruna et al., (2018) เรื่อง การปรับปรุงโปรแกรมการศึกษาเรื่องสุขภาพทางเพศสำหรับนักเรียนวัยรุ่นผ่านการเรียนรู้แบบใช้เกมเป็นฐานและการเล่นเกมเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ พบว่า ค่าเฉลี่ยของ GBL (Mean = 79.94, SD = 11.169) และ Gamification (Mean = 79.23, SD = 9.186) สูงกว่ากลุ่มควบคุม (Mean = 51.93, SD = 18.705) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($F(2, 117) = 54.75, p = 0.001$) นอกจากนี้ ยังพบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p \leq 0.05$) ในองค์ประกอบ แรงจูงใจ (Motivation), ทศนคติ (Attitude), ความรู้ (Knowledge) และการมีส่วนร่วม (Engagement) หรือ MAKE การศึกษานี้ชี้ให้เห็นว่าแนวทางการสอนที่เป็นนวัตกรรมทั้งสองสามารถใช้เพื่อพัฒนาการศึกษา ด้านสุขภาพทางเพศของนักเรียนวัยรุ่นได้ อีกทั้งยังมีศักยภาพในการส่งผลกระทบทางสังคม โดยเฉพาะอย่างยิ่งในด้านการปรับปรุงพฤติกรรมสุขภาพทางเพศและความรู้ของวัยรุ่นในพื้นที่ที่ประสบปัญหาสุขภาพทางเพศมาอย่างยาวนาน เช่น การแพร่ระบาดของโรค HIV/AIDS สอดคล้องกับงานวิจัยของ Madeline Schneider and Jennifer S. Hirsch (2018) เรื่องการสอนเพศศึกษารอบด้านเป็นกลยุทธ์

การป้องกันขั้นต้นสำหรับการกระทำความรุนแรงทางเพศ งานวิจัยได้เสนอว่า โปรแกรม Comprehensive Sexuality Education: CSE ที่มีการดำเนินการอย่างต่อเนื่องตั้งแต่ระดับ K-12 มีศักยภาพในการป้องกันการเกิดปัจจัยเสี่ยงที่เกี่ยวข้องกับการกระทำความรุนแรงทางเพศได้ โดยเริ่มกระบวนการป้องกันตั้งแต่ช่วงต้นของชีวิต อย่างไรก็ตาม ยังไม่มีการศึกษาที่ประเมินผลของ CSE โดยใช้พฤติกรรมในการกระทำความรุนแรงทางเพศเป็นตัวชี้วัดโดยตรง บทความนี้จึงได้สังเคราะห์ข้อมูลเกี่ยวกับปัจจัยที่ส่งผลให้เกิดพฤติกรรมดังกล่าว รวมถึงผลกระทบที่เป็นไปได้ของ CSE เพื่อเน้นย้ำถึงความสำคัญของการวิจัยในอนาคตในประเด็นนี้

ข้อเสนอแนะการวิจัย

ข้อเสนอแนะทั่วไป

1. จากผลการประเมินความคิดเห็นของนักเรียนที่เข้าร่วมหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศ พบว่า ปัจจัยด้านสื่อการเรียนการสอนและระยะเวลาในการจัดกิจกรรม เป็นประเด็นที่ได้รับคะแนนเฉลี่ยต่ำที่สุด ซึ่งอาจเกิดจากข้อจำกัดหลายประการในด้านระยะเวลา พบว่าการจัดกิจกรรมในแต่ละหน่วยใช้เวลาน้อยเกินไป ส่งผลให้นักเรียนไม่มีเวลาเพียงพอในการเตรียมตัวและมีส่วนร่วมในกิจกรรมตามที่วางแผนไว้ ในด้านสื่อการเรียนการสอน พบว่าสื่อบางประเภทอาจขาดความชัดเจน หรือใช้ภาษาที่ยากต่อความเข้าใจ ทำให้นักเรียนไม่สามารถเข้าถึงเนื้อหาได้อย่างเต็มที่ จึงส่งผลกระทบต่อการทำงานของต่อเนื่องจากการเรียนรู้ ดังนั้น การปรับปรุงหลักสูตรควรคำนึงถึงการเพิ่มระยะเวลาที่เหมาะสมในแต่ละกิจกรรม และพัฒนาสื่อการเรียนการสอนให้มีความชัดเจน กระชับ และเข้าใจง่ายยิ่งขึ้น เพื่อให้สามารถตอบสนองต่อความต้องการของนักเรียนและส่งเสริมการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ในการนำหลักสูตรไปใช้ควรให้ความสำคัญกับนักเรียน เนื่องจากนักเรียนในแต่ละคนมีการรับรู้เรื่องเพศไม่เท่ากัน เนื่องจากบริบท สภาพแวดล้อม วัฒนธรรม และครอบครัวในแต่ละชุมชนแตกต่างกัน ทำให้เนื้อหา และวิธีการบางอย่างภายในหลักสูตร อาจไม่ตอบสนองต่อความต้องการของนักเรียน

3. ก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ผู้สอนควรศึกษาเนื้อหาเรื่องเพศให้ครอบคลุม และชัดเจน เนื่องจากเนื้อหาเรื่องเพศเป็นเรื่องละเอียดอ่อน และมีข้อจำกัดค่อนข้างมาก พร้อมทั้งควรศึกษาการจัดการเรียนรู้เรื่องเพศศึกษาถึงข้อที่ควรตระหนักและระวังในการสอนเพศศึกษา เพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความฉลาดรู้ทางเพศมากขึ้น

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการวิจัยเพื่อพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศให้ครอบคลุมองค์ประกอบที่หลากหลายยิ่งขึ้น ได้แก่ ความหลากหลายทางเพศ เจตคติทางเพศที่เกี่ยวข้องกับความหลากหลาย รสนิยมทางเพศ และคุณลักษณะทางเพศ เป็นต้น
2. ควรมีการศึกษาปัจจัยและองค์ประกอบใหม่ ๆ ของความฉลาดรู้ทางเพศ เพื่อนำมาพัฒนาและออกแบบหลักสูตรที่สามารถส่งเสริมความเข้าใจในประเด็นทางเพศได้อย่างครอบคลุมและลึกซึ้งยิ่งขึ้น
3. ควรมีการศึกษาข้อมูลพื้นฐานเกี่ยวกับบริบททางเพศของแต่ละชุมชน เนื่องจากสภาพสังคม วัฒนธรรม และทัศนคติด้านเพศของแต่ละพื้นที่มีความแตกต่างกัน การทำความเข้าใจบริบทเหล่านี้จะช่วยให้หลักสูตรสามารถตอบสนองต่อความต้องการของนักเรียนในแต่ละพื้นที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ
4. ควรมีการออกแบบและพัฒนาหลักสูตรฝึกอบรมเสริมสร้างความฉลาดรู้ทางเพศสำหรับนักเรียนในระดับประถมศึกษา เพื่อให้นักเรียนได้รับความรู้และทักษะที่เหมาะสมตั้งแต่อายุยังน้อย ซึ่งจะช่วยให้

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- จักรพงษ์ พร่องพรมราช และคณะ (2564). การพัฒนาแบบวัดและเกณฑ์ปกติความฉลาดรู้ทางเพศของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา. *ศึกษาวารสารศึกษาศาสตร์*, 8(2), 23-35.
- ธนรัตน์ ทรงสมบูรณ์. (2564). *แหล่งเรียนรู้เรื่องเพศ ความรู้เรื่องเพศ และรูปแบบการเรียนรู้เรื่องเพศที่เหมาะสมของนิสิตจิตวิทยา*. *วารสารมนุษยศาสตร์ปริทรรศน์*, 43(2), 116-135.
- อึ้ง บัณฑิต. (2542). *ทฤษฎีหลักสูตรการออกแบบและการพัฒนา* (พิมพ์ครั้งที่ 2). โรงพิมพ์ธนธการพิมพ์.
- ปกรณ ประจัญบาน และอนุชา ก่อนพ่วง. (2559). การวิจัยและพัฒนาแบบวัดทักษะในศตวรรษที่ 21 ด้านการรู้เท่าทันสื่อของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 18(1), 144-154.
- รพีพัฒน์ รักกุล (2564). *การศึกษาความรู้เกี่ยวกับเพศศึกษาและพฤติกรรมการสอนเพศศึกษาของผู้ปกครองที่มีบุตรวัยรุ่นตอนต้น*. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- รัตนะ บัวสนธ์. (2562). *การวิจัยและพัฒนานวัตกรรมการศึกษา*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย
- วีชาพร เขยสุวรรณ, 2560. การพัฒนาความรอบรู้ด้านสุขภาพของผู้สูงอายุ เพื่อคุณภาพชีวิตที่ดี. *วารสารพยาบาลศาสตร์ มหาวิทยาลัยคริสเตียน*, 10(1), 85-97
- ปีที่ 5 ฉบับที่ 3 (กันยายน-ธันวาคม 2568) 29 Vol.5 No.3 (September-December 2025)

- วัลยา ธรรมพนิชวัฒน์. (2553). เพศศึกษาสำหรับวัยรุ่นไทย. *วารสารสภาการพยาบาล*, 25(4), 5–9.
- สัจด์ อุทรานันท์. (2532). *พื้นฐานและหลักการพัฒนาหลักสูตร* (พิมพ์ครั้งที่ 3). โรงพิมพ์มิตรสยาม.
- สมาคมส่งเสริมสถานภาพสตรี. (2554). *แผนงานการเสริมสร้างสุขภาพด้านเพศ*. <https://www.apsw-thailand.org/>
- อภิชา น้อมศิริ. (2558). *การพัฒนาดัชนีวัดความฉลาดรู้ทางสุขภาพด้านเพศของวัยรุ่นตอนต้น*. ปรินญา นิพนธ์ปรัชญาดุษฎีบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- เอมอัชมา วัฒนบุรณนธ์. (2555). รายงานการวิจัยเรื่อง การจัดการเรียนรู้เพศศึกษาโดยใช้รูปแบบ “ความรัก” เพื่อสร้างความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ตามแนวคิดจิตตปัญญาศึกษา. สาขาวิชาสุขศึกษาและพลศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เอมอัชมา วัฒนบุรณนธ์. (2557). *คู่มือการใช้โมเดลเลิฟ (Love Model) : โมเดลสร้างเสริมความเป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์*. โอเดียนสโตร์.
- องค์การแพธ (PATH). (2551). *คู่มือการจัดกระบวนการเรียนรู้เพศศึกษาสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1* (พิมพ์ครั้งที่ 3). เออร์เจนท์แพค.
- องค์การแพธ (PATH). (2551). *คู่มือการจัดกระบวนการเรียนรู้เพศศึกษาสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2* (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์เออร์เจนท์แพค.
- องค์การแพธ (PATH). (2551). *คู่มือการจัดกระบวนการเรียนรู้เพศศึกษาสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3* (พิมพ์ครั้งที่ 3). สำนักพิมพ์เออร์เจนท์แพค.
- Arais, N. (2021). *Liberatory school-based sex education: Sexual violence prevention work at middle school level*. The Faculty of the Kalmanovitz of Education, Saint Mary's College of California.
- Cheryl Fagan. (n.d.). *Let talk about sex, baby*. <https://cherylfagan.org/>
- Douglas B. Kirby. (2008). The impact of abstinence and comprehensive sex and STD/HIV education programs on adolescent sexual behavior. *Sex Res Soc Policy*, 5(3), 18-27.
- Hussein Haruna et al., (2018). Improving sexual health education programs for adolescent students through game- based learning and gamification. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1-26.
- Leivo, D., Leonhard, C., Johnson, K., & Carlson, T. (2022). Relationship of high risk sexual behaviors, sexual knowledge, and sexual satisfaction among African American college students: Toward a sex positive approach to STI prevention. *Sexuality & Culture*, 26(1), 154-175.

Madeline Schneider and Jennifer S. Hirsch (2018). Comprehensive Sexuality Education as a Primary Prevention Strategy for Sexual Violence Perpetration. *Trauma Violence Abuse*, 21(3), 439-455.

UNESCO. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

***การพัฒนาหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้
แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสาร
ทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย**

**A Curriculum Development Of Science Communicator By Using SSCS
Learning Model With Visual Thinking To Promote Science
Communication Ability For Hight School Students**

**กุลนิษฐ์ ทิพย์วังเมฆ^{1*} จักรกฤษณ์ จันทะคุณ²
Kunlanit Tipwangmek¹ Jakkrit Jantakoon²**

¹คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

¹ Faculty of Education, Naresuan University, Phitsanulok, Thailand

²คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร

² Faculty of Education, Naresuan University, Phitsanulok, Thailand

*Corresponding author e-mail: kunlanitt66@nu.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีจุดมุ่งหมายเพื่อ (1) ศึกษาประเด็นทางวิทยาศาสตร์ในปัจจุบันที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อน สำหรับการส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (2) สร้างและตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (3) ทดลองใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย (4) ศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่มีต่อการเข้าร่วมหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ดำเนินการศึกษาค้นคว้าตามกระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) มีกลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 โรงเรียนร่องกวางอนุสรณ์ จำนวน 20 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสัมภาษณ์ประเด็นทางวิทยาศาสตร์ในปัจจุบันที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อน หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ คู่มือการใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ แบบวัดความสามารถในการสื่อสารทาง

* Received: 13 May 2025, Revised: 5 June 2025, Accepted: 12 June 2025

วิทยาศาสตร์ และแบบประเมินความคิดเห็นของนักเรียน สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสถิติทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า 1. ผลการศึกษาได้ประเด็นทางวิทยาศาสตร์ในปัจจุบันที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อน การพัฒนาหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ทำให้ได้ข้อมูลที่เป็นประโยชน์ใช้ในการพัฒนาหลักสูตร ในด้านโครงสร้างหลักสูตร ที่มีเนื้อหาสาระ คือ 1) โขดตามะนาว รักษากระเทียม 2) น้ำดื่มจากไมโครเวฟอันตราย 3) ยาปฏิชีวนะ ไม่ต้องรับประทานจนหมด และ 4) ฝรั่งไซนัสแคท มีสารพิษ ก่อให้เกิดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ได้จากเนื้อหาสาระของโครงสร้างหลักสูตร 2. ผลการสร้างหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ทำให้ได้หลักสูตรที่มีองค์ประกอบ คือ 1) หลักการและเหตุผล 2) จุดมุ่งหมาย 3) โครงสร้างหลักสูตร 4) แนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5) แนวทางการใช้สื่อและแหล่งเรียนรู้ และ 6) แนวทางการวัดและประเมินผล มีความเหมาะสมของหลักสูตรภาพรวมอยู่ในระดับมาก และคู่มือการใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ มีความเหมาะสมภาพรวมอยู่ในระดับมาก 3. ผลทดลองใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ นักเรียนมีความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ด้านการเขียนและด้านการพูด สูงกว่าเกณฑ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 4. นักเรียนมีความคิดเห็นต่อการเข้าร่วมหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์มีความคิดเห็นภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

คำสำคัญ: หลักสูตร; กิจกรรมชุมนุม; แนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS; กลวิธีการคิดเป็นภาพ; ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์

ABSTRACT

This research aimed to: 1) identify current scientific issues with misconceptions for promoting scientific communication skills among upper secondary school students, 2) develop and validate the quality of a Science Communicators Club curriculum based on the SSCS learning approach combined with visualization strategies to enhance scientific communication skills for upper secondary school students, 3) implement the Science Communicators Club curriculum, and 4) examine upper secondary school students' opinions toward participation in the curriculum. The study employed a research and development (R&D) methodology. The sample consisted of 20 upper secondary school students from Rongkwang Anusorn School in the second semester of the 2024 academic year. The research instruments included: an interview protocol for identifying current scientific misconceptions, the Science Communicators Club curriculum, a curriculum implementation manual, a scientific communication ability assessment, and a student opinion survey. Data were analyzed using percentage, mean, standard deviation, and t-test. The research findings revealed that: 1) the study identified current scientific misconceptions used for curriculum development, resulting in a curriculum structure with four content topics: lemon soda cures cancer, boiled water from microwaves is dangerous, antibiotics need not be completed, and Shine Muscat grapes contain toxins, which formed the basis for learning activities; 2) the developed Science Communicators

Club curriculum comprised six components: rationale, objectives, curriculum structure, learning activity guidelines, media and learning resources guidelines, and assessment guidelines, with overall curriculum appropriateness at a high level, and the curriculum implementation manual also demonstrating high appropriateness; 3) implementation results showed that students' scientific communication abilities in both writing and speaking dimensions were significantly higher than the criterion at the .05 level of statistical significance; and 4) students' overall opinions toward participation in the Science Communicators Club curriculum were at the highest level.

Keywords: Curriculum; Club Activity; SSCS Learning Model; Visual Thinking; Science Communication.

บทนำ

ความรู้ทางวิทยาศาสตร์มีความสำคัญต่อสังคมในปัจจุบันและอนาคต เนื่องจากวิทยาศาสตร์มีส่วนช่วยในการพัฒนาการให้เหตุผลและการแก้ไขปัญหาในชีวิตประจำวัน เกี่ยวข้องกับสายอาชีพต่าง ๆ ตลอดจนเทคโนโลยีเครื่องมือ เครื่องใช้ ที่ผลิตขึ้นมาเพื่ออำนวยความสะดวกให้กับมนุษย์ในปัจจุบัน เป้าหมายของการจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ กระทรวงศึกษาธิการ (2551) กล่าวว่า เพื่อให้รับกับศตวรรษที่ 21 ที่มุ่งไปที่ทักษะที่สำคัญ คือ ทักษะการสื่อสาร ประเทศไทยได้กำหนดให้ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ เป็นสมรรถนะสำคัญที่นักเรียนพึงมี (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) สอดคล้องกับสถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (2556) ได้กำหนดเป้าหมายการจัดการเรียนการสอนของสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี มีจุดเน้นในการพัฒนาความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ เนื่องจากได้แสดงความคิด การแลกเปลี่ยนความคิด การนำเสนอแนวคิดหรือการถ่ายทอดความรู้ทางวิทยาศาสตร์ที่ได้จากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ไปสื่อสารให้ผู้อื่นเข้าใจได้อย่างถูกต้องและเกิดความเข้าใจร่วมกัน ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ เป็นสมรรถนะสำคัญของนักเรียน เพื่อพัฒนานักเรียนให้เป็นคนดี มีปัญญา มีคุณภาพชีวิตที่ดีและมีขีดความสามารถในการแข่งขันเวทีระดับโลก โดยให้ความหมายสำหรับความสามารถในการสื่อสาร เป็นความสามารถในการรับและส่งสาร มีวัฒนธรรมในการใช้ภาษาถ่ายทอดความคิด ความรู้ความเข้าใจ ความรู้สึก และทัศนะของตนเองเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร และประสบการณ์ อันจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาตนเองและสังคม รวมทั้งการเจรจาต่อรอง เพื่อขจัดและลดปัญหาความขัดแย้งต่าง ๆ การเลือกรับหรือไม่รับข้อมูลข่าวสาร ด้วยหลักเหตุผลและความถูกต้อง ตลอดจนการเลือกใช้วิธีการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ โดยคำนึงถึงผลกระทบที่มีต่อตนเองและสังคมสอดคล้องกับ Rincke (2011) และ Hinko (2014) จากการวิจัยพบว่าพฤติกรรมที่บ่งชี้ถึงความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ได้แก่ การอธิบาย การยกตัวอย่าง การใช้คำศัพท์ทั่วไปที่ใช้ในชีวิตประจำวันให้เหมาะสมกับความรู้ทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งเป็นวิธีการสื่อสารวิทยาศาสตร์ให้ผู้รับสารเข้าใจความรู้มากยิ่งขึ้น และสอดคล้องกับ Baram-Tsabari and Osborne (2015) ได้นำเสนอมุมมองเกี่ยวกับการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ไว้ว่า

การสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ เน้นเพื่อให้คนทั่วไปได้รับรู้ถึงเนื้อหาสาระ เพื่อให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการศึกษาองค์ความรู้ทางวิทยาศาสตร์มากยิ่งขึ้น

จากตัวชี้วัด และสาระการเรียนรู้ที่เกี่ยวข้องในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560) ไม่สามารถทำให้นักเรียนมีความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ได้ อีกทั้งกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี โรงเรียนร่องกวางอนุสรณ์ มีการวิเคราะห์สาเหตุของปัญหา ผ่านกระบวนการชุมชนการเรียนรู้ทางวิชาชีพ พบว่า ครูมักไม่ค่อยทดสอบคำถามการสื่อสารเป็นประจำ ครูจะทดสอบเฉพาะคำถามที่ติดอยู่ในหนังสือเรียนเท่านั้น และครูมักไม่ค่อยให้คำถามที่สามารถกระตุ้นการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียน นอกจากนี้เวลาเรียนรู้ที่มีจำกัดยังไม่เพียงพอที่จะทดสอบความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียน ซึ่งนักเรียนจะเน้นเพียงแค่การแก้โจทย์ปัญหา แต่ยังขาดความเข้าใจในการนำความรู้เชื่อมโยงสู่ในชีวิตประจำวัน สอดคล้องกับธนกร อรรถนาวัฒน์ (2558) ที่พัฒนาความสามารถในการสื่อสารด้านการพูดและการเขียนโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบแสวงหาความรู้เป็นกลุ่ม พบว่า ความสามารถในการสื่อสารวิทยาศาสตร์ด้านการเขียนอยู่ในระดับพอใช้ โดยผู้เรียนยังไม่แม่นยำเนื้อหา สืบค้นข้อมูลจากแหล่งที่ไม่น่าเชื่อถือ ไม่ได้ตรวจสอบความถูกต้องของการใช้คำ ไม่สามารถเชื่อมโยงเนื้อหาให้เข้ากับบริบทในชีวิตประจำวันได้

กิจกรรมชุมนุมเป็นการจัดกิจกรรมที่ยึดหลักผู้เรียนเป็นสำคัญ คือให้ความสำคัญกับความสนใจและความต้องการของผู้เรียนและกิจกรรมชุมนุมสามารถบูรณาการองค์ความรู้ต่าง ๆ ที่เกื้อกูลส่งเสริมการเรียนรู้ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ให้มีความกว้างขวางลึกซึ้ง ทำให้นักเรียนได้พัฒนาศักยภาพที่มีในตนเองอย่างเต็มที่ (กฤษณ์วรงค์ เตชะสิริสุขสกุล, 2560) แนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบ SSCS เนื่องจากการจัดการเรียนรู้แบบ SSCS ที่มุ่งให้นักเรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเองให้มากที่สุด เน้นนักเรียนเป็นศูนย์กลางเป็นรูปแบบที่ใช้ในการสอนการแก้ปัญหาให้กับนักเรียน โดยการนำกระบวนการทางวิทยาศาสตร์มาประยุกต์ใช้ ในการแก้ปัญหาและเป็นการจัดการเรียนรู้ที่มุ่งให้นักเรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเองให้มากที่สุด การจัดการเรียนรู้แบบ SSCS ได้รับการพัฒนาขึ้นโดย Pizzini, Shepardson and Abell นักการศึกษาวิทยาศาสตร์ของ College of Education The University of Iowa เป็นกิจกรรมการเรียนที่เปลี่ยนจากที่ครูเป็นศูนย์กลางมาเป็นนักเรียนเป็นศูนย์กลางซึ่งจะทำให้การแก้ปัญหาและการสื่อสารในห้องเรียนของนักเรียนมีประสิทธิภาพมากขึ้นนักเรียนมีโอกาสแสดง ความคิดเห็นและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างนักเรียนกับครู หรือนักเรียนกับนักเรียน ส่งผลให้ครูและนักเรียนคนอื่น ๆ ได้เรียนรู้วิธีการที่หลากหลายอันเป็นประโยชน์ต่อการเรียนการสอนเป็นอย่างดี การจัดการเรียนรู้แบบ SSCS ซึ่งประกอบด้วย 4 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 Search : S เป็นขั้นของการค้นหาข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหา และการแยกแยะประเด็นของปัญหา ขั้นที่ 2 Solve : S เป็นขั้นของการ วางแผนและการดำเนินการแก้ปัญหาด้วยวิธีการต่าง ๆ ขั้นที่ 3 Create : C เป็นขั้นของการนำผลที่ได้ จากขั้น Solve มาจัดกระทำ

เป็นขั้นตอนเพื่อให้เข้าใจต่อความเข้าใจ และเพื่อสื่อสารกับคนอื่นได้ และ ขั้นที่ 4 Share : S เป็นขั้นของการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น เกี่ยวกับข้อมูลและวิธีการแก้ปัญหา (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2559) ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นพัฒนาผู้เรียนเป็น รายบุคคลโดยเชื่อว่าผู้เรียนแต่ละคนมีความรู้ความเข้าใจ ทำให้นักเรียนสามารถสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเอง อย่างไรก็ตามการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบ SSCS เป็นเพียงการสอนที่มีการตั้งคำถามให้กับนักเรียนโดยคำถามนั้นยังไม่สามารถนำไปสู่การนำเสนอผลงานจากการแก้ปัญหาให้สื่อสารออกมาได้ ซึ่งในการวิจัยนี้ผู้วิจัยได้เห็นถึงการคิดเป็นภาพที่อาจมีส่วนทำให้นักเรียนมีกระบวนการคิด การทำความเข้าใจในสิ่งที่เรียนรู้ได้ถูกต้องและตรงกัน จนสามารถสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ออกมาได้ ซึ่งในการวิจัยนี้ผู้วิจัยได้เห็นถึงการคิดเป็นภาพที่อาจมีส่วนทำให้นักเรียนมีกระบวนการคิด การทำความเข้าใจในสิ่งที่เรียนรู้ได้ถูกต้องและตรงกัน จนสามารถสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ออกมาได้ อีกทั้ง การคิดเป็นภาพ (Visual Thinking) เป็นเครื่องมือช่วยให้สมองคิดอย่างเป็นระบบระเบียบ โดยการคิดและการวาดภาพไปพร้อมกัน จากนั้นจึงถ่ายทอดเป็นภาพหรือการสรุปความรู้ออกมาที่ใช้ภาพ กราฟ แผนภูมิ เป็นองค์ประกอบในการสรุปความรู้ จากนั้นจึงถ่ายทอดเพื่อให้ผู้อื่นเข้าใจตรงกัน (ศุภวิชช์ สงวนคัมธรณ์, 2560) ซึ่งสอดคล้องกับ ศรายุทธ รัตนภูมิ (2561) ที่กล่าวว่า การคิดเป็นภาพ ทำให้สามารถมองเห็นเนื้อความได้ในครั้งเดียว โดยให้นำคำสำคัญมาเขียนแบบลองผิดถูกถูกไปเรื่อย ๆ จนกว่าจะสามารถ อธิบายและทำให้ผู้อื่นยอมรับในความคิดของเราได้ สิ่งที่เป็นพื้นฐานแห่งการยอมรับ คือ การมีตรรกะและเหตุผลเป็นสิ่งจำเป็น

จากความสำคัญ ปัญหา และแนวคิดดังกล่าว ผู้วิจัยจึงมีความตระหนักและสนใจพัฒนาหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ซึ่งจะช่วยให้นักเรียนมีความสามารถในการสื่อสารข้อมูลและเกิดความเข้าใจความรู้ทางวิทยาศาสตร์ที่ถูกต้อง

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาประเด็นทางวิทยาศาสตร์ในปัจจุบันที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อน สำหรับการส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย
2. เพื่อสร้างและตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย
3. เพื่อทดลองใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยศึกษาผลการใช้ ดังนี้

3.1 ศึกษาความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์หลังเรียนด้วยหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ

3.2 เปรียบเทียบความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ หลังเรียนด้วยหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ กับเกณฑ์ร้อยละ 75

4. เพื่อศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่มีต่อการเข้าร่วมหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ

ระเบียบวิธีวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากรในการวิจัยเป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษา โรงเรียนร่องกวางอนุสรณ์ สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่มัธยมศึกษาแพร่ ที่กำลังศึกษาอยู่ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โรงเรียนร่องกวางอนุสรณ์ สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาแพร่ ที่สมัครเข้าร่วมในกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ จำนวน 20 คน

2. รูปแบบการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้กระบวนการวิจัยและพัฒนา (Research and Development) ใช้แบบแผนการวิจัยกลุ่มเดียวหลังการทดลองแบบ One-Group Posttest Only Design (ปรีชา เนาว์เย็นผล, 2542, หน้า 154)

3. ขอบเขตของเนื้อหาที่ใช้

ประเด็นทางวิทยาศาสตร์ที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อนในปัจจุบัน

4. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

4.1 แบบสัมภาษณ์ข้อมูลประเด็นทางวิทยาศาสตร์ที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อนในปัจจุบัน เป็นรูปแบบของแบบสัมภาษณ์เป็นแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง (Semi - Structure Interview)

4.2 หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์

4.3 แบบประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมและเอกสารประกอบหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์

4.4 แบบสัมภาษณ์เพื่อศึกษาความเป็นไปได้ของหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์

4.5 แบบวัดความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ได้ยึดตามแนวคิด ของ Kulgemeyer and Schecker (2013) มีองค์ประกอบ 4 ด้าน อ้างอิงมาจากการวิจัยของ Kulgemeyer

and Schecker (2013) ทำให้สามารถสรุปองค์ประกอบสำคัญของการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ดังนี้
1) เนื้อหา 2) ภาษา 3) บริบท และ 4) สิ่งแทนความ ดังตาราง 1

ตาราง 1 องค์ประกอบและพฤติกรรมบ่งชี้ของการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์

องค์ประกอบ	พฤติกรรมบ่งชี้
1. เนื้อหา	สื่อสารเนื้อหาเกี่ยวกับแนวคิด หลักการ หรือความรู้ทางวิทยาศาสตร์ที่สอดคล้องกันได้อย่างถูกต้อง ครบถ้วน เป็นลำดับขั้นตอน
2. ภาษา	เลือกใช้คำศัพท์เฉพาะ (technical term) หรือคำศัพท์ทั่วไปเพื่อสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ได้อย่างเหมาะสม และมีการขยายความ คำศัพท์เฉพาะหรือใช้คำเปรียบเทียบ เพื่อให้เข้าใจง่าย
3. บริบท	เชื่อมโยงข้อเท็จจริงของเนื้อหาเข้ากับตัวอย่างที่พบได้ในชีวิตประจำวัน หรือตัวอย่างที่ยกมาต้องเป็นที่รู้จักของคนทั่วไป และช่วยให้ผู้รับสารมีความเข้าใจข้อมูลหรือเนื้อหาทางวิทยาศาสตร์ได้ง่ายมากขึ้น
4. สิ่งแทนความ	เลือกใช้รูปภาพ แผนภูมิ กราฟ แผนผัง เพื่อประกอบการอธิบายหรือการส่งสารได้อย่างสอดคล้องกับเนื้อหา และสิ่งแทนความนั้นทำให้เข้าใจเนื้อหาได้ง่ายมากขึ้น

โดยมีการใช้เกณฑ์การให้คะแนนแบบ Scoring Rubric และนำมาประเมินระดับความสามารถในการสื่อสาร 4 ระดับ คือ ดีมาก ดี พอใช้ และปรับปรุง

4.6 แบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อการเรียนโดยหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ใช้รูปแบบของการประเมินเชิงระบบ (System Approach) ประกอบด้วย

4.6.1 ปัจจัยนำเข้า (Input) เป็นการประเมินที่มีจุดมุ่งหมายเพื่อจัดหาข้อมูลเพื่อการตัดสินใจโดยดูความเหมาะสมของหลักสูตร เอกสารประกอบหลักสูตร โครงสร้างหลักสูตร สื่อประกอบหลักสูตร ครูผู้สอน ระยะเวลาและสถานที่การจัดกิจกรรมการเรียนรู้

4.6.2 กระบวนการ (Process) เป็นการประเมินครอบคลุมเกี่ยวกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ การใช้สื่อประกอบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล

4.6.3 ผลผลิต (Output, Product) เป็นการตัดสินใจโดยดูความเหมาะสมของการประเมินที่ครอบคลุมเกี่ยวกับความรู้ ทักษะการสร้างนวัตกรรม หรือการนำความรู้ที่ได้จากหลักสูตรไปใช้ให้เกิดประโยชน์ต่อตนเอง

โดยลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ โดยมีเกณฑ์การให้คะแนนดังต่อไปนี้

5 หมายถึง มีความคิดเห็นระดับมากที่สุด

4 หมายถึง มีความคิดเห็นระดับมาก

3 หมายถึง มีความคิดเห็นระดับปานกลาง

2 หมายถึง มีความคิดเห็นระดับน้อย

1 หมายถึง มีความคิดเห็นระดับน้อยที่สุด

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล

5.1 นำแบบสัมภาษณ์ข้อมูลประเด็นทางวิทยาศาสตร์ที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อนในปัจจุบัน ไปสัมภาษณ์ข้อมูลที่จำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ กับผู้เชี่ยวชาญในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ จำนวน 3 คน เพื่อทำการสร้างหลักสูตรกิจกรรมชุมนุม

5.2 นำหลักสูตรและคู่มือการใช้หลักสูตรพร้อมแบบประเมินความเหมาะสมของหลักสูตร และคู่มือการใช้หลักสูตรที่ปรับปรุงแล้วไปให้ผู้เชี่ยวชาญ จากนั้นดำเนินการนำร่องกับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง เป็นเวลา 4 สัปดาห์ รวมเวลา 8 ชั่วโมง

5.3 ดำเนินการทดลองใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ในชั่วโมงกิจกรรมชุมนุม จำนวน 18 ชั่วโมง หลังจากเสร็จสิ้นจึงทำการวัดความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

5.4 นำแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนที่มีต่อการเรียนโดยหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ไปให้นักเรียนที่สมัครเข้าร่วมในกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567

5.5 นำข้อมูลที่ได้จากการเก็บรวบรวมทั้งหมดไปทำการวิเคราะห์ข้อมูล

6. การวิเคราะห์ข้อมูล

6.1 นำข้อมูลที่ได้จากการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ มาวิเคราะห์เชิงเนื้อหา (Content Analysis) แล้วจึงเขียนสรุปเชิงบรรยายความ

6.2 นำข้อมูลที่ได้จากแบบประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรและคู่มือการใช้หลักสูตรที่ผู้เชี่ยวชาญประเมินแล้ว มาวิเคราะห์ความเหมาะสมโดยการนำคะแนนที่ได้จากการประเมินของผู้เชี่ยวชาญทุกคนมาหาค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)

6.3 นำผลคะแนนที่ได้จากการวัดความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย มาทำการวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) ด้วยค่าสถิติทดสอบที (t-test one sample) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์กับเกณฑ์ร้อยละ 75 หลังเรียนด้วยหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารทางวิทยาศาสตร์

6.4 นำข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถามความคิดเห็นของผู้เรียนมาวิเคราะห์ข้อมูลโดยการนำคะแนนที่ได้จากการตอบแบบสอบถามความคิดเห็น ของนักเรียนทุกคนมาหาค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาประเด็นทางวิทยาศาสตร์ที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อนในปัจจุบัน สำหรับการส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

โดยการสัมภาษณ์ผู้เชี่ยวชาญในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ จำนวน 3 คน แล้วสร้างข้อสรุปในประเด็นทางวิทยาศาสตร์ในปัจจุบัน เพื่อนำไปเป็นแนวทางการจัดกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยมีประเด็นจากผู้เชี่ยวชาญ ดังนี้

1) ประเด็นความเชื่อหรือการเข้าใจผิด ตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบันที่มีการเผยแพร่กันอย่างแพร่หลาย เช่น โศดามะนาวรักษามะเร็ง และน้ำต้มจากไมโครเวฟอันตราย

2) ประเด็นความเข้าใจผิดที่สังคมให้ความสนใจในปัจจุบัน มีการเผยแพร่กันอย่างแพร่หลาย และเป็นปัญหาที่ส่งผลกระทบในระดับวงกว้าง เช่น การใช้ยาปฏิชีวนะผิดวิธี และอู่ไข่มัสแคท

2. ผลการสร้างและตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

2.1 ผลการสร้างหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ทำให้ได้หลักสูตรที่มีองค์ประกอบ 6 องค์ประกอบ ได้แก่ หลักการและเหตุผล จุดมุ่งหมาย โครงสร้างหลักสูตร แนวทางการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ แนวทางการใช้สื่อและแหล่งเรียนรู้ และแนวทางการวัดและประเมินผล

2.2 ผลการประเมินความเหมาะสมของหลักสูตรและคู่มือการใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุม พบว่า ผู้เชี่ยวชาญมีความเห็นว่าการประเมินหลักสูตรและคู่มือการใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายในภาพรวมมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก

2.3 ผลการศึกษานำร่อง(Pilot Study) พบว่า หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ สามารถนำไปใช้ได้จริงทั้ง 4 องค์ประกอบหลัก คือ สารการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้และแหล่งเรียนรู้ การวัดและประเมินผล ดังนี้

2.3.1 สารการเรียนรู้ มีความสอดคล้องกับประเด็นทางวิทยาศาสตร์ที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อน และความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ซึ่งนักเรียนสามารถนำไปใช้ได้จริง มีการเรียงลำดับเนื้อหาสาระตามการเรียนรู้ก่อนหลัง มีความชัดเจน เนื้อหาสาระที่สอน ครบคลุมและสอดคล้องกับจุดมุ่งหมายของหลักสูตร

2.3.2 กิจกรรมการเรียนรู้ ส่งเสริมให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง เน้นการศึกษาค้นคว้า การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ตลอดจนสรุปองค์ความรู้ ทำให้เกิดการพูดและเขียนสื่อสารทางวิทยาศาสตร์

2.3.3 สื่อการเรียนรู้และแหล่งเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้เหมาะสมกับเนื้อหา และกิจกรรมการเรียนรู้ สามารถกระตุ้นส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน แหล่งเรียนรู้ส่วนใหญ่ใช้สื่อออนไลน์ สื่อที่เข้าใจง่าย เข้าถึงรวดเร็ว ทำให้นักเรียนสามารถสืบค้นข้อมูล และหาค้นหาข้อมูลเพิ่มเติม เพื่อช่วยให้นักเรียนสามารถนำความรู้ไปปฏิบัติกิจกรรมได้

2.3.4 การวัดและประเมินผล มีการแจ้งเกณฑ์การประเมินชัดเจน ทำให้นักเรียนมีการเตรียมความพร้อม มีเกณฑ์การประเมินที่ชัดเจนเหมาะสม

3. ผลการทดลองใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย

3.1 ผลการศึกษาความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์หลังเรียน

ตาราง 2 แสดงระดับความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ในแต่ละองค์ประกอบ

องค์ประกอบ	คะแนนเต็ม	ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์				ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์			
		ด้านการเขียน				ด้านการพูด			
		คะแนนที่ได้		ร้อยละ	ระดับความสามารถ	คะแนนที่ได้		ร้อยละ	ระดับความสามารถ
		$\bar{x}$	S.D.			$\bar{x}$	S.D.		
1. เนื้อหา	8	7.40	0.94	92.50		7.50	0.89	93.75	
2. ภาษา	4	3.80	0.41	95.00		3.80	0.41	95.00	
3. บริบท	8	6.60	0.94	82.50		6.50	0.89	81.25	
4. สิ่งแทน	4	3.35	0.59	83.75		3.50	0.51	87.50	
รวม	24	21.15	2.13	88.13	ดีมาก	21.30	1.75	88.75	ดีมาก

จากตาราง 2 พบว่า ความสามารถในการเขียนสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ โดยรวมอยู่ในระดับดี มีคะแนนเฉลี่ย ($\bar{x}$) เท่ากับ 21.15 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เท่ากับ 2.13 ซึ่งทุกองค์ประกอบอยู่ในระดับดีมาก อีกทั้งความสามารถในการพูดสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ โดยรวมอยู่ในระดับดีมาก คะแนนเฉลี่ย ($\bar{x}$) เท่ากับ 21.30 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เท่ากับ 1.75 ทุกองค์ประกอบอยู่ในระดับดีมาก

3.2 ผลการเปรียบเทียบความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ หลังเรียนด้วยหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ กับเกณฑ์ร้อยละ 75

ตาราง 3 แสดงคะแนนความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ หลังเรียน กับเกณฑ์ร้อยละ 75

การทดสอบ	N	คะแนนเต็ม	$\bar{x}$	S.D.	% of Mean	T	Sig(1-tailed)
หลังเรียน							
ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ด้านการเขียน							
	20	24	21.15	2.13	88.13	6.60 *	0.0000
ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ด้านการพูด							
	20	24	21.30	1.75	88.75	8.43 *	0.0000

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตาราง 3 พบว่า ด้านความสามารถในการเขียนสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ มีคะแนนเฉลี่ย ($\bar{x}$) เท่ากับ 21.15 ซึ่งคิดเป็นร้อยละ 88.13 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) หลังเรียน เท่ากับ 2.13 ส่วนด้านความสามารถในการพูดสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ มีคะแนนเฉลี่ย ($\bar{x}$) เท่ากับ 21.30 ซึ่งคิดเป็นร้อยละ 88.75 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) หลังเรียน เท่ากับ 1.75 เมื่อเปรียบเทียบระหว่างเกณฑ์กับคะแนนที่ประเมินหลังเรียน พบว่า ความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนสูงกว่าเกณฑ์ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. ผลการศึกษาความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่มีต่อการเข้าร่วมหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวทางการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ

ตาราง 4 แสดงผลการประเมินความคิดเห็นของนักเรียนระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย ที่มีต่อการเข้าร่วมหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์

รายการประเมิน	$\bar{x}$	S.D.	ระดับ ความคิดเห็น
1. ด้านปัจจัยนำเข้า	4.48	0.61	เห็นด้วย
2. ด้านกระบวนการ	4.61	0.63	เห็นด้วยอย่างยิ่ง
3. ด้านผลผลิต	4.60	0.54	เห็นด้วยอย่างยิ่ง
รวม	4.56	0.60	เห็นด้วยอย่างยิ่ง

จากตาราง 4 พบว่า ความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อการเข้าร่วมหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวทางการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย โดยเฉลี่ยรวมมีความคิดเห็นอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{x}$ = 4.56, S.D. = 0.60) เมื่อพิจารณารายละเอียดพบว่า นักเรียนมีความคิดเห็นต่อด้านกระบวนการ อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{x}$ = 4.61, S.D. = 0.63) รองลงมา คือ นักเรียนมีความคิดเห็นต่อด้านผลผลิต อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{x}$ =

4.60, S.D. = 0.54) และนักเรียนมีความคิดเห็นต่อด้านปัจจัยนำเข้า อยู่ในระดับมาก ($\bar{x}$ = 4.48, S.D. = 0.61) ตามลำดับ

อภิปรายผล

1. ผลของการศึกษาประเด็นทางวิทยาศาสตร์ในปัจจุบัน สำหรับการส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า ผู้เชี่ยวชาญในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ได้ให้ประเด็นทางวิทยาศาสตร์ในปัจจุบันที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อน ในการพัฒนาหลักสูตรด้านโครงสร้างหลักสูตร เพื่อใช้ในการกำหนดเนื้อหาสาระสำคัญที่นักเรียนจำเป็นต้องเรียน ทำให้ได้ประเด็นทางวิทยาศาสตร์ที่เหมาะสมกับวัยของนักเรียน เป็นประเด็นที่สังคมสนใจ หรือประเด็นความเข้าใจผิดที่เกิดขึ้นสนใจสังคมเป็นวงกว้างในปัจจุบัน จนพัฒนาความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ เกิดประโยชน์ต่อนักเรียนในการที่จะนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน

2. ผลการสร้างและตรวจสอบคุณภาพหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า องค์ประกอบของหลักสูตร 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) หลักการและเหตุผล 2) จุดมุ่งหมาย 3) โครงสร้างหลักสูตร 4) การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 5) การใช้สื่อและแหล่งเรียนรู้ 6) การวัดและประเมินผล ซึ่งหลักสูตรมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก และภาพรวมของคู่มือการใช้หลักสูตร ความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการสังเคราะห์ข้อมูลจากเอกสารที่เกี่ยวข้องทำให้ได้องค์ประกอบของหลักสูตรที่สำคัญอย่างครบถ้วนจึงสามารถพัฒนาหลักสูตรตามองค์ประกอบต่าง ๆ ได้เป็นอย่างดี สอดคล้องกับแนวคิดกระบวนการพัฒนาหลักสูตรของสังกัด อุทราพันธ์ (2532, หน้า 191 – 192) ที่กล่าวว่า การพัฒนาหลักสูตรนั้นจำเป็นต้องศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลต่าง ๆ ที่เป็นพื้นฐานของหลักสูตรเพื่อการพัฒนาหลักสูตรนั้นมีความถูกต้องทำให้ทราบความต้องการของสังคมและผู้เรียน ในการพัฒนาหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลายที่สร้างขึ้นผ่านการ ตรวจสอบคุณภาพเบื้องต้นจากอาจารย์ที่ปรึกษาและผู้เชี่ยวชาญทั้งหมด 3 ด้าน ได้แก่ ผู้เชี่ยวชาญด้านหลักสูตรและการสอน ด้านวิจัยและประเมินทางการศึกษา และด้านการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ รวมทั้งสิ้นจำนวน 3 คน ผู้เชี่ยวชาญดำเนินการตรวจสอบ เพื่อนำไปปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะ และนำกิจกรรมชุมนุมมาศึกษานำร่อง (Pilot Study) นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาที่เข้าร่วมชุมนุมนักพูดเสียงตามสาย ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง สอดคล้องกับทาบ (Taba, 1962, p.10) ซึ่งได้กล่าวไว้ว่าการพัฒนาหลักสูตรนั้นจะต้องมีขั้นตอนการพัฒนาหลักสูตรโดยเริ่มจาก การศึกษาวิเคราะห์ความต้องการ (diagnosis of needs) ตรวจสอบสภาพปัญหาและความต้องการและความจำเป็นต่าง ๆ ของสังคมและผู้เรียน กำหนด

จุดมุ่งหมาย (formulation of objectives) กำหนดจุดมุ่งหมายให้ชัดเจนหลังจากได้ศึกษาวิเคราะห์ความต้องการแล้วพิจารณาเลือกเนื้อหาสาระ (selection of content) จัดรวบรวมเนื้อหาสาระ (organization of content) โดยเนื้อหาสาระที่เลือกได้ต้องนำมาจัดลำดับ โดยคำนึงถึงความต่อเนื่อง ความยากง่าย วุฒิภาวะความสามารถและความสนใจของผู้เรียน ครูผู้สอนหรือผู้ที่เกี่ยวข้องจะต้องคัดเลือกประสบการณ์เรียนรู้ให้สอดคล้องกับเนื้อหาวิชาและจุดมุ่งหมายของหลักสูตร ดำเนินการการจัดประสบการณ์เรียนรู้ (organization of learning experiences) โดยคำนึงถึงเนื้อหาสาระและความต่อเนื่อง และประเมินผล โดยที่หลักสูตรควรมีองค์ประกอบ 4 ประการคือ จุดมุ่งหมาย เนื้อหาและอัตราเวลาเรียน กระบวนการเรียนการสอน และการวัดผลประเมินผล ผู้วิจัยได้ดำเนินการนำหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ และนำแบบสัมภาษณ์หลังเรียนการศึกษานำร่องนำมาปรับปรุงแก้ไข สาระสำคัญ การจัดกิจกรรม สื่อการเรียนรู้ และการวัดและประเมินผล โดยผู้วิจัยได้สังเคราะห์องค์ประกอบหลักสูตรจากไทเลอร์ (Tyler, 1949, p.1), ทาบา (Taba, 1962, p.10), ชำรง บัวศรี (2531, น.8), รัตนะ บัวสนธ์ (2552, น. 31) ผู้วิจัยได้สรุปองค์ประกอบของหลักสูตรมี 6 องค์ประกอบ และผู้วิจัยได้ยึดหลักการกำหนดแต่ละองค์ประกอบตามแหล่งข้อมูลที่สังเคราะห์มา พร้อมด้วยคู่มือการใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุม เมื่อพิจารณาโดยผู้เชี่ยวชาญแล้วพบว่า ในภาพรวมหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมาก ($\bar{x} = 4.27$, S.D. = 0.72)

3. ผลการทดลองใช้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า คะแนนการทดสอบความสามารถในการเขียน และการพูดสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ หลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 ที่กำหนดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้สามารถอธิบาย ได้ว่า การจัดการเรียนรู้ตามหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ได้ปฏิบัติตามการจัดกิจกรรมพัฒนาผู้เรียนตามที่กระทรวงศึกษาธิการกำหนด คือ ผู้เรียนสามารถเลือกเรียนกิจกรรมชุมนุมตามความถนัดและความสนใจ อีกทั้งกิจกรรมชุมนุมนี้เป็นการเรียนรู้ที่ให้นักเรียนเกิดความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ทั้งการเขียนและการพูดสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ภาพโดยครูผู้สอนออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งผลให้นักเรียนได้ปฏิบัติจริง มีขั้นตอนการเรียนรู้ที่ชัดเจน นั่นคือ การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิด SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ มีขั้นตอน ทั้งหมด 4 ขั้นตอน แต่ละขั้นตอนจะส่งผลให้เกิดองค์ประกอบของการเขียนและการพูดสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ดังนี้ ขั้นตอนที่ 1 ค้นหาข้อมูลและประเด็นของปัญหา ซึ่งจะต้องเริ่มจากประเด็นทางวิทยาศาสตร์ที่ใกล้ตัว และมีการเผยแพร่ความเชื่อผิด ๆ อย่างแพร่หลายตั้งแต่อดีตจนถึงปัจจุบัน เหมาะกับบริบทของนักเรียนมาเป็นจุดเริ่มต้นในการเรียนรู้ ขั้นตอนที่ 2 วางแผนและแก้ปัญหา ใช้สื่อที่หลากหลายการนำเสนอประเด็นทางวิทยาศาสตร์ที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อน ช่วยส่งเสริมให้เกิดความเข้าใจต่อประเด็นที่นำเสนอ อีกทั้งการจัดกิจกรรมขั้นตอนนี้ทำให้นักเรียนได้ร่วมกันหาข้อมูลหรือประเด็นทางวิทยาศาสตร์

ที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อนที่ถูกต้อง ทำให้นักเรียนเกิดองค์ประกอบในด้านของเนื้อหา ขั้นตอนที่ 3 สร้างสรรค์วิธีการแก้ปัญหาและสื่อสารร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ นำข้อมูลหรือข้อค้นพบมาเชื่อมโยงเนื้อหาวิทยาศาสตร์มาเขียนสื่อสารออกมาได้อย่างถูกต้อง ทั้งนี้เป็นเพราะนักเรียนได้ฝึกฝนจากการปฏิบัติผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ และครูคอยตรวจสอบความถูกต้อง ทำให้นักเรียนเกิดองค์ประกอบของความสามารถในการเขียนสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ นั่นคือ ด้านภาษา สิ่งแทนความ และบริบท ขั้นตอนที่ 4 การสื่อสารและแลกเปลี่ยนความคิดเห็นในชั้นเรียนร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เป็นขั้นตอนที่ช่วยให้นักเรียนได้พิจารณาความถูกต้องของเนื้อหาที่นำเสนอ เพื่อนำกลับไปแก้ไขให้มีความถูกต้องในทุกองค์ประกอบของการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สอดคล้องกับสุภักดา มลวง (2566) ที่ได้ศึกษาความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ พบว่า นักเรียนเกิดการพัฒนาการเขียนสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ทั้งด้านเนื้อหา ที่นักเรียนมีความเข้าใจเนื้อหาหรือแนวคิดได้อย่างถูกต้องมากขึ้น ด้านการใช้ภาษา การฝึกฝนจากการเขียนผ่านการปฏิบัติกิจกรรมทำให้นักเรียนมีพัฒนาการมากขึ้น และพบว่านักเรียนมีการเขียนที่มีความถูกต้องตามหลักไวยากรณ์มากขึ้นนำไปสู่ผลสะท้อนหรือข้อคิดเห็น ด้านรูปแบบนำเสนอ นักเรียนได้สรุปองค์ความรู้ผ่านการวาดภาพ ส่งผลให้นักเรียนได้ใช้เป็นสื่อกลางในการอธิบายปรากฏการณ์และยังสอดคล้องกับเนื้อหาทางวิทยาศาสตร์ได้ถูกต้อง ซึ่งสอดคล้องกับ Smajdek and Selan (2016) ที่กล่าวว่า การวาดภาพหรือการใช้กลวิธีการคิดเป็นภาพ สามารถทำให้นักเรียนจดจำและเข้าใจในเนื้อหาวิชามากยิ่งขึ้น แต่ในด้านบริบท

จากการศึกษาความสามารถในการสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิด SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย พบว่า การสื่อสารวิทยาศาสตร์ด้านการเขียนและด้านการพูดของนักเรียนมีผลที่สอดคล้องกัน คือ อยู่ในระดับดีมาก และดีมาก ตามลำดับ โดยใช้การนำข้อค้นพบที่ได้จากการค้นคว้าข้อมูล มาเขียนอธิบายโดยเชื่อมโยงเนื้อหาทางวิทยาศาสตร์ และเขียนสรุปองค์ความรู้ผ่านการวาดภาพ อีกทั้งการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยรูปแบบนี้เริ่มต้นด้วยการนำเสนอประเด็นทางวิทยาศาสตร์ที่มีความเข้าใจคลาดเคลื่อนในปัจจุบัน จึงเป็นการกระตุ้นความสนใจของนักเรียนและดึงดูดความสนใจของนักเรียนในการศึกษาค้นคว้าเพิ่มเติมเพื่อจะหาคำตอบ เชื่อมโยงความรู้เดิมและความรู้ใหม่ที่ได้จากการสืบค้นจากแหล่งข้อมูลที่น่าเชื่อถือ และดำเนินการสะท้อนสิ่งที่ได้ค้นพบ เพื่อถ่ายทอดความรู้ทางวิทยาศาสตร์ที่ถูกต้องด้วยภาษาที่เข้าใจง่าย ซึ่งสอดคล้องกับ Kulgemeyer & Schecker (2013) ที่กล่าวว่า การพัฒนาความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ทางวิทยาศาสตร์ช่วยส่งเสริมความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหาและความรู้ทางวิทยาศาสตร์ที่ถูกต้องมากขึ้น สอดคล้องกับ ศิริโรจน์ เตชะแก้ว (2563) ที่กล่าวว่า ทักษะด้านการเขียนสามารถพัฒนาได้โดยการเขียนสรุปประเด็นของเรื่องราววิทยาศาสตร์ การจดบันทึก และการจัดการเรียนรู้โดยส่งเสริมให้นักเรียนออกมานำเสนอหน้าชั้นเรียนผ่านการเล่าเรื่องแบบ Story telling เพื่อสะท้อนถึงความเข้าใจเกี่ยวกับ

เนื้อหาทางวิทยาศาสตร์ที่เชื่อมโยงต่อปรากฏการณ์ โดยเปิดโอกาสให้นักเรียนแสดงความคิดเห็น แลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน รวมถึงเพิ่มภาษาไทยหล่มมาเป็นทางเลือกในการนำเสนอ ทำให้นักเรียนมีความมั่นใจในการนำเสนอ อีกทั้งมีการสื่อสารวิทยาศาสตร์ด้านการพูดที่ดีขึ้น

4. ผลการประเมินความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อการเรียนโดยหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ในภาพรวมนักเรียนมีความคิดเห็นอยู่ในระดับเห็นด้วยอย่างยิ่ง ต่อการเรียนโดยหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการจัดการเรียนการสอนสามารถพัฒนาการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์จนเกิดความรู้ ความเข้าใจในเนื้อหาอย่างถูกต้อง การให้นักเรียนได้เลือกเรียนตามความถนัดและความสนใจทำให้เกิดความคิดเห็นในเชิงบวกเพราะมีความสุข อีกทั้งเนื้อหาหรือประเด็นของหลักสูตรมีความทันสมัย จึงเป็นเหตุผลว่าทำไมนักเรียนจึงมีความคิดเห็นระดับมากที่สุดในการเรียนรู้ และผู้วิจัยเลือกรูปแบบการประเมินหลักสูตรตามรูปแบบการประเมินเชิงระบบ ลักษณะรูปแบบของการประเมินเชิงระบบ (System Approach) มาใช้กับการประเมินหลักสูตร โดยมีองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ส่วน ได้แก่ ด้านปัจจัยนำเข้า (Input) ด้านกระบวนการ (Process) และด้านผลผลิต (Output) ในการประเมินความคิดเห็น ซึ่งเป็นกระบวนการการประเมินหลักสูตรที่เป็นระบบและได้รับการยอมรับ

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะทั่วไป

1.1 ก่อนนำหลักสูตรไปใช้ ครูผู้สอนควรศึกษาแนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้หลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ให้เข้าใจ เพื่อสามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้ส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ของผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพ

1.2 ในปฏิบัติกิจกรรมชุมนุม ครูผู้สอนควรชี้แจงให้ผู้เรียนเข้าใจถึงรูปแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ว่า เป็นการจัดกิจกรรมชุมนุมที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนได้ฝึกความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ อีกทั้งครูผู้สอนควรมีการติดตามการดำเนินกิจกรรมของนักเรียนอย่างสม่ำเสมอเพื่อให้การเรียนรู้บรรลุตามวัตถุประสงค์

1.3 การวัดความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ ครูผู้สอนอาจใช้ข้อคำถามเชิงสถานการณ์ใกล้ตัวนักเรียน เพื่อให้สอดคล้องกับสถานการณ์ในชีวิตประจำวันของผู้เรียน

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

ควรทำการวิจัยและพัฒนาหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับรายวิชาในหลักสูตรแกนกลางการศึกษา

องค์ความรู้ใหม่

งานวิจัย การพัฒนาหลักสูตรกิจกรรมชุมนุมนักสื่อสารวิทยาศาสตร์ ตามแนวคิดการเรียนรู้แบบ SSCS ร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เพื่อส่งเสริมความสามารถในการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย สามารถสร้างองค์ความรู้โดยได้แนวทางสำหรับครูผู้สอนในการจัดการเรียนรู้เพื่อนำไปใช้ในการ ส่งเสริมความสามารถ ความถนัด และความสนใจของผู้เรียน ตามจุดประสงค์ของกิจกรรมพัฒนาผู้เรียน ทำให้นักเรียนสามารถถ่ายทอดองค์ความรู้ทางวิทยาศาสตร์ได้ถูกหลักวิทยาศาสตร์ สามารถให้คนทั่วไปได้เข้าใจองค์ความรู้ที่ต้องการสื่อออกมา

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: คุรุสภา.
- กฤษณะ สุขะอ้าย. (2552). *การใช้เทคนิคส่งเสริมความคิดโดยใช้ภาพเป็นสื่อเพื่อส่งเสริมความสามารถในการอ่านและการเขียนภาษาอังกฤษเชิงสร้างสรรค์ของผู้เรียน ระดับปริญญาตรี*. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์และการเกษตรแห่งประเทศไทย.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2561). *80 นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ*. พิษณุโลก: ซีเอส แอนปริ้นติ้ง.
- อึ้ง บัณฑิต. (2531). *ทฤษฎีหลักสูตรการออกแบบและการพัฒนา*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์.
- ธนกร อรรถนาวิน. (2558). *การพัฒนาความสามารถในการสื่อสารวิทยาศาสตร์และการทำงานเป็นทีมโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบแสวงหาความรู้เป็นกลุ่มของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5*. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย. คณะครุศาสตร์.
- รัตน์ บัณฑิต. (2552). *การวิจัยและพัฒนานวัตกรรมการศึกษา*. คำสมัย.
- สงัด อุทยานันท์. (2532). *พื้นฐานและหลักการพัฒนาศาสตร์ (พิมพ์ครั้งที่ 3)*. มิตรสยาม.
- สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2556). *การจัดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพและทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21*. กรุงเทพมหานคร: สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีกระทรวงศึกษาธิการ.
- สุภักขา มลวง (2566). *การพัฒนาความสามารถในการสื่อสารวิทยาศาสตร์ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปรากฏการณ์เป็นฐานร่วมกับกลวิธีการคิดเป็นภาพ เรื่อง สารในชีวิตประจำวัน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5*. บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยนเรศวร.

- ศิริรัตน์ เตชะแก้ว. (2560). การพัฒนาทักษะการสื่อสารทางวิทยาศาสตร์ เรื่อง ระบบประสาท และ ระบบโครงร่างและการเคลื่อนไหวของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 5 โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับทาง. รายงานสืบเนื่องการประชุมสัมมนาวิชาการ การนำเสนอผลงานวิจัยระดับชาติ เครือข่ายบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏภาคเหนือ ครั้งที่ 17.
- ศุภวิชช์ สวงนคัมภรณ์. (2560). *Visual Thinking รู้ด้วยภาพ*.
<https://www.okmd.or.th/knowledgebox/157/1339/>.
- ศรายุทธ รัตนภูมิ. (2561). ตาโบลีวี่งส์กับการคิดเป็นภาพ. ใน *การประชุมวิชาการเสนอผลงานวิจัยระดับชาติ "GRADUATE SCHOOL CONFERENCE 2018"* (หน้า 1030-1034). มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา.
- Baram-Tsabari and Osborne.(2015). Bridging science education and research. *Journal of Research in Science Teaching*, 135–144.
- Hinko, K., Seneca, J. & Finkelstein, N. (2014). *Use of Scientific Language by University Physics Students Communicating to the Public*. In Physics Education Research Conference.
- Kulgemeyer, C., & Schecker, H. (2013). Students explaining science - assessment of science communication competence. *Research in Science Education*, 43(6), 2235–2256.
- Pizzini, L. Shepardson, P. and Abell, K. (1989). A Rational for and Development of Problem Solving Model of Instruction in Science Education. *Science Education*, 73(5), 523-534.
- Rincke, K. (2011). It's rather like learning a language: development of talk and conceptual understanding in mechanics lessons. *International Journal of Science Education*, 33(2), 229- 258.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development theory and practice*. Harcourt, Brace and Word.
- Tyler Ralph W. (1949). *Basic Principia of Curriculum and Instruction* . The University of Chi.
- Smajdek, Anamarija, & Selan, Jurij. (2016). The Impact of Active Visualisation of High School Students on the Ability to Memorise Verbal Definitions. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(4), 163–186.

***ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพ
ของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี
Educational inequality affecting the quality
of small schools in Phetchaburi Province**

**ชिरาภรณ์ สุขจิตต์^{1*} สัมฤทธิ์ แสงทอง² กาญจนา บุญส่ง³
Chirapon Sukjit ^{1*} Samrit Sangthong ² Kanchana Boonsong ³**

¹คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี

Faculty of Education, Phetchaburi Rajabhat University

²คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี

Faculty of Education, Phetchaburi Rajabhat University

³คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี

Faculty of Education, Phetchaburi Rajabhat University

*Corresponding author, E-mail: Chirapon.Suk@mail.pbru.ac.th

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา 1) ระดับความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี 2) ระดับคุณภาพของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี 3) ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ คือ ผู้อำนวยการสถานศึกษาและครูผู้สอน จำนวน 244 คน ใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถาม มีค่าความเชื่อมั่น 0.955 ค่าอำนาจจำแนกด้านความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา 0.946 และค่าอำนาจจำแนกด้านคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี 0.934 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย $\bar{x}$ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรีในภาพรวมอยู่ในระดับน้อย เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ทุกด้านอยู่ในระดับน้อย ด้านที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในลำดับแรก คือ ด้านเศรษฐกิจและสังคม ด้านสภาพแวดล้อมและภูมิสำเนา ด้านสถานที่ตั้งและขนาดของโรงเรียน ด้านวัฒนธรรมครอบครัว ด้านการจัดสรรอัตรากำลัง ผลการวิจัยพบว่า 1.คุณภาพของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ทุกด้านอยู่ในระดับปานกลาง ด้านที่มีค่าเฉลี่ยอยู่ในลำดับแรก คือ ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ด้านคุณลักษณะผู้เรียน ด้านการมีสัมพันธกับชุมชน ด้านการมีสัมพันธกับชุมชน ด้านการมีสัมพันธกับชุมชน ด้านการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาโรงเรียน ด้านความพึงพอใจในงานของบุคลากร 2.ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพ

* Received: 25 January 2025, Revised: 28 April 2025, Accepted: 28 April 2025

ของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี คือ ด้านฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม (X_4) ด้านการจัดสรร
อัตรากำลัง (X_2) ด้านสถานที่ตั้งและโรงเรียน (X_3) และด้านวัฒนธรรมครอบครัว (X_6) มีประสิทธิภาพในการ
ทำนาย ร้อยละ 61.40 และสามารถเขียน สมการพยากรณ์ในรูปแบบคะแนนดิบ ดังนี้ $\hat{Y}_{tot} = 4.34 + -113$
(X_2) + -115 (X_3) + -180 (X_4) + -101 (X_6)

คำสำคัญ: ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา; คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี

ABSTRACT

This research aimed to: 1) examine the level of educational inequality in small schools in Phetchaburi Province, 2) investigate the quality level of small schools in Phetchaburi Province, and 3) determine the educational inequality factors affecting the quality of small schools in Phetchaburi Province. The sample consisted of 244 school directors and teachers, selected through multi-stage random sampling. The research instrument was a questionnaire with a reliability coefficient of 0.955, discriminant power for educational inequality of 0.946, and discriminant power for small school quality in Phetchaburi Province of 0.934. Data were analyzed using mean ($\bar{x}$), standard deviation (S.D.), and stepwise multiple regression analysis. The research findings revealed that the overall level of educational inequality in small schools in Phetchaburi Province was at a low level. When considered by dimension, all aspects were at a low level, ranked as follows: economic and social status, environmental and residential conditions, school location and size, family culture, and personnel allocation. The quality of small schools in Phetchaburi Province was at a moderate level across all dimensions, ranked as follows: academic achievement, learner characteristics, community relations (repeated three times in original), school change and development, and personnel job satisfaction. Educational inequality factors affecting the quality of small schools in Phetchaburi Province included: economic and social status (X_4), personnel allocation (X_2), school location and size (X_3), and family culture (X_6), with a predictive efficiency of 61.40%. The prediction equation in raw score form was: This research aimed to: 1) examine the level of educational inequality in small schools in Phetchaburi Province, 2) investigate the quality level of small schools in Phetchaburi Province, and 3) determine the educational inequality factors affecting the quality of small schools in Phetchaburi Province. The sample consisted of 244 school directors and teachers, selected through multi-stage random sampling. The research instrument was a questionnaire with a reliability coefficient of 0.955, discriminant power for educational inequality of 0.946, and discriminant power for small school quality in Phetchaburi Province of 0.934. Data were analyzed using mean ($\bar{x}$), standard deviation (S.D.), and stepwise multiple regression analysis. The research findings revealed that the overall level of educational inequality in small schools in Phetchaburi Province was at a low level. When considered by dimension, all aspects were at a low level, ranked as follows: economic and social status, environmental and residential conditions, school location and size, family culture, and personnel allocation. The quality of small schools in Phetchaburi Province was at a moderate level across all dimensions, ranked as follows: academic achievement, learner characteristics, community relations (repeated three times in original), school change and development, and personnel job satisfaction. Educational inequality factors affecting the quality of small schools in Phetchaburi Province included: economic and social status (X_4), personnel allocation (X_2), school location and size (X_3), and family culture (X_6), with a

predictive efficiency of 61.40%. The prediction equation in raw score form was: $\hat{Y}_{tot} = 4.34 + (-0.113)(X_2) + (-0.115)(X_3) + (-0.180)(X_4) + (-0.101)(X_6)$.

Keywords: Educational Inequality, Quality of Small Schools, Phetchaburi Province

บทนำ

ปัญหาความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาต้องเริ่มต้นจากนโยบายที่ใกล้ชิดตัวเด็กที่สุดอย่างโรงเรียน เพราะมีต้นทุนทางสังคมที่ดีในการจัดการศึกษา โดยจะต้องมุ่งเป้าไปที่การทำให้ความแตกต่างทางคุณภาพและการเข้าถึงการศึกษาแต่ละพื้นที่เหลือช่องว่างต่อกันน้อยที่สุด โดยสถานศึกษาต้องตั้งเป้าหมายในการพัฒนาเด็กที่มั่นคง เข้มแข็ง สอดคล้องกับการใช้ชีวิตจริงของเด็ก เพื่อให้การพัฒนาดังกล่าวสามารถเชื่อมโยงไปสู่การแก้ปัญหาอื่นๆ ที่เกิดขึ้นในสังคมได้ กล่าวถึงความเสี่ยงที่เด็กยากจนกว่า 1.9 ล้านคน จะหลุดออกจากระบบการศึกษา ซึ่งการแก้ไขปัญหานี้จำเป็นต้องเชื่อมโยงการทำงานไปสู่ระดับพื้นที่ โดยเฉพาะการเก็บข้อมูลและจัดสรรงบประมาณให้เด็กเปราะบางได้รับการพัฒนาทั้งในและนอกระบบ รวมไปถึงการจัดการเรียนรู้ที่เข้าถึงตัวผู้เรียน ส่งเสริมการพัฒนาครู และจัดให้มีการเรียนร่วมกันของต่างพื้นที่ ปัญหาความเหลื่อมล้ำทางการศึกษานี้เป็นปัญหาที่เกิดขึ้นมายาวนานที่ทำให้เด็กไม่สามารถเข้าถึงการศึกษาที่มีคุณภาพได้อย่างทั่วถึง ความเหลื่อมล้ำในการเข้าถึงการศึกษาทำให้เด็กและเยาวชนในพื้นที่ห่างไกลหรือพื้นที่ชนบทที่ไม่ได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพเทียบเท่ากับเด็กและเยาวชนในพื้นที่เมืองจึงกล่าวได้ว่า เด็กและเยาวชนของไทยกำลังประสบกับความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาทั้งในเรื่องของโอกาสในการเข้าถึงการศึกษา และคุณภาพของการศึกษาที่ได้รับมาตรฐานอย่างเต็มที่เพราะว่าความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาเป็นปัญหาสำคัญที่เกิดขึ้นมาอย่างยาวนาน (รัชวดี แสงมเหษณ์, 2560)

ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา (Educational inequality) จึงเป็นประเด็นสำคัญที่ทุกประเทศให้ความสนใจและหาแนวทางร่วมแก้ปัญหาเพื่อการพัฒนาที่ยั่งยืน สำหรับความหมายของความเหลื่อมล้ำทางการศึกษานี้ หมายถึง ไม่เท่าเทียมกันของคุณภาพหรือมาตรฐานของการจัดการศึกษาที่มาจากปัจจัยภูมิหลังของผู้เรียนในหลาย ๆ ด้าน เช่น ด้านร่างกาย เศรษฐกิจ สังคมและพื้นความรู้เดิมของผู้เรียนคุณภาพ และมาตรฐานที่แตกต่างกันของสถานศึกษาขนาดต่าง ๆ สาเหตุมาจากความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่เป็นอุปสรรคสำคัญต่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์จึงทำให้มีการกำหนดเป็นกฎหมายในการจัดการศึกษาให้แก่ประชาชนในประเทศอย่างมีคุณภาพและทั่วถึงสำหรับผู้เรียนที่เป็นบุคคลทั่วไปและผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษและบุคคลพิการด้วยเช่นกัน (ณปภัช บรรณาการ, 2562) กล่าวว่า ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาเป็นมิติหนึ่งที่มีหลากหลายมิติ โดยการจำแนกออกเป็นสองมิติที่สำคัญ ได้แก่ ความเหลื่อมล้ำในด้านโอกาสที่จะเข้าถึงทางการศึกษาและความเหลื่อมล้ำด้านคุณภาพทางการศึกษาโดยที่มิติแรก เรื่องความเหลื่อมล้ำในด้านโอกาสทางการศึกษา (educational opportunity inequality) เป็นความแตกต่างหรือความไม่เท่าเทียมกันในการเข้าถึงการศึกษาของประชากรในประเทศแม้ว่าประเทศไทยจะมีรัฐธรรมนูญที่กำหนดหน้าที่

ของรัฐที่จะต้องจัดให้ได้รับการศึกษาอย่างทั่วถึงและเท่าเทียมแต่ผลการวิจัยบ่งชี้ตรงกันว่าประเทศไทยยังมีความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาในด้านโอกาสทางการศึกษาโดยดูจากสถิติการศึกษาที่เกี่ยวข้อง คือ อัตราการเข้าถึงการศึกษาและอัตราการคงอยู่ของนักเรียนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานที่พบว่ามีแนวโน้มลดลงเป็นลำดับตามระดับชั้นการศึกษาที่สูงขึ้น อีกทั้งยังพบว่าอัตราการเข้าถึงและการคงอยู่ในระบบการศึกษามีความแตกต่างกันระหว่างกลุ่มนักเรียนที่ครอบครัวมีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมแตกต่างกันและนักเรียนกลุ่มที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมสูงมีแนวโน้มที่จะเข้าถึงและคงอยู่ในระบบการศึกษาสูงกว่านักเรียนที่มีฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมต่ำอีกด้วย มิติที่สองคือ ความเหลื่อมล้ำในด้านคุณภาพการศึกษาที่ไม่เท่าเทียมกันของการได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพของประชากรในประเทศการพิจารณาความเหลื่อมล้ำในด้านนี้สามารถพิจารณาได้อย่างหลากหลายตั้งแต่การได้รับทรัพยากรทางการศึกษารวมไปถึงบุคลากรทางการศึกษา ความเหลื่อมล้ำในด้านคุณภาพทางการศึกษาเป็นอีกมิติหนึ่งของความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่มีความสำคัญ เนื่องจากสามารถใช้สะท้อนประสิทธิภาพในการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพอย่างเท่าเทียมให้กับประชาชนของรัฐ โดยไม่ขึ้นอยู่กับความแตกต่างในด้านภูมิหลังทางเศรษฐกิจ สังคม และครอบครัว กล่าวคือ นักเรียนที่อยู่ในระบบการศึกษาไม่ว่าจะเรียนในโรงเรียนใดก็มีสิทธิเท่าเทียมในการได้รับปัจจัยนำเข้ากระบวนการจัดการศึกษาทรัพยากรทางการศึกษาและมีผลผลิตจากการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพในระดับมาตรฐานเดียวกัน มีโอกาสเท่าเทียมกันที่จะได้รับความรู้และได้รับการพัฒนาทักษะพื้นฐานที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตและอยู่ร่วมกับสังคมอย่างครบถ้วนเพียงพอ สิวะโชติ ศรีสุทธียากร (2562)

จากการศึกษาจะเห็นได้ว่าปัญหาความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาของไทยเป็นผลมาจากความแตกต่างทางด้านสถาบันการศึกษาและครอบครัวซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ (ชัยยุทธ ปัญญสวัสดิ์สุทธิ์, 2563) พบว่า สถานศึกษาในแต่ละแห่งมีทรัพยากรทางการศึกษาทั้งด้านอุปกรณ์การศึกษามูลค่าทางการศึกษามีความพร้อมในการให้การศึกษามีคุณภาพแตกต่างกัน ดังจะเห็นได้จากโรงเรียนในเขตเทศบาลจะมีคุณภาพสูงกว่าโรงเรียนนอกเขตเทศบาลและโรงเรียนขนาดเล็กมีคุณภาพการเรียนและผลสอบโอเน็ตต่ำกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่ นอกจากนี้นักเรียนไทยมีการแบ่งแยกกันเรียนในโรงเรียนตามระดับฐานะทางครอบครัวที่ค่อนข้างชัดเจนเมื่อเทียบกับหลาย ๆ ประเทศกล่าวคือ นักเรียนที่มีฐานะกับนักเรียนกลุ่มด้อยโอกาสไม่ได้เรียนร่วมกันคนมีฐานะได้เรียนโรงเรียนดีกระจุกตัวกันในเมืองเป็นกลุ่มที่ได้คะแนนสอบสูงส่วนกลุ่มด้อยโอกาสก็แล้วแต่สถานภาพจะเอื้ออำนวยซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัย (ทินลัคน์ บัวทอง, 2561) ที่ได้ศึกษาการประเมินผลกระทบความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรทางการศึกษาต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนพบว่า ความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรทางการศึกษาของครอบครัวส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยนักเรียนที่มีความพร้อมด้านทรัพยากรทางการศึกษามากมีแนวโน้มที่จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงและความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรทางการศึกษาของสถานศึกษาส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยโรงเรียนที่มีความพร้อมด้านทรัพยากรทางการศึกษามากนักเรียนมีแนวโน้มที่จะมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงส่งผลให้โรงเรียนมีคุณภาพด้วยเช่นกัน

คุณภาพของโรงเรียนขนาดเล็กนั้นเกิดจากการที่โรงเรียนมีสภาพทางสังคม บรรยากาศและสิ่งแวดล้อมรอบ ๆ ตัวผู้เรียนที่เอื้ออำนวยต่อการเรียนรู้ที่เหมาะสม มีความพร้อมในด้านทรัพยากรต่าง ๆ เอกสาร สื่อ วัสดุ อุปกรณ์ เทคโนโลยีที่เหมาะสมมีคุณภาพและประสิทธิภาพมีงบประมาณที่เพียงพอและมีทรัพยากรมนุษย์ที่สามารถจัดการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพสามารถพัฒนาทักษะในด้านต่าง ๆ เพื่อให้กระบวนการจัดการเรียนการสอนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพสามารถพัฒนาให้ผู้เรียนมีผลการเรียนที่ดีขึ้น คุณลักษณะผู้เรียนไปในทิศทางที่ดี มีการสานสัมพันธ์ภายนอกและภายในมีความสามารถในการปรับเปลี่ยนต่อสภาวะแวดล้อมที่มากกระทบภายในและภายนอกและสามารถสร้างความพึงพอใจในการทำงานขององค์กร สิ่งเหล่านี้สามารถสร้างความเชื่อมั่นให้กับโรงเรียนได้ (ยุคนันท์ หวานฉ่ำ, 2555) แต่โรงเรียนขนาดเล็กส่วนใหญ่จะเกิดปัญหาด้านความเหลื่อมล้ำในด้านงบประมาณ การจัดสรรอัตรากำลังสถานที่ตั้ง จึงทำให้โรงเรียนขนาดเล็กส่วนใหญ่ยังไม่มีคุณภาพเท่าที่ควร

โรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรีมีความเหลื่อมล้ำที่เกิดจากสภาพฐานะทางเศรษฐกิจและสังคมของครอบครัวและบริบทของสถานศึกษา ซึ่งเป็นตัวแปรสำคัญที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนจากการศึกษาสภาพและปัจจัยที่เชื่อมโยงกับความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาพบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในโรงเรียนขนาดเล็กต่าลงนักเรียนมีความแตกต่างกันตามสถานที่ตั้งของสถานศึกษา ขนาดโรงเรียนและฐานะของผู้ปกครองจากการประเมินมาตรฐานโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรีที่ผ่านมา พบว่า ยังมีปัญหาด้านคุณภาพเนื่องจากโรงเรียนขนาดเล็กส่วนใหญ่ขาดความพร้อม ครูไม่ครบชั้น เด็กที่มีหลายกลุ่มอายุในห้องเดียวกัน ขาดครุภัณฑ์และสื่ออุปกรณ์ กระบวนการเรียนการสอนไม่สามารถจัดได้ครบเต็มรูปแบบตลอดจนครู และผู้บริหารขาดขวัญและกำลังใจ (สำนักงานศึกษาธิการจังหวัดเพชรบุรี, 2566) นอกจากนี้ชุมชนและผู้ปกครองไม่มีความพร้อมที่จะสนับสนุนการศึกษาของบุตรหลานให้มีคุณภาพถึงมาตรฐานได้ ส่งผลให้โรงเรียนขนาดเล็กขาดประสิทธิภาพในการจัดการศึกษานักเรียนขาดโอกาสในการได้รับการศึกษาอย่างมีคุณภาพเพื่อให้โรงเรียนขนาดเล็กสามารถบริการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้อย่างมีคุณภาพมีประสิทธิภาพและได้มาตรฐานสนองเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาตินโยบายรัฐบาลกระทรวงศึกษาธิการ จึงควรมีนโยบายที่จะปรับปรุงและพัฒนาคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กให้มีคุณภาพสูงขึ้น

การมีโรงเรียนขนาดเล็กจำนวนมากส่งผลถึงคุณภาพและประสิทธิภาพการบริหารจัดการศึกษา โดยสามารถสรุปปัญหาของโรงเรียนขนาดเล็กในด้านต่าง ๆ ได้แก่ 1) ปัญหาด้านคุณภาพการจัดการศึกษาค่อนข้างต่าพบว่านักเรียนในโรงเรียนขนาดเล็กในทุกช่วงชั้นในทุกพื้นที่มีค่าเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ต่ากว่านักเรียนในโรงเรียนขนาดอื่น 2) ปัญหาด้านการบริหารจัดการพบว่า อัตราส่วนครูต่อนักเรียนและนักเรียนต่อห้องเรียนต่ากว่ามาตรฐานค่าใช้จ่ายต่อนักเรียน 1 คน สูงกว่าโรงเรียนขนาดอื่น ๆ นอกจากนี้ผู้บริหารโรงเรียนขนาดเล็กส่วนใหญ่มาสามารถบริหารโรงเรียนได้เต็มที่ และปัญหาอีกประการหนึ่งคือ การอพยพเคลื่อนย้ายของประชากรวัยเรียนที่ย้ายติดตามผู้ปกครองไปรับจ้างทำงานต่าง

ถิ่นทำให้เกิดปัญหาอุปสรรคในการดำเนินงานของโรงเรียนเป็นอย่างยิ่ง 3) ปัญหาด้านการเรียนการสอนพบว่า ครูส่วนใหญ่ไม่สามารถจัดกิจกรรมการเรียนการสอนได้เต็มที่เนื่องจากครูไม่ครบชั้นและมีจำนวนนักเรียนน้อยในแต่ละชั้นครูสอนไม่เต็มเวลาเต็มความสามารถเพราะครูมีภารกิจอื่นที่นอกเหนือจากการสอนเป็นจำนวนมากหลักสูตรและแผนการจัดการเรียนรู้ไม่ค่อยสอดคล้องกับบริบทของโรงเรียน สื่อการเรียนการสอน และแหล่งเรียนรู้มีจำนวนจำกัดซึ่งสาเหตุมาจากได้รับงบประมาณน้อย สื่อเทคโนโลยี และการสื่อสารมีใช้อย่างจำกัดและที่มีอยู่ก็ไม่สามารถใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ 4) โรงเรียนขนาดเล็กส่วนใหญ่อยู่ในชุมชนขนาดเล็กประชากรมีฐานะยากจนทำให้ไม่มีศักยภาพในการระดมทรัพยากรเพื่อนำมาช่วยสนับสนุนการจัดการศึกษาให้กับโรงเรียนและ 5) ปัญหาที่เด่นชัดอีกประการหนึ่งของโรงเรียนขนาดเล็ก คือ การขาดแคลนจำนวนครูไม่ครบชั้น ครูไม่ครบตามรายวิชาเอก ต้องใช้ครูวิชาเอกอย่างหนึ่งไปสอนอีกวิชาหนึ่ง มีปัญหาครูย้ายออกบ่อย ครูขาดขวัญและกำลังใจ และครูไม่สามารถจัดกิจกรรมการเรียนการสอนที่หลากหลายได้จึงส่งผลทำให้ประสิทธิภาพและคุณภาพของการจัดการศึกษาในโรงเรียนขนาดเล็กไม่เป็นไปตามเป้าหมาย (สำนักงานศึกษาธิการจังหวัดเพชรบุรี, 2566)

จากปัญหาความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาเป็นปัญหาที่ฝังรากลึกมานานจึงส่งผลกระทบต่อคุณภาพของโรงเรียนขนาดเล็ก โดยเฉพาะอย่างยิ่งโรงเรียนที่ตั้งอยู่ในพื้นที่ห่างไกลหรือชนบท ซึ่งประสบกับข้อจำกัดทั้งด้านทรัพยากร ครูผู้สอน และโอกาสทางการเรียนรู้อย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้การกระจายทรัพยากรที่ไม่เท่าเทียมกัน ทั้งในรูปแบบของอุปกรณ์การเรียน อาคารสถานที่ และโอกาสในการพัฒนาครู ซึ่งโรงเรียนขนาดเล็กซึ่งมีจำนวนนักเรียนไม่มาก จึงได้รับการจัดสรรงบประมาณตามรายหัวนักเรียน จึงส่งผลให้ขาดแคลนอุปกรณ์ที่จำเป็นต่อการเรียนการสอน และส่งผลไปยังอัตราครูที่ได้รับการจัดสรร ทำให้มีครูไม่เพียงพอ และครูที่มีอยู่ก็มักต้องทำหน้าที่หลายบทบาท ทั้งสอนหนังสือหลายวิชา ดูแลงานธุรการ และจัดกิจกรรมต่าง ๆ ภายในโรงเรียน ส่งผลให้ไม่สามารถมุ่งเน้นการพัฒนาการเรียนการสอนได้อย่างเต็มที่ ผลที่ตามมาคือ คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กมีแนวโน้มต่ำกว่า ทั้งในแง่ของผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความมั่นใจในผู้ปกครอง และโอกาสในการศึกษาต่อ การแก้ปัญหาจึงต้องอาศัยความร่วมมือจากทุกภาคส่วน เพื่อกระจายโอกาสอย่างเท่าเทียมและยกระดับคุณภาพการศึกษาทั้งระบบอย่างยั่งยืน

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี
2. เพื่อศึกษาระดับคุณภาพของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี
3. เพื่อศึกษาความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี
4. เพื่อศึกษาหาแนวทางการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาและพัฒนาคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี

ระเบียบวิธีวิจัย

การศึกษาเรื่อง ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี เป็นการวิจัยเชิงปริมาณ กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ ผู้อำนวยการสถานศึกษา และครูผู้สอน จำนวน 244 คน ใช้การสุ่มแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยโดย ได้แก่ แบบสอบถาม

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรที่ใช้ในการศึกษา ได้แก่ ผู้บริหารและข้าราชการครูในโรงเรียนขนาดเล็ก ในจังหวัดเพชรบุรี ปีการศึกษา 2567 จำนวน 138 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 244 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษา ได้แก่ ผู้บริหารและข้าราชการครูในโรงเรียนขนาดเล็ก ในจังหวัดเพชรบุรี ปีการศึกษา 2567 จำนวน 138 โรงเรียน รวมทั้งสิ้น 244 คน โดยใช้ตารางสำเร็จรูปของ ตารางของเครจซี่ และมอร์แกน (Krejeie & Morgan, 1970) ซึ่งได้กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 244 คน ที่ได้จากการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage sampling) ตามขั้นตอน ดังนี้ 1) รวบรวมรายชื่อโรงเรียนและ จำนวนประชากรผู้บริหารและครูโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี 2) คำนวณขนาดกลุ่มตัวอย่าง ได้ กลุ่มตัวอย่าง 244 คน จาก 138 โรงเรียน 3) สุ่มกลุ่มตัวอย่างแต่ละโรงเรียนแบบง่าย (Simple Random Sampling) จำแนกตามโรงเรียนจนได้กลุ่มตัวอย่างที่เป็นตัวแทนทั้งหมด 244 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในรวบรวมข้อมูลเกี่ยวกับความเหลื่อมล้ำทางด้านทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพ โรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี เป็นแบบสอบถามแบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามเกี่ยวกับสถานภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม ได้แก่ เพศ อายุ ตำแหน่ง และประสบการณ์ในการทำงาน ลักษณะเป็นแบบสอบถามแบบเลือกตอบ (check list)

ตอนที่ 2 แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับระดับความเหลื่อมล้ำด้านทางการศึกษาของโรงเรียน ขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรีด้วย 2 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านสถานศึกษาประกอบไปด้วย 3 ด้าน ดังนี้ (1) ด้าน การจัดสรรงบประมาณ (2) ด้านการจัดสรรบุคลากร (3) ด้านที่ตั้งและขนาดโรงเรียน 2) ด้านครอบครัว ประกอบไปด้วย 3 ด้าน ดังนี้ 1) ฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม 2) สภาพแวดล้อมและภูมิลำเนาและ 3) วัฒนธรรมครอบครัว ลักษณะคำถามเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating scale) (บุญชม ศรีสะอาด, 2554 : 82-83) โดยมีเกณฑ์การให้คะแนน ดังนี้

5 หมายถึง	ปัจจัยการจัดการศึกษาที่มีความเหลื่อมล้ำอยู่ในระดับน้อยที่สุด
4 หมายถึง	ปัจจัยการจัดการศึกษาที่มีความเหลื่อมล้ำอยู่ในระดับน้อย
3 หมายถึง	ปัจจัยการจัดการศึกษาที่มีความเหลื่อมล้ำอยู่ในระดับมากระดับปานกลาง
2 หมายถึง	ปัจจัยการจัดการศึกษาที่มีความเหลื่อมล้ำอยู่ในระดับมาก
1 หมายถึง	ปัจจัยการจัดการศึกษาที่มีความเหลื่อมล้ำอยู่ในระดับมากที่สุด

ตอนที่ 3 แบบสอบถามความคิดเห็นเกี่ยวกับระดับคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ประกอบด้วย 6 ด้าน คือ 1) ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 2) ด้านการปรับเปลี่ยนและพัฒนาโรงเรียน 3) การสัมพันธ์กับชุมชน 4) ด้านคุณลักษณะของผู้เรียน 5) ด้านความพึงพอใจในงานของบุคลากร และ 6) ความสามารถในการแก้ไขปัญหาภายในสถานศึกษา ลักษณะคำถามเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating scale) (บุญชม ศรีสะอาด, 2558) โดยมีเกณฑ์การให้คะแนน ดังนี้

5 หมายถึง คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กอยู่ในระดับมากที่สุด

4 หมายถึง คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กอยู่ในระดับมาก

3 หมายถึง คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กอยู่ในระดับปานกลาง

2 หมายถึง คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กอยู่ในระดับน้อย

1 หมายถึง คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กอยู่ในระดับน้อยที่สุด

สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลวิจัย เรื่อง ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ผู้วิจัยดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูลตามวิธีทางสถิติโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป ซึ่งมีขั้นตอนการดำเนินการ ดังนี้

1. การวิเคราะห์ข้อมูลในครั้งนี้นำมาหาให้ครูผู้สอนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างเป็นหน่วยวิเคราะห์ (Unit of Analysis) และวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อคำนวณค่าสถิติ ดังนี้

1.1 วิเคราะห์ระดับความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี โดยผู้วิจัยใช้ค่าเฉลี่ย (Mean) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

1.2 วิเคราะห์ระดับคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรีโดยใช้ค่าเฉลี่ย (Mean) และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (Standard Deviation)

1.3 การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้วยคำนวณการหาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (Pearson's Product Moment Correlation Coefficient)

1.4 วิเคราะห์ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี โดยการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน (Stepwise Multiple Regression Analysis)

ผลการวิจัย

ผลการศึกษาระดับความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ผู้วิจัยใช้ค่าเฉลี่ย และค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน จากกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 244 คน โดยพิจารณาค่าเฉลี่ย แสดงรายละเอียดในตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การแปลความหมายข้อมูล และลำดับของความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็ก โดยภาพรวม และรายด้าน

ข้อที่	ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อ คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี	$\bar{X}$	S.D.	การปฏิบัติ	ลำดับ
1.	ด้านการจัดสรรงบประมาณของโรงเรียนขนาดเล็ก	1.62	.61	มาก	6
2.	ด้านการจัดสรรอัตรากำลัง	1.64	.61	มาก	5
3.	ด้านสถานที่ตั้งและขนาดของโรงเรียน	1.76	.67	มาก	3
4.	ด้านฐานทางสังคมและเศรษฐกิจ	1.83	.71	มาก	1
5.	ด้านสภาพแวดล้อมและภูมิลำเนา	1.78	.69	มาก	2
6.	ด้านวัฒนธรรมครอบครัว	1.75	.68	มาก	4
เฉลี่ยรวมด้าน		1.73	.56	มาก	-

จากตารางที่ 1 พบว่า ปัจจัยในการจัดการศึกษาที่มีความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 1.73$, S.D. = 0.56) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ทุกข้ออยู่ในระดับมาก เรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยมากไปหาน้อย ดังนี้ ด้านฐานทางสังคมและเศรษฐกิจ ($\bar{X} = 1.83$, S.D. = 0.71) รองลงมาคือ ด้านสภาพแวดล้อมและภูมิลำเนา ($\bar{X} = 1.78$, S.D. = 0.69) ด้านสถานที่ตั้งและขนาดของโรงเรียน ($\bar{X} = 1.76$, S.D. = 0.67) ด้านวัฒนธรรมครอบครัว ($\bar{X} = 1.75$, S.D. = 0.68) ด้านการจัดสรรอัตรากำลัง ($\bar{X} = 1.64$, S.D. = 0.61) และด้านการจัดสรรงบประมาณของโรงเรียนขนาดเล็ก ($\bar{X} = 1.62$, S.D. = 0.61)

ผลการศึกษาระดับคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) แปลความหมายข้อมูลตามแนวคิดของเบสท์และจัดลำดับที่ดังรายละเอียดในตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การแปลความหมายข้อมูลและลำดับที่ของการจัด ระดับคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี

ข้อที่	คุณภาพการจัดการศึกษา	$\bar{X}$	S.D.	การปฏิบัติ	ลำดับ
1.	ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน	4.28	.61	มาก	1
2.	ด้านการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาโรงเรียน	4.22	.59	มาก	4
3.	ด้านการมีสัมพันธกับของชุมชน	4.23	.66	มาก	3
4.	ด้านคุณลักษณะผู้เรียน	4.24	.61	มาก	2
5.	ด้านความพึงพอใจในงานของบุคลากร	1.95	.29	น้อย	5
6.	ด้านความสามารถในการแก้ไขปัญหาภายในสถานศึกษา	1.75	.35	น้อย	6
รวมเฉลี่ย		3.44	.37	ปานกลาง	-

จากตารางที่ 2 พบว่า คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ในภาพรวมอยู่ในระดับปานกลาง ($\bar{X} = 4.01$, S.D. = 0.47) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ทุกด้านอยู่ในระดับปานกลาง เรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยมากไปหาน้อย ($\bar{X}$) ดังนี้ ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ($\bar{X} = 4.28$, S.D. = 0.61) รองลงมา คือ ด้านคุณลักษณะผู้เรียน ($\bar{X} = 4.24$, S.D. = 0.61) ด้านการมีสัมพันธ์กับของชุมชน ($\bar{X} = 4.23$, S.D. = 0.66) ด้านการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาโรงเรียน ($\bar{X} = 4.22$, S.D. = 0.59) ด้านความพึงพอใจในงานของบุคลากร ($\bar{X} = 1.95$, S.D. = 0.29) และ ด้านความสามารถในการแก้ไขปัญหาภายในสถานศึกษา ($\bar{X} = 1.75$, S.D. = 0.35)

ตอนที่ 3 ผลการวิเคราะห์ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี

ตารางที่ 3 ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาแต่ละด้านกับคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี

ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผล							
ต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กใน จังหวัดเพชรบุรี	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	Y
X ₁	1.000	-	-	-	-	-	-
X ₂	.707**	1.000	-	-	-	-	-
X ₃	.531**	.591**	1.000	-	-	-	-
X ₄	.583**	.620**	.865**	1.000	-	-	-
X ₅	.506**	.520**	.733**	.825**	1.000	-	-
X ₆	.497**	.611**	.699**	.844**	.827**	1.000	-
Y	-.553**	-.626**	-.733**	-.783**	-.669**	-.724**	1.000

*p < .05

**p < .01

จากตารางที่ 3 พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณของตัวแปรของความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา ทั้ง 6 ตัวแปร ได้แก่ ด้านงบประมาณที่ได้รับการจัดสรร ด้านการจัดสรรอัตราค่าจ้าง ด้านสถานที่ตั้งและขนาดโรงเรียน ด้านฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม ด้านสภาพแวดล้อมและภูมิลำเนา และด้านวัฒนธรรมครอบครัว มีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณอยู่ที่ .497 - .865 ซึ่งมีความสัมพันธ์กันในทางบวกในระดับที่สูง เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์ระหว่างความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาแต่ละด้านกับคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี เรียงลำดับค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณจากมากไปน้อยได้ ดังนี้

ด้านฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม ($r_{xy} = -.783^{**}$) ด้านสถานที่ตั้งและขนาดโรงเรียน ($r_{xy} = -.733^{**}$) ด้านวัฒนธรรมครอบครัว ($r_{xy} = -.724^{**}$) ด้านสภาพแวดล้อมและภูมิสำเนา ($r_{xy} = -.669^{**}$) ด้านการจัดสรรอัตรากำลัง ($r_{xy} = -.626^{**}$) ด้านการจัดสรรงบประมาณ ($r_{xy} = -.553^{**}$)

ตารางที่ 4 ตารางแสดงการพยากรณ์ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี โดยใช้ การวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน (Stepwise Multiple Regression)

อันดับที่	ตัวแปรพยากรณ์	R	R2	ร้อยละ
1	X4	.783	.614	61.40
2	X4, X2	.803	.646	64.60
3	X4, X2, X3	.808	.653	65.30
4	X4, X2, X3, X6	.814	.662	66.20

จากตารางที่ 4 พบว่า ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณแบบขั้นตอน (Stepwise Multiple Regression) เพื่อหาตัวแปรพยากรณ์ที่ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี จากตัวแปรอิสระ 6 ตัวแปร มีตัวแปรอิสระที่ทดสอบแล้วว่า มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งหมด 4 ตัวแปร คือ ด้านฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม (X_4) สามารถพยากรณ์ได้ว่าเป็นด้านที่ ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรีดีที่สุดอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 มีค่าสัมประสิทธิ์การถดถอย หรืออำนาจพยากรณ์เท่ากับ 0.783 ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ร้อยละ 61.40 เมื่อเพิ่มด้านการจัดสรรอัตรากำลัง (X^2) เข้าไป สัมประสิทธิ์การถดถอยหรืออำนาจพยากรณ์เพิ่มขึ้นเป็น 0.803 ซึ่งค่าที่เพิ่มขึ้นเมื่อตรวจสอบความแตกต่างกับค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยหรืออำนาจพยากรณ์เดิม พบว่า ยังมีนัยสำคัญที่สถิติที่ระดับ .05 ทำให้ทราบว่า ด้านการจัดสรรอัตรากำลังส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี เพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 64.60 ทั้งนี้เมื่อเพิ่มด้านสถานที่ตั้งและขนาดโรงเรียน (X^3) เข้าไป สัมประสิทธิ์การถดถอยหรืออำนาจพยากรณ์เพิ่มขึ้นเป็น 0.808 ซึ่งค่าที่เพิ่มขึ้นเมื่อ ตรวจสอบความแตกต่างกับค่าสัมประสิทธิ์การถดถอยหรืออำนาจพยากรณ์เดิม พบว่า ยังมีนัยสำคัญที่ สถิติที่ระดับ .05 ทำให้ทราบว่า ด้านสถานที่ตั้งและขนาดโรงเรียน (X^3) ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี เพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 65.30 และเมื่อเพิ่มด้านวัฒนธรรมครอบครัว (X^6) เข้าไป สัมประสิทธิ์ การถดถอยหรืออำนาจพยากรณ์เพิ่มขึ้นเป็น 0.814 ซึ่งค่าที่เพิ่มขึ้นเมื่อตรวจสอบความแตกต่างกับค่า สัมประสิทธิ์การถดถอยหรืออำนาจพยากรณ์เดิม พบว่า ยังมีนัยสำคัญที่สถิติที่ระดับ .05 ทำให้ทราบว่า ด้านวัฒนธรรมครอบครัว (X_6) ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี เพิ่มขึ้นเป็นร้อยละ 66.20 ส่วนตัวแปรอิสระอีก 2 ตัว คือ การจัดสรรงบประมาณของโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี (X_1) และ ด้านสภาพแวดล้อมและภูมิสำเนา (X_5) ถูกตัดออกจาก

สมการเนื่องจากว่าไม่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี โดยเมื่อทดสอบความแตกต่างพบว่า ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ

ตารางที่ 5 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ เมื่อหาความสามารถในการพยากรณ์ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี

ตัวแปร	b	S.E.	β	t	sig
ค่าคงที่	4.349	.045	-	95.733	.000.
2. ด้านการจัดสรรอัตราค่าจ้าง(X_2)	-113	0.31	-183	-3.679	.000
3. ด้านสถานที่ตั้งและขนาดโรงเรียน(X_3)	-115	.043	-204	-2.666	.008
4. ด้านฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม(X_4)	-180	.054	-339	3.365	.001
6. ด้านวัฒนธรรมครอบครัว (X_6)	-101	.040	-183	2.524	.012
ค่าคงที่ (a) = 4.34	-	-	-	-	-
R = 0.814, R ² = 0.662, Radj ² = 0.656, S.E.est = 0.222, F = 117.093					

*p < .05

**p < .01

จากตารางที่ 5 พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์พหุคูณสะสมของตัวแปรพยากรณ์ทั้ง 4 ตัวแปร กับตัวแปรคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี มีค่าเท่ากับ 0.814 ค่าความคลาดเคลื่อนเนื่องจากการพยากรณ์เท่ากับ 0.222 และพบว่าค่าสัมประสิทธิ์พหุคูณของตัวแปรพยากรณ์รวมทั้งค่าคงที่มี นัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งตัวแปรพยากรณ์ที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ประกอบด้วย คือ ด้านฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม (X_4) ด้านการจัดสรรอัตราค่าจ้าง (X_2) ด้านสถานที่ตั้งและขนาดโรงเรียน (X_3) ด้านวัฒนธรรมครอบครัว (X_6) โดยเขียนเป็นสมการพยากรณ์ในรูปแบบคะแนนดิบได้ดังนี้ $\hat{Y}_{tot} = 4.34 + -113 (X_2) + -115 (X_3) + -180 (X_4) + -101 (X_6)$

อภิปรายผล

1.ระดับความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี โดยภาพรวมอยู่ในระดับน้อย ค่าเฉลี่ย 1.73 ซึ่งสอดคล้องกับคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กเมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ทุกข้ออยู่ในระดับน้อย เรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยมากไปหาน้อย ดังนี้ ด้านฐานะทางสังคมและเศรษฐกิจ ค่าเฉลี่ย 1.83 รองลงมาคือ ด้านสภาพแวดล้อมและภูมิสำเนา ค่าเฉลี่ย 1.78 ด้านสถานที่ตั้งและขนาดของโรงเรียน ค่าเฉลี่ย 1.76 ด้านวัฒนธรรมครอบครัว ค่าเฉลี่ย 1.75 ด้านการจัดสรรอัตราค่าจ้าง 1.64 และด้านการจัดสรรงบประมาณของโรงเรียนขนาดเล็ก ค่าเฉลี่ย 1.62 ทั้งนี้ เนื่องจากความเหลื่อมล้ำทางการศึกษานั้นส่งผลกระทบหลายด้านจึงส่งผลไปยังคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กเป็นอย่างมาก ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของทินลัคน์ บัวทอง (2561) พบว่า ความเหลื่อมล้ำด้าน

ทรัพยากรทางการศึกษาของครอบครัวและความเหลื่อมล้ำทางสถานศึกษาส่งผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มนักเรียนที่มีความพร้อมมากจะส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ที่สูง ส่วนนักเรียนที่มีความพร้อมต่ำจะส่งผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ต่ำเช่นกัน ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาจึงเป็นตัวแปรสำคัญในการขับเคลื่อนโรงเรียนขนาดเล็กให้มีคุณภาพยิ่งขึ้นไป ทั้งนี้สามารถอธิบายความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ดังนี้

1.1 ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อ คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านการจัดสรรงบประมาณของโรงเรียนขนาดเล็กมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก สอดคล้องกับผลการวิจัยของ ขนิษฐา ยศเมฆ (2560) ได้วิจัยเรื่อง ความสัมพันธ์ระหว่างการบริหารงบประมาณทางการศึกษากับคุณภาพผู้เรียนของสถานศึกษาสังกัดเทศบาลในจังหวัดสุราษฎร์ธานี ด้านการรายงานผลการดำเนินงานพบว่า โดยรวมอยู่ในระดับมาก

1.2 ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อ คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านจัดสรรอัตราค่าจ้าง มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ซึ่งสอดคล้องกับ วิภาดา สารมัย (2562) พบว่า การบริหารงานบุคคลของสถานศึกษาในเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี ด้านการสรรหาในบรรจุแต่งตั้ง ค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก

1.3 ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านสถานที่ตั้งและขนาดของโรงเรียน มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ชัยวัฒน์ วงศ์บุญเรือง (2567:102) พบว่าข้อที่มีค่าเฉลี่ยต่ำสุด คือ นักเรียนอาศัยอยู่ในแหล่งชุมชนแออัด และมีแหล่งอบายมุขในชุมชน ดังนั้นกลุ่มโรงเรียนในอำเภอแม่สาย ควรมีการจัดทำระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนอย่างเป็นระบบ ติดตามพฤติกรรมนักเรียนกลุ่ม สอดคล้องกับการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานเป็นการเปรียบเทียบความแตกต่างของระดับคุณภาพของสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ได้จากการประเมินคุณภาพภายนอกจากสำนักงานรับรองมาตรฐานและประเมินคุณภาพการศึกษา (องค์การมหาชน) ในรอบสาม พบว่า สถานศึกษาขั้นพื้นฐานมีระดับคุณภาพที่แตกต่างกันตามทุกปัจจัยทั้งในด้านที่ตั้ง ขนาดที่มีความเสี่ยงอย่างต่อเนื่อง และควรร่วมมือกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้องในการแก้ปัญหาดังกล่าว

1.4 ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อ คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านเศรษฐกิจและสังคม มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ มัทยา บุตรงาม (2555) ความสัมพันธ์ระหว่างความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาและความเหลื่อมล้ำทางรายได้ในประเทศไทย พบว่าความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาและความเหลื่อมล้ำทางรายได้นั้นมีความสัมพันธ์ซึ่งกันและกันทั้งสองทาง ถ้าหากความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาเพิ่มขึ้นความเหลื่อมล้ำทางรายได้ก็เพิ่มขึ้นเช่นกัน

1.5 ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านสภาพแวดล้อมและภูมิภาคนา มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ชัยวัฒน์ วงศ์บุญเรือง (2567) พบว่า การศึกษาสภาพความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาของโรงเรียนในอำเภอแม่สาย จังหวัดเชียงราย สังกัดสำนักงานคณะกรรมการศึกษาขั้นพื้นฐานด้านสภาพแวดล้อม

1.6 ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านวัฒนธรรมครอบครัว มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ วินิจ ฝาเจริญ และคณะ (2564) พบว่า ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา คือ ความไม่เท่าเทียมกันของคุณภาพและมาตรฐานของการจัดการศึกษาที่นักเรียนนักศึกษาได้รับช่วงสถานการณ์ไวรัสโควิด-19 อันมีสาเหตุมาจากสภาพเศรษฐกิจ ปัจจัยภูมิหลังทางสังคมและวัฒนธรรมครอบครัว

2. ระดับคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี เพชรบุรี โดยภาพรวมและรายด้าน พบว่า อยู่ในระดับปานกลาง ซึ่งจากผลการวิจัยเมื่อ พิจารณาเป็นรายด้านสามารถเรียงลำดับค่าเฉลี่ยจากมากไปหาน้อยตามลำดับ คือ ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ด้านคุณลักษณะผู้เรียน ด้านการมีส่วนร่วมของชุมชน ด้านการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาโรงเรียน ด้านความพึงพอใจในงานของบุคลากร และด้านความสามารถในการแก้ไขปัญหาภายในสถานศึกษา ทั้งนี้เนื่องจากความเหลื่อมล้ำทางการศึกษานั้นส่งผลกระทบต่อหลายด้านจึงส่งผลไปยังคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กอย่างมาก ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัยของ ธัญลักษณ์ สัมพันธ์ (2556) ทั้งนี้สามารถอภิปรายคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรีจำแนกเป็นรายด้าน ได้ดังนี้

2.1 คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ปาริชาติ ปุงคานนท์ (2567) การอำนวยการของผู้บริหารที่ส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพของโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครปฐม เขต 2 พบว่า โดยภาพรวมด้านผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับมาก

2.2 คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านการปรับเปลี่ยนและพัฒนาโรงเรียน มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับน้อย ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ วรณภา ไทยประยูร (2564) พบว่า ภาวะผู้นำของผู้บริหารที่ส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบุรีรัมย์ ด้านความสามารถในการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาโรงเรียนโดยภาพรวมอยู่ในระดับน้อย

2.3 คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านสัมพันธ์กับชุมชน มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก สอดคล้องกับงานวิจัย กัญจนพร ศรีมงคล (2565) พบว่า การสร้างความสัมพันธ์ของโรงเรียนกับชุมชน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา รยอง เขต 1 อยู่ในระดับมาก เกิดจากผู้บริหารโรงเรียนได้เป็นวิทยากรฝึกอบรมและการประสานความร่วมมือกับชุมชน และหน่วยงานอื่น ได้จัดให้มีการนำนักเรียนร่วมกิจกรรมวัฒนธรรมของท้องถิ่น และได้นำนักเรียนเข้าร่วมกิจกรรมวันสำคัญ ทางศาสนา ส่งผลให้การสร้างความสัมพันธ์ระหว่างโรงเรียนกับชุมชนเป็นไปได้อย่างดี อีกทั้งยัง ปฏิบัติตามแนวทางของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 โดยการปฏิรูปการศึกษา ให้ผู้บริหารโรงเรียนมีการบริหารงานโดยมีส่วนร่วมร่วมกับชุมชนในการพัฒนาโรงเรียน มีการแต่งตั้งคณะกรรมการสถานศึกษาจากชุมชน ผู้ทรงคุณวุฒิ ตัวแทน ผู้ปกครอง ตัวแทน พระสงฆ์ ตัวแทนครูโดยทุกภาคส่วนดังกล่าวมีส่วนร่วมในการบริหารโรงเรียน ทำให้โรงเรียนเป็นที่ ยอมรับของชุมชน

2.4 คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านคุณลักษณะของผู้เรียน มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัย วรรณภา ไทยประยูร (2564) พบว่า ภาวะผู้นำของผู้บริหารที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจวบคีรีขันธ์ ด้านคุณลักษณะของผู้เรียน โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก

2.5 คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ด้านความพึงพอใจในงานของบุคลากร มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับน้อย ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัย ศิริประภา ภาคิอรรค (2562) ความพึงพอใจในงานที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของบุคลากรในองค์กร พบว่า ด้าน ความพึงพอใจในงานของบุคลากร ค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับน้อย

2.6 คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี ความสามารถในการแก้ไขปัญหาภายในสถานศึกษา มีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับน้อย ซึ่งสอดคล้องกับผลการวิจัย วรรณภา ไทยประยูร (2564) พบว่า ภาวะผู้นำของผู้บริหารที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประจวบคีรีขันธ์ ด้านการแก้ไขปัญหาภายในสถานศึกษา โดยภาพรวมอยู่ในระดับน้อย

3. ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .05 มี 4 ด้าน ประกอบด้วย ด้านฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม (X_4) ด้านการจัดสรรอัตรากำลัง (X_2) ด้านสถานที่ตั้งและขนาดโรงเรียน (X_3) ด้านวัฒนธรรมครอบครัว (X_6) ตามลำดับ ซึ่งสามารถอธิบายได้ดังนี้

3.1 ด้านฐานะทางเศรษฐกิจและสังคม (X_4) สอดคล้องกับสืวะโชติ ศรีสุทธิยากร (2562) พบว่า ระดับฐานะทางเศรษฐกิจของครอบครัวนักเรียนเป็นปัจจัยหลักต่อความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา และการจัดการศึกษาของแต่ละโรงเรียนมีผลต่อความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา

3.2 ด้านการจัดสรรอัตรากำลัง (X_2) นิธิศ วงศ์ตุลาการ และสรัญญา แสงอัมพร (2566) พบว่า วิธีการวิเคราะห์ข้อมูลสำหรับการประเมินความเหลื่อมล้ำทางการศึกษามีหลากหลายวิธี ขึ้นกับวัตถุประสงค์ ของการศึกษาและลักษณะของข้อมูลทั้งนี้ดัชนีความไม่เสมอภาคส่วนใหญ่ที่นิยมใช้ สำหรับการวิจัยนี้ผู้วิจัยได้ เลือกใช้การคำนวณพิสัยมาคำนวณค่าคะแนนความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรทางการศึกษาในครอบครัวและสถานศึกษาเนื่องจากมีความเหมาะสมกับลักษณะของข้อมูลและเป็นวิธีการวิเคราะห์ข้อมูลที่ทำให้ทราบถึงความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรทางการศึกษารายครอบครัวและรายสถานศึกษา โดยในส่วนของความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรทางการศึกษาในครอบครัวคำนวณจากผลต่างของค่าคะแนนรวมทรัพยากรทางการศึกษาในครอบครัวของนักเรียนรายบุคคลกับค่าคะแนนเฉลี่ยรวม (grand mean) ส่วนความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรทางการศึกษาในสถานศึกษาคำนวณจากผลต่างของค่าคะแนนรวมทรัพยากรทางการศึกษาในสถานศึกษาของโรงเรียนรายโรงกับค่าคะแนนเฉลี่ยรวม

3.3 ด้านสถานที่ตั้งและขนาดโรงเรียน (X_3) วินิจ ฝาเจริญ และคณะ (2564) พบว่า ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา คือ ความไม่เท่าเทียมกันของคุณภาพและมาตรฐานของการจัดการศึกษาที่นักเรียน

นักศึกษาได้รับช่วงสถานการณ์ไวรัสโควิด-19 อันมีสาเหตุมาจากสภาพเศรษฐกิจ ปัจจัยภูมิหลังทางสังคม และวัฒนธรรมครอบครัวของผู้เรียน

3.4 ด้านวัฒนธรรมครอบครัว (X_6) ชัยยุทธ ปัญญา สวัสดิ์สุทธิ์ (2563) ได้ระบุ ว่า สภาพการณ์ปัจจุบันมีลักษณะตรงกันข้ามเนื่องจากงบประมาณที่จัดสรรกระจุกตัวที่โรงเรียนขนาดใหญ่ ในเมืองซึ่งดึงดูดให้ครูอาจารย์เลือกที่จะไปสอนเพราะส่งผลต่อความก้าวหน้าในอาชีพการงาน และ รายได้ที่ได้รับ และครูอาจารย์เหล่านี้มีแนวโน้มต่ำในการเปลี่ยนที่ทำงานไปยังสถานศึกษาแห่งอื่น ในขณะที่โรงเรียนชนบทต่างจังหวัดมักจะไม่มีอยู่ในตัวเลือกของการเข้าไปทำงานของครู ส่งผลให้ครูใน โรงเรียนเหล่านี้มีจำกัด ต้องแบกรับภาระหลายสิ่งทั้งงานสอนและนอกเหนืองานสอน รวมถึง งบประมาณสนับสนุนจากรัฐและเอกชนที่น้อยมาก รวมถึงท้องที่ชุมชนและผู้ปกครองซึ่งมิได้ร่ำรวย ส่งผล ต่อคุณภาพในการจัดการศึกษาของโรงเรียนดังกล่าวและส่งผลต่อคุณภาพของการเรียนรู้ของเด็ก ซึ่งงาน ศึกษาทางเศรษฐศาสตร์จะชี้วัดผลนี้จากคะแนนสอบต่างๆ ดังนั้น คุณภาพการการศึกษาทั้ง สถานศึกษา และบุคลากรทางการศึกษาจึงยิ่งกระจุกตัวอยู่ในโรงเรียนขนาดใหญ่ในเมืองและส่งผลให้ นักเรียนจาก โรงเรียนในเมืองได้รับการศึกษาที่มีคุณภาพมากกว่าและมีความแตกต่างสูงมากเมื่อเทียบ กับนักเรียนใน โรงเรียนชนบทต่างจังหวัดซึ่งประสบกับข้อจำกัดในหลากหลายรูปแบบ

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะเพื่อเป็นแนวทางในการนำผลการวิจัยไปใช้

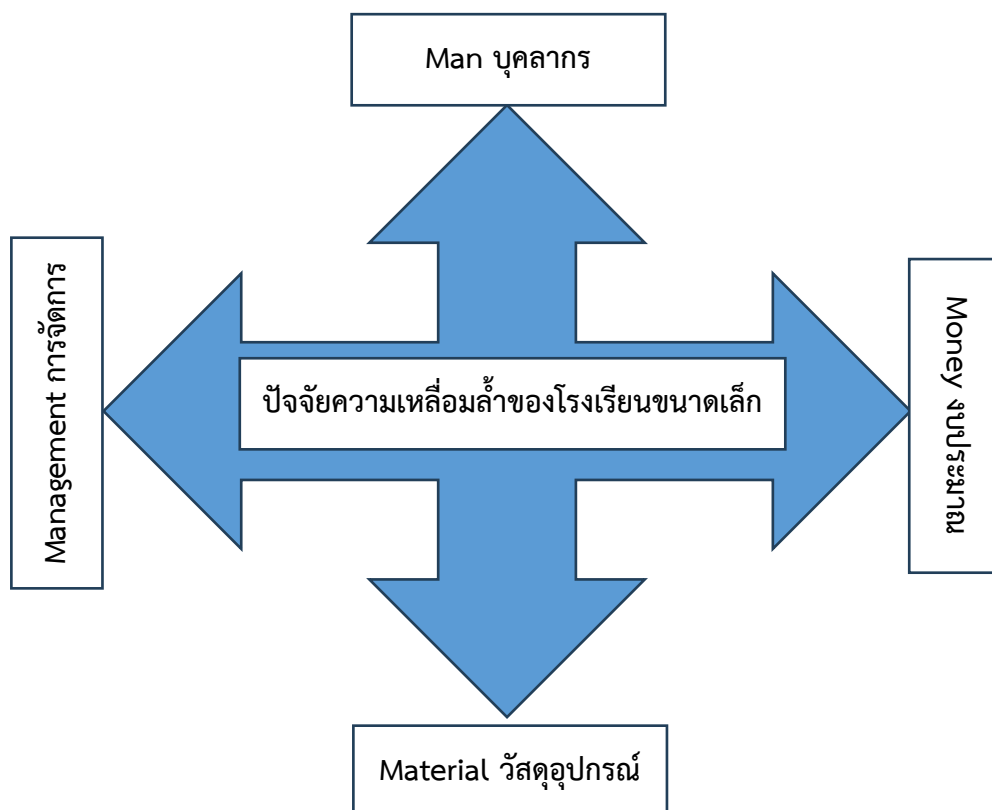
1. ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

จากผลการวิจัยครั้งนี้ พบแนวทางสำคัญในการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่ส่งผลต่อ คุณภาพโรงเรียนขนาดเล็กในจังหวัดเพชรบุรี โดยเสนอแนะ ดังนี้ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ ประโยชน์การศึกษาคือปัจจัยสำคัญในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์และสังคมโดยรวม ดังนั้น การกำหนด นโยบายด้านงบประมาณเพื่อการศึกษาอย่างเป็นธรรมจึงมีความจำเป็นอย่างยิ่ง โดยเฉพาะในพื้นที่ ห่างไกลหรือพื้นที่ด้อยโอกาสที่มักได้รับงบประมาณน้อยกว่าพื้นที่ในเมือง รัฐควรจัดสรรงบประมาณให้ เพียงพอและเท่าเทียม เพื่อให้เยาวชนทุกคนมีโอกาสทางการศึกษาที่ใกล้เคียงกัน ไม่ว่าจะอยู่ในพื้นที่ใด ของประเทศนอกจากนี้ การปรับปรุงระบบการคัดเลือกและการเข้าศึกษาในระดับมัธยมศึกษาและ อุดมศึกษาก็เป็นอีกประเด็นที่ควรให้ความสำคัญ ควรลดอุปสรรคที่เกิดจากปัจจัยทางเศรษฐกิจและ สังคม เช่น ค่าใช้จ่ายในการเรียนหรือการสอบแข่งขัน เพื่อเปิดโอกาสให้เด็กทุกคนได้เข้าถึงการศึกษา ตามศักยภาพของตน สุดท้าย รัฐและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรออกนโยบายเพื่อสนับสนุนกลุ่มที่ เสียเปรียบ เช่น การให้ทุนการศึกษาแก่เด็กยากจน การสร้างโรงเรียนในพื้นที่ห่างไกล หรือการพัฒนาครู ให้มีคุณภาพ ทั้งหมดนี้จะช่วยลดความเหลื่อมล้ำและสร้างโอกาสทางการศึกษาอย่างทั่วถึง

2. ข้อเสนอแนะเชิงปฏิบัติ

ในการลดความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาในโรงเรียนขนาดเล็กควรพัฒนาแหล่งเรียนรู้ที่เข้าถึงได้สำหรับนักเรียนทุกกลุ่มทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษาให้มีความทันสมัยและเข้าถึงง่ายเพื่อเปิดโอกาสให้นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่องและทั่วถึงจัดสภาพแวดล้อมที่เอื้อต่อการเรียนรู้ภายในโรงเรียนหรือการสร้างเครือข่ายแหล่งเรียนรู้ในชุมชน โดยใช้เทคโนโลยีเป็นเครื่องมือสนับสนุนการเรียนรู้แบบเปิด เช่น คลังสื่อออนไลน์และแพลตฟอร์มการเรียนรู้ออนไลน์ที่สามารถเข้าถึงได้ทุกที่ทุกเวลา ปรับหลักสูตรของสถานศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทและความต้องการของผู้เรียนในแต่ละพื้นที่ให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้มากขึ้นและเกิดแรงจูงใจในการสร้างความร่วมมือกับชุมชน ท้องถิ่น และภาคเอกชนก็มีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนการเรียนรู้ซึ่งช่วยขยายโอกาสทางการศึกษาและสร้างความเข้มแข็งให้กับระบบการเรียนรู้ที่ยั่งยืนมีการพัฒนาระบบติดตามและประเมินผลเป็นสิ่งจำเป็นเพื่อให้สามารถตรวจสอบได้ว่านักเรียนจากกลุ่มเปราะบางได้รับโอกาสทางการศึกษาอย่างเท่าเทียมหรือไม่ ระบบดังกล่าวจะเป็นพื้นฐานสำคัญในการพัฒนานโยบายและแนวทางที่สอดคล้องกับสภาพจริงเพื่อส่งเสริมความเสมอภาคทางการศึกษาในระยะยาว

องค์ความรู้ใหม่



Model 4 M ปัจจัยความเหลื่อมล้ำของโรงเรียนขนาดเล็ก

จากภาพพบว่า ปัจจัยความเหลื่อมล้ำของโรงเรียนขนาดเล็กแบ่งออกได้ 2 ปัจจัย 1) ปัจจัยภายใน ได้แก่ 4 Ms (1) Man บุคลากร บุคลากรไม่ครบชั้น สอนไม่ตรงตามเอกที่เรียนมาทำให้เกิดความไม่ชำนาญในการจัดการเรียนการสอนในวิชาที่ไม่ถนัด (2) Money งบประมาณ เนื่องจากเป็นโรงเรียนขนาดเล็ก จึงทำให้มีงบประมาณน้อย เนื่องจากการจัดสรรงบประมาณแก่โรงเรียนเป็นการให้ตามรายหัว ซึ่งส่งผลต่อการจัดการเรียนการสอนเป็นอย่างมากและยังอยู่ในพื้นที่ห่างไกล การซ่อมแซม ก่อสร้าง ปรับปรุงโรงเรียนยังมีความยากลำบากและมีต้นทุนสูง ทั้งค่าขนส่ง ค่าใช้จ่ายของแรงงาน หากยังคงวางแผนงบประมาณตามรายหัวเช่นเดิมหรือเลือกให้อย่างเท่าเทียมกันทั้งประเทศจะยิ่งทำให้เกิดความเหลื่อมล้ำมากขึ้น (3) Material วัสดุอุปกรณ์ เนื่องจากขาดงบประมาณจึงส่งผลกระทบต่อด้านการขาดวัสดุ อุปกรณ์ในการจัดการเรียนการสอนที่มีอยู่อย่างจำกัดและไม่เพียงพอต่อความต้องการ รวมไปถึงแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ ในโรงเรียน ห้องปฏิบัติการต่าง ๆ สื่อเทคโนโลยี อุปกรณ์ในการทำสื่อการสอน เป็นต้น (4) Management การจัดการของผู้บริหารสถานศึกษา ซึ่งมีผลกระทบมาจากการขาดแคลน งบประมาณ บุคลากร และวัสดุ อุปกรณ์ จึงส่งผลให้ประสิทธิภาพการบริหารจัดการลดลง 2) ปัจจัยภายนอก ได้แก่ (1) ความห่างไกล ทุรกันดาร จนการดูแลไปไม่ถึง (2) ความยากจน มีรายได้ไม่เพียงพอต่อการดำรงชีวิต ส่งผลต่อโอกาสในการเข้าถึงการศึกษาเมื่อขาดสิ่งที่กล่าวมาข้างต้นก็จะส่งผลถึงนักเรียนมีโอกาเข้าถึงการศึกษาได้น้อยลง การจัดการศึกษาที่มีอุปสรรคต่าง ๆ ทำให้นักเรียน เรียนรู้ได้อย่างจำกัด และไม่ทั่วถึงส่งผลให้คุณภาพของโรงเรียนลดลง

เอกสารอ้างอิง

- กัญจนพร ศรีมงคล. (2565). การสร้างความสัมพันธ์ของโรงเรียนกับชุมชนที่ส่งผลต่อการบริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาระยอง เขต 1. วิทยานิพนธ์มหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี.
- ชนิษฐา ยศเมฆ. (2560). ความสัมพันธ์ระหว่างการบริหารงบประมาณทางการศึกษาผู้เรียนของสถานศึกษา สังกัดเทศบาลในจังหวัดสุราษฎร์ธานี. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี.
- ชัยยุทธ ปัญญาสวัสดิ์สุทธิ์. (2563). เหลื่อมล้ำในวัยเรียน: สองทศวรรษของความเหลื่อมล้ำทางคุณภาพ การศึกษาและการจัดสรรทรัพยากรระดับพื้นที่ ของประเทศไทย. รายงานการวิจัย. มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ชัยวัฒน์ วงศ์บุญเรือง. (2567). การศึกษาสภาพความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาของโรงเรียนในอำเภอแม่สาย จังหวัดเชียงราย สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยพะเยา.

- ณปภัช บรรณาการ. (2562). แนวโน้มความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาในโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่
การศึกษามัธยมศึกษา กรุงเทพมหานคร. *วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา*, 1(4), 1-11.
- ทินลัคน์ บัวทอง. (2561). การประเมินผลกระทบของความเหลื่อมล้ำด้านทรัพยากรทางการศึกษาต่อ
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนประถมศึกษาตอนต้นในจังหวัดตาก. *วิทยานิพนธ์ปริญญา
ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต* แผนกวิชาการวัดและประเมินผลการศึกษา สาขาวิชาศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- ธัญลักษณ์ สัมพันธ์. (2556). ความเหลื่อมล้ำด้านสิทธิและโอกาสสิทธิและโอกาสในการรับบริการ
สาธารณะ. <http://sdgroup1.blogspot.com/2013/01/53242025.html>.
- นิธิศ วงศ์ตุลาการ สรัญญา แสงอัมพรและคณะ. (2566). การศึกษาปัจจัยความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาที่
ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการศึกษาของนักเรียนในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา
มัธยมศึกษา นครศรีธรรมราช. *วารสารศึกษาศาสตร์ คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาจุฬาราช
วิทยาลัย*, 11(1), 285- 298.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2558). *การวิจัยเบื้องต้น* (พิมพ์ครั้งที่ 9). สุวีริยาสาส์น.
- ปาริชาติ ปุณคนนท์. (2567). การอำนวยการของผู้บริหารที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของโรงเรียน สังกัด
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครปฐม เขต 2. *วารสารวิจัยธรรมศึกษา*, 7(1), 53-62.
- มัทยา บุตรงาม. (2555). ความสัมพันธ์ระหว่างความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาและความเหลื่อมล้ำทางรายได้
ในประเทศไทย. *วิทยานิพนธ์เศรษฐศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาเศรษฐศาสตร์จุฬาลงกรณ์
มหาวิทยาลัย*.
- ยุกตนันท์ หวานฉ่ำ. (2555). *การบริหารสถานศึกษากับประสิทธิผลของโรงเรียน ในอำเภอคลองหลวงสังกัด
สำนักงานการศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี เขต 1*. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขา
บริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี.
- รัชวดี แสงมเหหมัด. (2560). ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษา : คุณภาพสังคมที่คนไทยมองเห็น. *วารสาร
รัฐศาสตร์และรัฐประศาสนศาสตร์*, 8(1), 33-66.
- วรรณภา ไทยประยูร. (2564). *ภาวะผู้นำของผู้บริหารที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของสำนักงานเขตพื้นที่
การศึกษาประถมสระบุรี*. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคล
ธัญบุรี.
- วินิจ ฝาเจริญ และคณะ. (2564). ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาของพลเมืองไทยกับสถานการณ์การเรียน
ออนไลน์ในยุคไวรัสโควิด 19. *วารสารปัญญาปณิธาน*, 6(1), 1-14.
- ศิริประภา ภาคิอรรค. (2562). *ความพึงพอใจในงานที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพในการปฏิบัติงานของ
บุคลากรในองค์กร*. วิทยานิพนธ์บริหารธุรกิจมหาบัณฑิต สาขาวิชาการจัดการทั่วไป มหาวิทยาลัย
เทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี.

สำนักงานศึกษาธิการจังหวัดเพชรบุรี. (2566). *แผนบริหารจัดการโรงเรียนขนาดเล็กจังหวัดเพชรบุรี*.

สำนักงานฯ.

สืวะโชติ ศรีสุทธียากร. (2562). ความเหลื่อมล้ำทางการศึกษาและปัจจัยที่ส่งผล: การวิเคราะห์พหุระดับ
ร่วมกับดัชนีเอ็นโทรปีนัยทั่วไปที่อิงมัธยฐาน. *วารสารวิธีวิทยาการวิจัย*, 32(3), 341-379.

Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). DeterminingSampleSizeForResearchActivities,
Educational and Psychological Measurement, 30(3), 608-609.

*ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ

The Relationship between 21st Century Strategic Leadership and the Implementation of Internal Quality Assurance in Schools under the Bueng Kan Primary Educational Service Area Office

ณัฐพล หงษ์ทอง^{1*} ชีรโชติ โลภธาด² ณรงค์ศักดิ์ รอบคอบ³

Natthaphon Hongthong^{1*} Thirachot Lekkathat² Narongsak Rorbkorb³

¹สาขาวิจัยและการประเมินผล, คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

Program in Reserch and Evaluation Faculty Education Prince of Songkla University, Pattani

²สาขาวิจัยและการประเมินผล, คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

Program in Reserch and Evaluation Faculty Education Prince of Songkla University, Pattani

³สาขาวิจัยและการประเมินผล, คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี

Program in Reserch and Evaluation Faculty Education Prince of Songkla University, Pattani

*Corresponding author e-mail: natthaphon.ho@ksu.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาระดับภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษา 2) ศึกษาระดับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา 3) ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา และ 4) เปรียบเทียบการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษากับตัวแปรขนาดสถานศึกษา กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้บริหาร ครูและบุคลากรทางการศึกษา โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ จำนวน 576 คน ได้มาจากการสุ่มหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือแบบสอบถามการวิจัย ที่มีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.76 วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติพื้นฐาน สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน และการวิเคราะห์ความแปรปรวนทางเดียว ผลการวิจัยพบว่า 1) ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M=3.51$, $S.D.=1.13$) 2) การดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M=3.53$, $S.D.=1.13$) 3. ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ($r= 0.715$) และ 4) สถานศึกษาที่มีขนาดแตกต่างกันมีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

* Received: 30 April 2025, Revised: 16 July 2025, Accepted: 29 July 2025

โดยสถานศึกษาขนาดใหญ่มีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในแตกต่างจากสถานศึกษานขนาดกลางและขนาดเล็ก ในขณะที่สถานศึกษานขนาดกลางและขนาดเล็กไม่มีความแตกต่างกันในการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน

คำสำคัญ: ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์; ศตวรรษที่ 21; การประกันคุณภาพภายใน

ABSTRACT

This research aimed to: 1) examine the level of 21st century strategic leadership among school administrators, 2) investigate the level of internal quality assurance implementation in schools, 3) explore the relationship between 21st century strategic leadership and internal quality assurance implementation in schools, and 4) compare internal quality assurance implementation across different school sizes. The sample consisted of 576 administrators, teachers, and educational personnel from schools under the Bueng Kan Primary Educational Service Area Office, selected through multi-stage random sampling. The research instrument was a questionnaire with a reliability coefficient of 0.76. Data were analyzed using descriptive statistics, Pearson's product-moment correlation coefficient, and one-way analysis of variance (ANOVA). The research findings revealed that: 1) the overall level of 21st century strategic leadership was at a high level ($M = 3.51$, $S.D. = 1.13$), 2) the overall level of internal quality assurance implementation in schools was at a high level ($M = 3.53$, $S.D. = 1.13$), 3) there was a statistically significant positive relationship between 21st century strategic leadership and internal quality assurance implementation in schools at the .01 level ($r = 0.715$), and 4) schools of different sizes demonstrated significantly different levels of internal quality assurance implementation at the .05 level, with large schools showing significantly different implementation levels compared to medium and small schools, while medium and small schools showed no significant differences in internal quality assurance implementation.

Keywords: Strategic Leadership; The 21st Century; internal quality assurance

บทนำ

บริบทการจัดการศึกษาของประเทศไทยในศตวรรษที่ 21 กำลังเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงหลากหลายประการ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในมิติของการเรียนรู้ที่มุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะสำคัญสำหรับการดำรงชีวิตและปรับใช้ในสถานการณ์จริงได้อย่างมีสุขภาวะ สมรรถนะดังกล่าวครอบคลุมทักษะการสื่อสาร การใช้เทคโนโลยีดิจิทัล การคิดวิเคราะห์และไตร่ตรอง การทำงานร่วมกับผู้อื่น ความคิดสร้างสรรค์ และความรับผิดชอบ ซึ่งล้วนเป็นปัจจัยสำคัญในการดำรงอยู่ในสังคมและเศรษฐกิจโลกปัจจุบัน (กานดา จันทร์แย้ม, 2565) การพัฒนาสถานศึกษาให้เป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้จึงมีความสำคัญอย่างยิ่ง โดยผู้บริหารจำเป็นต้องมีวิสัยทัศน์ที่ชัดเจนและสามารถกำหนดทิศทางการบริหารจัดการองค์กรได้อย่างมีประสิทธิภาพ ในบริบทของการบริหารสถานศึกษาในศตวรรษที่ 21 ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ ถือเป็นหัวใจสำคัญของผู้บริหารในการนำพาองค์กรไปสู่ความสำเร็จและความยั่งยืน

ท่ามกลางพลวัตของการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยี การแข่งขันที่สูงขึ้น และความท้าทายที่ซับซ้อนรอบด้าน (วรวัชร เทียมสุวรรณ และคณะ, 2564) ความหมายโดยรวมของภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในยุคนี้ มิได้จำกัดอยู่เพียงการวางแผนระยะยาว แต่ยังรวมถึงความสามารถในการมองการณ์ไกล การคาดการณ์โอกาสและความเสี่ยง การตัดสินใจเชิงกลยุทธ์ที่เฉียบคม การปรับตัวอย่างรวดเร็วต่อสถานการณ์ที่ไม่แน่นอน และการสร้างแรงบันดาลใจให้บุคลากรทุกฝ่ายมุ่งสู่เป้าหมายร่วมกัน ผู้บริหารที่มีภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 จึงต้องมีสมรรถนะหลักที่หลากหลาย ไม่ว่าจะเป็นทักษะทางเทคโนโลยีเพื่อการบริหารจัดการและการเรียนรู้ การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพเพื่อสร้างความเข้าใจและความร่วมมือ การคิดริเริ่มสร้างสรรค์นวัตกรรมเพื่อพัฒนาองค์กร การบริหารจัดการองค์กรอย่างเป็นระบบและคล่องตัว การวางแผนและกำหนดนโยบายและหลักสูตรที่ตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนและสังคม รวมถึงทักษะสำคัญด้านการประเมินผลเพื่อการปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง (วรรณ นิสานนทศักดิ์ และสุทธิพงศ์ บุญผดุง, 2566) ความสำคัญของภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ต่อการบริหารสถานศึกษาไม่อาจมองข้ามได้ ประการแรก ช่วยให้บุคลากรในสถานศึกษามีความเข้าใจที่ชัดเจนและเป็นไปในทิศทางเดียวกันเกี่ยวกับวิสัยทัศน์ พันธกิจ และเป้าหมายเชิงกลยุทธ์ขององค์กร ลดความสับสนและส่งเสริมการทำงานร่วมกันอย่างมีประสิทธิภาพ ประการที่สอง ส่งผลโดยตรงต่อความสามารถของสถานศึกษาในการบรรลุเป้าหมายและวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้อย่างมีประสิทธิภาพ ท่ามกลางการแข่งขันและข้อจำกัดต่างๆ ประการสุดท้าย สอดคล้องกับแนวคิดของ วิจารณ์รัตน์ เสือจอย (2564) ที่เน้นย้ำว่าภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารเป็นปัจจัยสำคัญในการขับเคลื่อนการพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้บรรลุมาตรฐานที่กำหนดไว้ ยกระดับศักยภาพของผู้เรียน พัฒนาบุคลากรให้มีคุณภาพ และนำพาสถานศึกษาให้สามารถผ่านการประเมินคุณภาพทั้งภายในและภายนอก อันเป็นการตอบสนองต่อบริบทของโลกที่มีความไม่แน่นอน ซับซ้อน และเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว

การประกันคุณภาพการศึกษาเป็นกระบวนการสำคัญเพื่อยกระดับคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาในทุกระดับ อันจะนำไปสู่การสร้างเชื่อมั่นและความพึงพอใจแก่ผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย โดยตระหนักว่าสถานศึกษาสามารถจัดการศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพและผู้เรียนมีคุณลักษณะตรงตามมาตรฐานที่กำหนดไว้ (จารุกิตติ์ สุตสุข, 2565) ด้วยเหตุนี้ กลไกการประกันคุณภาพภายในจึงมีความสำคัญอย่างยิ่งในการเป็นรากฐานของการพัฒนาคุณภาพการจัดการศึกษาอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้มั่นใจได้ว่าผู้เรียนจะได้รับการพัฒนาให้มีคุณสมบัติที่พึงประสงค์ สอดคล้องกับความคาดหวังของผู้ปกครอง ชุมชน และภาคส่วนที่เกี่ยวข้อง (กมลทิพย์ ไชยวุฒิ, 2561) นอกจากนี้ จารุวรรณ นาดัน (2567) ยังได้กล่าวถึงความจำเป็นที่สถานศึกษาต้องมีระบบการประกันคุณภาพภายในเพื่อสร้างความมั่นใจแก่ผู้รับบริการ โดยยึดถือผลลัพธ์ที่ดีที่สุดของผู้เรียนเป็นสำคัญ การพัฒนาระบบนี้จึงอาศัยหลักการพื้นฐาน 3 ประการ ได้แก่ การกระจายอำนาจเพื่อความคล่องตัว การส่งเสริมการมีส่วนร่วมของทุกฝ่าย และการแสดงความรับผิดชอบที่โปร่งใสและตรวจสอบได้ ซึ่งมีกระบวนการดำเนินงานต่อเนื่อง 3 ขั้นตอน คือ การประเมินคุณภาพภายใน การติดตามและตรวจสอบผลการดำเนินงาน และการพัฒนา

คุณภาพอย่างสม่ำเสมอ ทั้งนี้ ความสำเร็จของกระบวนการประกันคุณภาพภายในจะช่วยให้สถานศึกษาสามารถบรรลุเป้าหมายตามมาตรฐานที่ตั้งไว้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีผู้บริหารเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนและผลักดันให้เกิดผลเป็นรูปธรรม

ด้วยความสำคัญของภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 และการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาดังที่กล่าวมา การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬจึงเป็นประเด็นที่ควรศึกษา เพื่อนำผลการศึกษามาใช้เป็นสารสนเทศเชิงประจักษ์สำหรับการปรับปรุงและพัฒนาแผนยุทธศาสตร์และแผนการจัดการศึกษาของสถานศึกษา อันจะนำไปสู่คุณภาพการศึกษาที่สอดคล้องกับมาตรฐานการศึกษา เป็นประโยชน์ต่อผู้บริหารสถานศึกษา บุคลากรครู และหน่วยงานภาคีเครือข่ายในการดำเนินงานภายในสถานศึกษาหรือหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อส่งเสริมประสิทธิภาพและประสิทธิผลของการดำเนินงานโดยรวม

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ
2. เพื่อศึกษาระดับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ
4. เพื่อเปรียบเทียบการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ ตามตัวแปรขนาดสถานศึกษา

ระเบียบวิธีวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากร

ผู้บริหาร ครูและบุคลากรทางการศึกษาในโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ ปีการศึกษา 2567 จำนวน 2,668 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่าง

ผู้บริหาร ครูและบุคลากรทางการศึกษา โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ จำนวน 576 คน โดยกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างจากการที่ผู้วิจัยคำนวณโดยใช้โปรแกรม G*Power Version 3.1 โดยหาค่าขนาดอิทธิพลที่ 0.2 ค่าแอลฟาที่ 0.01 จากนั้นใช้วิธีการสุ่มกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การสุ่มหลายขั้นตอน (Multi-stage Sampling)

ขั้นตอนที่ 1 ใช้วิธีการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยแบ่งโรงเรียนในเขตพื้นที่การศึกษาออกเป็น 8 กลุ่ม ตามอำเภอที่โรงเรียนตั้งอยู่ คือ อำเภอเมืองบึงกาฬ อำเภอศรีวิไล อำเภอปทุมรัตน์ อำเภอเซกา อำเภอบึงโขงหลง อำเภอปากคาด อำเภอโซ่พิสัย และอำเภอพรเจริญ

ขั้นตอนที่ 2 ใช้วิธีการสุ่มแบบกำหนดสัดส่วนจำนวนตัวอย่าง (Quota Sampling) โดยกำหนดจำนวนกลุ่มตัวอย่างของอำเภอแต่ละอำเภอให้มีจำนวนเท่ากัน คือ อำเภอละ 72 คน

ขั้นตอนที่ 3 ดำเนินการเก็บข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างโดยใช้การเลือกตามความสะดวก (Convenience Sampling) โดยทำการประสานงานกับโรงเรียนต่างๆ ในแต่ละอำเภอ ผ่านสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ เพื่อขอเข้าเก็บข้อมูลด้วยแบบสอบถามจากผู้บริหารและครูในโรงเรียนจนได้จำนวนกลุ่มตัวอย่างครบ คือ อำเภอละ 72 ตัวอย่าง รวม 8 อำเภอ คือ 576 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นจากการศึกษาค้นคว้าตำรา เอกสาร หนังสือและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง ซึ่งแบบสอบถามผู้วิจัยสร้างขึ้นโดยแบ่งออกเป็น 3 ตอน ดังนี้

ตอนที่ 1 แบบสอบถามเกี่ยวกับข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list) สอบถามเกี่ยวกับ ขนาดสถานศึกษา ตำแหน่ง ระดับการศึกษา และประสบการณ์ภายในสถานศึกษา

ตอนที่ 2 แบบสอบถามเกี่ยวกับภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 มีลักษณะเป็นแบบสอบถามมาตราส่วน 5 ระดับ จำนวน 28 ข้อ ครอบคลุมลักษณะภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 จำนวน 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ร่วม 2) การส่งเสริมวัฒนธรรมองค์กร 3) การส่งเสริมคุณธรรมและจริยธรรม 4) การบริหารทรัพยากรภายในองค์กร และ 5) การพัฒนาเทคโนโลยี

ตอนที่ 3 แบบสอบถามเกี่ยวกับการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน มีลักษณะเป็นแบบสอบถามมาตราส่วน 5 ระดับ จำนวน 45 ข้อ ครอบคลุมองค์ประกอบการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน จำนวน 7 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) การกำหนดมาตรฐานการศึกษาและเป้าหมาย 2) การจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษา 3) การดำเนินงานตามแผนพัฒนา 4) การประเมินผลและตรวจสอบคุณภาพการศึกษา 5) การติดตามผลการดำเนินงาน 6) การจัดทำรายงานผลการประเมินตนเอง และ 7) การพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่อง

โดยผู้วิจัยได้นำแบบสอบถามที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น นำเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 ท่าน จากนั้นนำแบบทดสอบไปทดลองใช้กับสถานศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างเพื่อหาคุณภาพของแบบสอบถาม โดยคัดเลือกแบบสอบถาม ที่มีค่าความสอดคล้องเชิงเนื้อหา (IOC) อยู่ระหว่าง 0.67 – 1.00 มีผลการวิเคราะห์ความเชื่อมั่นของแบบสอบถามมีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ 0.76

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

เก็บรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มตัวอย่างในโรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบึงกาฬ ทำหนังสือขอความอนุเคราะห์ถึงผู้อำนวยการสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบึงกาฬ เพื่อขออนุญาตในการเก็บข้อมูลประกอบการวิจัยโดยส่งและรับแบบสอบถามทาง แบบฟอร์มอิเล็กทรอนิกส์ (google forms) จำนวนทั้งสิ้น 576 คน

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

จากการเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยการเก็บข้อมูลประกอบการวิจัยโดยส่งและรับ แบบสอบถามทางแบบฟอร์มอิเล็กทรอนิกส์ (google forms) จำนวนทั้งสิ้น 576 คน มีผู้ตอบกลับ แบบสอบถามทั้งสิ้น 455 คน คิดเป็นร้อยละ 78.99 ซึ่งเพียงพอต่อการนำไปวิเคราะห์ข้อมูล ผู้วิจัยจึงนำ ข้อมูลที่ได้ไปวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์ ดังนี้

4.1 วิเคราะห์ระดับภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษาใน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬโดยใช้สถิติพื้นฐานและนำเสนอในรูปแบบตาราง แสดงผล

4.2 วิเคราะห์ระดับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬโดยใช้สถิติพื้นฐานและนำเสนอในรูปแบบตาราง แสดงผล

4.3 วิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการ ดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา บึงกาฬ โดยใช้ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน และใช้เกณฑ์การวิเคราะห์สัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์

4.4 วิเคราะห์เปรียบเทียบการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ จำแนกตามขนาดของสถานศึกษา โดยการวิเคราะห์ ความแปรปรวนทางเดียว (One Way ANOVA) และทำการเปรียบเทียบความแตกต่างเป็นรายคู่ ด้วยวิธี Scheffe

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาระดับภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษาใน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ

ตารางที่ 2 ระดับภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบึงกาฬ

ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21	M	SD	แปลผล
1) การกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ร่วม	3.48	1.13	ปานกลาง
2) การส่งเสริมวัฒนธรรมองค์กร	3.51	1.14	มาก
3) การส่งเสริมคุณธรรมและจริยธรรม	3.51	1.13	มาก
4) การบริหารทรัพยากรภายในองค์กร	3.52	1.13	มาก
5) การพัฒนาเทคโนโลยี	3.53	1.14	มาก
เฉลี่ยรวม	3.51	1.134	มาก

จากตารางที่ 2 พบว่า ระดับภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษา ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M=3.51, SD=1.134$) เมื่อพิจารณาในแต่ละด้าน โดยเรียงลำดับตามค่าเฉลี่ย จากมากไปน้อย พบว่า ด้านการพัฒนาเทคโนโลยี อยู่ในระดับมาก ($M=3.53, SD=1.14$) ด้านการบริหาร ทรัพยากรภายในองค์กร อยู่ในระดับมาก ($M=3.52, SD=1.13$) ด้านส่งเสริมวัฒนธรรมองค์กร อยู่ใน ระดับมาก ($M=3.51, SD=1.14$) ด้านส่งเสริมคุณธรรมจริยธรรม อยู่ในระดับมาก ($M=3.51, SD=1.13$) และด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ร่วม อยู่ในระดับปานกลาง ($M=3.48, SD=1.13$)

2. ผลการศึกษาระดับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงาน เขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ

ตารางที่ 3 ระดับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบึงกาฬ

การดำเนินการประกันคุณภาพภายใน	M	SD	แปลผล
1) การกำหนดมาตรฐานการศึกษาและเป้าหมาย	3.55	1.14	มาก
2) การจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษา	3.54	1.14	มาก
3) การดำเนินงานตามแผนพัฒนา	3.51	1.13	มาก
4) การประเมินผลและตรวจสอบคุณภาพการศึกษา	3.51	1.13	มาก
5) การติดตามผลการดำเนินงาน	3.51	1.14	มาก
6) การจัดทำรายงานผลการประเมินตนเอง	3.53	1.13	มาก
7) การพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่อง	3.57	1.11	มาก
เฉลี่ยรวม	3.53	1.131	มาก

จากตารางที่ 3 พบว่า ระดับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา ในภาพรวม อยู่ในระดับมาก ($M=3.53, SD=1.131$) เมื่อพิจารณาในแต่ละด้าน พบว่าทุกด้านมีการดำเนินงานอยู่ใน

ระดับมาก โดยเรียงลำดับตามค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย ได้แก่ ด้านการพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่อง อยู่ในระดับมาก ($M=3.57, SD=1.11$) ด้านการกำหนดมาตรฐานการศึกษาและเป้าหมาย อยู่ในระดับมาก ($M=3.55, SD=1.14$) ด้านการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษา อยู่ในระดับมาก ($M=3.54, SD=1.14$) ด้านการจัดทำรายงานผลการประเมินตนเอง อยู่ในระดับมาก ($M=3.53, SD=1.13$) ด้านการติดตามผลการดำเนินงาน อยู่ในระดับมาก ($M=3.51, SD=1.14$) ด้านการประเมินผลและตรวจสอบคุณภาพการศึกษา อยู่ในระดับมาก ($M=3.51, SD=1.13$) และด้านการดำเนินงานตามแผนพัฒนา อยู่ในระดับมาก ($M=3.51, SD=1.13$)

3. ผลศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ

ตารางที่ 4 ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ

Correlations	A	B
A : ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21	1.00	.715**
B : การดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา	.715**	1.00

** ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 4 พบว่า ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา มีความสัมพันธ์กันทางบวกอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์เท่ากับ 0.715 กล่าวคือ กล่าวคือ ค่าสหสัมพันธ์มีค่าสูงบ่งชี้ว่าเมื่อภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษาสูงขึ้น การดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาจะดีขึ้นตามไปด้วย

4. ผลการเปรียบเทียบการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ จำแนกตามขนาดของสถานศึกษา

ตารางที่ 5 การดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ จำแนกตามขนาดของสถานศึกษา (1)

ขนาดสถานศึกษา	การดำเนินการประกันคุณภาพภายใน			df ₁	df ₂	F	p
	M	SD	แปลผล				
ขนาดใหญ่	3.98	.926	มาก	2	28.8	3.70*	.03
ขนาดกลาง	3.49	.341	มาก				
ขนาดเล็ก	3.55	.263	มาก				

* ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 5 พบว่า การเปรียบเทียบความแตกต่างของการดำเนินการประกันคุณภาพภายในกับตัวแปรขนาดสถานศึกษา พบว่า สถานศึกษาที่มีขนาดแตกต่างกันมีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาแตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ผู้วิจัยจึงได้นำข้อมูลที่ได้ เปรียบเทียบรายคู่ ด้วยวิธี Scheffe ผลปรากฏดังตารางที่ 6

ตารางที่ 6 ผลการเปรียบเทียบการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี จำแนกตามขนาดของสถานศึกษา (2)

ขนาดสถานศึกษา	M	SD	1	2	3
1 : ขนาดใหญ่	3.98	.926	-	.491*	.429*
2 : ขนาดกลาง	3.49	.341		-	-.062
3 : ขนาดเล็ก	3.55	.263			-

* ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 6 พบว่า การเปรียบเทียบความแตกต่างของการดำเนินการประกันคุณภาพภายในกับตัวแปรขนาดสถานศึกษา พบว่า สถานศึกษาขนาดใหญ่มีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา แตกต่างกับสถานศึกษาขนาดกลางและขนาดเล็ก อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ในขณะที่สถานศึกษาขนาดกลางและขนาดเล็ก มีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี ไม่แตกต่างกัน

อภิปรายผล

1. ระดับภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษา ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($M=3.51, SD=1.134$) ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ เมื่อพิจารณาในแต่ละด้าน โดยเรียงตามค่าเฉลี่ยจากมากไปน้อย พบว่า ด้านการพัฒนาเทคโนโลยี อยู่ในระดับมาก ($M=3.53, SD=1.14$) ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาปทุมธานี เป็นผู้บริหารรุ่นใหม่ มีความก้าวหน้าทางเทคโนโลยี มีการกำหนดทิศทางของสถานศึกษา ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของกระบวนการบริหารจัดการสถานศึกษา โดยมุ่งเน้นการมีส่วนร่วมในการวางแผนเพื่อให้บรรลุเป้าหมายและวิสัยทัศน์ โดยใช้ประโยชน์จากทรัพยากรที่มีอยู่ภายในสถานศึกษา จึงส่งผลให้ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษาในด้านการพัฒนาเทคโนโลยีมีคะแนนเฉลี่ยสูงสุด รองลงมา ด้านการบริหารทรัพยากรภายในองค์กร อยู่ในระดับมาก ($M=3.52, SD=1.13$) ด้านส่งเสริมวัฒนธรรมองค์กร อยู่ในระดับมาก ($M=3.51, SD=1.14$) ด้านส่งเสริมคุณธรรมจริยธรรม อยู่ในระดับมาก ($M=3.51, SD=1.13$) ตามลำดับ และด้านการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ร่วม มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด อยู่ในระดับปานกลาง ($M=3.48, SD=1.13$) ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัด โดยส่วนมาก

เป็นผู้บริหารชุดใหม่ ซึ่งมีความท้าทายในการทำความเข้าใจกระบวนการ การจำกัดด้านเวลาและทรัพยากรในการมีส่วนร่วม ความยากในการสร้างความรู้สึกร่วมกันเป็นเจ้าของร่วม ความแตกต่างทางความคิดเห็น การขาดเครื่องมืออำนวยความสะดวก และบริบทเฉพาะของแต่ละสถานศึกษา ดังนั้น แม้ว่าโดยรวมภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์จะอยู่ในระดับมาก แต่การส่งเสริมให้บุคลากรมีส่วนร่วมในการกำหนดวิสัยทัศน์และกลยุทธ์ร่วมกันยังเป็นประเด็นที่ควรได้รับการพัฒนาต่อไป สอดคล้องกับ Petroong & Silanookit (2024) กล่าวว่า ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานครในบริบทของศตวรรษที่ 21 ปรากฏอยู่ในระดับมาก ซึ่งอาจมีสาเหตุจากการที่ผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัดดังกล่าวให้ความสำคัญกับการกำหนดทิศทางเชิงยุทธศาสตร์ของสถานศึกษา อันเป็นปัจจัยตั้งต้นของกระบวนการบริหารจัดการทั้งหมด โดยมุ่งเน้นการวางกรอบแนวทางเพื่อบรรลุเป้าประสงค์และวิสัยทัศน์ที่ได้กำหนดไว้ นอกจากนี้ ผู้บริหารยังมีการประยุกต์ใช้ข้อมูลจากการวิเคราะห์ทั้งปัจจัยภายในและภายนอกองค์กร เพื่อประกอบการตัดสินใจในการเลือกสรรกลยุทธ์ที่เหมาะสมที่สุดสำหรับบริบทของสถานศึกษา ตลอดจนสามารถนำกลยุทธ์นั้นไปสู่การปฏิบัติได้อย่างเป็นรูปธรรม ผ่านกระบวนการวางแผนที่มีประสิทธิภาพ มีความสามารถในการปรับเปลี่ยนและพัฒนากลยุทธ์ให้สอดคล้องกับสถานการณ์ และส่งเสริมความร่วมมือจากบุคลากรในทุกระดับชั้นของสถานศึกษา ควบคู่ไปกับการผลักดันและสร้างแรงจูงใจให้บุคลากรมุ่งสู่เป้าหมายร่วมกันอย่างมีเอกภาพ ยิ่งไปกว่านั้น สถานศึกษายังมีกระบวนการติดตาม ตรวจสอบ และวิเคราะห์ผลการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง เพื่อประเมินความสอดคล้องระหว่างกลยุทธ์ที่นำไปปฏิบัติกับแผนยุทธศาสตร์โดยรวม และประเมินความสำเร็จในการบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ Pimpa, et al. (2024) พบว่า ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาลพบุรี เขต 1 ปรากฏในระดับสูง ซึ่งอาจเนื่องมาจากผู้บริหารสถานศึกษาตระหนักถึงความสำคัญของภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในบริบทของศตวรรษที่ 21 โดยพิจารณาว่าเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพในการขับเคลื่อนองค์กรไปสู่เป้าหมายที่ตั้งไว้ ท่ามกลางสภาวะแวดล้อมที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างต่อเนื่อง การมีภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ช่วยให้สถานศึกษาสามารถดำรงความสามารถในการแข่งขันกับองค์กรอื่น ๆ ได้ โดยการประยุกต์ใช้กลยุทธ์ที่หลากหลายในการบริหารจัดการองค์กร สอดคล้องกับงานวิจัยของ ธิชาภา นาคเสพ และสุกัญญา สุदारรัตน์ (2566) พบว่า ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษานนทบุรี ในบริบทของศตวรรษที่ 21 ทั้งในภาพรวมและในรายด้าน ปรากฏอยู่ในระดับสูง ปรากฏการณ์ดังกล่าวอาจเป็นผลมาจากเป้าประสงค์ของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษานนทบุรี ที่มุ่งเน้นการส่งเสริมความเป็นมืออาชีพของผู้บริหารสถานศึกษา รวมถึงการพัฒนาศักยภาพด้านความคิดเชิงกลยุทธ์ เพื่อให้สามารถกำหนดทิศทางการบริหารสถานศึกษาได้อย่างชัดเจน อันนำไปสู่การกำหนดกลยุทธ์ที่มีประสิทธิภาพสำหรับการดำเนินงาน เพื่อให้บรรลุวัตถุประสงค์ภายใต้วิสัยทัศน์ร่วมกันขององค์กร สอดคล้องกับงานวิจัย วรณพล บุรัมย์ และคณะ (2566) พบว่า ภาพรวมความคิดเห็นต่อภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษาในศตวรรษที่ 21

ของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากำแพงเพชรอยู่ในระดับมากซึ่งอาจเป็นผลมาจากการที่ผู้บริหาร ตระหนักถึงความสำคัญของภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ ในการนำพาองค์กรให้สามารถ ปรับตัวและแข่งขันได้ ท่ามกลางการเปลี่ยนแปลง โดยให้ความสำคัญกับการกำหนดทิศทางเชิงยุทธศาสตร์ การวิเคราะห์ข้อมูลทั้งภายในและภายนอก การเลือกสรรและนำกลยุทธ์ไปปฏิบัติอย่างมีประสิทธิภาพ การปรับเปลี่ยนกลยุทธ์ให้สอดคล้องกับสถานการณ์ การส่งเสริมความร่วมมือของบุคลากร และการติดตามประเมินผลการดำเนินงานอย่างต่อเนื่อง รวมถึงการได้รับการ ส่งเสริมและพัฒนา ศักยภาพด้านความคิดเชิงกลยุทธ์ จากหน่วยงานต้นสังกัด

2. การดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา ผลการวิเคราะห์ข้อมูลแสดงให้เห็นว่า โดยภาพรวม การดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่ การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬอยู่ในระดับมาก ($M=3.53$, $SD=1.131$) ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ เมื่อพิจารณาในรายด้าน พบว่า ด้านการพัฒนาคุณภาพอย่างต่อเนื่องมีค่าเฉลี่ยสูงสุดและอยู่ในระดับ มาก ($M=3.57$, $SD=1.11$) สะท้อนให้เห็นถึงความมุ่งมั่นในการปรับปรุงและพัฒนาการศึกษาอย่างไม่ หยุดนิ่ง อันอาจเป็นผลมาจากความตระหนักถึงความสำคัญของการเปลี่ยนแปลงในโลกการศึกษา นโยบายและกลไกที่ชัดเจนในการส่งเสริมการพัฒนา การมีส่วนร่วมของบุคลากร การสนับสนุนจาก ภายนอก และการเห็นผลลัพธ์ที่เป็นรูปธรรม รองลงมาตามลำดับคือ ด้านการกำหนดมาตรฐาน การศึกษาและเป้าหมาย ($M=3.55$, $SD=1.14$) ด้านการจัดทำแผนพัฒนาการจัดการศึกษา ($M=3.54$, $SD=1.14$) ด้านการจัดทำรายงานผลการประเมินตนเอง ($M=3.53$, $SD=1.13$) ด้านการติดตามผลการ ดำเนินงาน ($M=3.51$, $SD=1.14$) ด้านการประเมินผลและตรวจสอบคุณภาพการศึกษา ($M=3.51$, $SD=1.13$) และด้านการดำเนินงานตามแผนพัฒนา ($M=3.51$, $SD=1.13$) มีคะแนนเฉลี่ยน้อยที่สุด ทั้งนี้ อาจเนื่องมาจากความท้าทายในการนำแผนไปสู่การปฏิบัติจริง ไม่ว่าจะเป็นข้อจำกัดด้านทรัพยากร ความซับซ้อนของแผน การสื่อสารที่ไม่ทั่วถึง การขาดการติดตามและประเมินผลอย่างสม่ำเสมอ การ เปลี่ยนแปลงบริบทที่ไม่คาดคิด ภาระงานประจำที่มาก หรือการขาดแรงจูงใจและแรงสนับสนุน ดังนั้น แม้ว่าสถานศึกษาจะมีการวางแผนพัฒนาการจัดการศึกษาที่ดี แต่การนำแผนนั้นไปสู่การปฏิบัติจริงอย่าง มีประสิทธิภาพอาจยังเป็นประเด็นที่ต้องให้ความสำคัญและหาแนวทางปรับปรุงต่อไป อย่างไรก็ตาม การที่ทุกด้านของการประกันคุณภาพภายในมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก บ่งชี้ถึงความตระหนักและความ มุ่งมั่นของบุคลากรในสถานศึกษาที่เกี่ยวข้องในการดำเนินงานตามกระบวนการประกันคุณภาพอย่าง ครบวงจร ตั้งแต่ขั้นตอนการวางแผน การดำเนินงาน การติดตามประเมินผล และการนำผลการประเมิน ไปใช้ในการปรับปรุงและพัฒนาคุณภาพการศึกษาอย่างต่อเนื่อง อย่างไรก็ตาม แม้ว่าโดยภาพรวมการ ดำเนินการประกันคุณภาพภายในจะอยู่ในระดับมาก แต่เมื่อพิจารณาค่าเฉลี่ยในแต่ละด้าน พบว่ามี ความแตกต่างกันเล็กน้อย โดยด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุดสามอันดับแรก ได้แก่ ด้านการติดตามผลการ ดำเนินงาน ด้านการประเมินผลและตรวจสอบคุณภาพการศึกษา และด้านการดำเนินงานตาม แผนพัฒนา ซึ่งประเด็นเหล่านี้อาจเป็นจุดที่สถานศึกษาควรให้ความสำคัญและพิจารณาแนวทางในการ

พัฒนาให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น ตัวอย่างเช่น การเสริมสร้างกระบวนการติดตามผลการดำเนินงานให้มีความเข้มข้นและเป็นระบบ การพัฒนากลไกการประเมินผลและตรวจสอบคุณภาพการศึกษาให้มีความหลากหลายและน่าเชื่อถือ หรือการกำกับติดตามการดำเนินงานตามแผนพัฒนาให้บรรลุเป้าหมายที่ได้วางไว้ ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับผลการวิจัยของ พงษ์ดนัย พิณชนะ และณิศา เวชญาติลักษณ์ (2567) ที่พบว่า ระดับการดำเนินการตามระบบการประกันคุณภาพในโรงเรียนขยายโอกาส สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาพิษณุโลก เขต 1 โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากในทุกองค์ประกอบ และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ กิตติภาพ ภาณุรัฐกุลธร (2566) ที่พบว่า การดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 โดยภาพรวมมีค่าเฉลี่ยอยู่ในระดับมาก ซึ่งอาจเป็นผลมาจากการที่สถานศึกษาให้ความสำคัญกับการสร้างระบบการทำงานที่ชัดเจน มีการติดตามและประเมินผลอย่างสม่ำเสมอ รวมถึงการมีส่วนร่วมของบุคลากรทุกฝ่ายในการดำเนินการประกันคุณภาพ มีการตระหนักถึงความสำคัญของการประกันคุณภาพภายในในการยกระดับคุณภาพการศึกษา และมีการดำเนินงานตามเกณฑ์มาตรฐานที่กำหนดไว้อย่างเคร่งครัด

3. ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 มีความสัมพันธ์ทางบวกกับระดับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) เท่ากับ 0.715 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ สะท้อนให้เห็นว่า ผู้นำที่มีลักษณะเชิงกลยุทธ์มีบทบาทสำคัญในการส่งเสริมและขับเคลื่อนกระบวนการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ความสัมพันธ์ดังกล่าวอาจอธิบายได้จากการที่ผู้นำเชิงกลยุทธ์ให้ความสำคัญกับการสร้างวัฒนธรรมคุณภาพที่เข้มแข็งภายในองค์กร การส่งเสริมการมีส่วนร่วมของบุคลากรในทุกระดับชั้นในการดำเนินงานตามระบบการประกันคุณภาพ รวมถึงการติดตามและประเมินผลการดำเนินงานอย่างสม่ำเสมอเพื่อนำไปสู่การพัฒนาและปรับปรุงอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ ในบริบทของศตวรรษที่ 21 ที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ผู้นำที่มีความสามารถในการปรับตัวและนำพาสถานศึกษาให้สามารถรับมือกับความท้าทายใหม่ ๆ ได้อย่างทันท่วงที ย่อมส่งผลให้ระบบการประกันคุณภาพภายในมีความเข้มแข็ง และสามารถตอบสนองต่อมาตรฐานและเกณฑ์การประเมินได้อย่างมีประสิทธิภาพ ข้อค้นพบนี้สอดคล้องกับแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับบทบาทของผู้นำในการขับเคลื่อนคุณภาพการศึกษา ดังที่ รัญญา เชื้ออนันต์ (2565) ได้กล่าวไว้ว่า ผู้นำที่มีวิสัยทัศน์ มีความสามารถในการวางแผนกลยุทธ์ กำหนดเป้าหมายที่ชัดเจน สามารถสื่อสารและสร้างความเข้าใจร่วมกัน รวมถึงบริหารจัดการทรัพยากรได้อย่างมีประสิทธิภาพ จะส่งผลโดยตรงต่อความสำเร็จของการดำเนินงานด้านการประกันคุณภาพภายใน นอกจากนี้ ผลการวิจัยยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ เกศรา สิทธิแก้ว และคณะ (2560) ที่พบว่า ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 มีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับมากกับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี เขต 1 และเขต 2 เช่นเดียวกับข้อค้นพบของ จันทรเพ็ญ สันทาลุนัย และคณะ (2566) ที่ยืนยันว่า ทักษะภาวะผู้นำใน

ศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษามีความสัมพันธ์ทางบวกในระดับมากกับการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

4. การเปรียบเทียบความแตกต่างของการดำเนินการประกันคุณภาพภายในกับตัวแปรขนาดสถานศึกษา จากผลการวิจัยที่พบว่า สถานศึกษาที่มีขนาดแตกต่างกันมีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาแตกต่างกัน ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ เมื่อพิจารณารายคู่พบว่า สถานศึกษาขนาดใหญ่มีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในที่แตกต่างจากสถานศึกษาขนาดกลางและขนาดเล็กอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 นั้น อาจเนื่องมาจากความได้เปรียบเชิงทรัพยากรของโรงเรียนขนาดใหญ่ ซึ่งมักจะมีความพร้อมทั้งด้านบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะทาง งบประมาณที่เพียงพอต่อการจัดกิจกรรมพัฒนาคุณภาพ และระบบบริหารจัดการที่มีโครงสร้างชัดเจน ส่งผลให้สามารถดำเนินงานตามกระบวนการประกันคุณภาพภายในได้อย่างเข้มข้นและครอบคลุมในทุกมิติ นอกจากนี้ บริบทและความซับซ้อนของภาระงานในโรงเรียนขนาดใหญ่อาจเป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลให้ต้องมีการพัฒนาระบบการบริหารจัดการและการประกันคุณภาพที่เข้มงวดและเป็นทางการมากขึ้น เพื่อให้สามารถบริหารจัดการจำนวนนักเรียนและบุคลากรจำนวนมากได้อย่างมีประสิทธิภาพและธำรงรักษามาตรฐานคุณภาพ ในทางตรงกันข้าม ข้อจำกัดด้านทรัพยากร โดยเฉพาะอย่างยิ่งบุคลากรที่อาจต้องรับผิดชอบงานหลากหลายหน้าที่ในโรงเรียนขนาดกลางและขนาดเล็ก อาจเป็นอุปสรรคต่อการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในอย่างเต็มศักยภาพ อย่างไรก็ตาม การที่ผลการวิจัยไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญระหว่างการดำเนินการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาของสถานศึกษาขนาดกลางและขนาดเล็ก อาจบ่งชี้ถึงบริบทและข้อจำกัดที่คล้ายคลึงกันที่โรงเรียนทั้งสองขนาดเผชิญอยู่ ประการแรก ทั้งสองขนาดมักมีข้อจำกัดด้านทรัพยากร โดยเฉพาะอย่างยิ่งงบประมาณและบุคลากรเฉพาะทาง ทำให้บุคลากรหนึ่งคนอาจต้องรับผิดชอบงานหลากหลาย ส่งผลให้ศักยภาพในการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในไม่แตกต่างกันมากนัก ประการที่สอง โครงสร้างการบริหารจัดการของทั้งสองขนาดมักไม่ซับซ้อนเท่าสถานศึกษาขนาดใหญ่ ทำให้การดำเนินงานต่างๆ มีความยืดหยุ่นและอาจไม่เป็นทางการเท่า ประการที่สาม สถานศึกษาทุกขนาดในสังกัดเดียวกันมักได้รับนโยบายและแนวทางการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในที่คล้ายคลึงกัน ประการที่สี่ วัฒนธรรมองค์กรในบริบทพื้นที่เดียวกันอาจมีความคล้ายคลึงกัน ส่งผลต่อความเข้มข้นในการดำเนินงานที่ไม่แตกต่างกันมากนัก ประการสุดท้าย ทั้งสองขนาดอาจมุ่งเน้นการดำเนินการประกันคุณภาพภายในในระดับพื้นฐานตามเกณฑ์ที่กำหนด โดยยังไม่มีศักยภาพในการพัฒนาระบบให้เข้มข้นเท่าสถานศึกษาขนาดใหญ่ ดังนั้น แม้จะมีขนาดต่างกัน สถานศึกษาขนาดกลางและขนาดเล็กอาจมีบริบท ข้อจำกัด และแนวทางการดำเนินงานที่คล้ายคลึงกัน จนไม่ปรากฏความแตกต่างในระดับที่มีนัยสำคัญทางสถิติ ซึ่งสอดคล้องกับข้อค้นพบของ ญัฐริกา สุรัตน์ และคณะ (2567) ที่ระบุว่า กระบวนการดำเนินงานประกันคุณภาพการศึกษานั้นควรบูรณาการกระบวนการ PDCA เข้ากับนโยบายจากต้นสังกัด โดยมีประเด็นท้าทายหลักคือความแตกต่างของบริบท ข้อจำกัดด้านงบประมาณ และปัญหาการขาดแคลนครูที่สอนตรงตาม

วิชาเอก ซึ่งข้อเสนอแนะจากการศึกษาดังกล่าวคือการพัฒนาวัฒนธรรมทางการศึกษา และแนวทางการดำเนินงานระบบประกันคุณภาพที่ประกอบด้วย 5 องค์ประกอบหลัก ได้แก่ การกำหนดเป้าหมาย การขับเคลื่อนคุณภาพ การประเมินผล การนำการเปลี่ยนแปลงสู่สถานศึกษา และการสร้างวัฒนธรรมคุณภาพ โดยมีแนวทางการดำเนินงาน 4 แนวทางในแต่ละองค์ประกอบภายใต้หลักการของกระบวนการ PDCA นอกเหนือจากทรัพยากรด้านบุคลากรและงบประมาณโดยตรง สถานศึกษาขนาดใหญ่อาจมีความสามารถในการเข้าถึงเครือข่ายความร่วมมือ แหล่งข้อมูล และองค์ความรู้ต่างๆ ได้มากกว่าสถานศึกษาขนาดกลางและขนาดเล็ก ทำให้สามารถนำแนวปฏิบัติที่ดีและเครื่องมือที่ทันสมัยมาใช้ในการพัฒนาระบบการประกันคุณภาพภายในได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1.1 จากผลการศึกษา พบว่า ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อการดำเนินงานประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา ผู้บริหารในยุคปัจจุบันจึงมีอาจะเลยการกำหนดนโยบายและแนวทางในการสร้างวิสัยทัศน์ที่ชัดเจนและสามารถนำไปปฏิบัติได้จริง กระบวนการนี้ควรเปิดโอกาสให้ทุกภาคส่วนในสถานศึกษามีส่วนร่วม เพื่อให้วิสัยทัศน์นั้นได้รับการยอมรับและเป็นทิศทางร่วมกันในการพัฒนาคุณภาพการศึกษา

1.2 การนำกลยุทธ์ไปสู่การปฏิบัติจริงถือเป็นหัวใจสำคัญของภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ โดยผู้บริหารจำเป็นต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบ เริ่มต้นจากการทำความเข้าใจกลยุทธ์ อย่างลึกซึ้งร่วมกับบุคลากรทุกภาคส่วน เพื่อให้ทุกคนเห็นภาพรวมและเป้าหมายร่วมกัน จากนั้นจึง กำหนดแผนปฏิบัติการที่มีความชัดเจน ระบุถึงกิจกรรม ผู้รับผิดชอบ ระยะเวลา และทรัพยากรที่เกี่ยวข้องอย่างละเอียด เพื่อให้สามารถนำกลยุทธ์ไปปฏิบัติได้อย่างเป็นขั้นตอน

2. ข้อเสนอแนะการวิจัยในครั้งต่อไป

2.1 ควรศึกษาภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารที่ส่งผลต่อคุณภาพของสถานศึกษา และปัจจัยที่ส่งผลต่อภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารในด้านอื่นๆ

กิตติกรรมประกาศ

บทความวิจัยฉบับนี้สำเร็จสมบูรณ์ได้ ต้องขอขอบพระคุณ ดร.ณรงค์ศักดิ์ รอบคอบ อาจารย์ที่ปรึกษา ที่ได้ให้ข้อเสนอแนะในการทำวิจัย ขอขอบพระคุณ ผู้เชี่ยวชาญตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือที่ได้ให้ข้อเสนอแนะในการพัฒนาเครื่องมือวิจัย ตลอดจนผู้บริหาร คณะครู ที่ได้ให้ความร่วมมือในการทำวิจัยในครั้งนี้

องค์ความรู้ใหม่

ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษามีความสำคัญต่อการดำเนินการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี โดยภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก และมีความสัมพันธ์ทางบวกกับการดำเนินการประกันคุณภาพภายในอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ นอกจากนี้ ขนาดของสถานศึกษายังส่งผลต่อการดำเนินการประกันคุณภาพภายใน โดยโรงเรียนขนาดใหญ่มีการดำเนินการประกันคุณภาพภายในแตกต่างจากโรงเรียนขนาดกลางและขนาดเล็กอย่างมีนัยสำคัญ ผลการวิจัยนี้ชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารและการพิจารณาบริบทของขนาดสถานศึกษาเป็นปัจจัยสำคัญในการส่งเสริมประสิทธิภาพของการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา

เอกสารอ้างอิง

- กมลทิพย์ ไชยวุฒิ. (2561). การดำเนินงานการประกันคุณภาพภายในของสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเชียงราย เขต 1. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยพะเยา.
- กานดา จันทรแย้ม. (2565). ทักษะที่จำเป็นสำหรับเยาวชนเพื่อเข้าสู่ตลาดแรงงานในยุคศตวรรษ ที่ 21: กรณีศึกษาภาคใต้ประเทศไทย. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา, 17(3), 127-137.
- กิตติภพ ภาณุรัฐกุลธรร. (2566). การศึกษาภาวะผู้นำทางวิชาการในยุคดิจิทัลของผู้บริหารสถานศึกษาที่ส่งผลต่อการดำเนินงานการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2. สิกขาวารสารศึกษาศาสตร์, 10(2), 47-58.
- เกศรา สิทธิแก้ว, ปริญญญา มีสุข และเพลินดา กะลัมพากร. (2560). ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 กับการดำเนินงานประกันคุณภาพ ภายในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี เขต 1 และ เขต 2. วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์, 11(1), 12-21.
- จันทรเพ็ญ สันทาลุนัย, ลินดา นาคโปย และสายฝน เสกขุนทด (2566). ทักษะภาวะ ผู้นำในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารที่ส่งผลต่อการประกันคุณภาพภายในสถานศึกษา สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสระแก้ว เขต 2. วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร, 20(90), 88-97
- จารุกิตติ์ สุดสุข. (2565). การดำเนินการประกันคุณภาพการศึกษา. วารสารบริหารการศึกษาบัวบัณฑิต, 22(2), 49-60.
- ณัฐริกา สุรัตน์นะ, พงษ์ศักดิ์ ศรีจันทร์ และพิมพ์พร จารุกิตร์. (2567). ระบบประกันคุณภาพการศึกษา ของสถานศึกษาขนาดเล็กพหุกรณีศึกษาสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุดรธานี. เสถียรวิทย์ปริทัศน์, 4(3), 621-633

- พงษ์ดนัย พินชนะ และ ณิชดา เวชญาลักษณ์ (2567). ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของผู้บริหาร สถานศึกษากับการดำเนินการตามระบบการประกันคุณภาพภายในของโรงเรียนขยาย โอกาส สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาพิษณุโลก เขต 1. *วารสารนาคบุตรปริทรรศน์*, 16(1), 193-202
- วรวรรษ เทียมสุวรรณ, วัชรพล วิบูลยศรีน, ศิโรจน์ ผลพันธิน และเหม ทองชัย (2564). ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษ ที่ 21. *วารสารวิชาการบัณฑิตวิทยาลัยสวนดุสิต*, 15(2), 219-231.
- วรรณพล บุรัมย์, ชัชภูมิ สีชมภู และสุรเชษฐ์ บุญรักษ์ (2566). การวิเคราะห์องค์ประกอบ ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษาในศตวรรษที่ 21 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษากำแพงเพชร. *วารสารการบริหารนิติบุคคลและนวัตกรรมการท้องถิ่น*, 9(8), 29-44.
- วรรณ นิตานนท์ศักดิ์ และสุทธิพงศ์ บุญผดุง. (2566). ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษาในศตวรรษที่ 21. ใน *การประชุมวิชาการ และนำเสนอผลงานวิจัยระดับชาติ Graduate School Conference ครั้งที่ 5*; 3 เมษายน 2566; กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา.
- วิรัตน์รัตน์ เสือจอย. (2564). ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษาที่ส่งผลต่อคุณภาพผู้เรียนของโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาสิงห์บุรีอ่างทอง. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิตสาขาวิชาการบริหารการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ธิดาภา นาคเสพ และสุกัญญา สุदारารัตน์ (2566). ภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ของผู้บริหารสถานศึกษาในศตวรรษที่ 21 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาหนองบัวรี. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, 8(10), 579-593.
- รัฐชนา เชื้อนขันธ. (2565). ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำเชิงกลยุทธ์ในศตวรรษที่ 21 ของผู้บริหารสถานศึกษากับประสิทธิผลของสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาเชียงราย เขต 4. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิตสาขาวิชาการบริหารการศึกษา บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยพะเยา.
- Petroong, C., & Silanookit, C. (2024). Strategic Leadership in the 21st Century of School Administrators Under the Jurisdiction of the Bangkok Metropolitan Administration. *Legal State Journal*, 2(4), 44-54.
- Pimpa, . C. ., Chuchee, S. ., & Laosawatdikul, P. (2024). Strategic Leadership in the 21st Century of School Administrators under the Office of Lopburi Primary Educational Service Area 1. *Journal for Developing the Social and Community*, 11(3), 175-194.

* การเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมของนักเรียนระดับประกาศนียบัตร

วิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี: การวิจัยผสมวิธี

Study of Science for Industrial Career of Vocational Certificate Students

at Ubon Ratchathani Technical College: Mixed Methods Research

อิทธิวัฒน์ ไทยแท้^{1*} อธิรุติ เอกะกุล²

Ittiwat Thaithae^{1*} Theerawut Akakul²

¹ นักศึกษาปริญญาเอก สาขาวิธีวิทยาการวิจัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

PhD student in Research Methodology, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University

² สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

Department of Research Methodology, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University

*Corresponding author e-mail: ittiwatthaithae@gmail.com

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1. เปรียบเทียบความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี จำแนกตามสาขาวิชา 2. ศึกษาความต้องการสื่อการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี ผู้วิจัยใช้ระเบียบการวิจัยแบบผสมวิธี ประเภทเอกซ์พลานาโทรีซีควนเชียลดีไซน์ ดำเนินการ 2 ขั้นตอน ได้แก่ ระยะที่ 1 การศึกษาเชิงปริมาณ ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ นักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพปีที่ 1 สาขาวิชาอิเล็กทรอนิกส์ และ สาขาวิชาช่างกลโรงงาน จำนวน 62 คน ได้มาโดยใช้วิธีการสุ่มแบบแบ่งชั้นภูมิอย่างเป็นสัดส่วน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ ซึ่งมีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ 0.822 ระยะที่ 2 การศึกษาเชิงคุณภาพ กลุ่มผู้ให้ข้อมูล คือ นักเรียนระดับชั้น ปวช.1 สาขาวิชาอิเล็กทรอนิกส์ จำนวน 2 คน และนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพปีที่ 1 สาขาวิชาช่างกลโรงงาน จำนวน 3 คน รวมทั้งหมด 5 คน ที่มีระดับคะแนนการตอบแบบสอบถามด้านสื่อการเรียนรู้ต่ำที่สุด ได้มาโดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง ดำเนินการเก็บข้อมูลด้วยวิธีการสนทนากลุ่ม ผลการวิจัยพบว่า 1. การเปรียบเทียบความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม จำแนกตามสาขาวิชา โดยภาพรวมและรายด้านไม่แตกต่างกัน 2. การเรียนรู้ในห้องเรียนนักเรียนต้องการเอกสารประกอบการเรียนและสื่อ PowerPoint มีเอกสารสรุปเนื้อหาวิชาสำหรับทบทวนหลังเรียนที่สามารถเรียนรู้ทางออนไลน์ได้

คำสำคัญ: การเรียนรู้; ความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้; สื่อการเรียนรู้

* Received: 31 March 2025, Revised: 27 May 2025, Accepted: 29 May 2025

ABSTRACT

This research article aims to: 1) compare the opinions towards learning management in the subject of Science for Industrial Occupations among Vocational Certificate level students at Ubon Ratchathani Technical College, classified by major, and 2) study the needs for learning media in the subject of Science for Industrial Occupations among Vocational Certificate level students at Ubon Ratchathani Technical College. The researcher employed a mixed-methods research design, specifically the Explanatory Sequential Design, conducted in two phases: Phase 1: Quantitative Study. The sample consisted of 62 first-year Vocational Certificate level students in the Electronics major and the Machine Tool Technology major, obtained through proportional stratified random sampling. The research instrument was a 5-level rating scale questionnaire with a reliability coefficient for the entire instrument of 0.822. Phase 2: Qualitative Study. The informants were 5 students in total, comprised of 2 first-year Vocational Certificate students from the Electronics major and 3 first-year Vocational Certificate students from the Machine Tool Technology major, who had the lowest scores on the learning media section of the questionnaire. They were selected using purposive sampling. Data was collected through focus group discussions. The research findings revealed the following: The comparison of students' opinions towards learning management in the subject of Science for Industrial Occupations, classified by major, showed no statistically significant difference overall and in each aspect. For in-class learning, students needed instructional handouts and PowerPoint slides. They also required a summary of the subject content for post-class review that could be accessed online.

Keywords: Learning; Opinions on learning management; Learning media

บทนำ

สถานการณ์โลกปัจจุบันมุ่งเน้นการพัฒนาสู่การเป็นเศรษฐกิจใหม่ที่ใช้เทคโนโลยีและความรู้เป็นฐานในการพัฒนาประเทศ เพื่อให้ทันกับแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงของโลกรัฐบาลจึงให้ความสำคัญและตระหนักถึงความจำเป็นในการพัฒนากำลังคนของประเทศให้มีคุณภาพ เพื่อขับเคลื่อนประเทศสู่ความมั่นคง มั่งคั่ง ยั่งยืน ที่มุ่งเน้นการพัฒนาเศรษฐกิจให้เข้มแข็งและทั่วถึง เพื่อมุ่งสู่การมีรายได้สูงอย่างมีเสถียรภาพ เป็นธรรมและยั่งยืน ด้วยนวัตกรรมและนโยบายประเทศไทย 4.0 ที่ใช้ 13 อุตสาหกรรมเป้าหมายเป็นกลไกในการขับเคลื่อนเศรษฐกิจเพื่ออนาคต (กองเศรษฐกิจการแรงงาน, 2567) จึงส่งผลให้ความต้องการแรงงานสายอาชีพศึกษาเพื่อรองรับการขยายตัวของภาคอุตสาหกรรมการผลิตและการบริการมีสูงขึ้น

เนื่องจากการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจในอนาคตมีส่วนเกี่ยวข้องกับการพัฒนาทางด้านเทคโนโลยี จึงส่งผลให้แรงงานในระบบเศรษฐกิจและอุตสาหกรรมต้องมีความรู้ความสามารถทั้งด้านวิชาชีพและเทคโนโลยีที่เกี่ยวข้องตามที่ระบบเศรษฐกิจและอุตสาหกรรมนั้น ๆ ต้องการ ดังนั้นการผลิตและพัฒนาากำลังคนด้านอาชีวศึกษาทั้งด้านปริมาณและคุณภาพจึงต้องสอดคล้องกับอัตราการเจริญเติบโตทางเศรษฐกิจของประเทศ ส่งผลให้ต้องมีความร่วมมือกับสถานประกอบการในการพัฒนาหลักสูตร การจัดการศึกษาและการวัดประเมินผล เพื่อให้ได้ผลผลิตที่มีคุณภาพตามมาตรฐานอาชีพและมาตรฐานสากล มีทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ทักษะการคิดวิเคราะห์และแก้ปัญหา ทักษะทางภาษาและการสื่อสาร ทักษะด้านเทคโนโลยี

สารสนเทศ และทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น ซึ่งเป็นทักษะที่เพิ่มขีดความสามารถในการแข่งขันสามารถสนองตอบความต้องการกำลังคนตลอดจนความต้องการของผู้เรียนเองที่จะนำไปใช้ในการประกอบอาชีพได้ตรงตามสาขาที่เรียน รวมทั้งเปิดโอกาสให้ศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้นได้เพื่อความก้าวหน้าตามเส้นทางอาชีพ (สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา [สอศ.] , 2562)

การจัดการเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 เป็นสิ่งที่ผู้สอนต้องตระหนักเป็นอย่างยิ่ง เนื่องจากการเปลี่ยนแปลงของสถานการณ์โลกและความเจริญก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็วทำให้เกิดองค์ความรู้ใหม่ ๆ มากมายอันส่งผลต่อการเรียนรู้และวิถีการดำเนินชีวิตของผู้เรียน ผู้สอนจึงต้องเตรียมพร้อมในการจัดการเรียนรู้เพื่อเตรียมความพร้อมให้แก่ผู้เรียนได้มีความรู้ ความสามารถ และทักษะที่จำเป็นสำหรับการดำเนินชีวิตในศตวรรษที่ 21 ดังนั้นกระบวนการจัดการเรียนรู้ของผู้สอนจึงเป็นหัวใจสำคัญในการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน การที่ผู้สอนจะจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพและเกิดสัมฤทธิ์ผลต่อผู้เรียนได้นั้น ผู้สอนจะต้องมีองค์ความรู้ที่จำเป็นหลากหลายและสามารถบูรณาการความรู้ไปใช้ในการจัดการเรียนรู้ได้อย่างเหมาะสมกับผู้เรียน รวมถึงการนำนวัตกรรมการเรียนรู้ใหม่ ๆ ที่ทันต่อสถานการณ์ปัจจุบันมาบูรณาการในการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 (ภานุวัฒน์ ศิวะสกุลราช, 2567)

ตามโครงสร้างหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2567 วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมเป็นรายวิชาที่อยู่ในกลุ่มสมรรถนะการคิดและแก้ปัญหา หมวดวิชาสมรรถนะแกนกลาง (สอศ., 2567) ที่ต้องจัดการเรียนรู้เพื่อให้ผู้เรียนและผู้สำเร็จการศึกษามีทักษะการคิดวิเคราะห์และแก้ปัญหา ซึ่งเป็นทักษะที่มีความจำเป็นสำหรับการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 แต่เนื่องจากหลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พุทธศักราช 2567 ได้รับการอนุมัติให้ใช้จัดการเรียนรู้ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 ประมาณ 1 เดือน ก่อนเปิดภาคเรียนทำให้การจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ประสบปัญหาความไม่พร้อมในการจัดเตรียมเนื้อหา รายวิชา วัสดุอุปกรณ์ สื่อการเรียนรู้ และการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ ทำให้ผู้เรียนขาดความสนใจเรียน ไม่ส่งแบบฝึกหัดหรืองานที่มอบหมายให้ทำเพิ่มเติมนอกชั้นเรียน ผู้เรียนบางคนขาดเรียนบ่อย ผู้เรียนส่วนใหญ่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนต่ำ การจัดการเรียนรู้จึงไม่สามารถพัฒนาผู้เรียนได้ตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ และมีผู้เรียนออกกลางคันเพิ่มขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับปีการศึกษา 2555 และปีการศึกษา 2566

จากสภาพการณ์ดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี ซึ่งผลการวิจัยจะเป็นข้อมูลที่มีประโยชน์ต่อการปรับปรุงและพัฒนาการจัดการเรียนรู้ให้สอดคล้องความต้องการของผู้เรียน เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนให้สูงขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี จำแนกตามสาขาวิชา
2. เพื่อศึกษาความต้องการสื่อการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี

วิธีดำเนินการวิจัย

งานวิจัยนี้ เป็นการวิจัยผสมผสานวิธี (Mixed method research) ประเภท Explanatory sequential design โดยดำเนินการวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative research) ในระยะที่ 1 และดำเนินการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative research) ในระยะที่ 2 แล้วนำผลของการวิจัยเชิงคุณภาพไปขยายผลของการวิจัยเชิงปริมาณ เพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่ลึกซึ้งมากขึ้น (Creswell and Plano Clark, 2018) มีวิธีดำเนินการวิจัยดังนี้

ระยะที่ 1 การศึกษาเชิงปริมาณ เป็นการเปรียบเทียบความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม จำแนกตามสาขาวิชา มีรายละเอียดดังนี้

ประชากรและตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพปีที่ 1 (ปวช.1) ของวิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 และมีชื่อในระบบ ศธ.02 จำนวน 77 คน ประกอบด้วย สาขาวิชาอิเล็กทรอนิกส์ จำนวน 16 คน และสาขาวิชาช่างกลโรงงาน จำนวน 61 คน

ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนระดับชั้น ปวช.1 ของวิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี ที่ลงทะเบียนเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 และมีชื่อในระบบ ศธ.02 จำนวน 62 คน ประกอบด้วย สาขาวิชาอิเล็กทรอนิกส์ จำนวน 13 คน และสาขาวิชาช่างกลโรงงาน จำนวน 49 คน ได้มาโดยใช้วิธีการสุ่มแบบแบ่งชั้นภูมิอย่างเป็นสัดส่วน (Proportional stratified random sampling) ขนาดตัวอย่างคำนวณโดยใช้สูตรของ W.G. Cochran กรณีทราบจำนวนประชากร แต่จำนวนประชากรไม่มาก (บุญชม ศรีสะอาด, 2556) โดยกำหนดประชากรที่ต้องการสุ่ม 30% ระดับความเชื่อมั่นร้อยละ 95 และระดับความคลาดเคลื่อนร้อยละ 5

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรที่ศึกษา คือ สภาพการจัดการเรียนรู้ ด้านเนื้อหารายวิชา ด้านครูผู้สอน ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ด้านสื่อการเรียนรู้ และด้านการวัดและประเมินผล วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี จำแนกตามสาขาวิชา

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี โดยแบ่งเป็น 3 ตอน ได้แก่ ตอนที่ 1 สถานภาพของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Check list) ตอนที่ 2 ความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ใน 5 ด้าน ได้แก่ ด้านเนื้อหารายวิชา ด้านครูผู้สอน ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ด้านสื่อการเรียนรู้ และด้านการวัดและประเมินผล โดยมีข้อคำถามด้านละ 5 ข้อ รวมจำนวนข้อคำถาม 25 ข้อ มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scale) 5 ระดับ ผลการตรวจสอบคุณภาพโดยการประเมินของผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน พบว่า ความตรงเชิงเนื้อหา มีค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.80-1.00 โดยเป็นค่าที่ยอมรับได้ (Srisaet, 2013) เมื่อนำแบบสอบถามไปทดลองใช้ (Try out) กับนักเรียนระดับชั้น ปวช.2 ของวิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี

จำนวน 42 คน ที่เคยเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เพื่อพัฒนาอาชีพช่างอุตสาหกรรม (หลักสูตร ปวช. พ.ศ. 2562) มาแล้ว วิเคราะห์ค่าอำนาจจำแนกโดยใช้การวิเคราะห์หาค่าความสัมพันธ์ระหว่างคะแนนรายข้อกับคะแนนรวม (Item total correlation) พบว่า มีค่าอำนาจจำแนกอยู่ระหว่าง 0.306-0.814 และวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่น (Reliability) โดยใช้วิธีหาค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค พบว่า มีความเชื่อมั่นทั้งฉบับ เท่ากับ 0.822 ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะ มีลักษณะเป็นแบบปลายเปิด (Open ended) เพื่อให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นหรือข้อเสนอแนะเพิ่มเติม

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ด้วยแบบสอบถามที่มีลักษณะเป็นมาตราส่วนประมาณค่า 5 กับตัวอย่างในการวิจัย คือ นักเรียนระดับชั้น ปวช.1 จำนวน 62 คน ประกอบด้วย สาขาวิชาอิเล็กทรอนิกส์ จำนวน 13 คน และสาขาวิชาช่างกลโรงงาน จำนวน 49 คน ด้วยตนเองจึงทำให้ได้ข้อมูลตอบกลับมากครบสมบูรณ์แล้วนำผลการตอบแบบสอบถามมาวิเคราะห์ข้อมูลต่อไป

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ด้านเนื้อหารายวิชา ด้านครูผู้สอน ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน ด้านสื่อการเรียนการสอน และด้านการวัดและประเมินผล โดยกำหนดระดับความคิดเห็นไว้ 5 ระดับ ตามมาตราส่วนประมาณค่าของ Likert เริ่มจากระดับคะแนน 5 หมายถึง นักเรียนมีความเห็นด้วยมากที่สุด จนถึงระดับคะแนน 1 หมายถึง นักเรียนมีความเห็นด้วยน้อยที่สุด ตรวจสอบคะแนนจากแบบสอบถามและวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติพื้นฐาน ได้แก่ ความถี่ ค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน แปลผลค่าเฉลี่ยระดับคะแนน โดยกำหนดเกณฑ์เป็นช่วงคะแนนเฉลี่ยและแปลผลตามเกณฑ์การประเมิน (ธีรวิทย์ เอกะกุล, 2555) ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ช่วงคะแนนเฉลี่ยและแปลผลตามเกณฑ์การประเมิน

ช่วงคะแนนเฉลี่ย	การแปลผล
4.51-5.00	นักเรียนมีความเห็นด้วยมากที่สุด
3.51-4.50	นักเรียนมีความเห็นด้วยมาก
2.51-3.50	นักเรียนมีความเห็นด้วยปานกลาง
1.51-2.50	นักเรียนมีความเห็นด้วยน้อย
1.00-1.50	นักเรียนมีความเห็นด้วยน้อยที่สุด

ระยะที่ 2 การศึกษาเชิงคุณภาพ เป็นการศึกษาความต้องการสื่อการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม มีรายละเอียดดังนี้

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลในการวิจัย คือ นักเรียนระดับชั้น ปวช.1 จำนวน 5 คน ประกอบด้วย สาขาวิชาอิเล็กทรอนิกส์ จำนวน 2 คน และสาขาวิชาช่างกลโรงงาน จำนวน 3 คน ที่มีระดับคะแนนเฉลี่ยของการตอบ

แบบสอบถามด้านสื่อการเรียนรู้ต่ำที่สุดและสมัครใจเข้าร่วมการวิจัย ได้มาโดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive sampling)

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสนทนากลุ่มเกี่ยวกับสื่อการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม จำนวน 3 ประเด็นหลัก ได้แก่ 1. นักเรียนมีความเห็นว่าสื่อการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมมีความสำคัญอย่างไร 2. การเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมควรใช้สื่อการเรียนรู้ประเภทใด และ 3. สื่อการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมควรมีลักษณะอย่างไร

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการสนทนากลุ่ม (Focus group) โดยศึกษาข้อมูลกำหนดคุณสมบัติของผู้ร่วมสนทนากลุ่ม และกำหนดจำนวนผู้เข้าร่วมสนทนากลุ่มจำนวน 5 คน ซึ่งจำนวนไม่เกิน 8 คน เป็นขนาดของกลุ่มที่เหมาะสมและสามารถอภิปรายได้ดี (Escalada and Heong, 2014) ผู้วิจัยชี้แจงข้อมูลแก่ผู้ร่วมสนทนากลุ่มเกี่ยวกับวัตถุประสงค์การวิจัย วิธีดำเนินการวิจัย การเก็บรวบรวมข้อมูล การนำเสนอข้อมูล พร้อมทั้งขออนุญาตบันทึกข้อมูลการสนทนากลุ่ม

การวิเคราะห์ข้อมูล

วิเคราะห์ข้อมูลจากการสนทนากลุ่มโดยใช้เทคนิคการวิเคราะห์เนื้อหา (Content analysis) ซึ่งดำเนินการจัดการข้อมูลดิบที่ได้จากการสนทนากลุ่ม 3 วิธี ได้แก่ 1. การจำแนกข้อมูล (Typological analysis) 2. การเปรียบเทียบข้อมูล (Constant comparison) และ 3. การสร้างข้อสรุป (Analysis induction)

ผลการวิจัย

ผลการวิจัยนำเสนอตามการออกแบบการวิจัยผานวิธี เริ่มจากผลการศึกษาข้อมูลเชิงปริมาณเพื่อทราบระดับความคิดเห็นของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์ แล้วนำผลการศึกษาเชิงปริมาณที่เป็นด้านลบมาเป็นข้อมูลการศึกษาเชิงคุณภาพ ดังนี้

ระยะที่ 1 การเปรียบเทียบความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม จำแนกตามสาขาวิชา

ผลการเปรียบเทียบความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ วิทยาลัยเทคนิคอุบลราชธานี จำแนกตามสาขาวิชา โดยภาพรวมและรายด้าน ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบความคิดเห็นที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม
จำแนกตามสาขาวิชา โดยภาพรวมและรายด้าน

รายการ	สาขาวิชา				t	p
	อิเล็กทรอนิกส์		ช่างกลโรงงาน			
	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.		
1. ด้านเนื้อหาวิชา	4.22	0.32	4.27	0.35	0.64	0.37
2. ด้านครูผู้สอน	4.58	0.26	4.56	0.24	0.92	0.74
3. ด้านกิจกรรมการเรียนการสอน	4.43	0.42	4.46	0.43	0.57	0.71
4. ด้านสื่อการเรียนรู้	2.05	1.06	2.11	1.09	0.41	0.58
5. ด้านการวัดและประเมินผล	4.42	0.31	4.45	0.32	0.83	0.62
รวม	4.08	0.23	4.11	0.25	0.36	0.65

จากตารางที่ 2 พบว่านักเรียนที่เรียนต่างสาขาวิชากันมีความคิดเห็นต่อการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม โดยภาพรวมและรายด้านไม่แตกต่างกัน

ระยะที่ 2 ความต้องการสื่อการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม

ผลข้อมูลเชิงคุณภาพเกี่ยวกับความต้องการสื่อการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม จากข้อมูลการสนทนากลุ่มของนักเรียน จำนวน 3 ประเด็นหลัก มีรายละเอียดดังนี้

ประเด็นที่ 1 นักเรียนมีความเห็นว่าสื่อการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมมีความสำคัญอย่างไร

การสนทนากลุ่มกับนักเรียนจำนวน 5 คน ที่ผ่านการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมมาแล้ว สรุปได้ว่า สื่อการเรียนรู้มีความสำคัญและมีความจำเป็นเพราะทำให้สามารถเรียนรู้เนื้อหาวิชาได้ดีขึ้น ได้จดเนื้อหาบ่อยลง สามารถกลับไปย้อนดูได้ถ้าฟังครูสอนไม่ทัน ทำให้น่าเรียนมากขึ้น และมีเอกสารอ่านทบทวนเนื้อหาหลังเรียน ดังการแสดงความคิดเห็นจากการสนทนากลุ่มของนักเรียน โดยมีข้อค้นพบดังนี้

ประเด็นย่อยที่ 1.1 สื่อการเรียนรู้ช่วยให้เรียนเข้าใจมากขึ้น เพราะวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมเนื้อหาเยอะ ครูสอนเร็ว เนื้อหาการคำนวณมาก มีสูตรมาก นักเรียนแสดงความคิดเห็นดังนี้

“มีความจำเป็นเพราะเนื้อหาเยอะ มีแต่คำนวณ และครูพูดเร็ว ฟังไม่ทัน จดไม่ทันด้วย” (พู่)

“ถ้ามีชีสจะได้ไม่ต้องจดเยอะ เพราะฟังครูไม่ทัน สามารถย้อนกลับไปดูได้ ไม่ต้องไปขอจดกับเพื่อน สะดวกดีค่ะ” (กลอย)

“หนูว่ามีความจำเป็นและสำคัญมากค่ะ เพราะวิชานี้เนื้อหาเยอะ สูตรเยอะ หนูจำไม่ได้ บางครั้งก็ฟังครูไม่ทัน จะได้กลับไปย้อนดูได้ตอนที่ครูให้ทำแบบฝึกหัด” (จาย)

“มีค่ะ จะได้เข้าใจง่าย แล้วเราจะสามารถกลับมาดูได้ เช่น สูตรต่าง ๆ ถ้าสมมติว่าเราลืมเราก็ย้อนกลับมาได้อีกค่ะ” (ปามมี)

ประเด็นย่อยที่ 1.2 สื่อการเรียนรู้ทำให้การจัดการเรียนรู้มีความน่าสนใจมากขึ้น ผู้เรียนสนใจเรียนมากขึ้น นักเรียนแสดงความคิดเห็นดังนี้

“ถ้ามีสื่อประกอบสำหรับหนูมันจะน่าสนใจมากกว่าที่ครูแต่ในกระดาน เพราะมันมีสีสัน มีภาพประกอบด้วย ทำให้ไม่เบื่อ” (ปามมี)

“จะทำให้การเรียนน่าสนใจมากขึ้น นักเรียนจะตั้งใจเรียนมากขึ้น” (แป้ง)

“มันจะน่าสนใจมากขึ้น ได้จดน้อยลง มีเวลาฟังครูอธิบายค่ะ” (พู่)

ประเด็นที่ 2 การเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมควรใช้สื่อการเรียนรู้ประเภทใด

การสนทนากลุ่มกับนักเรียนจำนวน 5 คน ที่ผ่านการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมมาแล้ว สรุปได้ว่า ในขณะที่เรียนในชั้นเรียนนักเรียนต้องการเอกสารอ่านประกอบตอนเรียน และมีสื่อ PowerPoint ประกอบควบคู่กัน มีเอกสารที่สรุปเนื้อหาสำหรับทบทวนหลังเรียนที่สามารถเรียนรู้ทางออนไลน์ได้ ดังการแสดงความคิดเห็นจากการสนทนากลุ่มของนักเรียน ดังนี้

“ตอนเรียนมีเอกสารหรือหนังสืออ่านประกอบและเอาไว้อ่านหลังเรียนด้วยค่ะ อยากให้ครูแสดงวิธีทำบน PowerPoint คนข้างหลังจะได้มองเห็นค่ะ” (กลอย)

“หนูคิดเหมือนกลอยค่ะ และอยากเพิ่มเอกสารที่ดูทาง YouTube หรือ TikTok ได้ค่ะ” (แป้ง)

“สำหรับหนูอยากได้ชีสอ่านตอนเรียนและหลังเรียน ตอนเรียนมีฉายเนื้อหาบนจอ และมีข้อมูลที่ได้ทาง Internet ค่ะ” (พู่)

“เอกสารที่ดูได้ทาง Internet เช่น YouTube Google หรือ Canva ค่ะ” (ปามมี)

“หนูก็เหมือนเพื่อนค่ะ แต่อยากให้มีการทดลองด้วยค่ะ เพราะนั่งเรียนอย่างเดียวมันเบื่อค่ะ” (จาย)

ประเด็นที่ 3 สื่อการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมควรมีลักษณะอย่างไร

การสนทนากลุ่มกับนักเรียนจำนวน 5 คน ที่ผ่านการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรมมาแล้ว สรุปได้ว่า สื่อการเรียนรู้ต้องมีเนื้อหาตรงกับเรื่องที่เรียน มีสีสันสวยงาม มีรูปภาพประกอบ ตัวหนังสือมีขนาดพอดี ตัวหนังสือไม่มากเกินไป ดังการแสดงความคิดเห็นจากการสนทนากลุ่มของนักเรียน ดังนี้

“เนื้อหาตรงกับเรื่องที่เรียน สีสันสวยงาม มีรูปภาพการ์ตูน หรือศิลปินที่ชอบแทรกอยู่ ตัวหนังสือไม่มาก” (พู่)

“มีเนื้อหาเฉพาะเรื่องที่เรียนไม่มีเนื้อหาอื่นมาผสม ตัวหนังสือสวยงามมีหลายสี มีภาพประกอบเยอะ ๆ มีโจทย์ที่ไม่ยากเกินไปหรือง่ายเกินไปค่ะ” (แป้ง)

“สีสันสวยงาม ตัวหนังสือไม่เยอะ ตัวใหญ่ ๆ มีภาพและเสียงด้วยค่ะ” (จาย)

“ตัวหนังสือไม่เยอะ พิมพ์สวยงาม มีภาพประกอบ อธิบายละเอียด” (แป้ง)

“สำหรับหนูเหมือนเพื่อนค่ะ แต่ถ้าเป็นโจทย์คำนวณหนูอยากให้แสดงวิธีทำแบบละเอียด มีคำอธิบายเพื่อกลับมาอ่านย้อนหลังได้ มีเฉลยแบบฝึกหัดด้วยค่ะ” (ปามมี)

จากการแสดงความคิดเห็นของนักเรียนในการสนทนากลุ่มทั้ง 3 ประเด็นหลัก สรุปได้ว่า นักเรียนมีความเห็นว่าสื่อการเรียนรู้มีความสำคัญและมีความจำเป็น เพราะทำให้สามารถเรียนรู้เนื้อหาวิชาได้ดีขึ้น

สามารถกลับไปอ่านบทวนเนื้อหาได้ การเรียนรู้มีความน่าสนใจมากขึ้น โดยสื่อการเรียนรู้ที่นักเรียนต้องการ คือ เอกสารอ่านประกอบตอนเรียนในชั้นเรียน มีการนำเสนอเนื้อหาด้วย PowerPoint มีเอกสารสรุปเนื้อหา สำหรับบทวนหลังเรียนที่สามารถเรียนรู้ทางออนไลน์ได้ สื่อการเรียนรู้แยกเนื้อหาเป็นเรื่อง ๆ มีสีสันสวยงาม มีภาพประกอบ ตัวหนังสือไม่มากเกินไปและมีขนาดเหมาะสมกับผู้เรียน

อภิปรายผลการวิจัย

1. นักเรียนที่เรียนต่างสาขาวิชากันมีความคิดเห็นของการจัดการเรียนรู้วิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพ อุตสาหกรรม โดยภาพรวมและรายด้านไม่แตกต่างกัน ซึ่งอาจเป็นเพราะครูได้ดำเนินการจัดการเรียนรู้ให้นักเรียนทุกสาขาวิชาเหมือนกัน โดยการจัดเตรียมเนื้อหาวิชาให้เหมาะสมกับวัยและสาขาวิชาของนักเรียน จัดบรรยากาศห้องเรียนให้เหมาะสมต่อการเรียนรู้ จัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้นักเรียนทุกคนมีส่วนร่วม จัดการเรียนรู้แบบร่วมมือโดยความสามารถของนักเรียน เพื่อให้ให้นักเรียนที่เก่งได้ช่วยนักเรียนที่อ่อนเรียนรู้อีกไปพร้อมกัน ซึ่งสอดคล้องกับ เรวดี ศรีสุข (2562) และดนุพล สืบสำราญ (2565) ที่จัดการเรียนรู้แบบร่วมมือให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง จึงส่งผลให้ผู้เรียนมีพัฒนาการที่ดีขึ้น

2. ผลจากการสนทนากลุ่มเกี่ยวกับความต้องการสื่อการเรียนรู้ในวิชาวิทยาศาสตร์เพื่ออาชีพอุตสาหกรรม ของนักเรียนที่มีระดับคะแนนเฉลี่ยของการตอบแบบสอบถามด้านสื่อการเรียนรู้ต่ำที่สุดและสมัครใจเข้าร่วมการวิจัย พบว่าผลการวิจัยเชิงคุณภาพเป็นข้อมูลเชิงลึกที่การวิจัยเชิงปริมาณไม่สามารถหาคำตอบของปัญหาได้ชัดเจน เมื่อนำผลการวิจัยเชิงคุณภาพไปอธิบายหรือขยายความผลการวิจัยเชิงปริมาณจึงทำให้ผลการวิจัยตอบคำถามได้กว้าง ชัดเจน และลึกซึ้งมากขึ้น ทำให้รู้สภาพปัญหาที่แท้จริงจึงแก้ปัญหาได้ตรงตามความต้องการของนักเรียน ซึ่งสอดคล้องกับ วิภาดา ชัยรัตน์ และเศรษฐวัฒน์ โชควรรกุล (2566) และนันทยา ใจตรง, อิทธิพัทธ์ สุวทันพรกุล และองอาจ นัยพัฒน์ (2567) ที่ใช้ระเบียบวิธีวิจัยผสานวิธีในการศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการของการจัดการเรียนรู้ ทำให้รู้สภาพปัญหาและความต้องการของนักเรียนได้ชัดเจน และลึกซึ้ง ส่งผลให้กำหนดวิธีการแก้ไขปัญหามาได้ตรงตามความต้องการของนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 สถานศึกษาสามารถนำผลการวิจัยนี้เป็นข้อมูลสำหรับวางแผนพัฒนาครูผู้สอน เช่น การจัดอบรมเชิงปฏิบัติการผลิตสื่อการเรียนรู้ เทคนิคและวิธีการจัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาครูผู้สอนให้มีศักยภาพในการจัดการเรียนรู้

1.2 การใช้สื่อการเรียนรู้ครูผู้สอนควรคำนึงถึงสภาพความแตกต่างระหว่างบุคคลของผู้เรียน เช่น เพศ อายุ สาขาวิชา และความพร้อมด้านเทคโนโลยี เป็นต้น

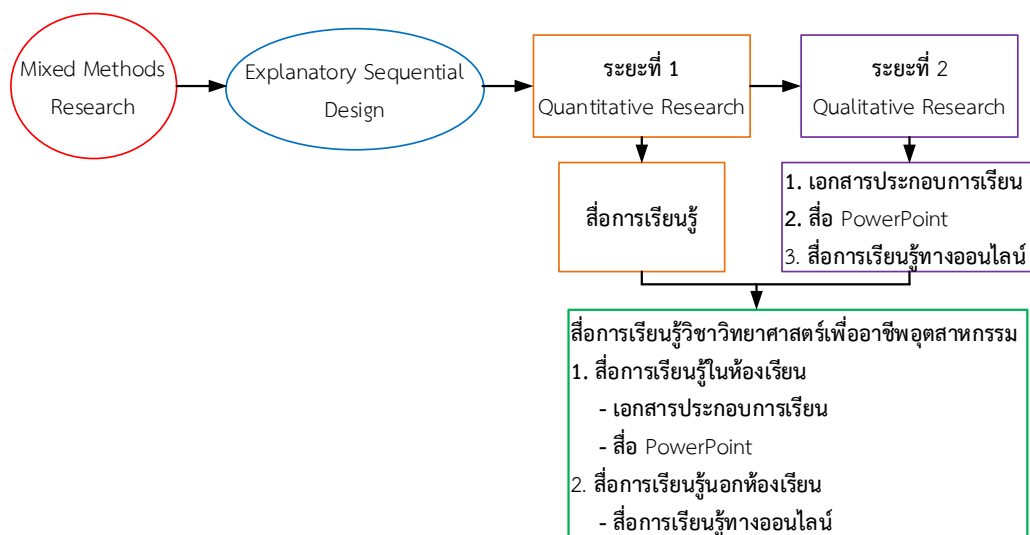
2. ข้อเสนอแนะสำหรับการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาความคิดเห็นที่มีต่อช่วงเวลาและการจัดสภาพห้องเรียนในการจัดการเรียนรู้ของรายวิชาในหมวดวิชาวิทยาศาสตร์

2.2 ควรมีการศึกษาการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสังเกต การสัมภาษณ์เชิงลึก ร่วมกับการสนทนากลุ่ม เพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่ลึกซึ้งมากขึ้น

2.3 ควรมีการพัฒนาารูปแบบการจัดการเรียนรู้ร่วมกับสื่อการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของผู้เรียน

องค์ความรู้ใหม่



เอกสารอ้างอิง

กองเศรษฐกิจการแรงงาน. (2567). รายงานผลการวิเคราะห์ข้อมูลอุปสงค์และอุปทาน ระดับประเทศ ปี 2566.

กองเศรษฐกิจการแรงงาน กระทรวงแรงงาน.

دنڤل سبسا راڤ. (2565). การจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ เพื่อเปรียบเทียบทักษะการเรียนรู้และประเมินความพึงพอใจของนักเรียนระดับประถมศึกษาในพื้นที่จังหวัดศรีสะเกษ.

วารสารวิชาการและวิจัย มหาวิทยาลัยภาคตะวันออกเฉียงเหนือ, 12(3), 211-226.

ธีรฤ๑เฒ ๑ก๑ก๑. (2555). ระเบียบวิธีวิจัย. วิทยาการพิมพ์ 1973.

นันทยา ใจตรง, อธิพั๑ฐ์ สุว๑นพรกุล และองอาจ นัยพัฒ๑น. (2567). การปรับตัวต่อการเปลี่ยนแปลงในการจัดการเรียนรู้ของครูตามแนวทางหลักสูตรฐานสมรรถนะ: การวิจัยแบบผสานวิธี. วารสารการวัดผลผลการศึ๑ษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, 3(2), 208-225.

บุญชม ศรีสะอาด. (2556). วิธีการทางสถิติสำหรับการวิจัย (พิมพ์ครั้งที่ 5). สุวิริยาสาน.

ภาณุวัฒน์ ศิวะสกุลราช. (2567). นวัตกรรมการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21.

https://eledu.ssru.ac.th/kalanyoo_pe/pluginfile.php

เรวดี ศรีสุข. (2562). การประยุกต์ใช้ทฤษฎีการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Co-operative learning) ในการออกแบบการเรียนการสอน. The Journal of Boromarjonani College of Nursing Suphanburi, 2(1), 5-16.

วิกานดา ชัยรัตน์ และเศรษฐวัฒน์ โชควรรกุล. (2566). ผลการใช้โปรแกรมการให้คำปรึกษาแบบกลุ่มเพื่อลด
ภาวะของภาระทางปัญญาของนักศึกษา: การวิจัยแบบผสมวิธี. *วารสารการบริหารการปกครองและ
นวัตกรรมท้องถิ่น*, 7(3), 117-134.

สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา. (2562). *หลักเกณฑ์และแนวปฏิบัติการจัดการอาชีวศึกษา*.
วิทยาลัยเทคนิคมินบุรี.

สำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษา. (2567). *หลักสูตรประกาศนียบัตรวิชาชีพ พ.ศ. 2567*.
วิทยาลัยเทคนิคมินบุรี.

Escalada, M. H. and K. L. (2014). *Focus group discussion*.

<https://www.researchgate.net/Publication/242589494>

John W. Creswell and Vicki L. Plano Clark. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods
Research* (3rded). CA: Sage.

Srisa B. (2013). *Statistical Methods for Research* (2nded). Suwiryasan.

***การรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรี
คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี
Awareness of Curriculum Public Relations among Undergraduate
Students} Faculty of Technical Education, Rajamangala University
of Technology Thanyaburi**

นัชชา ดีชัย | Nadchar Deechai*

คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี

Faculty of Technical Education, Rajamangala University of Technology Thanyaburi

*Corresponding author e-mail: nadchar_d@mut.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษา 1) การรับรู้ข่าวสารของนักศึกษา 2) เปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างปัจจัยส่วนบุคคลที่มีต่อการรับรู้ข่าวสารของนักศึกษา และ 3) ปัญหาและข้อเสนอแนะในการพัฒนาการประชาสัมพันธ์หลักสูตร หลักเกณฑ์ วิธีการรับสมัครนักศึกษาใหม่ระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี กลุ่มตัวอย่างที่ใช้วิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ประจำปีการศึกษา 2560 - 2564 จำนวน 325 คน ใช้การสุ่มแบบแบ่งชั้น โดยสุ่มนักศึกษาออกเป็นชั้นปีละ 65 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามวิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ยและค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสถิติอนุมาน ได้แก่ การทดสอบค่าที และการวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว ผลการวิจัย พบว่า 1) ระดับการรับรู้ข่าวสารของนักศึกษามีการรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์ ภาพรวม 5 ด้าน อยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.08$, $SD = 0.86$) 2) ผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของการรับรู้ข่าวสาร การประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี จำแนกตามเพศ ชั้นปีที่กำลังศึกษา ลักษณะของสถานศึกษาที่สำเร็จการศึกษา ช่องทางการรับรู้ข่าวสาร ภูมิภาคที่อาศัยอยู่ รายได้เฉลี่ยต่อเดือน และช่องทางที่สมัครเข้าศึกษา ไม่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และ 3) ข้อเสนอแนะที่มีต่อการพัฒนาการประชาสัมพันธ์ ควรเน้นการดำเนินงานใน 3 ลักษณะ คือ การส่งเสริมประสิทธิภาพการประชาสัมพันธ์ผ่านช่องทางออนไลน์ การส่งเสริมการประชาสัมพันธ์ผ่านบุคคล และการส่งเสริมการพัฒนาโครงสร้างพื้นฐานและสิ่งสนับสนุนการเรียนรู้

คำสำคัญ: การรับรู้ข่าวสาร; การประชาสัมพันธ์; การศึกษาต่อ; การรับสมัครนักศึกษา

* Received: 13 May 2025, Revised: 29 May 2025, Accepted: 4 June 2025

ABSTRACT

This research aimed to: 1) investigate students' perception of information, 2) compare differences in personal factors affecting students' information perception, and 3) identify problems and recommendations for developing public relations regarding curriculum, criteria, and undergraduate admission procedures at the Faculty of Industrial Education, Rajamangala University of Technology Thanyaburi. The sample consisted of 325 students from the Faculty of Industrial Education, Rajamangala University of Technology Thanyaburi, enrolled during the 2017-2021 academic years, selected through stratified random sampling with 65 students per academic year. The research instrument was a questionnaire. Data were analyzed using descriptive statistics including frequency, percentage, mean, and standard deviation, as well as inferential statistics including t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). The research findings revealed that: 1) the overall level of students' perception of public relations information across five dimensions was at a high level ($\bar{x} = 4.08$, $SD = 0.86$), 2) the analysis of differences in perception of curriculum public relations information among undergraduate students at the Faculty of Industrial Education, Rajamangala University of Technology Thanyaburi, classified by gender, year of study, type of previous educational institution, information channels, residential region, average monthly income, and admission channel, showed no statistically significant differences at the .05 level, and 3) recommendations for developing public relations emphasized three operational approaches: enhancing public relations effectiveness through online channels, promoting public relations through personal contact, and improving infrastructure and learning support facilities.

Keywords: information awareness; public relations; further study; admission

บทนำ

สถานการณ์ของการอุดมศึกษาในปัจจุบันกำลังเผชิญกับภาวะการแข่งขันที่รุนแรงขึ้น การเปลี่ยนแปลงไปของประเทศไทยในมิติต่าง ๆ ทำให้เกิดการปรับตัว วิทยาลัยหลายแห่งมีการขยายระดับการจัดการเรียนการสอนจากระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นสูง (ปวส.) ไปยังระดับปริญญาตรีมากขึ้น จึงทำให้สถาบันการศึกษาระดับปริญญาตรีมีจำนวนเพิ่มมากขึ้นอย่างเท่าตัว อีกทั้งบริบทหลักสูตรของสถานศึกษาแต่ละแห่งก็มีความแตกต่างกันไม่มากนัก ประกอบกับรูปแบบการดำเนินชีวิตของคนรุ่นใหม่ไม่ได้ให้ความสำคัญกับใบปริญญามากมายเหมือนในอดีต ขณะที่กลุ่มเป้าหมายเริ่มให้ความสำคัญกับการเรียนรู้ที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ในเชิงอาชีพได้จริง โดยเฉพาะหลักสูตรระยะสั้นจากภาคเอกชนที่มุ่งเน้นทักษะเฉพาะทาง (นุชราภรณ์ เลี้ยงรื่นรมย์, 2565) นอกจากนี้ การแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) ยังเป็นอีกปัจจัยสำคัญที่กระทบต่อระบบเศรษฐกิจและสังคม ทำให้หลายครอบครัวประสบปัญหาทางการเงินในบางครอบครัวมีรายจ่ายเพื่อการศึกษาลดลง ส่งผลให้นักเรียนจำนวนหนึ่งต้องชะลอหรือหยุดการศึกษาไว้ชั่วคราว ปัจจัยเหล่านี้สะท้อนให้เห็นผ่านสถิติการรับนักศึกษาใหม่ระดับปริญญาตรีในช่วงปีการศึกษา 2561 - 2565 ที่มีแนวโน้มลดลงอย่างต่อเนื่อง โดยในปีการศึกษา 2561 จำนวน 443,040 คน ปีการศึกษา 2562 จำนวน 428,511 คน ปีการศึกษา 2563 จำนวน 438,156 คน ปีการศึกษา 2564 จำนวน 420,209 คน และปีการศึกษา 2565 จำนวน 405,100 คน (กระทรวงการอุดมศึกษาวิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม, 2565)

จากสภาพเศรษฐกิจและสภาวะการแข่งขันของการอุดมศึกษาที่เกิดขึ้นดังกล่าว คณะครุศาสตร์
อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี นับว่าเป็นหน่วยงานที่ได้รับผลกระทบโดยตรง ถึงแม้ว่า
จะมีความพยายามในการประชาสัมพันธ์หลักสูตรและการรับสมัครนักศึกษาใหม่เชิงรุก ผ่านกิจกรรม
การประชาสัมพันธ์รูปแบบต่าง ๆ แต่จำนวนผู้สมัครยังมีความผันผวนทั้งยังมีแนวโน้มที่ลดลงซึ่งอาจส่งผล
กระทบต่อจำนวนนักศึกษาที่รับเข้าไม่เป็นไปตามแผนรับ วิเคราะห์ได้จากสถิติข้อมูลจำนวนนักศึกษาเข้าใหม่
ระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ระหว่างปีการศึกษา
2561 - 2565 พบว่า ในปีการศึกษา 2565 มีผู้สมัครจำนวน 750 ราย ปีการศึกษา 2564 มีผู้สมัครจำนวน
1,455 ราย ปีการศึกษา 2563 มีผู้สมัครจำนวน 1,127 ราย ปีการศึกษา 2562 มีผู้สมัคร จำนวน 851 ราย
และในปีการศึกษา 2561 มีผู้สมัครจำนวน 855 ราย (มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี, 2565)

ด้วยเหตุนี้ ผู้วิจัยจึงมีความต้องการที่จะศึกษาการรับรู้ข่าวสารของนักศึกษาในการประชาสัมพันธ์
หลักสูตร หลักเกณฑ์ วิธีการรับสมัคร นักศึกษาใหม่ระดับปริญญาตรี อันจะเป็นผลได้มาซึ่งข้อมูลการสื่อสาร
สะท้อนกลับนำไปสู่การวิเคราะห์ เพื่อวางแผนกลยุทธ์ในการประชาสัมพันธ์ที่มีประสิทธิภาพ เพื่อเพิ่มโอกาสใน
การดึงดูดนักศึกษาใหม่ และบรรลุเป้าหมายตามแผนการรับในแต่ละปีการศึกษา

วัตถุประสงค์

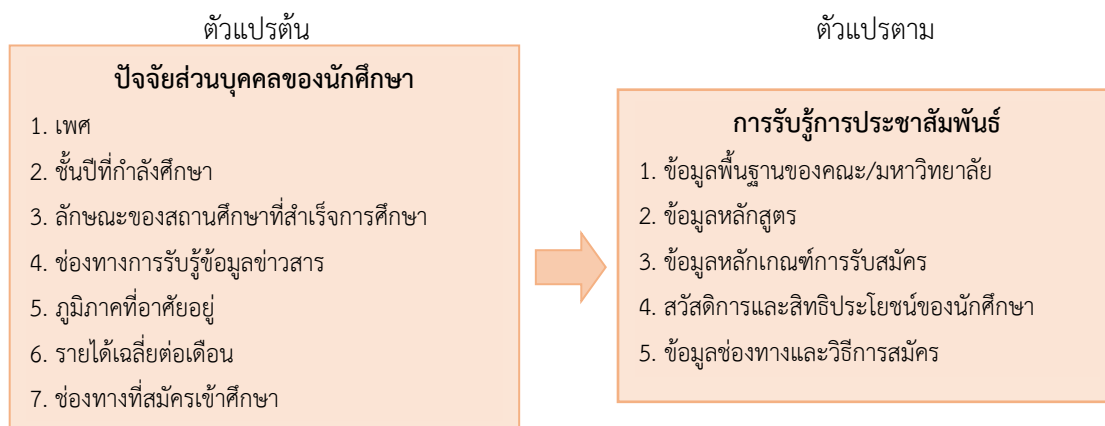
1. เพื่อศึกษาระดับการรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรี
คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี
2. เพื่อเปรียบเทียบการรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตร ของนักศึกษาระดับปริญญาตรี
คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี จำแนกตามเพศ ชั้นปีที่กำลังศึกษา
ลักษณะของสถานศึกษาที่สำเร็จการศึกษา ช่องทางการรับรู้ข่าวสาร ภูมิภาคที่อาศัยอยู่ รายได้เฉลี่ยต่อเดือน
และช่องทางที่สมัครเข้าศึกษา
3. เพื่อศึกษาปัญหาและข้อเสนอแนะในการพัฒนาการประชาสัมพันธ์หลักสูตร หลักเกณฑ์ วิธีการรับสมัคร
นักศึกษาใหม่ระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี

สมมติฐานงานวิจัย

- H1 : นักศึกษาที่มีเพศต่างกัน มีการรับรู้ข่าวสารแตกต่างกัน
- H2 : นักศึกษาที่กำลังศึกษาชั้นปีต่างกัน มีการรับรู้ข่าวสารแตกต่างกัน
- H3 : นักศึกษาที่สำเร็จการศึกษาจากสถานศึกษาที่มีลักษณะต่างกันมีการรับรู้ข่าวสารแตกต่างกัน
- H4 : ช่องทางการรับรู้ข้อมูลข่าวสารต่างกัน นักศึกษามีการรับรู้ข่าวสารแตกต่างกัน
- H5 : นักศึกษาที่อาศัยอยู่ในภูมิภาคที่ต่างกัน มีการรับรู้ข่าวสารแตกต่างกัน
- H6 : นักศึกษาที่รายได้เฉลี่ยต่อเดือนต่างกัน มีการรับรู้ข่าวสารแตกต่างกัน
- H7 : ช่องทางที่สมัครเข้าศึกษาต่างกัน นักศึกษามีการรับรู้ข่าวสารแตกต่างกัน

กรอบแนวคิดการวิจัย

ผู้วิจัยได้ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง นำมาวิเคราะห์ พัฒนา ปรับปรุงและกำหนดตัวแปร ได้แก่ ข้อมูลทั่วไปของนักศึกษา และ การรับรู้การประชาสัมพันธ์ ตามรูปที่ 1



รูปที่ 1 แสดงกรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักศึกษาระดับปริญญาตรีที่มีสถานะกำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นปีที่ 1 - 5 เข้าศึกษาในคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ระหว่างปีการศึกษา 2560 - 2564 จำนวนนักศึกษารวมทั้งหมด 1,980 คน (มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี, 2565)

2. กลุ่มตัวอย่าง

กำหนดกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาครั้งนี้ด้วย “ตารางสำเร็จรูปของ Krejcie และ Morgan ในการประมาณค่าสัดส่วนของประชากรโดยกำหนดให้สัดส่วนของลักษณะที่สนใจในประชากร เท่ากับ 0.5 ระดับความคลาดเคลื่อนที่ยอมรับได้ 5% และระดับความเชื่อมั่น 95%” (Chundhitisakul, 2020) ได้จำนวน 322 คน เพื่อจำแนกสัดส่วนของกลุ่มตัวอย่างตามจำนวนนักศึกษาแต่ละชั้นปีให้มีปริมาณเท่ากัน ผู้วิจัยจึงเก็บข้อมูลกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 325 คน ใช้การสุ่มแบบแบ่งชั้นโควตาแบบเท่ากันโดยสุ่มนักศึกษาออกเป็นชั้นปีละ 65 คน

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้เก็บข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ คือ แบบสอบถามออนไลน์ (Online Questionnaire) ซึ่งผู้วิจัยได้สร้างขึ้นตามหลักเกณฑ์การสร้างแบบสอบถาม โดยจำแนกหัวข้อออกเป็น 3 ส่วนโดยมีรายละเอียด ดังนี้

ส่วนที่ 1 แบบสอบถามปลายปิด เกี่ยวกับปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถาม ได้แก่ เพศ อายุ ลักษณะของสถานศึกษาที่สำเร็จการศึกษา ช่องทางการรับรู้ข้อมูลข่าวสาร ภูมิภาค ที่อาศัยอยู่ รายได้เฉลี่ยต่อเดือน ชั้นปีที่กำลังศึกษา และช่องทางที่สมัครเข้าศึกษา กำหนดให้ตอบได้ 1 ตัวเลือก

ส่วนที่ 2 เกี่ยวกับการรับรู้ข่าวสารของผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 26 ข้อ แบ่งเป็น 5 ด้าน ได้แก่ 1) การรับรู้ข้อมูลพื้นฐานของคณะ/มหาวิทยาลัย 2) การรับรู้ข้อมูลหลักสูตร 3) การรับรู้ข้อมูลหลักเกณฑ์การรับสมัคร 4) การรับรู้สวัสดิการและสิทธิประโยชน์ของนักศึกษา และ 5) การรับรู้ข้อมูลช่องทางและวิธีการสมัคร โดยมีลักษณะเป็นแบบสอบถามแบบมาตราส่วนประมาณค่าตามวิธีคิดของลิเคิร์ต (Likert's Scale) ซึ่งได้กำหนดเกณฑ์การวัดระดับการรับรู้และแปลผลค่าเฉลี่ยแบ่งออกเป็น 5 ระดับ (Likert, 1970)

แล้วหาค่าเฉลี่ยเกณฑ์คะแนนของคำตอบของแบบสอบถามโดยใช้เกณฑ์ในการแปลความหมายค่าเฉลี่ย 5 ระดับ ดังนี้

ค่าเฉลี่ย 4.21 - 5.00	หมายถึง	ระดับการรับรู้มากที่สุด
ค่าเฉลี่ย 3.41 - 4.20	หมายถึง	ระดับการรับรู้มาก
ค่าเฉลี่ย 2.61 - 3.40	หมายถึง	ระดับการรับรู้ปานกลาง
ค่าเฉลี่ย 1.81 - 2.60	หมายถึง	ระดับการรับรู้น้อย
ค่าเฉลี่ย 1.00 - 1.80	หมายถึง	ระดับการรับรู้ที่น้อยที่สุด

ส่วนที่ 3 แบบสอบถามปลายเปิด เกี่ยวกับข้อเสนอแนะในการพัฒนาการประชาสัมพันธ์หลักสูตรหลักเกณฑ์ วิธีการรับสมัครนักศึกษาใหม่ระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี

4. การสร้างและตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือ

4.1 ศึกษาค้นคว้ารายละเอียดต่าง ๆ จากหนังสือ เอกสารทางวิชาการ ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4.2 สร้างแบบสอบถามเพื่อวัดตัวแปรปัจจัย ที่ส่งต่อการรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรีคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี

4.3 นำแบบสอบถามตรวจสอบคุณภาพด้านความตรงเชิงเนื้อหาด้วยผู้เชี่ยวชาญ และด้านการวัดและประเมินผล จำนวน 3 ท่าน โดยตรวจสอบความสอดคล้องของข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ความครอบคลุมเนื้อหาและความถูกต้องชัดเจนของภาษา หลังจากนั้นนำแบบสอบถามที่ได้รับกลับคืนมาจากผู้เชี่ยวชาญแก้ไขตามข้อเสนอแนะโดยปรับแก้คำผิด การเขียนคำทับศัพท์ และตัดข้อคำถามที่มีความซ้ำซ้อน

4.4 นำแบบสอบถามหลังจากแก้ไขตามข้อเสนอแนะไปหาค่าดัชนีความสอดคล้องของข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ (Item-Objective Congruence Index: IOC) ผลการตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือพบว่าทุกข้อคำถามมีค่า 1.00 ทุกข้อ แสดงว่าสามารถนำแบบสอบถามมาทดลองใช้ได้ โดยปรับปรุงแก้ไขแบบสอบถามตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญก่อน

4.5 นำแบบทดสอบไปทดลองใช้ (Try - out) กับนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักศึกษาชั้นปีที่ 1 - 5 คณะบริหารธุรกิจคณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี และคณะวิศวกรรมศาสตร์ จำนวน 30 คน ได้ค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ .96 แสดงว่าสามารถนำแบบสอบถามมาใช้กับกลุ่มตัวอย่างได้

5. การเก็บรวบรวมข้อมูล

5.1 ผู้วิจัยขอความอนุเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูลในการศึกษาวิจัยครั้งนี้จากกลุ่มตัวอย่าง โดยการส่งแบบสอบถามเพื่อเก็บข้อมูล 2 ช่องทาง ได้แก่ ช่องทาง Google Form นำส่งแบบสอบถามให้กลุ่มเป้าหมายทาง Line Open Chat, Line Group, Facebook และนำส่งเอกสารแบบสอบถามให้กลุ่มเป้าหมายด้วยตนเอง กำหนดช่วงระยะเวลาเก็บข้อมูลระหว่าง วันที่ 1 กันยายน – 31 ตุลาคม 2565

5.2 เก็บรวบรวมแบบสอบถาม ได้จำนวนผู้ตอบแบบสอบถามตามจำนวนกลุ่มเป้าหมายที่กำหนด จำนวน 325 ข้อมูล คิดเป็นร้อยละ 100 โดยแยกจำนวนผู้ตอบแบบสอบถามตามรายชั้นปีที่กำลังศึกษา

6. การวิเคราะห์ข้อมูล

6.1 วิเคราะห์ข้อมูลปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถาม ด้วยสถิติเชิงพรรณนา โดยวิธีการแจกแจงความถี่ และค่าร้อยละ

6.2 วิเคราะห์ข้อมูลระดับการรับรู้ข่าวสารของผู้ตอบแบบสอบถามด้วยสถิติเชิงพรรณนา โดยวิธีการแจกแจงความถี่ และค่าร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

6.3 วิเคราะห์ความแตกต่างของการรับรู้การประชาสัมพันธ์ตามปัจจัยส่วนบุคคล และข้อสมมติฐาน โดยสถิติวิเคราะห์ t-test และ F-test การวิเคราะห์ความแปรปรวนแบบทางเดียว (one-way ANOVA)

6.4 ข้อเสนอแนะในการปรับปรุงการประชาสัมพันธ์ ลักษณะแบบสอบถามเป็นแบบปลายเปิดให้แสดงความคิดเห็นเพื่อนำมาวิเคราะห์เนื้อหา จากนั้นจัดหมวดหมู่ประเด็นหลัก และนำผลมาสรุปเป็นความเรียง

ผลการวิจัย

1. ข้อมูลปัจจัยส่วนบุคคล จากผู้ตอบแบบสอบถาม จำนวน 325 คน ส่วนใหญ่เป็นเพศชาย จำนวน 178 คน คิดเป็นร้อยละ 54.77 กำลังศึกษาอยู่ ชั้นปีที่ 1 – 5 จำนวนชั้นปีละ 65 คน คิดเป็นร้อยละ 20.00 สำเร็จการศึกษาจากสถานศึกษาสายอาชีพ จำนวน 183 คน คิดเป็นร้อยละ 56.30 รับรู้ข้อมูลข่าวสารการประชาสัมพันธ์ผ่าน Website มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ความถี่ 163 ข้อมูล คิดเป็นร้อยละ 20.28 อาศัยอยู่ในภาคกลาง จำนวน 186 คน คิดเป็นร้อยละ 57.23 มีรายได้เฉลี่ยต่อเดือนอยู่ในระหว่าง 3,000 – 5,000 บาท จำนวน 193 คนคิดเป็นร้อยละ 59.40 สมัครเข้าศึกษาผ่านช่องทางโควตาคณะฯ จำนวน 87 คน คิดเป็นร้อยละ 26.80 ตามลำดับ ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถาม

ปัจจัยส่วนบุคคล	จำนวน (คน)	ร้อยละ
1. เพศ		
1.1 หญิง	147	45.23
1.2 ชาย	178	54.77
2. ชั้นปีที่กำลังศึกษา		
2.1 ชั้นปีที่ 1	65	20.00
2.2 ชั้นปีที่ 2	65	20.00
2.3 ชั้นปีที่ 3	65	20.00
2.4 ชั้นปีที่ 4	65	20.00

2.5 ชั้นปีที่ 5	65	20.00
ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถาม (ต่อ)		
ปัจจัยส่วนบุคคลของนักศึกษา	จำนวน (คน)	ร้อยละ
3. ลักษณะของสถานศึกษาที่สำเร็จการศึกษา		
3.1 สถานศึกษาสายสามัญ	138	41.54
3.2 สถานศึกษาสายอาชีพ	183	56.30
3.3 สถานศึกษาสายเฉพาะทาง	7	2.16
4. ช่องทางการรับรู้ข้อมูลข่าวสาร		
4.1 Website ที่ประชุมอธิการบดีแห่งประเทศไทย (ทปอ.)	20*	2.49
4.2 Website มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี	163*	20.28
4.3 Website คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม	98*	12.19
4.4 Facebook ฝ่ายพัฒนานักศึกษา คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มทร.ธัญบุรี	86*	10.70
4.5 Facebook คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มทร.ธัญบุรี	89*	11.07
4.6 Line Group โควตาคณะฯ	49*	6.09
4.7 ครูแนะแนว	101*	12.57
4.8 เพื่อนแนะนำ	75*	9.33
4.9 รุ่นพี่แนะนำ	69*	8.59
4.10 กิจกรรมแนะแนวสัญจร	26*	3.23
4.11 โทรทัศน์	0*	0
4.12 วิทยุ	0*	0
4.13 ป้ายโฆษณา	2*	0.25
4.14 แผ่นพับ	7*	0.87
4.15 Tiktok	18*	2.24
5. ภูมิภาคที่อาศัยอยู่		
5.1 ภาคเหนือ	45	13.84
5.2 ภาคตะวันออกเฉียงเหนือ	23	7.07
5.3 ภาคกลาง	186	57.23
5.4 ภาคตะวันออก	25	7.69
5.5 ภาคใต้	25	7.69
5.6 กรุงเทพมหานคร	19	5.84
5.7 ภาคตะวันตก	2	0.64
6. รายได้เฉลี่ยต่อเดือน		
6.1 น้อยกว่า 3,000 บาท	69	21.23
6.2 3,000 - 5,000 บาท	193	59.40
6.4 5,001 - 7,000 บาท	42	12.92
6.5 7,001 - 9,000 บาท	14	4.30
6.6 มากกว่า 9,000 บาท	7	2.15
7. ช่องทางที่สมัครเข้าศึกษา		
7.1 MOU	16	4.92
7.2 TCAS1 Portfolio	81	24.92
7.3 TCAS2 Quota	29	8.92

7.4 TCAS3 รับตรงร่วมกัน	18	5.53
7.5 TCAS4 Admission	4	1.23

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลปัจจัยส่วนบุคคลของผู้ตอบแบบสอบถาม (ต่อ)

ปัจจัยส่วนบุคคล	จำนวน (คน)	ร้อยละ
7. ช่องทางที่สมัครเข้าศึกษา (ต่อ)		
7.6 TCAS5 รับตรงอิสระ	10	3.09
7.7 โครงการธนาคารหน่วยกิต (Creditbank)	1	0.30
7.8 โควตา ปวช./ปวส.	48	14.76
7.9 โควตาคณะฯ	87	26.80
7.10 รับตรง	3	0.92
7.11 สอบตรง	24	7.38
7.12 รับกลับเข้าศึกษา	4	1.23

* จำนวนความถี่ของข้อมูล

2. ผลการวิเคราะห์ระดับการรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี นักศึกษามีการรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์ฯ ภาพรวม 5 ด้าน อยู่ในระดับมาก ($\bar{X} = 4.08$, $SD = 0.86$) เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ส่วนใหญ่นักศึกษารับรู้ข้อมูลพื้นฐานของคณะ/มหาวิทยาลัย ($\bar{X} = 4.18$, $SD = 0.85$) รองลงมารับรู้ข้อมูลหลักสูตร ($\bar{X} = 4.14$, $SD = 0.84$) และรับรู้ข้อมูลหลักเกณฑ์การรับสมัคร ($\bar{X} = 4.11$, $SD = 0.81$) เมื่อเรียงลำดับการรับรู้จากค่าเฉลี่ยน้อยที่สุด ได้แก่ นักศึกษารับรู้ข้อมูลช่องทางและวิธีการสมัคร ($\bar{X} = 4.03$, $SD = 0.88$) ถัดไปรับรู้สวัสดิการและสิทธิประโยชน์ของนักศึกษา ($\bar{X} = 4.02$, $SD = 0.90$) ตามลำดับดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และระดับการรับรู้ข่าวสารของผู้ตอบแบบสอบถาม

การรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์ของนักศึกษา	$\bar{X}$	SD	ระดับ
1. การรับรู้ข้อมูลพื้นฐานของคณะ/มหาวิทยาลัย			
1.1 นักศึกษาทราบสถานที่ตั้งของมหาวิทยาลัย	4.24	0.81	มากที่สุด
1.2 นักศึกษาทราบว่า มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี เป็นมหาวิทยาลัยในกำกับของรัฐ	4.23	0.83	มากที่สุด
1.3 นักศึกษาทราบว่า มทร.ธัญบุรี เน้นผลิตบัณฑิตนักปฏิบัติด้านนวัตกรรม	4.15	0.83	มาก
1.4 นักศึกษาทราบว่าคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มีหลักสูตรให้เลือกศึกษานอกจากหลักสูตรวิชาชีพครู	4.09	0.93	มาก
รวม	4.18	0.85	มาก
2. การรับรู้ข้อมูลหลักสูตร			
2.1 นักศึกษาทราบชื่อปริญญา และชื่อสาขาวิชาที่จะได้รับหลังสำเร็จการศึกษา	4.18	0.78	มาก
2.2 นักศึกษาทราบระยะเวลาในการเรียนตลอดหลักสูตรของตนเอง	4.28	0.75	มากที่สุด
2.3 นักศึกษาทราบรายละเอียดวิชาของหลักสูตรฯ ที่เรียน	4.00	0.89	มาก
2.4 นักศึกษาทราบจำนวนหน่วยกิตของหลักสูตรฯ ที่เรียน	4.01	0.93	มาก
2.5 นักศึกษาทราบรายละเอียดค่าเทอม ในสาขาวิชาของนักศึกษา	4.21	0.80	มากที่สุด
2.6 นักศึกษาทราบชัดเจนว่าหลักสูตรที่เรียนต้องสอบใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ	4.16	0.90	มาก

การรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์ของนักศึกษา	$\bar{x}$	SD	ระดับ
รวม	4.14	0.84	มาก
3. การรับรู้ข้อมูลหลักเกณฑ์การรับสมัคร			
3.1 นักศึกษาทราบแผนการเรียนที่เปิดรับสมัครนักศึกษาใหม่ในหลักสูตร	4.06	0.80	มาก
3.2 นักศึกษาทราบคุณสมบัติที่เปิดรับสมัครนักศึกษาในหลักสูตรของนักศึกษา	4.14	0.78	มาก
3.3 นักศึกษาทราบระดับผลการเรียนที่เปิดรับสมัคร	4.15	0.77	มาก
3.4 นักศึกษาทราบว่าหากมีความสามารถเฉพาะด้านจะได้รับการพิจารณาพิเศษ	4.08	0.88	มาก
รวม	4.11	0.81	มาก
4. การรับรู้สวัสดิการและสิทธิประโยชน์ของนักศึกษา			
4.1 นักศึกษาทราบสิทธิประโยชน์ในการกู้ยืมกองทุนเพื่อการศึกษา (กยศ.)	4.06	0.83	มาก
4.2 นักศึกษาทราบสิทธิประโยชน์ในการขอรับทุนการศึกษาให้เปล่า, ทุนการศึกษาดูงานต่างประเทศ และทุนการศึกษาฝึกงานต่างประเทศ ฯลฯ	3.97	0.90	มาก
4.3 นักศึกษาทราบสิทธิประโยชน์ในการหารายได้พิเศษระหว่างเรียนในมหาวิทยาลัยฯ	3.92	0.95	มาก
4.4 นักศึกษาทราบสิทธิประโยชน์ในการประกันอุบัติเหตุสำหรับนักศึกษา	4.02	0.91	มาก
4.5 นักศึกษาทราบสิทธิประโยชน์ในการรับบริการห้องสมุด สื่อทรัพยากรการเรียนรู้	4.03	0.89	มาก
4.6 นักศึกษาทราบว่า มทร.ธัญบุรี มีหอพักภายในมหาวิทยาลัยราคาประหยัด	4.12	0.89	มาก
รวม	4.02	0.90	มาก
5. การรับรู้ข้อมูลช่องทางและวิธีการสมัคร			
5.1 นักศึกษาทราบช่องทางเปิดรับสมัครนักศึกษาใหม่ ของคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม	4.08	0.82	มาก
5.2 นักศึกษาทราบวิธีการสมัครเข้าศึกษาต่อผ่านระบบ TCAS	3.97	0.92	มาก
5.3 นักศึกษาทราบวิธีการสมัครเข้าศึกษาต่อผ่านระบบ สอบตรง/รับตรง	4.03	0.85	มาก
5.4 นักศึกษาทราบวิธีการสมัครเข้าศึกษาต่อผ่านระบบ MOU	3.96	0.92	มาก
5.5 นักศึกษาทราบวิธีการสมัครเข้าศึกษาต่อผ่านระบบ โควตา ปวช./ปวส.	4.01	0.88	มาก
5.6 นักศึกษาทราบวิธีการสมัครเข้าศึกษาต่อผ่านระบบ โควตาคณะฯ	4.13	0.86	มาก
รวม	4.03	0.88	มาก
ค่าเฉลี่ยการรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์ของนักศึกษาในภาพรวม	4.08	0.86	มาก

3. ผลการวิเคราะห์ความแตกต่างของการรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี จำแนกตาม เพศ ชั้นปีที่กำลังศึกษา ลักษณะของสถานศึกษาที่สำเร็จการศึกษา ช่องทางการรับรู้ข่าวสาร ภูมิภาคที่อาศัยอยู่ รายได้เฉลี่ยต่อเดือน และช่องทางที่สมัครเข้าศึกษา ที่แตกต่างกันมีการรับรู้ไม่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ตารางผลการทดสอบสมมติฐาน

สมมติฐาน	การยอมรับการรับรู้ข่าวสารของนักศึกษา				
	t-test	Sig.	(one-way ANOVA)	Sig.	แปลผล
H1 : เพศ	.416	.678			ปฏิเสธ
H2 : ชั้นปีที่กำลังศึกษา			.247	.912	ปฏิเสธ
H3 : ลักษณะของสถานศึกษาที่สำเร็จการศึกษา			1.947	.144	ปฏิเสธ
H4 : ช่องทางการรับรู้ข่าวสาร			1.439	.189	ปฏิเสธ
H5 : ภูมิภาคที่อาศัยอยู่			1.099	.363	ปฏิเสธ
H6 : รายได้เฉลี่ยต่อเดือน			.420	.794	ปฏิเสธ
H7 : ช่องทางที่สมัครเข้าศึกษา			1.639	.087	ปฏิเสธ

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. ผลวิเคราะห์ปัญหาและข้อเสนอแนะของนักศึกษาในการพัฒนาการประชาสัมพันธ์หลักสูตร หลักเกณฑ์วิธีการรับสมัครนักศึกษาใหม่ระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี สามารถสรุปประเด็นสำคัญได้ ดังนี้

1) ควรนำเสนอเนื้อหาจุดเด่นหลักสูตร แนวทางประกอบอาชีพ ข้อมูลศิษย์เก่าที่ประสบความสำเร็จ สวัสดิการและสิทธิประโยชน์ของนักศึกษา ให้น่าสนใจ ใช้ภาษาที่อ่านแล้วเข้าใจง่ายเหมาะกับนักศึกษาในยุคปัจจุบัน

2) ควรเพิ่มช่องทางการประชาสัมพันธ์ออนไลน์ที่หลากหลาย ให้เหมาะสมกับบริบทของนักเรียนและสถานศึกษายุคดิจิทัล และพัฒนาการประชาสัมพันธ์ให้กลุ่มเป้าหมายสามารถเข้าถึงข้อมูลอย่างทั่วถึงทุกภูมิภาคโดยเฉพาะในพื้นที่ต่างจังหวัด

3) ปัญหาระบบรับสมัครนักศึกษาที่หลากหลายทำให้เกิดความสับสน คณะควรรวบรวมข้อมูลของรอบรับสมัครนักศึกษาใหม่ทุกระบบในที่เดียวเพื่อการรับรู้อย่างทั่วถึงและเท่าเทียม และสร้างคู่มือชี้แจงรายละเอียด โหมดไลน์และคุณสมบัติที่เปิดรับสมัครในแต่ละรอบให้ชัดเจน

การอภิปรายและสรุปผล

ผลการศึกษา เรื่อง การรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี คือ นักศึกษาที่กำลังศึกษาอยู่ในคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี เข้าศึกษาในปีการศึกษา 2561 – 2565 จำนวน 325 คน ผู้วิจัยเลือกประเด็นข้อค้นพบที่น่าสนใจนำมาอภิปราย ได้ดังนี้

1. นักศึกษาส่วนใหญ่รับรู้ข่าวสารข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ผ่านช่องทาง Website มหาวิทยาลัยซึ่งเป็นแหล่งสื่อสารข้อมูลทางการหลักของคณะ/มหาวิทยาลัย ที่มีข้อมูลครบทุกด้าน เป็นสื่อออนไลน์ที่สามารถเข้าถึงได้อย่างสะดวก รวดเร็ว ทุกที่ ทุกเวลา เหมาะสมกับนักศึกษายุคปัจจุบันที่ใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเป็น

ศูนย์กลางในการสืบค้นข้อมูล สอดคล้องกับงานวิจัยของพนมฉัตร คงพุ่ม (2563) ที่พบว่า นักศึกษาในมหาวิทยาลัยฯ ส่วนใหญ่รับรู้ข้อมูลข่าวสารทางสื่อออนไลน์ คือ Website มหาวิทยาลัย ซึ่งส่วนใหญ่แล้วจะใช้เพื่อรับรู้ข่าวสาร ประกาศ และกิจกรรมต่าง ๆ ของมหาวิทยาลัยฯ คณะฯ และหน่วยงาน รวมถึงเพื่อสร้างความบันเทิงอีกด้วย และสอดคล้องกับงานวิจัยของนางเยาว์ ขัตติวงศ์ (2562) ที่พบว่า สื่อออนไลน์เป็นสื่อที่สามารถเข้าถึงได้ง่ายที่สุด ทำให้รับรู้ข้อมูลข่าวสารได้อย่างรวดเร็ว และเป็นสื่อที่สามารถรับรู้ข้อมูลข่าวสารได้ตลอด 24 ชั่วโมง

โดยนักศึกษารับรู้ข้อมูลพื้นฐานของคณะ/มหาวิทยาลัย อยู่ในระดับมาก ซึ่งนักศึกษาทราบสถานที่ตั้งของมหาวิทยาลัยระดับมากที่สุด อาจเป็นเพราะว่าข้อมูลเหล่านี้เป็นประโยชน์โดยตรงกับนักศึกษาทั้งด้านการศึกษาและโอกาสทางอาชีพในอนาคต เป็นแหล่งข้อมูลที่แสดงให้เห็นถึงภาพลักษณ์ ชื่อเสียงของสถานศึกษา ทิศทางการพัฒนานักศึกษา รวมถึงคุณภาพทางสังคม ซึ่งเกี่ยวเนื่องถึงอัตราค่าใช้จ่ายในการครองชีพเมื่อนักศึกษาตัดสินใจเข้ามาศึกษา จึงเป็นข้อมูลแรกเริ่มที่นักศึกษาเลือกที่จะรับรู้ เพื่อสนับสนุนการตัดสินใจเลือกสถานศึกษาในการศึกษาต่อก่อนที่จะศึกษาข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับหลักสูตรตามความชอบความถนัด เป้าหมายอาชีพในอนาคตรองลงมา สอดคล้องกับวิจัยของพิชญภา โสรรัตน์ และคณะ (2565) ที่พบว่า ปัจจัยด้านสถานศึกษาด้านสถาบัน ได้แก่ องค์ประกอบด้านสภาพแวดล้อมร่มรื่น อากาศดี และสวยงามเป็นปัจจัยที่มีผลต่อการตัดสินใจมากที่สุด และสอดคล้องกับวลัยพร ชันตะคุ และคณะ (2563) ที่พบว่าปัจจัยด้านภาพลักษณ์ของมหาวิทยาลัย มีผลต่อการตัดสินใจเลือกเข้าศึกษาต่อระดับปริญญาตรีในมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารีมากที่สุด เมื่อพิจารณารายข้อ พบว่า ส่วนใหญ่อยู่ในระดับมากที่สุด เมื่อเรียงลำดับจากค่าเฉลี่ยมากไปหาน้อยได้ดังนี้ เป็นมหาวิทยาลัยที่มีความโดดเด่นด้านเทคโนโลยี รองลงมาคือ เป็นมหาวิทยาลัยที่ติดอันดับต้น ๆ ของประเทศไทย จากการจัดอันดับโดยหน่วยงานในประเทศและต่างประเทศ เป็นมหาวิทยาลัยที่มีชื่อเสียงด้านวิชาการ เป็นมหาวิทยาลัยที่ได้รับการคัดเลือกจาก สกอ. เป็นมหาวิทยาลัยวิจัยแห่งชาติ และเป็นมหาวิทยาลัยที่มีการจัดกิจกรรมช่วยเหลือสังคมและชุมชนเป็นลำดับสุดท้าย

การรับรู้สวัสดิการและสิทธิประโยชน์ของนักศึกษา แม้จะอยู่ในระดับมากแต่เมื่อเทียบกับประเด็นอื่นแล้วพบว่านักศึกษารับรู้น้อยที่สุด เป็นไปได้ว่านักศึกษาเลือกรับรู้เฉพาะเรื่องที่เกี่ยวข้องกับตนเอง สอดคล้องกับทฤษฎีการเปิดรับสื่อ (media exposure) ได้กล่าวไว้ว่า ปัจจัยด้านการเลือกรับสื่อที่สอดคล้องกับตนเองเป็นกระบวนการเลือกรับข่าวสารของมนุษย์จะมีการเลือกจดจำ โดยแต่ละบุคคลมักจะจดจำในส่วนที่ตรงกับ ความสนใจ ความต้องการ และทัศนคติของตนเอง (Klapper J.T., อ้างถึงใน นางเยาว์ ขัตติวงศ์, 2562, หน้า 14)

2. ผลการเปรียบเทียบการรับรู้ข่าวสารการประชาสัมพันธ์หลักสูตรของนักศึกษาระดับปริญญาตรี คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี พบว่า นักศึกษาที่มีปัจจัยส่วนบุคคลต่างกัน มีการรับรู้ข้อมูลข่าวสารในระดับมากไม่แตกต่างกันไม่ว่าจะเป็น เพศ ชั้นปีที่กำลังศึกษา ลักษณะของสถานศึกษาที่สำเร็จการศึกษา ช่องทางการรับรู้ข่าวสาร ภูมิภาคที่อาศัยอยู่ รายได้เฉลี่ยต่อเดือน และช่องทางที่สมัครเข้าศึกษา อาจเป็นเพราะว่าในยุคปัจจุบันผู้คนสามารถเข้าถึงสื่อออนไลน์ได้อย่างง่ายและทั่วถึงในทุกพื้นที่ จึงช่วยลดข้อจำกัดด้านปัจจัยส่วนบุคคล ซึ่งแม้ว่าปัจจัยส่วนบุคคลต่างกันก็สามารถเข้าถึงข้อมูลและ

รับรู้ข่าวสารได้อย่างเท่าเทียมกัน สอดคล้องกับงานวิจัย Moogan (2020) พบว่า เว็บไซต์มหาวิทยาลัยและสื่อสังคมออนไลน์เป็นแหล่งข้อมูลหลัก ที่นักศึกษามาจากภูมิหลังที่แตกต่างกันสามารถเข้าถึงข้อมูลเหล่านี้ได้เท่าเทียมกันมากขึ้น และสอดคล้องกับงานวิจัยของ O'Neill et al. (2020) ที่พบว่า ช่องว่างในการเข้าถึงอินเทอร์เน็ตลดลงอย่างต่อเนื่อง ทำให้โอกาสในการรับรู้ข้อมูลข่าวสารมีความเท่าเทียมกันมากขึ้น นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ Nguyen et al. (2021) ที่พบว่า ความชัดเจนและความเกี่ยวข้องของข้อมูลมีอิทธิพลต่อการรับรู้มากกว่าลักษณะทางประชากรของผู้รับสาร

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 นักศึกษาส่วนใหญ่สมัครเข้าศึกษาผ่านช่องทางโควตาคณะฯ ที่เป็นระบบรับตรงโดยคณะ ซึ่งเป็นระบบที่มีความเท่าเทียมสามารถสมัครได้ทั้งกลุ่มสถานศึกษาสามัญ สายอาชีพ และสายเฉพาะทางซึ่งมหาวิทยาลัยฯ ยังไม่มีระบบรองรับ จึงควรพัฒนาระบบการรับสมัครผ่านโควตาคณะฯ ให้มีความเสถียรสะดวกต่อการสมัครเข้าศึกษาเทียบเท่าระบบการรับเข้าช่องทางอื่น ๆ เพื่อเพิ่มโอกาสในการรับนักศึกษาใหม่ให้จำนวนรับเข้าเป็นไปตามแผนรับในทุกปีการศึกษา

1.2 มหาวิทยาลัยและคณะควรเน้นการประชาสัมพันธ์ผ่านช่องทางออนไลน์เป็นหลัก โดยเน้นเจาะจงกลุ่มเป้าหมายและพื้นที่ ช้อพื้นที่โฆษณาในสื่อออนไลน์เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการสื่อสารและการรับรู้ของกลุ่มเป้าหมาย

1.3. คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ควรพัฒนาเว็บไซต์กลางของคณะ ที่รวมข้อมูลทุกด้านเกี่ยวกับหลักสูตร การรับสมัคร รอบการคัดเลือก คุณสมบัติ และวิธีการสมัครไว้ในที่เดียว จัดหมวดหมู่ข้อมูลให้ชัดเจน เช่น หลักสูตรและแนวทางอาชีพ รอบและเกณฑ์การรับสมัครคำถามที่พบบ่อย (FAQ) และช่องทางติดต่อสอบถาม พร้อมจัดทำคู่มือและไทม์ไลน์การสมัครเข้าศึกษาแบบเข้าใจง่ายในรูปแบบอินโฟกราฟิก หรือ E-book

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรศึกษารูปแบบการแนะแนวการศึกษาต่อในระดับปริญญาตรีสำหรับคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ที่เหมาะสมกับนักศึกษาในยุคปัจจุบัน

2.2 ควรศึกษาปัจจัยจุดจูงใจและปัจจัยเกื้อหนุนในการศึกษาต่อคณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี

2.3 ควรประเมินประสิทธิภาพสื่อ แพลตฟอร์ม หรือกิจกรรม ที่ใช้สำหรับงานแนะแนวการศึกษาต่อและประกอบอาชีพ

2.4 ควรศึกษาแนวทางพัฒนางานแนะแนวการศึกษาต่อ คณะครุศาสตร์อุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี เพื่อพัฒนาขีดความสามารถในการแข่งขันให้มีความยั่งยืน

องค์ความรู้ใหม่

พฤติกรรมการรับรู้ข้อมูลของผู้เรียนในปัจจุบันมีความหลากหลายและเปลี่ยนแปลงไปอย่างชัดเจน โดยนิยมรับข้อมูลผ่านช่องทางที่สะดวกและเข้าถึงได้ตลอดเวลา เช่น เว็บไซต์ Facebook TikTok และ LINE โดยมี ความคาดหวังในด้านความรวดเร็ว ความสะดวก และความชัดเจนของข้อมูล ทั้งนี้ การสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ ควรใช้ภาษาที่เข้าใจง่าย กระชับ และอาจประกอบด้วยสื่อภาพหรือวิดีโอ เพื่อช่วยเสริมสร้างความเข้าใจและ ความน่าสนใจในเนื้อหา นอกจากนี้ ผู้รับสารมักเลือกที่จะรับรู้เฉพาะข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับผลประโยชน์ของ ตนเอง ทั้งในเชิงการพัฒนาความรู้ และการนำไปใช้ประกอบการตัดสินใจ เช่น การเลือกหลักสูตรหรือ สถานศึกษาที่เหมาะสม จึงทำให้ผู้ที่ทำหน้าที่ประชาสัมพันธ์จำเป็นต้องมีการวางแผนงานอย่างเป็นระบบ โดยเริ่มจากการวิเคราะห์กลุ่มเป้าหมายอย่างชัดเจน การเลือกใช้เครื่องมือประชาสัมพันธ์ที่เหมาะสม การกลั่นกรองข้อมูลก่อนเผยแพร่ รวมถึงการกำหนดความถี่และช่วงเวลาของการเผยแพร่ให้เหมาะสมกับ พฤติกรรมการรับสื่อของผู้เรียน ทั้งนี้ การบริหารจัดการข้อมูลให้อยู่ในแหล่งเดียวกันอย่างเป็นระบบจะช่วยลด ความสับสนในการรับข้อมูลของกลุ่มเป้าหมาย และส่งเสริมให้เกิดการรับรู้ที่มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น รวมถึง การติดตามและประเมินผลการเข้าถึงสื่อหลังการประชาสัมพันธ์ ก็เป็นอีกปัจจัยสำคัญที่สะท้อนถึงความสำเร็จ ของกระบวนการสื่อสารในยุคปัจจุบัน การพัฒนาสื่อประชาสัมพันธ์ให้มีรูปแบบที่ทันสมัยและเชื่อมโยงกับ บริบทดิจิทัล ไม่เพียงแต่ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการสื่อสารเท่านั้น แต่ยังเป็นการส่งเสริมภาพลักษณ์ของ องค์กรให้มีความน่าเชื่อถือ ทันสมัย และสอดคล้องกับพฤติกรรมการรับรู้ของกลุ่มเป้าหมายในยุคปัจจุบันอย่าง แท้จริง

กิตติกรรมประกาศ

งานวิจัยเรื่องนี้สำเร็จลงไปด้วยดี เพราะได้รับการสนับสนุนงบประมาณจากกองทุนส่งเสริมงานวิจัย มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี และขอขอบคุณผู้เชี่ยวชาญ รองศาสตราจารย์ ดร.ปริญญา มีสุข ผศ.ดร.เยาวลักษณ์ พิพัฒน์จำเริญกุล รศ.ดร.ปฐพีพัฒน์ เตชะลิ้มสกุล ดร.อังค์วรา วงษ์รักษา ผศ.ดร.ทรงธรรม ตีวานิชสกุล ผศ.ดร.สุกัญญา บุญศรี และ ผศ.ดร.วัชรภรณ์ เชื้ออนวั่ง ที่กรุณาเสียสละเวลาในการประเมิน คุณภาพและให้ข้อเสนอแนะอันเป็นประโยชน์อย่างยิ่งในการวิจัย จนทำให้งานวิจัยในครั้งนี้สำเร็จลงไปด้วยดี ทั้งนี้ งานวิจัยนี้ผ่านการพิจารณาจากคณะกรรมการการพิจารณาผลงานทางวิชาชีพเบื้องต้นของบุคลากรสาย สนับสนุน มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี ในการประชุมครั้งที่ 11/2567 วันที่ 5 พฤศจิกายน 2567 ผู้วิจัยขอขอบพระคุณมา ณ โอกาสนี้

เอกสารอ้างอิง

กระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์ วิจัยและนวัตกรรม. (2565). *จำนวนนักศึกษาใหม่ ปีการศึกษา*

2561 - 2565 ภาคเรียนที่ 1 ในสถาบันอุดมศึกษาทั้งหมด.

https://info.mhesi.go.th/stat_std_new.php?search_year=2561-2565

- นงเยาว์ ขัตติวงษ์. (2562). การศึกษาช่องทางการรับรู้สื่อประชาสัมพันธ์ที่ส่งผลต่อการเข้าศึกษาต่อในระดับปริญญาตรีของนักศึกษา มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี.
<http://www.repository.rmutt.ac.th/dspace/handle/123456789/3591>
- นุชรารภรณ์ เลี้ยงรื่นรมย์. (2565). มหาวิทยาลัยแบบไหนครองใจนักศึกษาไทย. <https://shorturl.asia/xFteH>
- พนมฉัตร คงพุ่ม. (2563). การศึกษาการรับรู้พฤติกรรมการใช้สื่อประชาสัมพันธ์ออนไลน์ของมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี. <http://www.repository.rmutt.ac.th/xmlui/handle/123456789/3756>
- พิชญภา โสรัตน์, นพตล อำนวยพรเลิศ และกนกวรรณ เชียงเงิน (2565). ความเห็นต่อปัจจัยที่มีผลต่อการตัดสินใจเลือกเข้าศึกษาในระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยพะเยา ประจำปีการศึกษา 2565. *วารสารศิลปศาสตร์ราชชมงคลสุวรรณภูมิ*, 4(3), 499-511.
- มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี. สำนักส่งเสริมวิชาการและงานทะเบียน. (2565). *รับสมัครนักศึกษา*
<https://oreg.rmutt.ac.th/Apply>
- วลัยพร ชันตะคุ, จริญญา สมอุดร และนวรรตน์วดี ชินอัครวัฒน์ (2563). ปัจจัยที่มีผลต่อการตัดสินใจเลือกเข้าศึกษาต่อระดับปริญญาตรีในมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีสุรนารีปีการศึกษา 2563. *Journal of Modern Learning Development*, 5(4), 28-39.
- Chundhitisakul, N. (2020, May 25). *Determining sample size using the Taro Yamane and Krejcie & Morgan sample size tables*. <https://www.thetsis.com/post/research-tips-sampling>.
- Likert, R. (1970). *New Partterns of Management*. McGraw-Hill.
- Moogan, Y. J. (2020). Marketing higher education in a digital world: Challenges and opportunities. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(1), 1-19.
- Nguyen, B., Le, A., & Smith, C. (2021). Student satisfaction with university marketing communication: The role of message content and channel preference. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 978-995.
- O'Neill, B., Loader, B. D., Dutton, W. H., & Ctby, R. (2020). *Digital inclusion and social inequality: Comparing internet and mobile usage in Europe*. Edward Elgar Publishing.

***รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา**

สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ

A Model of Adaptive Leadership Development for School Administrator

Under Bueng Kan Primary Educational Service Area Office

ปัจจุวรรณ พรหมศิริ^{1*} ประมุข ชูสอน²

Patchawan Promsiri^{1*} Pramook Chusorn²

¹หลักสูตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการบริหารและพัฒนาคุณภาพการศึกษา มหาวิทยาลัยขอนแก่น

Master of Education Program in Educational Administration and Quality Development

Khon Kaen University, Thailand

²อาจารย์สาขาวิชาการบริหารและพัฒนาคุณภาพการศึกษา คณะสหวิทยาการ มหาวิทยาลัยขอนแก่น

Lecturer of Master of Education Program in Educational Administration and Quality Development,

Faculty of Interdisciplinary Studies, Khon Kaen University, Thailand

*Corresponding author e-mail: patchawanpromsiri@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ 2) ตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษากับข้อมูลเชิงประจักษ์ 3) สร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา การวิจัยนี้เป็นการวิจัยแบบผสมผสานวิธี กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้บริหารและครู จำนวน 320 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสอบถามแบบมาตราประมาณค่า 5 ระดับ มีค่าความตรงเชิงเนื้อหา อยู่ระหว่าง 0.67-1.00 มีค่าความเชื่อมั่น เท่ากับ 0.988 และแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันด้วยโปรแกรม M-plus และประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบ ผลการศึกษา พบว่า (1) ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ มีจำนวน 4 องค์ประกอบ 12 ตัวบ่งชี้ ได้แก่ 1) การสร้างบรรยากาศการปรับเปลี่ยน มี 3 ตัวบ่งชี้ 2) การทำงานเป็นทีมอย่างสร้างสรรค์ มี 3 ตัวบ่งชี้ 3) วิสัยทัศน์แบบองค์รวม มี 3 ตัวบ่งชี้ และ 4) การพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัล มี 3 ตัวบ่งชี้ (2) โมเดลการวัดองค์ประกอบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ซึ่งมีค่า $(\chi^2) = 50.597$, $df = 36$, $P\text{-Value} = 0.054$, $RMSEA = 0.036$, $SRMR = 0.023$, $CFI = 0.996$, $TLI = 0.992$ และ (3) ผลการเสนอ

* Received: 14 April 2025, Revised: 14 May 2025, Accepted: 23 May 2025

และประเมินรูปแบบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา ประถมศึกษาบึงกาฬ พบว่า มีผลการประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความเป็นประโยชน์อยู่ใน ระดับมากที่สุด

คำสำคัญ: ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน; รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำ; ผู้บริหารสถานศึกษา

ABSTRACT

This research aimed to: 1) investigate the components and indicators of transformational leadership among school administrators under the Bueng Kan Primary Educational Service Area Office, 2) examine the goodness of fit between the transformational leadership indicator model for school administrators and empirical data, and 3) develop a transformational leadership development model for school administrators. This mixed-methods research involved a sample of 320 administrators and teachers. The research instruments included a 5-point Likert scale questionnaire with content validity ranging from 0.67 to 1.00 and reliability of 0.988, and a semi-structured interview protocol. Confirmatory factor analysis was conducted using M-plus software, and the model's appropriateness, feasibility, and usefulness were evaluated. The research findings revealed that: 1) transformational leadership among school administrators under the Bueng Kan Primary Educational Service Area Office comprised four components with 12 indicators: creating a transformational climate (3 indicators), creative teamwork (3 indicators), holistic vision (3 indicators), and digital skills development (3 indicators); 2) the researcher-developed measurement model of transformational leadership components for school administrators demonstrated good fit with empirical data ($\chi^2 = 50.597$, $df = 36$, $p\text{-value} = 0.054$, $RMSEA = 0.036$, $SRMR = 0.023$, $CFI = 0.996$, $TLI = 0.992$); and 3) the evaluation of the proposed transformational leadership model for school administrators under the Bueng Kan Primary Educational Service Area Office showed appropriateness, feasibility, and usefulness at the highest level..

Keywords: Adaptive Leadership; A Model of Leadership; School Administrator

บทนำ

ปัจจุบันโลกมีความผันผวนไปอย่างรวดเร็วจนเกิดการเปลี่ยนแปลงหลายอย่าง ด้วยปัจจัยทางเทคโนโลยีที่เกิดขึ้นในศตวรรษที่ 21 ภาวะหลังจากเกิดการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัส COVID 19 ส่งผลให้ประชาชนต้องปรับตัวเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างมาก โดยเฉพาะในยุคที่เกิดความผันผวนและความเปราะบางที่เกิดขึ้นต่อผู้คนในยุค BANI World การเปลี่ยนแปลงอย่างค่อยเป็นค่อยไปจนมาถึงการเปลี่ยนแปลงอย่างฉับพลันทันด่วน คาดการณ์ได้ยาก เป็นความท้าทายของการจัดการศึกษาที่กระทรวงศึกษาธิการจะต้องมีการขับเคลื่อนการศึกษาไทยให้สอดคล้องกับที่รัฐบาลไทยที่ได้พยายามอย่างมากในการปรับปรุงคุณภาพการศึกษา รวมทั้งการเพิ่มการสนับสนุนให้กับโรงเรียนและดำเนินการปฏิรูปการศึกษามาโดยตลอด (กระทรวงศึกษาธิการ, 2566) จากความท้าทายที่เกิด ส่งผลให้ผู้บริหารการศึกษา ผู้บริหารสถานศึกษาประสบปัญหาเกี่ยวกับการบริหารจัดการทั้งด้านสภาพแวดล้อมที่เกิดขึ้นทั้ง

ภายในและภายนอกองค์กรที่มีการเปลี่ยนแปลงไป การบริหารจัดการบุคลากรที่ต้องมีความยืดหยุ่นแต่ต้องอยู่ภายใต้กฎระเบียบที่ถูกต้อง การบริหารจัดการทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด ความก้าวหน้าทางด้านเทคโนโลยีที่เกิดขึ้นอย่างรวดเร็ว การเปลี่ยนแปลงด้านนวัตกรรมอย่างพลิกผัน ทำให้ผู้บริหารเกิดความสับสนจนเกิดเป็นประเด็นสำคัญและเป็นความท้าทายที่ผู้บริหารจะต้องทำความเข้าใจและเตรียมพร้อมรับมือให้ทันต่อสถานการณ์การเปลี่ยนแปลง (กุลชลี จงเจริญ, 2567)

กระแสการเปลี่ยนแปลงที่ส่งผลต่อการบริหารองค์กรจากแบบเดิมสู่การบริหารองค์กรแบบใหม่ที่ทันสมัยขึ้น การเปลี่ยนแปลงระบบการศึกษาของประเทศไทยจึงจำเป็นต้องอาศัยผู้บริหารที่มีวิสัยทัศน์ที่ก้าวไกล ผู้บริหารจึงถือได้ว่าเป็นหัวใจสำคัญในการปรับเปลี่ยนการศึกษา การบริหารที่จะประสบความสำเร็จได้นั้น ผู้บริหารจะต้องนำทฤษฎีและหลักการที่เหมาะสมมาปรับใช้ในการบริหาร ที่จะช่วยให้กระบวนการทำงานมีระเบียบและแบบแผนที่ชัดเจน ผู้มีส่วนเกี่ยวข้องจะต้องศึกษาและทำความเข้าใจวิธีการบริหารจัดการ รวมไปถึงเข้าใจบริบทขององค์กรและโรงเรียน เพื่อให้การดำเนินเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพ และต้องมีการปฏิบัติตามระเบียบ ข้อบังคับอย่างเคร่งครัด การบริหารจะต้องมีความสอดคล้องและปฏิบัติตามหลักการที่ถูกต้องอย่างต่อเนื่องเพื่อให้การดำเนินงานเป็นไปในทิศทางที่ดีขึ้น (ธีรศักดิ์ อุปรมัย อุปไมยอริชัย และคณะ, 2563)

ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนถือได้ว่าเป็นแนวทางใหม่ ๆ ที่ผู้นำในยุคใหม่จะต้องศึกษาและเรียนรู้เพื่อวิสัยทัศน์ที่เปิดรับต่อความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในปัจจุบัน การนำภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนมาเสริมสร้างประสิทธิภาพของงานและเพิ่มสมรรถนะของผู้นำจึงเป็นแนวทางที่เหมาะสมในการนำมาใช้ โดยสามารถสรุปเป็นคำนิยามได้ดังนี้ คือ เป็นผู้นำที่เน้นการใช้กระบวนการร่วมกับความสามารถส่วนบุคคล ซึ่งจะส่งผลให้ประสิทธิภาพการทำงานเพิ่มขึ้น โดยเป็นการเสริมพลังให้ทีมงานให้พร้อมที่จะเรียนรู้สิ่งใหม่ให้ทันกับสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลง ตามเป้าหมายขององค์กรเพื่อสร้างศักยภาพของแต่ละบุคคลและมุ่งสู่การพัฒนาอย่างต่อเนื่องขององค์กรภายใต้เวลาและขอบเขตที่จำกัด (ประจักษ์จินต์ โสภณพนิชกุล และคณะ, 2566) ทฤษฎีภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน มุ่งเน้นที่พฤติกรรมของผู้นำในการจัดการและบริหารงาน ซึ่งเน้นการปรับตัวและเปลี่ยนแปลงเพื่อสนับสนุนและพัฒนาผู้ร่วมงาน ผู้นำต้องมีความสามารถในการปรับเปลี่ยนวิธีการบริหารจัดการตามสถานการณ์ เพื่อสนับสนุนผู้ร่วมงานให้บรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ อีกทั้งยังพัฒนาความสามารถของทีมงานให้ก้าวไปสู่ระดับที่สูงขึ้น และเพิ่มศักยภาพในการทำงานร่วมกันเป็นทีม ทำให้ผู้ร่วมงานตระหนักถึงภารกิจและวิสัยทัศน์ที่กว้างไกลกว่าความสนใจส่วนตัวไปยังประโยชน์ของกลุ่มหรือสังคม โดยกระบวนการที่ผู้นำใช้ในการปรับเปลี่ยนและพัฒนาผู้ร่วมงานจะมีอิทธิพลในการสร้างการรับรู้และการมีส่วนร่วมที่สูงขึ้นในองค์กรทฤษฎีนี้เน้นการใช้ทักษะการปรับตัวเพื่อพัฒนาทีมและสร้างแรงจูงใจให้ผู้ร่วมงานมีส่วนร่วมในเป้าหมายและวิสัยทัศน์ที่กว้างขึ้น (รุ่งโรจน์ ศรีสังข์ และ นันทิยา น้อยจันทร์, 2566)

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานหลังจากการเผชิญกับการแพร่ระบาดของเชื้อไวรัส COVID 19 ส่งผลให้ผู้บริหารสถานศึกษาประสบปัญหาการบริหารจัดการ เนื่องจากนโยบายต่าง ๆ มีการปรับเปลี่ยนไปเพื่อให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น ไม่ว่าจะเป็นการบริหารจัดการของผู้บริหารสถานศึกษา การออกแบบการจัดการเรียนการสอนของครูและบุคลากรทางการศึกษา การพัฒนาความรู้ความสามารถของผู้เรียนให้ครอบคลุมต่อความต้องการทางสังคมมากยิ่งขึ้น ซึ่งกิจกรรมที่ถูกออกแบบควรเป็นกิจกรรมนำไปใช้ประโยชน์ได้จริง ทำให้บรรยากาศการทำงานมีความเคร่งเครียด ส่งผลกระทบถึงความสัมพันธ์ของบุคลากรในสถานศึกษา บุคลากรขาดแรงบันดาลใจในการทำงาน ส่งผลให้ประสิทธิภาพในการทำงานลดลง ด้วยเหตุนี้จึงจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาและปรับปรุงแก้ไขอย่างเร่งด่วน จึงถือเป็นความท้าทายของผู้บริหารสถานศึกษา ดังนั้นผู้บริหารสถานศึกษาต้องได้รับการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน เพื่อสามารถนำองค์ความรู้ไปประยุกต์ใช้ในการบริหารสถานศึกษา พัฒนาสิ่งแวดล้อม ครูและบุคลากรทางการศึกษา ตลอดจนนักเรียน ให้สามารถพร้อมรับกับความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในปัจจุบันได้อย่างมีประสิทธิภาพตลอดไป

จากความสำคัญดังกล่าว ผู้วิจัยจึงได้ดำเนินการศึกษารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ เพื่อนำผลการวิจัยที่ได้ไปใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาให้มีภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน โดยภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนจะช่วยให้สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬมีผู้บริหารสถานศึกษาและบุคลากรทางการศึกษา ที่มีวิสัยทัศน์ในการบริหารสถานศึกษาที่มองเห็นถึงปัญหาและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้น และสามารถแก้ปัญหาได้อย่างฉับไวต่อสถานการณ์การบริหารที่ปรับเปลี่ยนไป โดยอาศัยการทำงานเป็นทีมที่เข้มแข็งของบุคลากรในองค์กร ทั้งนี้เพื่อให้บริบทของสถานศึกษาแต่ละแห่งมีแนวทางการบริหารที่สอดคล้องต่อความเปลี่ยนแปลงของสังคม และเพื่อพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาให้เป็นผู้บริหารยุคใหม่ที่เข้าใจต่อครูและบุคลากรทางการศึกษา และนักเรียน พร้อมทั้งจะพัฒนาสถานศึกษาให้เป็นสถานศึกษาแห่งการปรับเปลี่ยนและเปลี่ยนแปลงให้ก้าวทันต่อโลกได้อย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลต่อไปในอนาคต

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ
2. เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬกับข้อมูลเชิงประจักษ์

3. เพื่อสร้างรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ

ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยเรื่อง รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ เป็นการวิจัยแบบผสมผสานวิธี ประกอบด้วยวิจัยเชิงปริมาณและวิจัยเชิงคุณภาพ โดยมีรายละเอียดการดำเนินการวิจัย ดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ ผู้บริหาร จำนวน 249 คน และครู จำนวน 2,172 คน จำนวน 212 โรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ ปีการศึกษา 2567 รวมทั้งหมด 2,421 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ ผู้บริหารและครู ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ ปีการศึกษา 2567 ที่ได้จากการกำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างเป็นฟังก์ชันของจำนวนพารามิเตอร์ ซึ่งการวิจัยครั้งนี้มีจำนวนพารามิเตอร์เท่ากับ 16 พารามิเตอร์ โดยผู้วิจัยได้กำหนดอัตราส่วนระหว่างกลุ่มตัวอย่างกับจำนวนพารามิเตอร์เท่ากับ 20 : 1 ดังนั้น จึงได้กลุ่มตัวอย่าง คือ ผู้บริหารและครู สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ จำนวน 320 คน โดยวิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน

1.3 กลุ่มเป้าหมายในการสัมภาษณ์และการประเมินรูปแบบ แบ่งออกเป็น 2 กลุ่ม คือ กลุ่มที่ 1 กลุ่มผู้ให้ข้อมูล จำนวน 3 ท่าน สำหรับการสัมภาษณ์ถึงโครงสร้างเพื่อตรวจสอบและยืนยันร่างรูปแบบ และกลุ่มที่ 2 ผู้ทรงคุณวุฒิจำนวน 3 ท่าน สำหรับการประเมินรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา ทั้ง 3 ด้าน ได้แก่ ด้านความเหมาะสม ด้านความเป็นไปได้ และด้านความเป็นประโยชน์ เพื่อตรวจสอบความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบก่อนการนำไปใช้ โดยมีเกณฑ์การคัดเลือก ดังนี้ 1. ดำรงตำแหน่งผู้บริหารการศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ 2. มีประสบการณ์ด้านการบริหารการศึกษาไม่ต่ำกว่า 5 ปี 3. มีความเชี่ยวชาญด้านการปรับใช้เทคโนโลยีดิจิทัลในการทำงาน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 แบบสอบถาม โดยแบ่งแบบสอบถามออกเป็น 2 ตอน ประกอบด้วย ตอนที่ 1 เป็นข้อมูลสภาพทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถามเป็นแบบตรวจสอบรายการ ได้แก่ 1) เพศ 2) ตำแหน่ง 3) อายุ 4) ประสบการณ์ในการปฏิบัติหน้าที่ในตำแหน่งปัจจุบัน 5) ระดับการศึกษา และ 6) ขนาดสถานศึกษา ตอนที่ 2 เป็นแบบสอบถามข้อมูลเกี่ยวกับระดับภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหาร

สถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ มีลักษณะเป็นแบบสอบถามมาตรฐานประมาณค่า 5 ระดับ

2.2 **แบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง** สร้างขึ้นตามองค์ประกอบของรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ ได้แก่ ชื่อรูปแบบ หลักการและแนวคิด วัตถุประสงค์ เป้าหมายความสำเร็จ และกลไกขับเคลื่อนสู่ความสำเร็จ

2.3 **แบบประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความเป็นประโยชน์** ของรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ

3. วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

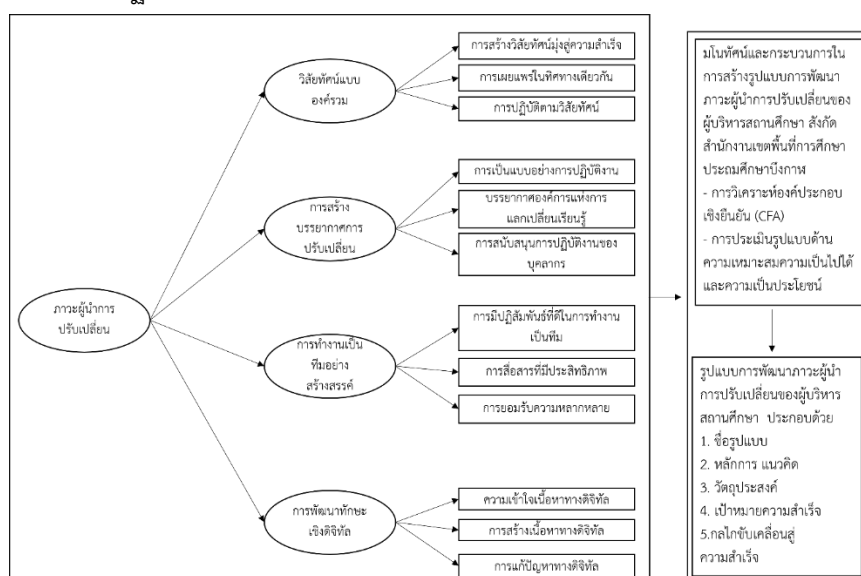
ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการส่งแบบสอบถามแบบสอบถามให้แก่ผู้บริหารสถานศึกษาและครู จำนวน 320 คน โดยแนบหนังสือขอความอนุเคราะห์พร้อมกับแบบสอบถามการวิจัยไปยังโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 วิเคราะห์สถิติพื้นฐานความเหมาะสมขององค์ประกอบตัวบ่งชี้ โดยใช้ค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (C.V.)

4.2 วิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน โดยใช้ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ และค่าสัมประสิทธิ์พหุคูณ (R^2)

4.3 วิเคราะห์ความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความเป็นประโยชน์ โดยใช้ค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)



ภาพประกอบ 1 กรอบแนวคิดของการวิจัย

ผลการวิจัย

จากการศึกษารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี สรุปลักษณะได้ดังนี้

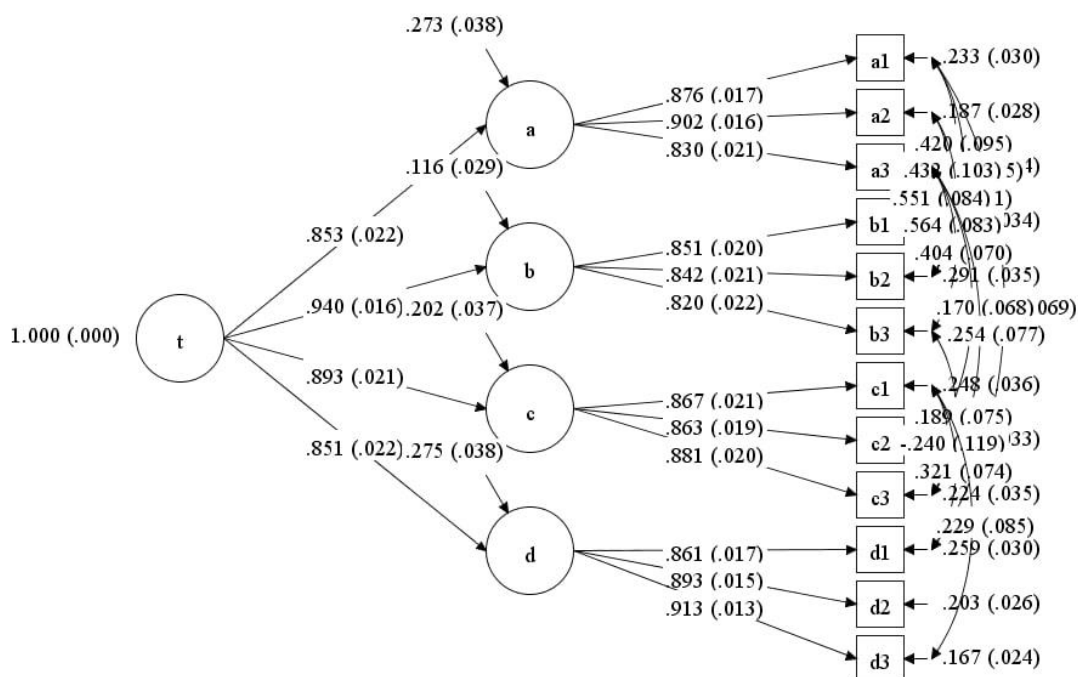
1. ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานความเหมาะสมขององค์ประกอบและตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี นำเสนอดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานความเหมาะสมขององค์ประกอบตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา โดยใช้ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และค่าสัมประสิทธิ์การกระจาย (C.V.)

ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา	$\bar{X}$	S.D.	C.V.	การแปลผล
1. วิสัยทัศน์แบบองค์รวม	4.27	0.49	11.48	เหมาะสม
2. การสร้างบรรยากาศการปรับเปลี่ยน	4.30	0.48	11.16	เหมาะสม
3. การทำงานเป็นทีมอย่างสร้างสรรค์	4.28	0.50	11.68	เหมาะสม
4. การพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัล	4.18	0.61	14.59	เหมาะสม
รวม	4.26	0.46	10.80	เหมาะสม

จากตารางที่ 1 พบว่า ผลการวิเคราะห์สถิติพื้นฐานความเหมาะสมของตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานี โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.26$, S.D.= 0.46) และพบว่าองค์ประกอบด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงสุดคือการสร้างบรรยากาศการปรับเปลี่ยน ($\bar{X} = 4.30$, S.D.= 0.48) รองลงมาคือ การทำงานเป็นทีมอย่างสร้างสรรค์ ($\bar{X} = 4.28$, S.D.= 0.50) และต่ำที่สุด คือ การพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัล ($\bar{X} = 4.18$, S.D.=0.61) มีการกระจายของข้อมูลอยู่ระหว่าง 10.80 – 14.59

2. ผลการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานีกับข้อมูลเชิงประจักษ์ นำเสนอดังภาพประกอบที่ 2 ตารางที่ 2 และตารางที่ 3



Chi-square = 50.597 df = 36 ค่า P-Value = 0.054 RMSEA = 0.036 SRMR = 0.023

CFI = 0.996 TLI = 0.992

ภาพประกอบ 2 ผลการตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลตัวปั้งซี่

ตารางที่ 2 ตารางค่าดัชนีความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ โดยภาพรวม

ค่าดัชนีความกลมกลืน	เกณฑ์	ผลการวิเคราะห์	ผลการพิจารณา
χ^2 - Test	P > 0.05	$\chi^2 = 50.597$ df = 36 P-Value = 0.054	ผ่าน
χ^2 /df	< 2.00	1.405	กลมกลืนดี
RMSEA	≤ 0.05	0.036	กลมกลืนดี
SRMR	≤ 0.08	0.023	กลมกลืนดี
CFI	≥ 0.95	0.996	กลมกลืนดี
TLI	≥ 0.95	0.992	กลมกลืนดี

จากตารางที่ 2 พบว่า ดัชนีความกลมกลืนของโมเดลภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ เป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด เมื่อพิจารณาค่าไคร์สแควร์ (χ^2) เท่ากับ 50.597 ค่าองศาอิสระ (df) เท่ากับ 36 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (P-Value) เท่ากับ 0.054 แสดงว่าค่าไคร์สแควร์ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ค่าความคลาดเคลื่อนในการประเมินพารามิเตอร์ (RMSEA) เท่ากับ 0.036 ค่าดัชนีรากที่สองกำลังสองเฉลี่ย (SRMR) เท่ากับ 0.023 ค่าดัชนีวัดความสอดคล้องเปรียบเทียบ (CFI) เท่ากับ 0.996 ค่าดัชนีตรวจสอบความกลมกลืน (TLI) เท่ากับ 0.992 แสดงว่า โมเดลภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันขององค์ประกอบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ

ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน	น้ำหนักองค์ประกอบ			ค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2)
	β	S.E.	t	
1. วิสัยทัศน์แบบองค์รวม	0.853	0.022	38.61	0.727
2. การสร้างบรรยากาศการปรับเปลี่ยน	0.94	0.016	59.972	0.884
3. การทำงานเป็นทีมอย่างสร้างสรรค์	0.893	0.021	43.56	0.798
4. การพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัล	0.851	0.022	37.975	0.725

จากตารางที่ 3 พบว่า ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันขององค์ประกอบหลักภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ พบว่า องค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบ มีขนาดตั้งแต่ 0.851-0.94 โดยองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุด ได้แก่ การสร้างบรรยากาศการปรับเปลี่ยน ($\beta = 0.94$) มีค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ (R^2) เท่ากับ 0.884 รองลงมาได้แก่ การทำงานเป็นทีมอย่างสร้างสรรค์ ($\beta = 0.893$) มีค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ (R^2) เท่ากับ 0.798 และองค์ประกอบในรูปคะแนนมาตรฐานที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบน้อยที่สุดได้แก่ การพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัล ($\beta = 0.851$) มีค่าสัมประสิทธิ์พยากรณ์ (R^2) เท่ากับ 0.725 ตามลำดับ

3. ผลการวิเคราะห์ผลการประเมินความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ นำเสนอดังตารางที่ 4

รูปแบบการพัฒนาภาวะ ผู้นำการปรับเปลี่ยนของ ผู้บริหารสถานศึกษา	ความเหมาะสม			ความเป็นไปได้			ความเป็นประโยชน์		
	($\bar{X}$)	S.D.	ความ หมาย	($\bar{X}$)	S.D.	ความ หมาย	($\bar{X}$)	S.D.	ความ หมาย
1. ชื่อรูปแบบ	4.67	0.58	มากที่สุด	4.67	0.58	มากที่สุด	4.67	0.58	มากที่สุด
2. หลักการและแนวคิด	4.67	0.58	มากที่สุด	4.67	0.58	มากที่สุด	5.00	0.00	มากที่สุด
3. วัตถุประสงค์	5.00	0.00	มากที่สุด	5.00	0.00	มากที่สุด	5.00	0.00	มากที่สุด
4. เป้าหมายความสำเร็จ	4.89	0.13	มากที่สุด	4.86	0.17	มากที่สุด	4.86	0.17	มากที่สุด
5. กลไกขับเคลื่อนสู่ ความสำเร็จ	4.87	0.15	มากที่สุด	4.77	0.18	มากที่สุด	4.93	0.08	มากที่สุด
รวม	4.86	0.17	มากที่สุด	4.80	0.19	มากที่สุด	4.90	0.10	มากที่สุด

จากตารางที่ 4 พบว่า รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ โดยภาพรวมมีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.86$, S.D. = 0.17) ความเป็นไปได้อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.80$, S.D. = 0.19) และมีความเป็นประโยชน์อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.90$, S.D. = 0.10)

อภิปรายผล

จากผลการวิจัยในแต่ละประเด็นตามวัตถุประสงค์นั้น สามารถอภิปรายแนวคิดที่เกี่ยวข้องเพื่อ ยืนยันผลการวิจัยที่ได้ในแต่ละประเด็น ดังต่อไปนี้

1. การศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ ในครั้งนี้ ได้จากการสังเคราะห์เอกสารและ งานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศ เพื่อให้ได้องค์ประกอบและตัวบ่งชี้ของภาวะผู้นำการ ปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ พบว่า ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา มี 4 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) วิสัยทัศน์แบบองค์รวม มี 3 ตัวบ่งชี้ 2) การสร้างบรรยากาศการปรับเปลี่ยน มี 3 ตัวบ่งชี้ 3) การทำงานเป็นทีมอย่างสร้างสรรค์ มี 3 ตัวบ่งชี้ และ 4) การพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัล มี 3 ตัวบ่งชี้ สามารถอธิบายได้ว่า ภาวะผู้นำการ ปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษาควรจะเป็นการบริหารจัดการของผู้บริหารที่จัดการต่อสถานการณ์ที่ เปลี่ยนแปลงไป ผู้บริหารสามารถปรับตัวได้ต่อทุกสถานการณ์ มีการแก้ปัญหายั่งยืน มีวิสัยทัศน์ ที่กว้างไกล โดยการบริหารต้องอาศัยความร่วมมือจากผู้ร่วมงาน มีการพัฒนาเพิ่มศักยภาพทั้งต่อตนเอง และผู้ร่วมงาน เข้าใจในเทคโนโลยีดิจิทัลและสามารถนำมาบูรณาการในการบริหารจัดการในสถานศึกษา ได้เพื่อนำพาองค์กรไปสู่ความสำเร็จ สอดคล้องกับงานวิจัยของ วรพัทธ ดือนันต์กรณ์ และ ต้องลักษณะ

บุญธรรม (2566) ได้ศึกษาเรื่อง การวิเคราะห์องค์ประกอบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของครู ประถมศึกษา จังหวัดปทุมธานี และได้กล่าวถึงองค์ประกอบของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน ไว้ทั้งหมด 5 องค์ประกอบ ประกอบด้วย 1) การทำงานเป็นทีมอย่างสร้างสรรค์ 2) การมุ่งผลสัมฤทธิ์ 3) สมรรถนะเชิงวัฒนธรรม 4) การพัฒนาศักยภาพตนเอง และ 5) วิสัยทัศน์แบบองค์รวม นอกจากนี้องค์ประกอบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน ยังสอดคล้องกับ Mayet N. (2021) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนไว้ทั้งหมด 5 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) กระบวนการวิเคราะห์เพื่อการปรับเปลี่ยน 2) การตัดสินใจของผู้นำการปรับเปลี่ยนต่อสถานการณ์ที่ฉุกเฉิน 3) ความสามารถทางอารมณ์และสังคม 4) การสร้างเครือข่ายของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน และ 5) การพัฒนาศักยภาพตนเอง ดังนั้นองค์ประกอบของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา บึงกาฬ ซึ่งมีทั้งหมด 4 องค์ประกอบ จึงเป็นตัวบ่งชี้รวมของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา บึงกาฬ ได้เป็นอย่างดี

2. จากผลการศึกษาองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา บึงกาฬ พบว่า องค์ประกอบที่มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบสูงสุด ได้แก่ 1) การสร้างบรรยากาศการปรับเปลี่ยน ($\beta = 0.94$, $R^2 = 0.884$) 2) การทำงานเป็นทีมอย่างสร้างสรรค์ ($\beta = 0.893$, $R^2=0.798$) 3) วิสัยทัศน์แบบองค์รวม ($\beta = 0.853$, $R^2=0.727$) และ 4) การพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัล ($\beta = 0.851$, $R^2=0.725$) ตามลำดับ เมื่อพิจารณาค่าไครสแควร์ (χ^2) เท่ากับ 50.597 ค่านัยสำคัญทางสถิติ (P-Value) เท่ากับ 0.054 และค่าความคลาดเคลื่อนในการประเมินพารามิเตอร์ (RMSEA) เท่ากับ 0.036 โดยมีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์ เป็นตามเกณฑ์ของนงลักษณ์ วิรัชชัย (2551) ค่าสถิติไค-สแควร์ (χ^2) ระดับนัยสำคัญ มากกว่า 0.05 ($P > 0.05$) และค่าดัชนีรากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของการประมาณค่าความคลาดเคลื่อน (RMSEA) ควรมีค่าน้อยกว่า 0.07

3. รูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา บึงกาฬ ถูกพัฒนาขึ้นจากผลการศึกษาในระยะที่ 1 ผู้วิจัยนำผลการศึกษาดังกล่าวมาเป็นข้อมูลมาเป็นข้อมูลพื้นฐานในการพัฒนารูปแบบ เนื่องจากผู้วิจัยได้มีการศึกษาแนวคิดทฤษฎี เอกสารที่เกี่ยวข้องทั้งในประเทศและต่างประเทศเกี่ยวกับภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน เพื่อนำมากำหนดเป็นองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน ทั้งนี้ยังมีการเก็บข้อมูลเชิงปริมาณด้วยแบบสอบถาม และนำข้อมูลมาวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis: CFA) เพื่อให้องค์ประกอบที่มีความเหมาะสมกับบริบทของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา บึงกาฬ โดยเรียงค่าน้ำหนักองค์ประกอบจากมากไปน้อยได้ คือ 1) การสร้างบรรยากาศการปรับเปลี่ยน 2) การทำงานเป็นทีมอย่างสร้างสรรค์ 3) วิสัยทัศน์แบบองค์รวม และ 4) การพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัล ตามลำดับ จากนั้นนำข้อมูลมาวางรูปแบบ โดยรูปแบบที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นประกอบด้วย 5 ส่วน ได้แก่ 1) ชื่อ

รูปแบบ 2) หลักการและแนวคิดของรูปแบบ 3) วัตถุประสงค์ 4) เป้าหมายความสำเร็จ และ 5) กลไกขับเคลื่อนสู่ความสำเร็จ จากนั้นผู้วิจัยพบผู้ทรงคุณวุฒิเพื่อสัมภาษณ์ถึงโครงสร้างและให้ผู้ทรงคุณวุฒิที่มีประสบการณ์ด้านการบริหารสถานศึกษาตรวจสอบและประเมินรูปแบบด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้และความเป็นประโยชน์ จะเห็นได้ว่ากระบวนการต่าง ๆ ได้ดำเนินการอย่างมีลำดับขั้นตอนที่เป็นระบบ สอดคล้องกับแนวคิดการสร้างรูปแบบของ สาคร มหาทิงส์ และ เกรียงไกร ชูระพันธ์ (2565) ที่ได้จำแนกประเภทของรูปแบบที่เป็นรูปแบบเชิงอธิบาย ซึ่งเป็นรูปแบบที่ใช้ภาษาเป็นสื่อในการบรรยายหรืออธิบายปรากฏการณ์ที่ศึกษา

ผลการประเมินด้านความเหมาะสม ความเป็นไปได้ และความเป็นประโยชน์ของรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ อยู่ในระดับมากที่สุด เนื่องจากผู้ทรงคุณวุฒิทั้ง 3 ท่าน ที่เป็นผู้บริหารการศึกษาหรือผู้บริหารสถานศึกษา มีประสบการณ์ทางการบริหาร 5 ปีขึ้นไป มีวุฒิการศึกษาในระดับปริญญาเอก มีความคิดเห็นที่ตรงกันว่าภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา ผู้บริหารสถานศึกษาควรมีความสามารถในการกระตุ้นและสร้างแรงบันดาลใจให้กับทีมงานในการปรับตัวให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงได้ดี ทำให้ทีมงานมีความกระตือรือร้นและมีส่วนร่วมในกระบวนการเปลี่ยนแปลงอย่างเต็มที่ มีวิสัยทัศน์ที่ชัดเจนและสามารถสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพในการปรับเปลี่ยนทิศทางการองค์กร มีการวางแผนที่ชัดเจนและสอดคล้องกับสถานการณ์ปัจจุบัน แต่ยังต้องมีการปรับปรุงในบางด้านเพื่อให้เข้ากับการเปลี่ยนแปลงในอนาคตได้ดียิ่งขึ้น มีการพัฒนาตนเองในด้านเทคโนโลยีดิจิทัลและนำไปปรับใช้ในสถานการณ์ที่เกิดขึ้นเพื่อการทำงานที่มีประสิทธิภาพ สอดรับกับ ยุทธศาสตร์ชาติ (พ.ศ. 2561 – 2580) ด้านการพัฒนาและเสริมสร้างศักยภาพทรัพยากรมนุษย์ จึงได้กำหนดประเด็นยุทธศาสตร์ที่เน้นทั้งการแก้ไขปัญหการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ในปัจจุบัน และการเสริมสร้างและยกระดับการพัฒนา โดยได้กล่าวถึงการปฏิรูปการเรียนรู้แบบพลิกโฉมไว้ว่า การพัฒนาระบบการเรียนรู้ที่ตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงในศตวรรษที่ 21 จะต้องมีการออกแบบระบบการเรียนรู้ใหม่ มีการเปลี่ยนบทบาทของผู้บริหาร ครู และบุคลากรทางการศึกษา เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการบริหารจัดการการศึกษา (สำนักเลขาธิการคณะรัฐมนตรี, 2561) และสอดคล้องกับสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ ที่ได้มุ่งการปรับโครงสร้างองค์กรให้ยืดหยุ่นทันสมัยรองรับการเปลี่ยนแปลง พัฒนาผู้บริหารสถานศึกษา ครูและบุคลากรทางการศึกษาให้มีความรู้ด้านเทคโนโลยีที่สอดคล้องกับการรู้ดิจิทัลและสมรรถนะครูในทุกด้าน มีการบูรณาการการบริหารจัดการทุกภาคส่วนในพื้นที่นวัตกรรมการศึกษาอย่างต่อเนื่องในการจัดการศึกษา (สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ, 2567) ดังนั้นรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ จึงมีความเหมาะสมในการนำไปใช้ต่อไป

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะในการนำวิจัยไปใช้

1.1 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาหรือหน่วยงานต้นสังกัดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาคุณภาพผู้บริหารและคุณภาพของสถานศึกษา สามารถนำผลการวิจัยไปใช้กำหนดนโยบายหรือยุทธศาสตร์ ในการพัฒนาคุณภาพสถานศึกษาได้ เช่น นำองค์ประกอบและตัวบ่งชี้ของภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนมา กำหนดตัวชี้วัดในการพัฒนางานให้สอดคล้องต่อนโยบายที่เปลี่ยนแปลงไป

1.2 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาประถมศึกษาป็นภาพ ควรนำรูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา ไปพัฒนาคู่มือการปฏิบัติงานของผู้บริหารสถานศึกษา เพื่อพัฒนาผู้บริหารสถานศึกษาให้สามารถรับมือต่อการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วในปัจจุบัน

1.3 ผู้บริหารโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาประถมศึกษาป็นภาพสามารถนำ ผลการวิจัยไปปรับใช้เป็นแนวทางพัฒนาครูและบุคลากรให้สามารถทำงานในสถานศึกษาได้อย่างมีประสิทธิภาพได้

ข้อเสนอแนะเพื่อการทำวิจัยครั้งต่อไป

1.1 ควรทำวิจัยเชิงปริมาณและวิจัยเชิงคุณภาพ โดยทำเป็นกรณีศึกษาและสร้าง ประสิทธิภาพและประสิทธิผลอย่างต่อเนื่องภายใต้การบริหารงานของผู้บริหารที่มีภาวะผู้นำการ ปรับเปลี่ยน เพื่อนำองค์ความรู้เชิงลึกที่ได้มาพัฒนาต่อยอดหรือพัฒนาโมเดลใหม่ต่อไป

1.2 ควรศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อการพัฒนาครูและบุคลากรให้มีภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยน เพื่อพัฒนาครูและบุคลากรในสถานศึกษาให้มีประสิทธิภาพในการทำงานมากขึ้น

องค์ความรู้ใหม่

จากการศึกษารูปแบบการพัฒนาภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาประถมศึกษาป็นภาพ ผู้บริหารสถานศึกษาสามารถนำไปใช้เป็นแนวทางใน การพัฒนาองค์กร หรือสถานศึกษาได้ โดยสามารถพัฒนาบุคลากรและสถานศึกษาตามองค์ประกอบทั้ง 4 องค์ประกอบ ได้แก่ วิสัยทัศน์แบบองค์รวม การสร้างบรรยากาศการปรับเปลี่ยน การทำงานเป็นทีม อย่างสร้างสรรค์ และ การพัฒนาทักษะเชิงดิจิทัล หากผู้บริหารสถานศึกษาคำนึงถึงองค์ประกอบทั้ง 4 องค์ประกอบ และปฏิบัติตามอย่างเคร่งครัด ผู้บริหารจะสามารถปรับตัวได้ต่อสถานการณ์การ เปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในปัจจุบันและสามารถมองภาพรวมสถานการณ์ได้ พร้อมทั้งหาแนวทางในการ พัฒนาตนเองและองค์กรให้ก้าวทันต่อสถานการณ์เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลต่อ สถานศึกษาต่อไปในอนาคต

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2566). *การศึกษาไทยในยุคเปลี่ยนผ่าน*. บริษัทอมรินทร์พริ้นติ้งแอนด์พับลิชชิ่ง จำกัด (มหาชน).
- กุลชลี จงเจริญ. (2567). ภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาใหม่: ความท้าทายและความซับซ้อนทางบริบทของความเป็นผู้นำในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน. *Silpakorn University e-Journal (Social Sciences, Humanities, and Arts)*, 44(3), 76-89.
- ธีรศักดิ์ อุปรมย์ อุปไมยอริชัย และคณะ. (2563). *การบริหารและการจัดการศึกษาสู่การพัฒนาที่ยั่งยืน*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยนเรศวร.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย และคณะ. (2551). *การวิจัยและพัฒนาตัวบ่งชี้คุณธรรมจริยธรรม*. พรักหวานกราฟฟิค.
- ประจักษ์จินต์ โสภณพนิชกุล และคณะ. (2566). ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของหัวหน้าหน่วยงานเวชศาสตร์ฟื้นฟู. *วารสารจิตวิทยามหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต*, 13(1), 1-7.
- รุ่งโรจน์ ศรีสังข์ และ นันทิยา น้อยจันทร์. (2566). ภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของผู้บริหารสถานศึกษาในศตวรรษที่ 21. ใน การประชุมวิชาการและนำเสนอผลงานวิจัยระดับชาติ ครั้งที่ 5; 3 เมษายน 2566; กรุงเทพฯ. กรุงเทพฯ: มหาวิทยาลัยราชภัฏสวนสุนันทา.
- วรพัทธ์ ดอนันต์กรณ์ และ ต้อมลักษณ์ บุญธรรม. (2566). การวิเคราะห์องค์ประกอบภาวะผู้นำการปรับเปลี่ยนของครูประถมศึกษา จังหวัดปทุมธานี. *วารสารการบริหารและนิเทศการศึกษามหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, 14(2), 65-76.
- สาคร มหาหิงส์ และ เกรียงไกร ฐะพันธ์. (2565). การวิจัยแบบผสมวิธี. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, 7(11), 559-576.
- สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ. (2567). *แผนปฏิบัติการ ประจำปีงบประมาณ พ.ศ. 2567 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาบึงกาฬ*. <https://www3.bkn.go.th/?p=53988>
- สำนักเลขาธิการคณะรัฐมนตรี. (2561). *ยุทธศาสตร์ชาติ พ.ศ. 2561-2580*. https://www.ratchakitcha.soc.go.th/DATA/PDF/2561/A/082/T_0001.PDF
- Mayet N. (2021). *Adaptive leadership capacity in extreme contexts: The experience of public-sector leaders in SouthAfrica during the COVID-19 pandemic*. Pretoria University.

โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณลักษณะ
ของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21
A Causal Relationship Model Affecting the Characteristics
of Physical Education Students in the 21st Century

พิทักษ์ วงแหวน¹ ประสาท เนืองเฉลิม² วี วงษ์เทียนกุล^{3*}

Pituck Vongvan¹ Prasart Nuangchalerm² Wee Wongtianskul^{3*}

¹คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตชัยภูมิ

Faculty of Education, Thailand National Sports University, Chaiyaphum Campus

²คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

Faculty of Education, Mahasarakham University

³คณะบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ

Faculty of Business Administration, Rajamangala University of Technology Krungthep

*Corresponding author email: Wee.w@mail.rmutk.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 และเพื่อศึกษาอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมของปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 5 หลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาพลศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตชัยภูมิ วิทยาเขตชลบุรี และวิทยาเขตสุโขทัย จำนวน 586 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยเป็นแบบสอบถามปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณลักษณะครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 จำนวน 105 ข้อ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน และตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้วยการวิเคราะห์อิทธิพล ผลการวิจัย พบว่า โมเดลสมมติฐานมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ ตัวแปรเชิงสาเหตุ ได้แก่ การยอมรับหลักสูตร (ACCEP) ภูมิหลังของนักศึกษา (BACK) คุณลักษณะของผู้สอน (CHARTE) เจตคติต่อวิชาชีพครู (ATTI) และการพัฒนาตนเอง (DEVEL) มีอิทธิพลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร โดยที่ การยอมรับหลักสูตร (ACCEP) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .89 ภูมิหลังของนักศึกษา (BACK) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .89 คุณลักษณะของผู้สอน (CHARTE) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .70 เจตคติต่อวิชาชีพครู (ATTI) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .99

* Received: 3 April 2025, Revised: 23 May 2025, Accepted: 25 May 2025

และการพัฒนาตนเอง (DEVEL) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .71 ตามลำดับ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) เท่ากับ 0.67 แสดงว่า ตัวแปรเชิงสาเหตุสามารถอธิบายความแปรปรวนคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 ได้คิดเป็นร้อยละ 67.00

คำสำคัญ: โมเดลเชิงสาเหตุ; คุณลักษณะครูพลศึกษา; ศตวรรษที่ 21; การยอมรับหลักสูตร; การพัฒนาตนเอง

ABSTRACT

This research aimed to develop a causal relationship model of factors affecting 21st century characteristics of physical education student teachers and to examine the direct and indirect effects of factors influencing these characteristics. The sample consisted of 586 fifth-year Bachelor of Education students majoring in Physical Education from the Faculty of Education at the National Sports University of Thailand across three campuses: Chaiyaphum, Chonburi, and Sukhothai. The research instrument was a 105-item questionnaire on factors affecting 21st century physical education teacher characteristics. Data were analyzed using confirmatory factor analysis and path analysis to examine the model fit and causal relationships. The research findings revealed that the hypothesized model demonstrated good fit with the empirical data. The causal variables—curriculum acceptance (ACCEP), student background (BACK), instructor characteristics (CHARTE), attitudes toward the teaching profession (ATTI), and self-development (DEVEL)—all significantly influenced 21st century characteristics of physical education student teachers at the .01 level of statistical significance. The total effect sizes were: curriculum acceptance (ACCEP) = .89, student background (BACK) = .89, instructor characteristics (CHARTE) = .70, attitudes toward the teaching profession (ATTI) = .99, and self-development (DEVEL) = .71, respectively. The coefficient of determination (R^2) was 0.67, indicating that the causal variables explained 67.00% of the variance in 21st century characteristics of physical education student teachers.

Keywords: causal variables; physical education student; 21st century; course acceptance; self- development

บทนำ

การเปลี่ยนแปลงทางสังคมโลกในศตวรรษที่ 21 เกิดขึ้นในทุกมิติทั้งในด้านเศรษฐกิจ สังคม สิ่งแวดล้อม เทคโนโลยีและวัฒนธรรม ซึ่งส่งผลกระทบโดยตรงต่อการดำรงชีวิต การประกอบสัมมาชีพ และบริบทอื่น ๆ ที่เกี่ยวข้องกับมนุษย์ (Prachagool & Nuangchalerm, 2021) การจัดการศึกษาในโลกยุคศตวรรษที่ 21 จึงต้องมีการปรับกระบวนการทัศน์เพื่อเตรียมคนให้มีคุณลักษณะที่สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงของสังคมในยุคนี้ด้วยเช่นเดียวกัน ทั้งนี้ หลายประเทศมีการเปลี่ยนแปลงโดยถือเป็นการแข่งขันด้านการศึกษา เช่น สหรัฐอเมริกา ฟินแลนด์ นิวซีแลนด์ สหราชอาณาจักร เกาหลีใต้ จีน และเวียดนาม โดยประเทศเหล่านี้ มีการกำหนดยุทธศาสตร์และการสร้างความพร้อมที่จะรับมือต่อการ

เปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นโดยการปฏิรูประบบการศึกษาของประเทศเพื่อการเสริมสร้างศักยภาพในกระบวนการจัดการศึกษาที่มีประสิทธิภาพให้กับพลเมืองยุคใหม่ทั้งในด้านความรู้ เจตคติ และค่านิยม

การจัดการศึกษาตามแนวคิดที่จะพัฒนาผู้เรียนให้เกิดทักษะที่จำเป็นตามความคาดหวังและความต้องการของสังคมโลกที่พลเมืองควรมีคุณลักษณะสำคัญ (characteristics of global citizens) คือ เป็นผู้ประกอบวิชาชีพที่มีสมรรถนะเป็นสากล สามารถตอบสนองต่อความแตกต่างทางวัฒนธรรมมีความสามารถสื่อสารในหลายภาษาซึ่งไม่ใช่เพียงภาษาประจำชาติและภาษาสากล ยังหมายถึงรวมถึงการมีทักษะการเรียนรู้และมีทักษะชีวิตซึ่งในโลกยุคใหม่บุคคลต้องมีความหลากหลาย สามารถปรับตัวเพื่อเรียนรู้สิ่งใหม่ๆ อยู่เสมอทันการเปลี่ยนแปลง มีข้อมูลสารสนเทศที่เพียงพอเรียนรู้และรับสื่อใหม่ ๆ มีความเป็นเหตุเป็นผล มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์คิดสังเคราะห์ สามารถเรียนในการแก้ปัญหา รู้จักศักยภาพของตนเองและสามารถสร้างทางเลือกที่ดีให้กับตนเองได้อย่างเหมาะสม (ไพฑูรย์สินลาธน์, 2560; สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2559)

การเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จึงต้องก้าวข้ามสาระวิชาเพียงประการเดียวไปสู่การเรียนรู้ทักษะเพื่อการดำรงชีวิตในศตวรรษที่ 21 (21st century skills) ที่ครูสอนไม่ได้ นักเรียนต้องเรียนรู้เองกล่าวคือครูเป็นผู้ออกแบบการเรียนรู้และอำนวยความสะดวก (facilitate) ในการเรียนรู้ ให้นักเรียนเรียนรู้จากการเรียนแบบลงมือปฏิบัติแล้วการเรียนรู้ก็จะเกิดจากภายในใจและสมองของตนเอง (วิจารณ์ พานิช, 2556: 16-21) สถานศึกษาซึ่งเป็นบ้านหลอมและเป็นแหล่งปลูกฝังรากฐานองค์ความรู้ จึงต้องปรับเปลี่ยนกระบวนการทัศน์ให้เท่าทันตามพัฒนาการของการเปลี่ยนแปลง และต้องมุ่งพัฒนาให้คนมีการเรียนรู้ตลอดชีวิต ทั้งนี้ การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ให้มีประสิทธิภาพ ครูต้องเป็นผู้ชี้แนะการเรียนรู้ (learning coach) และนำผู้เรียนไปสู่โลกแห่งการเรียนรู้ (learning world) ซึ่งสมรรถนะครูในศตวรรษที่ 21 นั้น

ครูต้องรู้และใช้เทคโนโลยีที่เชื่อมโยงกับหลักสูตรและการประเมินผลอย่างมีมาตรฐาน ต้องมีความรู้เชิงลึกในรายวิชาที่สอน สามารถยืดหยุ่นได้อย่างหลากหลาย และต้องมีทักษะในการเรียนการสอนเพื่อให้นักเรียนสามารถแก้ปัญหาได้อย่างยั่งยืน ครูต้องเรียนรู้เกี่ยวกับกระบวนการเรียนการสอน กลยุทธ์การเรียนการสอน การใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ ต้องมีภาวะผู้นำทั้งกับเพื่อนร่วมงานและชุมชนและประการสุดท้าย ครูต้องมีการพัฒนาความรู้และทักษะวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่อง สามารถใช้เทคโนโลยีสารสนเทศเพื่อสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ (สุวณี อึ้งวารกร, 2558)

จากที่กล่าวมาข้างต้น จึงเป็นประเด็นที่ผู้วิจัยสนใจศึกษาว่า มีตัวแปรหรือปัจจัยใดบ้างที่ส่งผลต่อคุณลักษณะความเป็นครูของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 ซึ่งผลของการวิจัยจะเป็นสารสนเทศที่สำคัญสำหรับผู้บริหารหลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาพลศึกษา มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติและสถาบันการศึกษาอื่นที่จัดการเรียนการสอนหลักสูตรครูพลศึกษานำไปใช้เป็นแนวทางในการวางแผนเพื่อการผลิตและพัฒนาบัณฑิตครูพลศึกษาให้มีคุณลักษณะอันพึงประสงค์ มีทักษะวิชาชีพที่สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมทางการเรียนรู้ต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อพัฒนาโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21
2. เพื่อศึกษาอิทธิพลทางตรงและทางอ้อมของปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21

วิธีดำเนินการวิจัย

ตัวแปรที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยเชิงบรรยาย (descriptive research) ที่ศึกษารูปแบบความสัมพันธ์เชิงสาเหตุระหว่างตัวแปร (a causal relationship model) ซึ่งประกอบด้วย ตัวแปรภายใน (exogenous latent variable) ได้แก่ ภูมิหลังของนักศึกษา การยอมรับต่อองค์กร เจตคติต่อวิชาชีพครู คุณลักษณะของอาจารย์ผู้สอน และการพัฒนาตนเอง ตัวแปรแฝงภายใน (endogenous latent variables) ได้แก่ คุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล

กลุ่มผู้ให้ข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ เป็นนักศึกษาชั้นปีที่ 5 หลักสูตรศึกษาศาสตรบัณฑิต สาขาพลศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยการกีฬาแห่งชาติ วิทยาเขตชัยภูมิ วิทยาเขตชลบุรี และวิทยาเขตสุโขทัย ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2562 สังกัด กระทรวงการท่องเที่ยวและกีฬาซึ่งได้มาโดยการสุ่มแบบกลุ่ม (cluster random sampling) โดยกำหนดให้วิทยาเขตเป็นหน่วยของการสุ่ม (unit of sampling) จำนวนทั้งสิ้น 586 คน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถามปัจจัยที่ส่งผลต่อคุณลักษณะครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 แบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (rating scale) จำนวน 1 ฉบับ ประกอบด้วยข้อคำถาม จำนวน 105 ข้อ

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบความตรงเชิงโครงสร้างของโมเดลการวัดด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (confirmatory factors analysis) และการวิเคราะห์เพื่อตรวจสอบความสอดคล้องของโมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุด้วยการวิเคราะห์อิทธิพล (path analysis)

ผลการวิจัย

1. การตรวจสอบลักษณะการแจกแจงของข้อมูลก่อนดำเนินการวิเคราะห์โมเดลความสัมพันธ์เชิงสาเหตุ (Path Analysis) เพื่อตรวจสอบข้อมูลว่ามีการแจกแจงเป็นโค้งปกติหรือไม่โดยพิจารณาจากค่าความเบ้ (Skewness) และความโด่ง (Kurtosis) และการทดสอบการแจกแจงเป็นโค้งปกติ (normal

distribution) โดยใช้ค่าไคแอสแควร์ (Chi-square test) พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวแปรมีการแจกแจงเป็นโค้งปกติทุกตัวแปร ไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงว่าข้อมูลมีลักษณะการแจกแจงไม่เป็นโค้งปกติ ดังนั้น ในการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อประมาณค่าพารามิเตอร์และเพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดล จึงใช้การประมาณค่าพารามิเตอร์ในโมเดลโดยวิธีกำลังสองมากที่สุด (Maximum Likelihood ; ML)

ผลการวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรสังเกตได้ จำนวน 16 ตัวแปรกับตัวแปรคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 จำนวน 4 ตัวแปรโดยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สัน (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) พบว่า ตัวแปรสังเกตได้ทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์กับประสิทธิผลการประกันคุณภาพภายในสถาบันการพลศึกษาทั้ง 3 ด้านอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ตัวแปรเชิงสาเหตุทุกตัวแปรมีความสัมพันธ์ทางบวกกับคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ในทุกด้าน โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ (r) อยู่ระหว่าง .45 ถึง .99

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโมเดลการยอมรับหลักสูตร พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ซึ่งพิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ .201 ค่าความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ .654 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 1 ค่า AGFI เท่ากับ .998 และค่า RMSEA เท่ากับ .000 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรอยู่ระหว่าง .72 ถึง .81 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร และมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) มากกว่า .50 ทุกตัวแปร แสดงว่า ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 4 ตัวแปร เป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงการยอมรับหลักสูตร

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโมเดลการวัดตัวแปรแฝงภูมิหลังของนักศึกษา พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ซึ่งพิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ 3.325 ค่าความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ .996 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 1 ค่า AGFI เท่ากับ .976 และค่า RMSEA เท่ากับ .064 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรอยู่ระหว่าง .75 ถึง .83 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร และมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) มากกว่า .50 ทุกตัวแปรแสดงว่า ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 3 ตัวแปร ประกอบด้วย สภาพแวดล้อมครอบครัว ความพร้อมของผู้ปกครอง และการสนับสนุนการเรียนของผู้ปกครองเป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงภูมิหลังของนักศึกษา

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโมเดลการวัดตัวแปรแฝงคุณลักษณะของผู้สอน พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ซึ่งพิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ 2.514 ค่าความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ .113 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 1 ค่า AGFI เท่ากับ .982 และค่า RMSEA เท่ากับ .52 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรอยู่ระหว่าง .71 ถึง .78 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร และมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) มากกว่า .50 ทุกตัวแปร แสดง

ว่า ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 3 ตัวแปร ประกอบด้วย การดำรงตน ความรู้ในวิชาชีพ และความรู้และทักษะวิชาชีพครูเป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงคุณลักษณะของผู้สอน

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโมเดลการวัดตัวแปรแฝงเจตคติต่อวิชาชีพครู พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ซึ่งพิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ .402 ค่าความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ .526 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 1 ค่า AGFI เท่ากับ .997 และค่า RMSEA เท่ากับ .000 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรอยู่ระหว่าง .69 ถึง .81 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร และมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) อยู่ระหว่าง .47 ถึง .66 แสดงว่า ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 3 ตัวแปร ประกอบด้วย ลักษณะความเป็นครู บทบาทวิชาชีพ และความก้าวหน้าในวิชาชีพครู เป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงเจตคติต่อวิชาชีพครู

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโมเดลการวัดตัวแปรแฝงการพัฒนาตนเอง พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ซึ่งพิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ 1.958 ค่าความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ .162 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 1 ค่า AGFI เท่ากับ .986 และค่า RMSEA เท่ากับ .041 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรอยู่ระหว่าง .75 ถึง .77 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร และมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) มากกว่า .50 ทุกตัวแปรแสดงว่า ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 3 ตัวแปรประกอบด้วย พฤติกรรมการเรียน แรงจูงใจในการเรียน และวินัยในตนเอง เป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงการพัฒนาตนเอง

ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันโมเดลการวัดตัวแปรแฝงคุณลักษณะครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 พบว่า โมเดลมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์ซึ่งพิจารณาได้จากค่าไค-สแควร์ มีค่าเท่ากับ .093 ค่าความน่าจะเป็น (p) เท่ากับ .761 ที่องศาอิสระ (df) เท่ากับ 0 ค่า AGFI เท่ากับ .999 และค่า RMSEA เท่ากับ .000 มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบของตัวแปรอยู่ระหว่าง .64 ถึง .97 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร และมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) อยู่ระหว่าง .41-1.00 แสดงว่า ตัวแปรสังเกตได้ทั้ง 4 ตัวแปร ประกอบด้วย ทักษะวิชาชีพ จรรยาบรรณวิชาชีพ ความเป็นครูและการจัดการเรียนรู้ เป็นองค์ประกอบของตัวแปรแฝงคุณลักษณะครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21

2. ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อตรวจสอบความสอดคล้องกลมกลืนของโมเดลอิทธิพลเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ พบว่า ค่าไคสแควร์มีค่าเท่ากับ 121.46 ค่า p เท่ากับ .065 ซึ่งไม่มีนัยสำคัญทางสถิติ ค่าไค-สแควร์สัมพัทธ์ (χ^2/df) มีค่าเท่ากับ 0.97 ดัชนีวัดระดับความสอดคล้อง (GFI) เท่ากับ 0.99 ดัชนีวัดระดับความสอดคล้องที่ปรับแก้แล้ว (AGFI) เท่ากับ .99 ดัชนีวัดระดับความสอดคล้องเปรียบเทียบ (CFI) เท่ากับ .99 ค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองของส่วนเหลือในรูปคะแนนมาตรฐาน (RMR) เท่ากับ .01 ค่ารากของค่าเฉลี่ยกำลังสองความคลาดเคลื่อนโดยประมาณ (RMSEA) เท่ากับ .01 แสดงว่าโมเดลสมมติฐานมีความสอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อศึกษาอิทธิพลของตัวแปรที่ส่งผลที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 พบว่า ตัวแปรเชิงสาเหตุซึ่งได้แก่ การยอมรับหลักสูตร (ACCEP) ภูมิหลังของนักศึกษา (BACK) คุณลักษณะของผู้สอน (CHARTE) เจตคติต่อวิชาชีพครู (ATTI) และการพัฒนาตนเอง (DEVEL) มีอิทธิพลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร โดยที่ การยอมรับหลักสูตร (ACCEP) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .89 ภูมิหลังของนักศึกษา (BACK) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .89 คุณลักษณะของผู้สอน (CHARTE) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .70 เจตคติต่อวิชาชีพครู (ATTI) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .99 และการพัฒนาตนเอง (DEVEL) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .71 ตามลำดับ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) เท่ากับ 0.67 แสดงว่า ตัวแปรเชิงสาเหตุสามารถอธิบายความแปรปรวนคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 ได้คิดเป็นร้อยละ 67.00

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์อิทธิพลของตัวแปรเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21

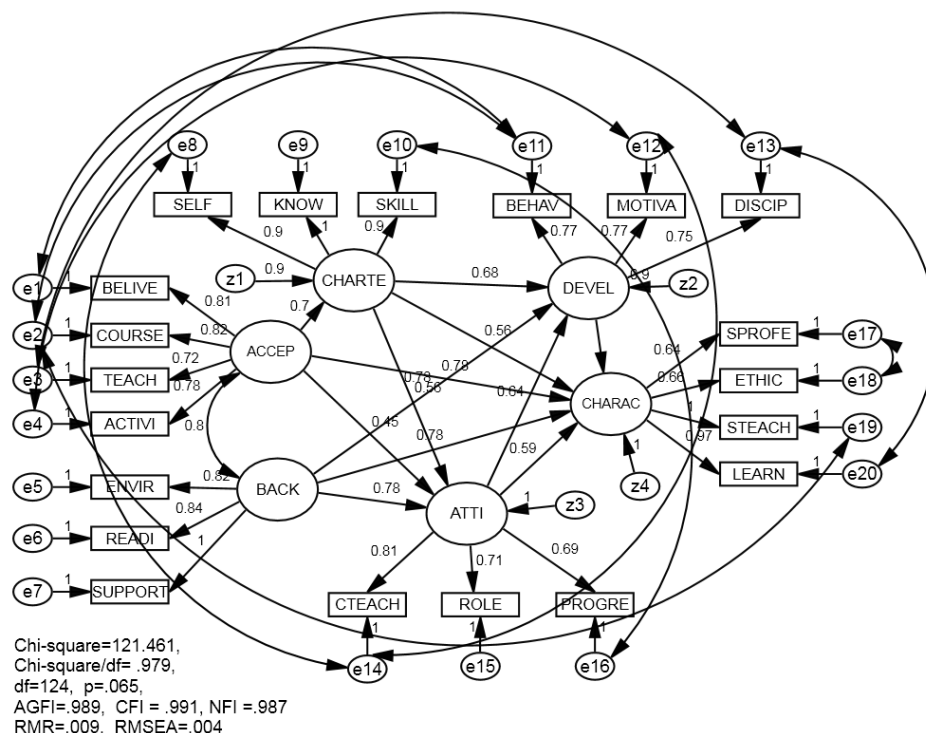
ตัวแปรเหตุ	ACCEP			BACK			CHARTE			ATTI			DEVEL		
ตัวแปรผล	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE	TE	IE	DE
CHARTE	.70**		.70**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ATTI	.58**	.13*	.45**	.78**	-	.78**	.56**	-	.56**	-	-	-	-	-	-
		*													
DEVEL	.11**	.11*	-	.87**	.09**	.78**	.81**	.13**	.68**	.64**	-	.64**	-	-	-
		*													
CHARAC	.89**	.11*	.78**	.89**	.11**	.78**	.70**	.14**	.56**	.99**	.12**	.81**	.71**	-	.71*
		*													*
R ²	.45			.51			.62			.78			.76		

$\chi^2 = 121.461$, $p = .065$, $df = 124$, $AGFI = .989$, $RMSEA = .004$, $R^2 = 0.67$

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อศึกษาอิทธิพลของตัวแปรที่ส่งผลที่ส่งผลกระทบต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 พบว่า ตัวแปรเชิงสาเหตุซึ่งได้แก่ การยอมรับหลักสูตร (ACCEP) ภูมิหลังของนักศึกษา (BACK) คุณลักษณะของผู้สอน (CHART) เจตคติต่อวิชาชีพครู (ATTI) และการพัฒนานตนเอง (DEVEL) มีอิทธิพลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร โดยที่ การยอมรับหลักสูตร (ACCEP) มี

ขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .89 ภูมิหลังของนักศึกษา (BACK) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .89 คุณลักษณะของครูสอน (CHARTE) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .70 เจตคติต่อวิชาชีพครู (ATTI) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .99 และการพัฒนาตนเอง (DEVEL) มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .71 ตามลำดับ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์ (R^2) เท่ากับ 0.67 แสดงว่า ตัวแปรเชิงสาเหตุสามารถอธิบายความแปรปรวนคุณลักษณะของนักศึกษาครุพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 ได้ คิดเป็นร้อยละ 67.00



ภาพประกอบที่ 1 โมเดลอิทธิพลเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครุพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 ที่ได้รับการปรับแก้ค่าพารามิเตอร์ให้สอดคล้องกลมกลืนกับข้อมูลเชิงประจักษ์

สรุปและอภิปรายผล

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อศึกษาอิทธิพลของตัวแปรที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครุพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 พบว่า ตัวแปรเชิงสาเหตุ ซึ่งได้แก่ การยอมรับหลักสูตร ภูมิหลังของนักศึกษา คุณลักษณะของครูสอน เจตคติต่อวิชาชีพครู และการพัฒนาตนเองมีอิทธิพลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครุพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกตัวแปร โดยที่การยอมรับหลักสูตร มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .89 ภูมิหลังของนักศึกษา มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .89 คุณลักษณะของครูสอนมีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .70 เจตคติต่อวิชาชีพครู มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .99 และการพัฒนาตนเอง มีขนาดอิทธิพลรวมเท่ากับ .71 ตามลำดับ โดยมีค่าสัมประสิทธิ์การพยากรณ์

(R^2) เท่ากับ 0.67 แสดงว่า ตัวแปรเชิงสาเหตุสามารถอธิบายความแปรปรวนคุณลักษณะของนักศึกษา ครุพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 ได้คิดเป็นร้อยละ 67.00 ทั้งนี้ อาจเป็นเพราะตัวแปรเชิงสาเหตุเหล่านี้ มีความสัมพันธ์และมีอิทธิพลต่อคุณลักษณะความเป็นครุพลศึกษา คุณลักษณะความเป็นครูในศตวรรษที่ 21 ควรมีความสนใจแสวงหาความรู้ กระตือรือร้นที่อยากเรียนรู้และเป็นบุคคลแห่งการเรียนรู้ มีความรอบรู้ความสามารถที่ทันสมัย ทันเหตุการณ์และทันต่อการเปลี่ยนแปลง โดยสามารถเชื่อมโยง สภาพท้องถิ่นเข้ากับมาตรฐานสากลในลักษณะสหวิทยาการ มีความรู้ความสามารถในวิธีการแสวงหาความรู้ รู้จักและเข้าใจพัฒนาการของผู้เรียน มีความรู้และทักษะในวิชาชีพที่สอนอย่างลุ่มลึกชัดเจน (ประสาธน์ เนืองเฉลิมม 2563) สามารถสอนแล้วผู้เรียนเข้าใจ มีความสามารถเรียนรู้ได้และสนุกกับการ เรียนรู้ สอนและจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างเต็มความสามารถ เต็มเวลา และเต็มหลักสูตร มีความสามารถในการสร้างบรรยากาศและสิ่งแวดล้อมการเรียนรู้ที่กระตุ้น ความสนใจ ใฝ่รู้ และมีความสุขสนุกในการเรียนการสอน มีความสามารถในการสังเกตและรู้จักแก้ไขพฤติกรรม การเสริมแรง และการลงโทษที่เหมาะสม มีทักษะในการสอนอย่างเชี่ยวชาญและสร้างสรรค์การเรียนรู้จนสามารถ พัฒนาผู้เรียน ได้เต็มศักยภาพตามความแตกต่างระหว่างบุคคล

ครูสามารถปลูกฝังให้ผู้เรียนแสดงความสามารถอย่างเต็มที่ เน้นการจัดกิจกรรมที่หลากหลาย เพื่อสนองผู้เรียนเป็นสำคัญ มีความรู้และความเข้าใจในเป้าหมายและวิธีการของหลักสูตรและการสอน มีความสามารถในการออกแบบ วางแผนการสอนการบริหารจัดการชั้นเรียนวิจัยและพัฒนาการสอน มีความเป็นผู้นำในการเปลี่ยนแปลงทางวิชาการที่มีประสิทธิภาพ (นิพนพิทา กุลชิต และ ประสาธน์ เนืองเฉลิมม, 2562) และมีความสามารถวัดผลประเมินผลพัฒนาการของการเรียนรู้ได้หลายวิธีได้อย่างเหมาะสม สม่าเสมอ มีความรัก ศรัทธาที่จะเป็นครูมีความเมตตากรุณาและเป็นกัลยาณมิตรของศิษย์ มี จริยธรรม มีกิริยามารยาทสุภาพเรียบร้อย วางตนอยู่ในศีลธรรมอันดีเปี่ยมด้วยคุณธรรม ผูกพันปฏิบัติตน ยึดมั่นในจรรยาบรรณวิชาชีพครูโดยชี้แนะทางถูกต้อง แก้ไขสิ่งผิดและยึดมั่น ตามหลักศาสนา มี บุคลิกภาพดีเป็นแบบอย่างที่ดีสำหรับเด็กและสาธารณชนในด้านคุณธรรม จริยธรรม ค่านิยม และการ ดำรงชีวิต มีความรับผิดชอบในหน้าที่ มุ่งมั่นในการทำงาน ทำงานเป็นระบบและพัฒนาตนเองอย่าง ต่อเนื่อง มีความสามารถในการปลูกฝังวินัย คุณธรรม จริยธรรม ค่านิยมที่ดีถูกต้องต่อผู้เรียน ความสามารถในการจัดระเบียบเนื้อหาสาระการเรียนรู้ และจัดกิจกรรมกระบวนการเรียนรู้ที่มี ประสิทธิภาพให้สอดคล้องกับพัฒนาการผู้เรียนและมีความสามารถพัฒนาหลักสูตรท้องถิ่นได้

คุณลักษณะครู ประกอบด้วย ด้านคุณธรรมจริยธรรม ด้านความรู้ความสามารถ ด้านทักษะ การสอน ด้านบุคลิกภาพ และด้านอารมณ์ (สุเทพ ธรรมะตระกูล และคณะ, 2555) นอกจากนี้ วิภาวี เวทวงศ์ (2545) ได้วิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะของครูดีเด่นสายงานสอน ระดับการศึกษาขั้น พื้นฐาน พบว่า คุณลักษณะครูประกอบด้วยการจัดกระบวนการเรียนรู้ คุณธรรมและจริยธรรม ความ เป็นประชาธิปไตย การพัฒนาตนและเพื่อนครู มนุษย์สัมพันธ์ บุคลิกภาพ ผลงานวิชาการ ความรักและ

ความศรัทธาต่ออาชีพครู ทั้งนี้ สุชาดา กรเพชรปาณี (2548) ได้ศึกษาคุณลักษณะที่สำคัญของครูพบว่า คุณลักษณะครู ประกอบด้วยคุณธรรมจริยธรรม ความรักและศรัทธาในวิชาชีพครู ความเป็นประชาธิปไตย บุคลิกภาพที่เหมาะสม การพัฒนาตนและเพื่อนครู การจัดการกระบวนการเรียนรู้ ผลงานทางวิชาการ และการมีมนุษยสัมพันธ์

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

ผู้บริหารมหาวิทยาลัยควรมีนโยบายปรับปรุงระบบการผลิตบัณฑิตโดยเร่งรัดการพัฒนา ศักยภาพอาจารย์ประจำหลักสูตรให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ มีความรู้ความสามารถด้านภาษา ด้าน เทคโนโลยี และมีทักษะอื่นๆให้เท่าทันโลกยุคโลกาภิวัตน์ในศตวรรษที่ 21 นอกจากนี้ ควรนำตัวแปรเชิง สาเหตุเหล่านี้ ไปบูรณาการเป็นเครื่องมือประเมินเพื่อรับนักศึกษาเข้าเรียนในหลักสูตร ทั้งนี้ เพื่อเป็น ตรรกะในการตัดสินใจว่า นักศึกษามีแนวโน้มจะศึกษาให้สำเร็จเป็นบัณฑิตครูพลศึกษาที่มีคุณภาพและมี คุณลักษณะอันพึงประสงค์สอดคล้องกับศตวรรษที่ 21 ต่อไป

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

ตัวแปรเชิงสาเหตุสามารถอธิบายคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 ได้คิดเป็นร้อยละ 67 แสดงว่า ยังมีตัวแปรอื่นๆอีกร้อยละ 33 ที่สามารถอธิบายความแปรปรวนของตัวแปรตาม ดังกล่าวได้ ดังนั้น ในการวิจัยครั้งต่อไป จึงควรมีการศึกษาเพิ่มเติมเพื่อค้นหาตัวแปรเชิงสาเหตุ เช่น ใช้ วิธีการวิจัยผสมวิธี (mixed method) โดยใช้วิธีการเชิงคุณภาพในระยะแรกเพื่อพัฒนาโมเดล สมมติฐานแล้วจึงใช้วิธีการเชิงปริมาณเพื่อตรวจสอบโมเดลจึงควรนำตัวแปรอื่นๆเข้ามาร่วมศึกษาด้วย เช่น ภาวะผู้นำของผู้บริหาร งบประมาณและสิ่งสนับสนุน วัฒนธรรมองค์กร และการทำงานเป็นทีม และอาจมีการศึกษาปัจจัยเชิงสาเหตุที่ส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาโดยการนำตัวแปร ต่างระดับ เช่น ตัวแปรเชิงสาเหตุระดับบุคคล และระดับสถาบันเพื่อให้ได้คำตอบการวิจัยที่ลุ่มลึกและมี มิติมากยิ่งขึ้นต่อไป

องค์ความรู้ใหม่

ความสัมพันธ์เชิงสาเหตุที่มีต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษาในศตวรรษที่ 21 แสดงให้เห็นว่า ตัวแปรสังเกตได้ทั้งหมด 16 ตัวแปร มีความสัมพันธ์กับคุณลักษณะของนักศึกษาครูอย่างมี นัยสำคัญ และตัวแปรเชิงสาเหตุ 5 ตัว ได้แก่ การยอมรับหลักสูตร (ACCEP) ภูมิหลังของนักศึกษา (BACK) คุณลักษณะของผู้สอน (CHART) เจตคติต่อวิชาชีพครู (ATTI) และการพัฒนาตนเอง (DEVEL) ล้วนส่งผลต่อคุณลักษณะของนักศึกษาครูพลศึกษา ขนาดอิทธิพลรวมสูงสุดคือเจตคติต่อวิชาชีพครู (0.99) รองลงมาคือการยอมรับหลักสูตรและภูมิหลังของนักศึกษา การพัฒนาตนเอง และคุณลักษณะ

ของผู้สอน ซึ่งสามารถอธิบายความแปรปรวนในคุณลักษณะของนักศึกษาครูได้ร้อยละ 67 ($R^2 = 0.67$) ผล CFA ยืนยันว่าโมเดลของแต่ละตัวแปรแฝง เช่น การยอมรับหลักสูตร ภูมิหลังผู้เรียน คุณลักษณะผู้สอน เจตคติ และการพัฒนาตนเอง มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อย่างดี (ค่า AGFI > .97 และ RMSEA < .065 ทุกโมเดล) งานวิจัยนี้ชี้ว่าองค์ประกอบด้านบุคลิก พฤติกรรม และเจตคติของผู้เรียนและผู้สอน ล้วนเป็นปัจจัยสำคัญที่หล่อหลอมคุณลักษณะของครูพลศึกษาในยุคศตวรรษที่ 21

เอกสารอ้างอิง

- นิพิพิตา กุลชิต และ ประสาท เนืองเฉลิม. (2562). ชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพครู. *วารสารสาระคาม*, 10(1), 49-57.
- ประสาท เนืองเฉลิม. (2563). ครูในยุคศตวรรษที่ 21. *วารสารมนุษยศาสตร์ และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม*, 39(1), 15-24.
- ไพฑูริย์ สีนลารัตน์ และคณะ. (2560). *การศึกษา 4.0 เป็นยิ่งกว่าการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 4). วิทยาลัยครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต.
- วิจารณ์ พานิช. (2556). *วิถีการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21*. ตาตาพับลิเคชั่นจำกัด.
- วิภาวี เวทวงศ์. (2545). *การวิเคราะห์องค์ประกอบคุณลักษณะครูดีเด่นสายงานการสอนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. วิทยานิพนธ์ปริญญาวิทยาศาสตรมหาบัณฑิต (เทคโนโลยีวิทยาการศึกษา). ชลบุรี: บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยบูรพา.
- สุชาดา กรเพชรปานิ. (2548). คุณลักษณะที่สำคัญของครูดีเด่น: คุณธรรมและความรู้. *วารสารวิจัยและวัดผลการศึกษา*, 3(1), 201-203.
- สุเทพ ธรรมะตระกูล และ อนุวัติ คุณแก้ว. (2555). *การศึกษาคุณลักษณะของครูยุคใหม่*. คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบูรณ์.
- สุวณี อึ้งวรากร. (2558). *อภิวินัยการเรียนรู้สู่คุณภาพการศึกษาในศตวรรษที่ 21*. *วารสารเครือข่ายวิทยาลัยพยาบาลและการสาธารณสุขภาคใต้*, 2(1), 65-770.
- Prachagool, V., & Nuangchalem, P. (2021). perspectives of Thai educators toward 21st century instruction. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(3), 432-437.

*** ผลของสมาธิบำบัด SKT ที่มีต่อการจัดการความเครียดของครูผู้สอนเด็ก
ที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนนครราชสีมาปัญญานุกูล**
**The Effect of SKT Meditation on Stress Management among
Special needs teachers at Nakhon Ratchasima Panyanukul School**

ภักกร ชันกลีกรม^{1*} เพ็ญสุดา จิโนการ² อาริยา สอนบุญ³ รุ่งรัตน์ ศรีอำนวย⁴ ณัฐธิดา ภูบุญเพชร⁵

Puakkaporn Kunkasikum^{1*} Pensuda Jinokan² Ariya Sornboon³

Rungat Sri-Amnuay⁴ Natthida Phuboonphat⁵

¹ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

¹ Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Thailand

² คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

² Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Thailand

³ คณะพยาบาลศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

³ Faculty of Nursing, Mahasarakham University, Thailand

⁴ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

⁴ Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Thailand

⁵ คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา

⁵ Faculty of Education, Nakhon Ratchasima Rajabhat University, Thailand

*Corresponding author e-mail: Puakkaporn.k@nrru.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบภาวะสุขภาพกายและสุขภาพจิตของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษก่อนและหลังการทำสมาธิบำบัด SKT 2) ศึกษาผลของสมาธิบำบัด SKT ที่มีต่อระดับความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และ 3) ศึกษาการเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรมและการประยุกต์ใช้สมาธิบำบัด SKT ในกิจกรรมการเรียนการสอนของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ 26 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แบบสอบถามภาวะสุขภาพ แบบประเมินระดับความเครียด โปรแกรมฝึกสมาธิบำบัด (SKT ทำที่ 1 และ 2) และการสัมภาษณ์ วิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ด้วยสถิติเชิงพรรณนา และสถิติทดสอบ t-test แบบกลุ่มเดียววัดซ้ำ และวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลการเปรียบเทียบภาวะสุขภาพก่อนและหลังทำสมาธิบำบัด พบว่า ภาวะสุขภาพกายและสุขภาพจิตของครูไม่แตกต่างกัน 2) ผลของสมาธิบำบัดต่อการจัดการความเครียด พบว่า ระดับความเครียดของครู

* Received: 16 May 2025, Revised: 17 July 2025, Accepted: 29 July 2025

ลดลงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และจากข้อมูลเชิงคุณภาพ พบว่า ครูมีการเปลี่ยนแปลงในเชิงบวกทั้งด้านร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรม เช่น การนอนหลับดีขึ้น ความสามารถในการควบคุมอารมณ์เพิ่มขึ้น และการจัดการกับความเจ็บป่วยเรื้อรังดีขึ้น และ 3) ผลของการนำสมาธิบำบัดไปใช้ในกิจกรรมการเรียนการสอน พบว่าร้อยละ 38.46 ของครูได้นำสมาธิบำบัดไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียนในรูปแบบต่าง ๆ เช่น กิจกรรมก่อนเรียน การฝึกหน้าเสาธง และกิจกรรมสำหรับเด็กที่มีปัญหาพฤติกรรมหรือสมาธิสั้น ส่วนที่เหลือยังไม่ได้ใช้เนื่องจากข้อจำกัดด้านเวลา อย่างไรก็ตาม ครูส่วนใหญ่เห็นว่าสมาธิบำบัดมีศักยภาพในการพัฒนาเด็กพิเศษและมีความเป็นไปได้ในการพัฒนาต่อยอดเป็นโครงการหรืองานวิจัยในชั้นเรียน

คำสำคัญ: สมาธิบำบัด; สุขภาวะ; ความเครียด; ครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ABSTRACT

This research aimed to: 1) compare the physical and mental health status of special education teachers before and after SKT meditation therapy, 2) examine the effects of SKT meditation therapy on stress levels among special education teachers, and 3) investigate behavioral changes and the application of SKT meditation therapy in teaching activities among special education teachers. The sample consisted of 26 special education teachers. The research instruments included: a health status questionnaire, a stress level assessment form, an SKT meditation therapy training program (SKT positions 1 and 2), and interview protocols. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and one-group repeated measures t-test, while qualitative data were analyzed through content analysis. The research findings revealed that: 1) comparison of health status before and after meditation therapy showed no significant differences in teachers' physical and mental health, 2) the effects of meditation therapy on stress management indicated that teachers' stress levels decreased significantly at the .05 level of statistical significance; qualitative data further revealed positive changes in physical, mental, and behavioral aspects, such as improved sleep quality, enhanced emotional control, and better management of chronic illnesses, and 3) regarding the application of meditation therapy in teaching activities, 38.46% of teachers implemented meditation therapy in their classrooms through various formats, including pre-class activities, flag ceremony exercises, and activities for students with behavioral problems or attention deficit; the remaining teachers had not yet implemented it due to time constraints. However, most teachers acknowledged the potential of meditation therapy for developing special needs students and recognized its feasibility for further development into classroom projects or research.

Keywords: Meditation therapy; Well-being; Stress; Special education teacher

บทนำ

ในยุคปัจจุบัน แนวโน้มการศึกษาทั่วโลกต่างยกระดับคุณภาพการจัดการเรียนรู้เพื่อมุ่งสู่ “การศึกษาเพื่อความเสมอภาค” (Equity in Education) ซึ่งเน้นให้ผู้เรียนทุกคน โดยเฉพาะผู้ที่มีความต้องการพิเศษ ได้รับโอกาสในการพัฒนาศักยภาพอย่างเต็มที่ ภายใต้สภาพแวดล้อมทางการศึกษาที่เอื้อต่อการเรียนรู้เฉพาะบุคคล ประเทศไทยได้ยกระดับสิทธิทางการศึกษาให้กับกลุ่มเปราะบางผ่านนโยบายและกฎหมายหลายฉบับ โดยเฉพาะรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ. 2550 มาตรา 49 ที่กำหนดให้รัฐจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย รวมทั้งต้องจัดรูปแบบที่เหมาะสมกับความสามารถของผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษโดยเฉพาะ (รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย, 2550)

อย่างไรก็ตาม การจัดการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนที่มีความต้องการพิเศษนั้นมีความซับซ้อนและต้องการความเข้าใจลึกซึ้งจากครูผู้สอน ทั้งในด้านพฤติกรรม พัฒนาการ ความแตกต่างระหว่างบุคคล ตลอดจนการจัดการชั้นเรียนแบบเฉพาะทาง ครูจึงจำเป็นต้องมีทั้งความรู้เชิงทฤษฎี ทักษะเชิงปฏิบัติ และพลังใจที่มั่นคงในการดูแลและส่งเสริมศักยภาพของผู้เรียน งานวิจัยจำนวนมากพบว่า ครูผู้สอนเด็กพิเศษมักประสบภาวะความเครียดจากการทำงานที่ต่อเนื่องและเรื้อรัง ไม่ว่าจะเป็นความท้าทายจาก ผู้เรียน ภาระงานที่สูง หรือการขาดแคลนทรัพยากรและการสนับสนุน (Dhawan, 2005; Sonia, 2007; ศรียา นิยมธรรม, 2555) ซึ่งหากปล่อยไว้โดยไม่มีแนวทางในการดูแลตนเองที่เหมาะสม อาจส่งผลกระทบต่อประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ คุณภาพชีวิตของครู และในระยะยาวอาจกระทบต่อโอกาส การพัฒนาของผู้เรียนกลุ่มนี้

เพื่อรองรับความท้าทายดังกล่าว การส่งเสริม “สุขภาวะของครู” จึงเป็นประเด็นที่ได้รับความสนใจมากขึ้นในเชิงวิชาการ โดยเฉพาะแนวทางที่สอดคล้องกับหลักการพัฒนาองค์กรรวม ทั้งในมิติของ ร่างกาย จิตใจ อารมณ์ และสังคม หนึ่งในแนวทางที่ได้รับการพัฒนาขึ้นในประเทศไทยและเริ่มมีการประยุกต์ใช้อย่างกว้างขวาง คือ โปรแกรมสมาธิบำบัดแบบ SKT (Somporn's Knowledge Therapy) ซึ่งพัฒนาโดย รศ. ดร.สมพร กันทรดุษฎี เตรียมชัยศรี จากคณะสาธารณสุขศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหิดล โปรแกรมนี้เป็นนวัตกรรมที่ผสมผสานหลักการของศาสนาพุทธกับวิทยาศาสตร์สุขภาพเข้าด้วยกัน ผ่านกระบวนการฝึกสมาธิด้วยการเคลื่อนไหวร่างกายช้า ๆ การฝึกลมหายใจ และการใช้คำภาวนา “พุท-โธ” อย่างสม่ำเสมอ

งานวิจัยในประเทศจำนวนมากยืนยันว่า โปรแกรม SKT ช่วยลดระดับความเครียดและความวิตกกังวลของผู้ปฏิบัติได้อย่างมีนัยสำคัญ รวมทั้งมีผลดีต่อระบบประสาทและการหลั่งสารเคมีในสมอง เช่น เมลาโทนิและโดปามีน ซึ่งเกี่ยวข้องกับความสุขและความผ่อนคลาย (อรอุมา ปัญญาโชติกุล และคณะ, 2560; ศิริพร แสงศรีจันทร์ และคณะ, 2559) นอกจากนี้ยังส่งเสริมระบบภูมิคุ้มกัน และช่วยปรับสมดุลของร่างกายได้อย่างมีประสิทธิภาพ (กองการแพทย์ทางเลือก, 2563) โปรแกรมสมาธิบำบัดจึงไม่เพียง

เป็นการฝึกเพื่อผ่อนคลาย แต่ยังเป็นแนวทางสร้างเสริมสุขภาวะที่มีรากฐานจากวัฒนธรรมไทยและสามารถประยุกต์ใช้ได้จริงในบริบทการศึกษา

ในบริบทของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การนำสมาธิบำบัด SKT มาใช้จึงเป็นแนวทางที่น่าสนใจและสอดคล้องกับธรรมชาติของงานที่ต้องอาศัยความมั่นคงทางจิตใจ การมีสติ และความสามารถในการควบคุมอารมณ์ โปรแกรมดังกล่าวสามารถนำไปปรับใช้ได้ทั้งในชีวิตประจำวันและในบริบทห้องเรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มครูที่ไม่มีเวลามาก เนื่องจากการฝึกใช้เวลาสั้น เห็นผลชัดเจน และไม่ต้องใช้สื่อหรืออุปกรณ์ใด ๆ เพิ่มเติม จึงมีความยืดหยุ่นและเหมาะสมอย่างยิ่งกับบริบทของครูในโรงเรียนเฉพาะทาง งานวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษาผลของสมาธิบำบัด SKT ต่อสุขภาวะและความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาศักยภาพของครูและส่งเสริมสุขภาพเชิงป้องกันในระดับสถานศึกษา

วัตถุประสงค์การวิจัย

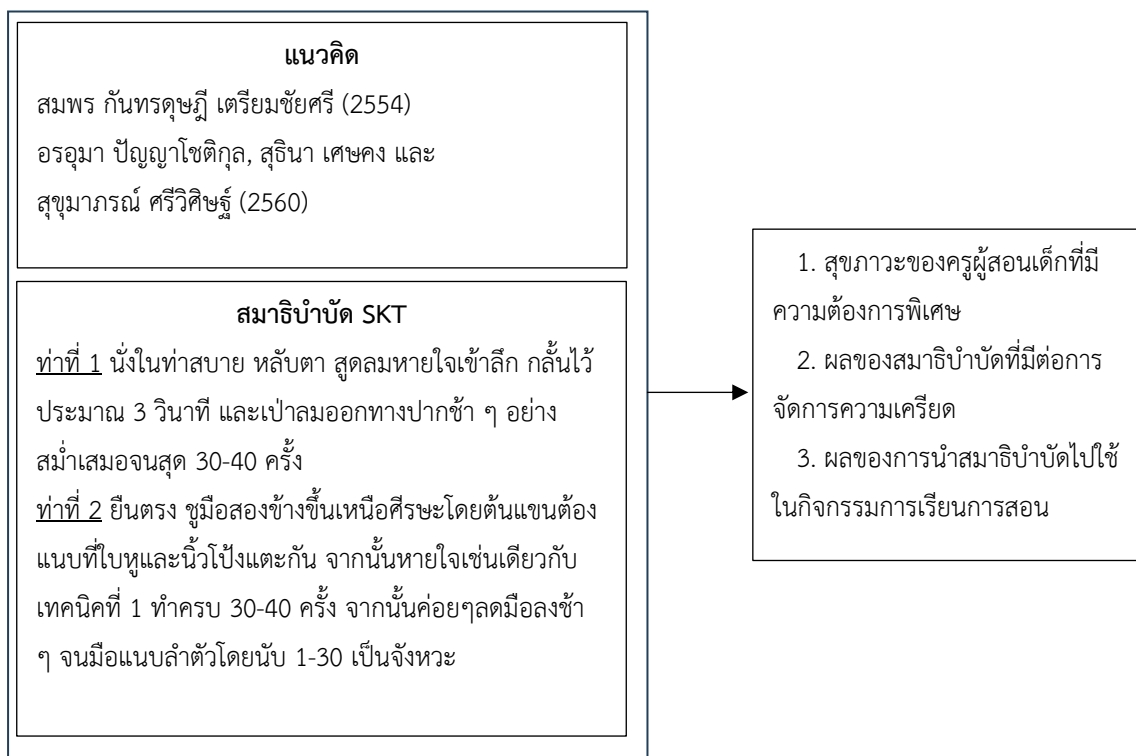
1. เพื่อเปรียบเทียบภาวะสุขภาพกายและสุขภาพจิตของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ก่อนและหลังการทำสมาธิบำบัด SKT
2. เพื่อศึกษาผลของสมาธิบำบัด SKT ที่มีต่อระดับความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ
3. เพื่อศึกษาการเปลี่ยนแปลงด้านพฤติกรรมและการประยุกต์ใช้สมาธิบำบัด SKT ในกิจกรรมการเรียนการสอนของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

สมมติฐานการวิจัย

การทำสมาธิบำบัดสามารถทำให้ระดับความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในโรงเรียนนครรราชสีมาปัญญานุกูลลดลง

กรอบแนวคิดในการวิจัย

กรอบแนวคิดในวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ทบทวนวรรณกรรมและเอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง โดยใช้แนวคิดของสมาธิบำบัด SKT ของรองศาสตราจารย์ ดร.สมพร กันทรดุษฎี เตรียมชัยศรี ซึ่งนักวิจัยได้เน้นการปฏิบัติ ท่าที่ 1 และ 2 เพื่อการส่งเสริมสุขภาวะของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนนครรราชสีมาปัญญานุกูล ดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed Methods) โดยแบ่งออกเป็นสองระยะ ได้แก่ ระยะที่ 1 เป็นการวิจัยเชิงทดลองแบบกลุ่มเดียววัดซ้ำ ใช้แบบสอบถามสุขภาวะและความเครียด ร่วมกับ โปรแกรมฝึกสมาธิบำบัด (SKT ท่าที่ 1 และ 2) เป็นเวลา 15 วัน ระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยใช้การสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างและการสนทนากลุ่ม เพื่อศึกษาความรู้สึกและประสบการณ์ของครูต่อการใช้สมาธิบำบัดในการจัดการเรียนรู้

1. กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างในการทำวิจัยครั้งนี้ คือ ครูที่สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียน นครราชสีมาปัญญานุกูล จำนวน 26 คน โดยมีเกณฑ์ในการคัดพื้นฐาน โดยใช้วิธีการสุ่มอย่างง่าย

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 แบบสอบถามภาวะสุขภาพ เป็นแบบสอบถามเกี่ยวกับภาวะสุขภาพของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ด้านสุขภาพกาย 7 ข้อรายการ และด้านสุขภาพจิต 5 ข้อรายการ

2.2 แบบประเมินระดับความเครียด เป็นแบบประเมินระดับความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ประกอบด้วย 20 ข้อรายการ มีเกณฑ์การวัดระดับความเครียด ซึ่งวัดเป็นระดับความเครียด 5 ระดับ มีระดับความรู้สึกเครียดมากที่สุด มาก ปานกลาง น้อย และน้อยที่สุด

2.3 โปรแกรมฝึกสมาธิบำบัด (SKT ทำที่ 1 และ 2)

2.3.1 ทำที่ 1 นั่งในท่าสบาย หลังตรง สูดลมหายใจเข้าลึก กลั้นไว้ประมาณ 3 วินาที และเป่าลมออกทางปากช้า ๆ อย่างสม่ำเสมอจนสุด 30-40 ครั้ง

2.3.2 ทำที่ 2 ยืนตรง ชูมือสองข้างขึ้นเหนือศีรษะโดยต้นแขนต้องแนบที่ใบหูและนิ้วโป้งแตะกัน จากนั้นหายใจเช่นเดียวกับเทคนิคที่ 1 ทำครบ 30-40 ครั้ง จากนั้นค่อยๆลดมือลงช้า ๆ จนมือแนบลำตัวโดยนับ 1-30 เป็นจังหวะ

2.4 แบบสัมภาษณ์ เป็นแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้าง มีข้อคำถามเกี่ยวกับผลของสมาธิบำบัดต่อการส่งเสริมสุขภาพและการลดความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนนครรราชสีมาปัญญานุกูล และผลของการนำสมาธิบำบัดไปในกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียนของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล การเก็บรวบรวมข้อมูลแบ่งเป็น 2 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 สอบถามภาวะสุขภาพกับวัดความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (Pre) และทำการทดลองโดยใช้โปรแกรมฝึกสมาธิบำบัด (SKT 1,2) โดยการนับ 30 ลมหายใจ เข้า เย็น ครูทำการฝึกตามโปรแกรมและมีการบันทึกข้อมูลการฝึกเป็นรายบุคคลด้วยตนเอง เป็นเวลา 15 วัน จากนั้นทำการสอบถามภาวะสุขภาพกับวัดความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ (Post)

ระยะที่ 2 เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพโดยใช้เครื่องมือเป็นแบบสัมภาษณ์กึ่งโครงสร้างและโดยทำการสนทนากลุ่ม เพื่อสะท้อนผลของการใช้สมาธิบำบัด (SKTและผลการนำไปใช้ในห้องเรียนของเด็กพิเศษ

4. สถิติที่ใช้ในการวิจัย

4.1 วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติบรรยาย ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ร้อยละ

4.2 การทดสอบค่าที (t-test dependent) สองกลุ่มไม่เป็นอิสระต่อกัน

4.3 การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

ผลการวิจัย

ตอนที่ 1 การวิเคราะห์เปรียบเทียบภาวะสุขภาพของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษปัญญานุกูลในโรงเรียนนครรราชสีมา จากการเก็บข้อมูลโดยใช้แบบสอบถามเกี่ยวกับภาวะสุขภาพ

ผลการเปรียบเทียบภาวะสุขภาพกายของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษก่อนและหลังการทำสมาธิบำบัด เมื่อทำการเปรียบเทียบความแตกต่างของภาวะสุขภาพกายระหว่างก่อนและหลังทำสมาธิบำบัด พบว่า ระดับการปฏิบัติไม่แตกต่างกันที่ระดับนัยสำคัญ .05 ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบความแตกต่างภาวะสุขภาพกายก่อนและหลังทำสมาธิบำบัด

การเปรียบเทียบภาวะสุขภาพ	n = 26		Paired Difference		t	p-value
	Mean	S.D.	Mean	S.D.		
ก่อนการทำสมาธิบำบัด SKT	2.74	0.45	.027	.366	.383	.705
หลังการทำสมาธิบำบัด SKT	2.76	0.56				

การเปรียบเทียบความแตกต่างของภาวะสุขภาพจิตระหว่างก่อนและหลังทำสมาธิบำบัด พบว่าระดับการปฏิบัติไม่แตกต่างกันที่ระดับนัยสำคัญ .05 ดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบภาวะสุขภาพจิตของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษก่อนและหลังการทำสมาธิบำบัด

การเปรียบเทียบ ภาวะสุขภาพจิต	n = 26		Paired Difference		t	p-value
	Mean	S.D.	Mean	S.D.		
ก่อนการทำสมาธิบำบัด SKT	3.59	1.06	0.015	0.837	.094	.926
หลังการทำสมาธิบำบัด SKT	3.58	1.06				

ตอนที่ 2 ผลของสมาธิบำบัดต่อการจัดการความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษในโรงเรียนนครรราชสีมาปัญญานุกูลจากการใช้สมาธิบำบัด SKT

ผลการเปรียบเทียบระดับความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ในโรงเรียนนครรราชสีมาปัญญานุกูล ระหว่างก่อนและหลังการทำสมาธิบำบัด SKT พบว่า ระดับความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษหลังการทำสมาธิบำบัดมีระดับความเครียดต่ำกว่าก่อนการทำสมาธิบำบัด อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งสอดคล้องกับสมมุติฐานของการวิจัยที่ว่า การทำสมาธิบำบัด SKT สามารถทำให้ระดับความเครียดลดลงได้ ดังปรากฏในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบระดับความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

การเปรียบเทียบ ระดับความเครียด	n = 26		Paired Difference		t	p-value
	Mean	S.D.	Mean	S.D.		
ก่อนการทำสมาธิบำบัด SKT	2.42	0.42	0.373	0.249	7.637*	.000
หลังการทำสมาธิบำบัด SKT	2.04	0.44				

* = $P < .05$

จากการสัมภาษณ์เชิงลึกและการสนทนากลุ่มจำนวน 2 ครั้ง ซึ่งดำเนินการระหว่างระยะเวลาการฝึกสมาธิบำบัดและภายหลังสิ้นสุดการฝึกเป็นเวลา 2 สัปดาห์ พบว่าครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งเข้าร่วมโปรแกรมสมาธิบำบัด ได้มีการบันทึกความเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับตนเองในหลายมิติอย่างต่อเนื่อง ทั้งในด้านร่างกาย จิตใจ และพฤติกรรม โดยสามารถจัดจำแนกผลลัพธ์เชิงคุณภาพจากการสะท้อนประสบการณ์ของผู้เข้าร่วมออกเป็น 3 ประเด็นหลัก ดังนี้

1. ผลทางกายภาพ จากแบบสัมภาษณ์ และการบันทึกข้อมูล พบว่าผู้เข้าร่วมส่วนใหญ่ประมาณร้อยละ 69.23 หรือ 18 คนใน 26 คน รายงานว่าการฝึกสมาธิบำบัด SKT ส่งผลให้สุขภาพกายโดยรวมดีขึ้น โดยเฉพาะในระบบต่าง ๆ ของร่างกาย เช่นระบบการหายใจ ผู้เข้าร่วมจำนวน 8 คน ระบุว่าหายใจได้ลึกขึ้น ข้างลง และรู้สึกผ่อนคลายมากขึ้น ระบบไหลเวียนโลหิต ผู้เข้าร่วม 6 คน รายงานว่าอาการชา มีมืออาการชา น้อยลง และรู้สึกว่าการไหลเวียนโลหิตคล่องตัว ในส่วนของระบบขับถ่ายมี จำนวน 6 คน ที่กล่าวว่ามีการขับถ่ายที่สม่ำเสมอและเป็นปกติมากขึ้น ดัชนีมวลกาย (BMI) และรูปร่าง ซึ่งผู้เข้าร่วม 2 คนที่มีน้ำหนักเกินระบุว่ารอบเอวลดลงเฉลี่ย 1.2 นิ้ว จาก 32 นิ้ว เหลือ 30.8 นิ้ว ภายใน 4 สัปดาห์ และการนอนหลับ มีผู้เข้าร่วมจำนวน 11 คน รายงานว่าคุณภาพการนอนหลับดีขึ้น โดยสามารถหลับได้เร็วขึ้นและตื่นขึ้นพร้อมความสดชื่น

2. ผลต่อภาวะการเจ็บป่วยเรื้อรัง ในกลุ่มผู้เข้าร่วมที่มีภาวะสุขภาพซับซ้อนหรืออยู่ระหว่างการรักษาโรคเรื้อรัง เช่น ผู้ที่เคยผ่านการผ่าตัดปอดบางส่วน และอยู่ในกระบวนการรับเคมีบำบัด รายเดือน ได้รายงานว่า หลังการฝึกสมาธิบำบัดตนรู้สึกหายใจได้ดีขึ้นแม้ปริมาณปอดจะลดลง อาการเหนื่อยง่ายลดลง และมีความสามารถในการรับมือกับผลข้างเคียงของการรักษาได้ดีขึ้น โดยเฉพาะในช่วงเวลาที่ต้องเลื่อนการรับยาเคมีบำบัด ผู้เข้าร่วมยังสามารถใช้สมาธิบำบัดเป็นเครื่องมือในการผ่อนคลายร่างกายและรักษาสมดุลทางอารมณ์ในสถานการณ์ที่ตึงเครียดได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. ผลทางจิตใจและอารมณ์ ผู้เข้าร่วมส่วนใหญ่รายงานตรงกันว่า การฝึกสมาธิบำบัดช่วยให้รู้สึกผ่อนคลาย ลดความตึงเครียด และเกิดความรู้สึกสงบภายในตั้งแต่ช่วงแรกของการฝึก โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การใช้ลมหายใจร่วมกับคำภาวนา “พุท-โธ” มีผลต่อการควบคุมอารมณ์ ลดความกระวนกระวาย และเสริมสร้างสมาธิได้อย่างชัดเจน ความรู้สึกเบา สบาย สดชื่น และมีความสุขเกิดขึ้นทันทีภายหลังการ

ฝึกในแต่ละครั้ง และสามารถคงอยู่ได้ระยะเวลาหนึ่ง เช่นเดียวกับกลไกของการออกกำลังกายที่ช่วยลดระดับความเครียด ทั้งนี้ยังมีผู้เข้าร่วมจำนวนหนึ่งระบุว่าหลังฝึกสมาธิ มีแรงจูงใจในการทำงานเพิ่มขึ้น และสามารถบริหารจัดการงานได้ดีขึ้น

โดยสรุป การฝึกสมาธิบำบัดแบบ SKT ส่งผลเชิงบวกต่อผู้เข้าร่วมในหลายมิติ โดยเฉพาะในด้านการจัดการกับความเครียดที่เกี่ยวข้องกับสภาวะกายและใจในบริบทของการทำงานที่ต้องใช้พลังใจสูง อย่างการสอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

ตอนที่ 3 ผลของการนำสมาธิบำบัดไปใช้ในกิจกรรมการเรียนการสอนของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

จากการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่มกับครูผู้สอนที่เข้าร่วมโครงการวิจัย พบว่า ภายหลังการฝึกสมาธิบำบัด SKT เป็นระยะเวลา 2 สัปดาห์ ครูบางส่วนได้นำสมาธิบำบัดไปประยุกต์ใช้ในกิจกรรมการเรียนการสอนของตน ขณะที่บางส่วนยังไม่ได้ดำเนินการ ทั้งนี้ ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากครูทั้งหมดสะท้อนให้เห็นแนวโน้มและรูปแบบการใช้สมาธิบำบัดในชั้นเรียนที่แตกต่างกัน โดยสามารถสรุปผลการวิจัยได้เป็น 2 ประเด็นหลัก ดังนี้

1. อัตราการนำไปใช้และปัจจัยที่เกี่ยวข้อง จากกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด ร้อยละ 38.46 ได้นำสมาธิบำบัดไปใช้ในกิจกรรมการเรียนการสอนในรูปแบบต่าง ๆ เช่น การฝึกก่อนเข้าสู่บทเรียน การใช้ในช่วงกิจกรรมหน้าเสาธง หรือการประยุกต์เป็นกิจกรรมยืดเหยียดเบา ๆ สำหรับเด็กที่มีภาวะสมาธิสั้น หรือมีปัญหาพฤติกรรมก้าวร้าว ขณะที่ครูอีกร้อยละ 61.54 ยังไม่ได้มีโอกาสนำไปใช้ในชั้นเรียน โดยให้เหตุผลว่าอยู่ในช่วงเวลาปิดภาคเรียนหรืออยู่ระหว่างเตรียมการสอบปลายภาคเรียน อย่างไรก็ตาม ครูส่วนใหญ่ให้ความเห็นว่ากิจกรรมสมาธิบำบัดเป็นแนวทางที่มีประโยชน์ สามารถช่วยให้เด็กมีสมาธิ อยู่กับตัวเอง และลดความตึงเครียดได้ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มเด็กที่มีปัญหาด้านพฤติกรรมและอารมณ์ การฝึกสมาธิในช่วงเวลาสั้น ๆ ก่อนการเรียนสามารถช่วยให้เด็กนิ่งขึ้น มีความพร้อมต่อการเรียนรู้มากขึ้น

2. รูปแบบและความเป็นไปได้ในการประยุกต์ใช้ในชั้นเรียน จากการวิเคราะห์เชิงเนื้อหา สามารถจำแนกรูปแบบการนำสมาธิบำบัดไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนออกเป็นลักษณะต่าง ๆ ดังนี้

2.1 การใช้เป็นกิจกรรมเสริมก่อนเรียน: ครูบางท่านได้นำสมาธิบำบัดไปใช้ก่อนเริ่มการสอน เพื่อเตรียมความพร้อมทางจิตใจให้กับผู้เรียน พบว่าเด็กมีความสงบและมีสมาธิมากขึ้นในระหว่างการเรียนรู้

2.2 การใช้ร่วมกับกิจกรรมหน้าเสาธง: มีครูที่รับผิดชอบกิจกรรมรวมได้นำไปใช้กับนักเรียนทุกระดับชั้นในช่วงเช้า เพื่อเสริมสร้างระเบียบวินัย พบว่าเด็กมีความนิ่ง ไม่พูดคุยนอกรอบ และสามารถเข้าร่วมกิจกรรมได้อย่างเป็นระบบมากขึ้น

2.3 การใช้ร่วมกับการบำบัดเฉพาะกลุ่ม: ครูบางคนมีแนวคิดในการนำสมาธิบำบัดไปใช้ร่วมกับกลุ่มนักเรียนที่มีความต้องการพิเศษเฉพาะ เช่น เด็กที่มีปัญหาการเคลื่อนไหว กลุ่มที่มีน้ำหนัก

เกิน หรือกลุ่มที่มีภาวะเครียดหรือวิตกกังวล โดยเน้นการประยุกต์ฝึกในช่วงเวลาสั้น ๆ ร่วมกับกิจกรรมประจำวัน

2.4 การวางแผนพัฒนาเป็นโครงการหรือวิจัยในชั้นเรียน: ครูบางคนมีแนวคิดต่อยอดการใช้สมาธิบำบัดเพื่อพัฒนาเป็นโครงการการเรียนรู้เฉพาะกลุ่ม หรือทำเป็นวิจัยในชั้นเรียน เพื่อให้สามารถติดตามผลในระยะยาวและออกแบบกิจกรรมที่สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียนมากยิ่งขึ้น

จากผลการวิจัยเชิงคุณภาพข้างต้นสามารถสรุปได้ว่า แม้การนำสมาธิบำบัดไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนจะยังอยู่ในระดับที่จำกัด แต่ครูผู้สอนส่วนใหญ่มีความตั้งใจและมีแนวคิดที่ชัดเจนในการนำกิจกรรมดังกล่าวไปประยุกต์ใช้ในบริบทของตนเอง โดยเฉพาะในกลุ่มเด็กที่มีปัญหาเฉพาะด้าน ซึ่งสอดคล้องกับผลการประเมินเชิงปริมาณที่พบว่า สุขภาวะทางกายและจิตของครูอยู่ในระดับปานกลางถึงมาก และมีการเปลี่ยนแปลงเชิงบวกหลังการฝึกสมาธิบำบัด ทั้งนี้ ข้อมูลจากการสัมภาษณ์ยังชี้ให้เห็นว่า ครูส่วนใหญ่รู้สึกผ่อนคลายและสามารถควบคุมอารมณ์ตนเองได้ดีขึ้น ซึ่งสะท้อนถึงความเป็นไปได้ในการพัฒนาต่อยอดสมาธิบำบัดให้เป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการจัดการเรียนการสอนในอนาคตได้อย่างยั่งยืน

อภิปรายผล

ผลการวิจัยเรื่อง ผลของสมาธิบำบัด SKT ต่อภาวะสุขภาพและความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ พบว่า การฝึกสมาธิบำบัดมีผลอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในการลดระดับความเครียดของครูผู้สอน ($p < .05$) แต่ไม่มีผลอย่างมีนัยสำคัญต่อการเปลี่ยนแปลงด้านภาวะสุขภาพกายและสุขภาพจิต ($p > .05$) ผลลัพธ์เชิงปริมาณดังกล่าวสอดคล้องกับงานวิจัยของ Flook และคณะ (2013) ที่ระบุว่าโปรแกรมฝึกสติสามารถลดระดับความเครียดและความเหนื่อยหน่ายในครูได้อย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในกลุ่มครูที่ทำงานในสภาพแวดล้อมที่มีความตึงเครียดสูง เช่น โรงเรียนสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ ซึ่งครูมักต้องเผชิญกับภาระทางอารมณ์สูงและต้องใช้พลังจิตใจในการดูแลเด็กอย่างต่อเนื่อง แม้ว่าผลการวิเคราะห์เชิงปริมาณจะไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในภาวะสุขภาพโดยรวม แต่ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่มสะท้อนให้เห็นว่า ครูผู้เข้าร่วมการฝึกสมาธิบำบัดรายงานถึงการเปลี่ยนแปลงที่ดีขึ้นในหลายด้าน เช่น ระบบการนอนหลับที่มีคุณภาพมากขึ้น ระบบขับถ่ายและการไหลเวียนโลหิตที่ดีขึ้น รวมถึงความสามารถในการจัดการกับผลข้างเคียงจากโรคประจำตัวบางประการ ทั้งนี้ยังพบว่าผู้เข้าร่วมรู้สึกถึงความผ่อนคลาย ความสงบ และความสามารถในการควบคุมอารมณ์ดีขึ้น ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงประโยชน์ของการฝึกสมาธิบำบัดในระดับจิตวิญญาณและจิตใจ แม้จะไม่สามารถแสดงผลในเชิงตัวเลขอย่างชัดเจนได้ในระยะเวลาสั้น ๆ ข้อมูลเหล่านี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ Ciraldo (2020) ที่ศึกษาครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และพบว่า การฝึกสมาธิและสติมีผลในเชิงบวกต่อระดับความเครียด ความอ่อนล้า และภาวะความเหนื่อยหน่ายทางอารมณ์ของครูอย่างมีนัยสำคัญ นอกจากนี้ ยังพบว่าครูบางคนได้นำทักษะที่ได้จากการฝึกสมาธิบำบัดไปประยุกต์ใช้ในการจัดกิจกรรมในชั้นเรียน โดยเฉพาะในช่วงก่อนเริ่มบทเรียนหรือระหว่าง

การจัดกิจกรรมที่ต้องการความร่วมมือจากนักเรียน ซึ่งช่วยส่งเสริมทั้งบรรยากาศในห้องเรียนและพฤติกรรมของนักเรียน ผลลัพธ์ดังกล่าวสอดคล้องกับงานของ Elliott (2018) ซึ่งเสนอว่า การบูรณาการกิจกรรมฝึกสติในชั้นเรียนช่วยลดความตึงเครียดทั้งของครูและนักเรียน และยังสามารถลดความจำเป็นในการใช้มาตรการทางวินัยที่เข้มงวดกับนักเรียนได้อีกด้วย ทั้งนี้แสดงให้เห็นว่า การฝึกสมาธิบำบัดมีได้จำกัดผลเฉพาะในเชิงสุขภาพของครูเท่านั้น แต่ยังส่งผลกระทบต่อระบบนิเวศของการเรียนรู้โดยรวมภายในชั้นเรียน แม้ว่าผลวิจัยในครั้งนี้จะมีข้อค้นพบที่น่าสนใจ แต่ยังมีข้อจำกัดที่ควรนำมาพิจารณา เช่น ขนาดของกลุ่มตัวอย่างที่ยังน้อย และระยะเวลาการฝึกที่อาจยังไม่เพียงพอในการเปลี่ยนแปลงสุขภาพโดยรวมในระดับที่สามารถวัดได้อย่างชัดเจนในเชิงสถิติ โดยสรุป สมาธิบำบัด SKT เป็นกิจกรรมที่ส่งเสริมสุขภาพทางจิตใจ และลดระดับความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งสามารถนำไปพัฒนาเป็นแนวทาง การดูแลสุขภาพจิตของครูในสถานศึกษาที่มีความต้องการด้านการดูแลเฉพาะได้อย่างเหมาะสมและยั่งยืน

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 สถานศึกษาและหน่วยงานที่เกี่ยวข้องควรนำสมาธิบำบัด SKT ไปประยุกต์ใช้ในกระบวนการพัฒนาครู โดยเฉพาะครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เพื่อช่วยเสริมสร้างสุขภาพทางจิตและลดความเครียดจากภาระงานและความกดดันในการดูแลนักเรียนเฉพาะกลุ่ม

1.2 ควรจัดกิจกรรมอบรมหรือฝึกปฏิบัติเกี่ยวกับสมาธิบำบัดเป็นประจำในสถานศึกษา เพื่อให้ครูสามารถฝึกฝนตนเองอย่างต่อเนื่องและนำไปประยุกต์ใช้ได้จริงในชีวิตประจำวันและการทำงาน

1.3 ส่งเสริมการจัดตั้งชุมชนการเรียนรู้ (Professional Learning Community: PLC) ในโรงเรียนหรือสถาบันการศึกษา เพื่อเปิดโอกาสให้ครูได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์เกี่ยวกับการใช้สมาธิบำบัด และพัฒนานวัตกรรมทางจิตใจร่วมกัน

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรขยายกลุ่มตัวอย่างให้หลากหลายมากขึ้น ทั้งในด้านเพศ อายุ ประสบการณ์การทำงาน และประเภทของโรงเรียน เพื่อเพิ่มความครอบคลุมและความเป็นไปได้ในการอธิบายผลการวิจัยให้ครอบคลุมบริบทที่หลากหลาย

2.2 ควรศึกษาผลของสมาธิบำบัดในระยะยาว เพื่อตรวจสอบว่าผลที่เกิดขึ้นสามารถคงอยู่ได้หรือมีการเปลี่ยนแปลงเมื่อเวลาผ่านไป ซึ่งจะช่วยให้การออกแบบโปรแกรมมีความยั่งยืนมากยิ่งขึ้น

2.3 ควรศึกษาผลกระทบทางอ้อมของสมาธิบำบัดต่อผู้เรียนหรือบรรยากาศในห้องเรียน เพื่อให้เห็นภาพรวมของผลเชิงระบบ ไม่จำกัดเพียงผลต่อครูผู้สอนแต่ขยายไปสู่ผลต่อการเรียนรู้ของเด็กที่มีความต้องการพิเศษ

องค์ความรู้ใหม่

จากผลการวิจัยพบว่า “สมาธิบำบัด SKT” ไม่เพียงเป็นเทคนิคที่ส่งผลเชิงบวกต่อสุขภาวะจิต และการจัดการความเครียดของครูผู้สอนเด็กที่มีความต้องการพิเศษ แต่ยังเป็นแนวทางบูรณาการที่สามารถนำมาใช้ในการพัฒนาระบบนิเวศทางการเรียนรู้ในระดับห้องเรียนและสถานศึกษาได้อย่างมีนัยสำคัญในเชิงพฤติกรรม องค์ความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการศึกษาครั้งนี้ คือ การขยายขอบเขตการใช้สมาธิบำบัดจากระดับปัจเจกบุคคลไปสู่ระดับเชิงระบบ โดยไม่จำกัดเพียงการเยียวยาครู แต่สามารถออกแบบให้เป็นกลไกในการเสริมพลังภายในองค์กร (empowerment mechanism) ผ่านการสร้างวัฒนธรรมของการมีสติ (mindful culture) ภายในโรงเรียนหรือศูนย์การศึกษาพิเศษ ซึ่งนำไปสู่การพัฒนาคุณภาพชีวิตการทำงานของครู ความสัมพันธ์เชิงบวกระหว่างครูกับนักเรียน และการจัดการเรียนรู้ที่เอื้อต่อความเป็นมนุษย์มากขึ้น การวิจัยครั้งนี้จึงเปิดพื้นที่ใหม่ให้กับการประยุกต์ใช้สมาธิบำบัดในฐานะเครื่องมือทางจิตวิทยาเชิงบวกในระบบการศึกษา ซึ่งสามารถต่อยอดไปสู่การสร้างสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่ยั่งยืนในระยะยาว

เอกสารอ้างอิง

- กองการแพทย์ทางเลือก กรมการแพทย์แผนไทยและการแพทย์ทางเลือก. (2563). *แนวทางการใช้สมาธิบำบัดในระบบบริการสุขภาพ*. กระทรวงสาธารณสุข.
- รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย. (2550). *ราชกิจจานุเบกษา, เล่ม 124 ตอนพิเศษ 27 ก, 24 สิงหาคม 2550*.
- ศรียา นิยมธรรม. (2555). *การศึกษาพิเศษ: ทฤษฎีและการประยุกต์*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ศิริพร แสงศรีจันทร์, ปรัชญาพร อิศาระ, แหวดาว คำเขียว, & สุนีย์ ปัญญาวงศ์. (2559). การลดความเครียดของครูด้วยสมาธิบำบัด. *วารสารการแพทย์แผนไทยและการแพทย์ทางเลือก*, 13(1), 32–45.
- สมพร กันทรดุษฎี-เตรียมชัยศรี. (2554). *ศาสตร์แห่งสมาธิบำบัด*. มหาวิทยาลัยมหิดล.
- อรอุมา ปัญญาโชติกุล, สุธินา เศษคง, & สุขุมารณ์ ศรีวิศิษฐ์. (2560). การประยุกต์สมาธิบำบัดเพื่อส่งเสริมสุขภาพ. *วารสารสุขภาพจิต*, 24(2), 88–102.
- Dhawan, N. (2005). Inclusive Education in Practice. *Journal of Special Education*, 12(1), 15–27.
- Sonia, M. (2007). Strategies for Teaching Children with Disabilities. *Special Education Quarterly*, 18(3), 201–214.
- Ciraldo, N. (2020). The impact of mindfulness-based practices on special education teachers' perceived levels of burnout and stress. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 9(1).

- Elliott, N. (2018). Helping teachers practice mindfulness in special education. *Leadership*, 48(1), 20–23.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.

***การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชาสังคมศึกษา
เรื่อง ทวีปแอฟริกา เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2**

**Development of Learning Activities using the Geographic Inquiry
Process for Social Studies about Africa Continent
to Promote Geo-Literacy for Grade 8 Students**

มุกดา เอกมาตร์^{1*} มนตรี วงษ์สะพาน²

Mukda Ekkamart ^{1*} Montree Wongsaphan ²

¹ นักศึกษาปริญญาการศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

¹ M.Ed. Program Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Mahasarakham University

² รองศาสตราจารย์ประจำภาควิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

² Associate Professor in Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Mahasarakham University

*Corresponding author e-mail: mekkamart@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อหาประสิทธิภาพการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ให้เป็นไปตามเกณฑ์ 80/80 2) เพื่อศึกษาการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ 3) เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ต่อการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา กลุ่มที่ศึกษาในการวิจัยครั้งนี้ ได้แก่ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 14 คน โรงเรียนหนองบัวครุรัฐประชาสรรค์ อำเภอนองกุ้งศรี จังหวัดกาฬสินธุ์ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ แบบประเมินการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ และแบบสอบถามความพึงพอใจ สถิติที่ใช้ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ผลการวิจัยพบว่า 1) กิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีคุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้โดยรวมอยู่ในระดับเหมาะสมมาก (ค่าเฉลี่ย = 4.39, ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน = 0.05) และมีประสิทธิภาพมีค่าเท่ากับ 87.27 / 78.81 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ 80/80 2) พัฒนาการการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ ระยะที่ 1 ถึง ระยะ

* Received: 30 April 2025, Revised: 31 May 2025, Accepted: 4 June 2025

ที่ 4 มีค่าเฉลี่ยคะแนนสูงขึ้น สรุปได้ว่านักเรียนมีพัฒนาการการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์สูงขึ้น และ 3) ความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ต่อการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ อยู่ในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย = 4.58, ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน = 0.15)

คำสำคัญ: กิจกรรมการเรียนรู้; กระบวนการทางภูมิศาสตร์; การรู้เรื่องภูมิศาสตร์

ABSTRACT

This research aimed to: 1) determine the efficiency of learning activities using geographical processes in Social Studies on the topic of Africa for Grade 8 students according to the 80/80 efficiency criterion, 2) investigate geographical literacy development among Grade 8 students using geographical processes, and 3) examine Grade 8 students' satisfaction with learning activities using geographical processes in Social Studies on the topic of Africa. The study group consisted of 14 Grade 8 students from Nongbuakururatprachasarn School, Nongkungs District, Kalasin Province, in the first semester of the 2024 academic year. The research instruments included: lesson plans using geographical processes, an achievement test, a geographical literacy assessment form, and a satisfaction questionnaire. Data were analyzed using mean, percentage, and standard deviation. The research findings revealed that: 1) the learning activities using geographical processes in Social Studies on the topic of Africa for Grade 8 students demonstrated overall lesson plan quality at a very appropriate level ($\bar{x} = 4.39$, S.D. = 0.05) with an efficiency of 87.27/78.81, which did not meet the 80/80 criterion, 2) the development of geographical literacy among Grade 8 students using geographical processes from Phase 1 to Phase 4 showed progressively higher mean scores, indicating improved geographical literacy development, and 3) Grade 8 students' satisfaction with learning activities using geographical processes was at the highest level ($\bar{x} = 4.58$, S.D. = 0.15).

Keywords: Learning Activities; Geographic Inquiry Process; Geo-Literacy

บทนำ

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ (2542) ได้กล่าวถึงความมุ่งหมายและหลักการศึกษาไว้ว่า การจัดการศึกษาต้องเป็นไปเพื่อพัฒนาคนไทย ให้เป็นมนุษย์ที่สมบูรณ์ทั้งร่างกาย จิตใจ สติปัญญา ความรู้ และคุณธรรม มีจริยธรรม และวัฒนธรรมในการดำรงชีวิต สามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีความสุข เพื่อพัฒนาคนไทยให้มีคุณภาพ สามารถดำรงชีวิตและปรับตัวให้เข้ากับยุคสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วได้อย่างมีความสุข ซึ่งสอดคล้องกับพระบรมราโชวาทของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดช รัชกาลที่ 9 ความตอนหนึ่งว่า “ การศึกษาเป็นปัจจัยในการสร้างและพัฒนาความรู้ ความคิด ความประพฤติและคุณธรรมของบุคคล สังคมและบ้านเมืองใดให้การศึกษาที่ดีแก่เยาวชนได้อย่างครบถ้วนพอเหมาะกันทุก ๆ ด้าน สังคมและบ้านเมืองนั้นจะมีพลเมืองที่มีคุณภาพ ซึ่งสามารถดำรงรักษาความเจริญ มั่นคงของประเทศไว้และพัฒนาก้าวหน้าต่อไปได้ตลอด ” (ชูสิทธิ์ ชูชาติ,

2561) ด้วยความสำคัญของการศึกษา การจัดการเรียนรู้รายวิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ซึ่งเป็นรายวิชาหนึ่งที่มีความสำคัญอย่างยิ่งในการพัฒนาสมรรถนะของผู้เรียนให้สามารถดำรงชีวิตอยู่ในสังคม และอยู่ร่วมกับบุคคลอื่นได้อย่างมีความสุข ตลอดจนสามารถนำเอาความรู้ ความเข้าใจนั้นไปปรับใช้ให้เข้ากับสภาพสังคมที่แปรเปลี่ยนได้อย่างเหมาะสม สมดุล และยั่งยืน ดังนั้นในการสอนรายวิชาสังคมศึกษา จึงต้องมุ่งสร้างผู้เรียนให้มีความรู้ ความเข้าใจการดำรงชีวิตของมนุษย์ ทั้งในฐานะปัจเจกบุคคลและการอยู่ร่วมกันในสังคม การปรับตัวตามสภาพแวดล้อม การจัดการทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัด เข้าใจถึงพัฒนาการเปลี่ยนแปลงตามยุคสมัย กาลเวลา ตามเหตุปัจจัยต่าง ๆ เกิดความเข้าใจในตนเองและผู้อื่น มีความอดทน อดกลั้น ยอมรับในความแตกต่างและมีคุณธรรม สามารถนำความรู้ไปปรับใช้ในการดำเนินชีวิต เป็นพลเมืองดีของประเทศชาติและสังคมโลกได้ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551)

กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม เป็นกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่เน้นการสร้างมีติสัมพันธ์ของมนุษย์ เพราะมนุษย์นั้นมีความแตกต่างกันอย่างหลากหลาย เพื่อให้เข้ากับสภาพบริบทของสิ่งแวดล้อม อีกทั้งยังเป็นพลเมืองต่อสังคม รวมถึงมีความรับผิดชอบ ความรู้ ทักษะ คุณธรรม จริยธรรม ค่านิยมที่พึงามของสังคม แต่ปัญหาการเรียนการสอนในรายวิชาสังคมศึกษา ปัจจุบันส่วนใหญ่นั้นจะพบได้ว่า ผู้เรียนขาดการเชื่อมโยงความสัมพันธ์ การให้เหตุผลของสิ่งต่าง ๆ และการตัดสินใจแก้ปัญหาหรือเหตุการณ์ต่าง ๆ อย่างเป็นระบบ ส่งผลกระทบต่อการดำเนินชีวิต สังคม สิ่งแวดล้อมหรือแม้กระทั่งคุณภาพชีวิต โดยจากการศึกษางานวิจัยของ อภิรติ มณีนิล (2565) พบว่า ปัจจุบันครูผู้สอนส่วนใหญ่จะสอนตามเนื้อหาที่ปรากฏในหนังสือเรียน ขาดเทคนิคและวิธีการสอนในรูปแบบใหม่ ๆ ที่หลากหลาย ทำให้นักเรียนไม่กล้าแสดงความคิดเห็นหรือกล้าแสดงออก ขาดการฝึกแก้ปัญหาในห้องเรียน ทำให้การเรียนการสอนน่าเบื่อ นักเรียนไม่มีส่วนร่วมในการเรียนการสอน อีกทั้งเนื้อหาในสาระสังคมศึกษามีจำนวนมากทำให้นักเรียนต้องท่องจำ ขาดการเชื่อมโยงกับการนำไปใช้ในชีวิตประจำวัน ซึ่งในสภาพการณ์ทางสังคมที่มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลาความก้าวหน้าของเทคโนโลยีที่ได้รับอิทธิพลจากความก้าวหน้าทางเศรษฐกิจ สังคม สิ่งแวดล้อม จำเป็นที่จะต้องสอนให้นักเรียนได้เรียนรู้เท่าทันสังคม และอยู่ร่วมกันเป็นพลโลกทางสังคม ควรดำเนินการหาวิธีการสอนที่มีความหลากหลาย โดยวิธีการสอนหรือการจัดการเรียนรู้ต้องนำไปสู่การให้ผู้เรียนสามารถคิดได้และแก้ปัญหาเป็น ดังนั้นการสอนสังคม โดยเฉพาะในสาระภูมิศาสตร์ไม่ใช่เป็นเพียงการท่องจำหรือการศึกษาว่า สิ่งนั้นอยู่ตรงไหน ประเทศนั้นอยู่ที่ใดในแผนที่ การมีความรู้ในที่ตั้งของสิ่งต่าง ๆ เหล่านั้น เป็นเพียงขั้นแรกของการทำความเข้าใจภูมิศาสตร์ทางกายภาพ แต่สิ่งที่ต้องทำความเข้าใจต่อจากนั้น คือ ถ้าหากเกิดปัญหาที่เกี่ยวกับธรรมชาติและสิ่งแวดล้อมกับมนุษย์ขึ้น นักเรียนจะร่วมกันแก้ไขได้อย่างไรในฐานะที่เป็นผู้ได้รับผลกระทบหรือเป็นผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ด้วยเหตุนี้จึงจำเป็นต้องมีการพัฒนาการสอนภูมิศาสตร์ผ่านกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์ (Geographic Inquiry Process) เพราะกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์

ให้ผู้เรียน ซึ่งการรู้เรื่องภูมิศาสตร์นั้นจะทำให้ผู้เรียนมีความรู้ ความเข้าใจในเรื่องของภูมิศาสตร์อย่างถูกต้อง ชัดเจน สามารถคิดอย่างเป็นระบบมีความยืดหยุ่นตามสภาพความเป็นจริง และนำความรู้ไปใช้ในการดำเนินชีวิตได้

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์ เป็นแนวทางการจัดการศึกษาที่สามารถช่วยพัฒนาผู้เรียนให้รู้เรื่องภูมิศาสตร์ เข้าใจปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นบนโลกที่มีความสัมพันธ์กับที่ตั้ง เข้าใจระบบธรรมชาติและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม เพื่อนำไปสู่การพัฒนาความสามารถในการคิดอย่างเป็นระบบและการตัดสินใจเพื่อสร้างสิ่งแวดล้อมที่ยั่งยืน ในฐานะพลเมืองโลก สอดคล้องกับ Edelson (2011) ที่อธิบายว่า การรู้เรื่องภูมิศาสตร์มีส่วนสำคัญในการเตรียมพลเมืองในศตวรรษที่ 21 เพราะการรู้เรื่องภูมิศาสตร์จะช่วยให้เกิดการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลในชีวิตประจำวัน โดยคำนึงถึงบริบทโดยรอบ สำหรับในการทำงาน การรู้เรื่องภูมิศาสตร์จะช่วยให้เกิดการวางแผนและการสร้างกลยุทธ์ที่ลดต้นทุนสิ่งแวดล้อมและสังคม สำหรับการเป็นพลเมือง การรู้เรื่องภูมิศาสตร์จะช่วยให้เป็นพลเมืองที่รับผิดชอบต่อสังคมและสิ่งแวดล้อม และพัฒนาคุณภาพชีวิตและสิ่งแวดล้อมให้ยั่งยืนได้ การรู้เรื่องภูมิศาสตร์จึงเป็นเครื่องมือที่สำคัญในการอนุรักษ์ทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม และวัฒนธรรมของชุมชน ลดความขัดแย้งและความรุนแรง พัฒนาคุณภาพชีวิตในชุมชนรอบโลก (กนก จันทรา, 2561) จากการสังเกตในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนของผู้วิจัยรายวิชาสังคมศึกษาที่เน้นการบรรยาย นักเรียนค้นหาคำตอบ ไม่ได้มุ่งเน้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมการเรียนรู้ นักเรียนไม่ได้ฝึกปฏิบัติแบบเป็นขั้นตอน ทำให้ผู้เรียนส่วนใหญ่ขาดความสามารถในการวิเคราะห์ การหาความสัมพันธ์ การเชื่อมโยง การให้เหตุผลและการตัดสินใจแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ ซึ่งความสามารถดังกล่าวนี้ถือเป็นองค์ประกอบสำคัญของทักษะการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ ส่งผลให้นักเรียนขาดทักษะการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ และจากการศึกษารายงานผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ประจำปีการศึกษา 2565 รายวิชาสังคมศึกษา ของโรงเรียนหนองบัวคูรัฐราษฎร์ประชาสรรค์ พบว่านักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในรายวิชาสังคมศึกษา อยู่ในระดับต่ำกว่าร้อยละ 50 ของนักเรียนทั้งหมด ซึ่งอาจเป็นผลมาจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ไม่ได้เน้นให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติในการทำกิจกรรมร่วมกับเพื่อน ทำให้ผู้เรียนขาดความสามารถในการเชื่อมโยงเนื้อหาเข้าสู่ชีวิตจริง รวมถึงการมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนในรายวิชาสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมต่ำ

จากสภาพปัญหาดังกล่าว ผู้วิจัยซึ่งได้รับมอบหมายให้สอนในรายวิชา สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม สาระภูมิศาสตร์ ในระดับชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จึงสนใจเกี่ยวกับการพัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา เพื่อส่งเสริมการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ซึ่งเป็นกิจกรรมเรียนการสอนที่ทำให้ผู้เรียนเกิดทักษะที่จำเป็นสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 อันจะนำไปสู่การส่งเสริมให้นักเรียนมีความสามารถในการวิเคราะห์หาความสัมพันธ์ เชื่อมโยง เปรียบเทียบ ใช้เหตุผลทางภูมิศาสตร์ในการวางแผนเตรียมพร้อม

รับมือกับสถานการณ์ต่าง ๆ รวมทั้งมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาสังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมที่สูงขึ้นต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อหาประสิทธิภาพการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ให้เป็นไปตามเกณฑ์ 80/80
2. เพื่อศึกษาการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์
3. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ต่อการเรียนรู้ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา

ระเบียบวิธีวิจัย

1. กลุ่มเป้าหมาย

กลุ่มเป้าหมายการวิจัยครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 14 คน โรงเรียนหนองบัวครุรัฐประชาสรรพ์ อำเภอนองนงศรี จังหวัดกาฬสินธุ์ ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 ประกอบด้วยนักเรียนชาย 8 คน นักเรียนหญิง 6 คน โดยมีนักเรียนที่มีผลการเรียนระดับ 3 ขึ้นไป คิดเป็นร้อยละ 33.33

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ (Geographic Inquiry Process) รายวิชาสังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 7 แผนการจัดการเรียนรู้ รวมเวลา 16 ชั่วโมง นำแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่สร้างขึ้น ให้อาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์ เพื่อตรวจสอบ ปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะ แล้วนำเสนอผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน เพื่อประเมินความเหมาะสม ความถูกต้อง ความสอดคล้องระหว่างสาระสำคัญ จุดประสงค์การเรียนรู้กับเนื้อหา การจัดกระบวนการเรียนรู้ สื่อการเรียนรู้และการวัดการประเมินผล ของแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้เกณฑ์การประเมินระดับ ความเหมาะสม แบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ นำผลที่ประเมินมาใช้ในการพิจารณาความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้ (บุญชุม ศรีสะอาด, 2541) โดยค่าความเหมาะสมมีค่าคะแนนเฉลี่ย 3.51 – 5.00 เป็นเกณฑ์ตัดสินถือเป็นแผนการจัดการเรียนรู้ที่นำไปใช้ได้ ผลการประเมินพบว่าแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1-7 เท่ากับ 4.43, 4.34, 4.34, 4.29, 4.38, 4.37, 4.60 ตามลำดับ อยู่ในระดับเหมาะสมมากและเหมาะสมมากที่สุด

2.2 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ทวีปแอฟริกา สร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเป็นแบบปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 45 ข้อ โดยใช้จริง 30 ข้อ สร้างให้ครอบคลุมเนื้อหาตามตัวชี้วัด และพฤติกรรมการศึกษา 6 ด้าน ของ Bloom Taxonomy (2001) นำแบบทดสอบที่สร้างขึ้น เสนออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อรับข้อเสนอแนะปรับปรุง จากนั้นนำเสนอผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน เพื่อประเมินความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับจุดประสงค์การเรียนรู้หรือตัวชี้วัด (IOC) รวบรวมข้อสอบที่มีค่า IOC ผ่านเกณฑ์ จัดทำเป็นแบบทดสอบนำไปทดลอง (Tryout) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ของปีการศึกษา 2566 โรงเรียนหนองกุงศรีวิทยาจารย์ จำนวน 50 คน ที่ไม่ใช่กลุ่มเป้าหมาย นำคะแนนที่ได้จากการทำแบบทดสอบของนักเรียนมาตรวจให้คะแนน แล้ววิเคราะห์หาค่าอำนาจจำแนกโดยวิธีของ Brennan (บุญชุม ศรีสะอาด และคณะ, 2559) พบว่าข้อสอบมีค่าอำนาจจำแนกตั้งแต่ 0.22 – 0.62 คัดเลือกข้อสอบที่ผ่านเกณฑ์ จำนวน 30 ข้อ มาวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นแบบทดสอบทั้งฉบับโดยใช้สูตรของโลเวทท์ (Lovett) (บุญชุม ศรีสะอาด และคณะ, 2559) โดยพบว่าข้อสอบมีค่าความเชื่อมั่นแบบทดสอบทั้งฉบับเท่ากับ 0.94 จัดพิมพ์แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ที่ผ่านการตรวจคุณภาพแล้วไปใช้ทดสอบจริงกับกลุ่มเป้าหมาย

2.3 แบบประเมินการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ เป็นแบบประเมินระหว่างเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยผู้วิจัยได้ทำการสังเคราะห์การรู้เรื่องภูมิศาสตร์จนได้ข้อสรุปดังนี้ 1) เป็นความเข้าใจระบบธรรมชาติและมนุษย์ 2) เป็นความสามารถในการให้เหตุผลทางภูมิศาสตร์ 3) เป็นความสามารถในการตัดสินใจอย่างเป็นระบบ จากนั้นสร้างแบบประเมินเป็นแบบอัตนัยจำนวน 4 สถานการณ์ ประเมินสถานการณ์ละ 3 ประเด็น โดยกำหนดองค์ประกอบและคำอธิบายคุณภาพในการประเมิน 3 ระดับ คือ ระดับปรับปรุง ระดับพอใช้ และระดับดี โดยใช้เกณฑ์การให้คะแนนในแต่ละองค์ประกอบของการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ดังตาราง 1

ตาราง 1 เกณฑ์การให้คะแนนการรู้เรื่องภูมิศาสตร์

การรู้เรื่องภูมิศาสตร์	ระดับคุณภาพ		
	ดี (3)	พอใช้ (2)	ปรับปรุง (1)
1) ความเข้าใจระบบธรรมชาติมนุษย์	อธิบายปัจจัยและผลที่เกิดขึ้นจากปฏิสัมพันธ์ของระบบธรรมชาติและระบบมนุษย์	อธิบายระบบธรรมชาติและระบบมนุษย์แต่แยกส่วนกัน	อธิบายระบบของธรรมชาติหรือระบบของมนุษย์ได้เพียงอย่างเดียว
2) การให้เหตุผลทางภูมิศาสตร์	แสดงหรือสนับสนุนข้อกล่าวอ้าง ข้อโต้แย้งที่ต่างออกไป	แสดงหรือสนับสนุนข้อกล่าวอ้าง ข้อโต้แย้งที่	อธิบายสิ่งต่างๆ ที่พบเห็นรอบตัวด้วยการให้ข้อมูล

การรู้เรื่องภูมิศาสตร์	ระดับคุณภาพ		
	ดี (3)	พอใช้ (2)	ปรับปรุง (1)
	เกี่ยวกับประเด็นปัญหาที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับภูมิศาสตร์ได้ และสามารถให้เหตุผลเสริมเพื่อให้ข้อโต้แย้งที่ต่างออกไปมีความน่าเชื่อถือ	ต่างออกไปเกี่ยวกับประเด็นปัญหาที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับภูมิศาสตร์ได้	สนับสนุนที่เกี่ยวข้องเกี่ยวกับภูมิศาสตร์
3) การตัดสินใจอย่างเป็นระบบ	ระบุประเด็นการตัดสินใจแล้วนำไปสู่การออกแบบทางเลือกเพื่อใช้ในการตัดสินใจได้มากกว่า 2 ทางเลือก และตัดสินใจเลือกทางเลือกที่มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ	ระบุประเด็นการตัดสินใจแล้วนำไปสู่การออกแบบทางเลือกเพื่อใช้ในการตัดสินใจได้เพียง 2 ทางเลือก และตัดสินใจเลือกทางเลือกที่มีความเป็นไปได้ในทางปฏิบัติ	ระบุประเด็นการตัดสินใจได้ แต่ทางเลือกที่ตัดสินใจเป็นไปไม่ได้เลยในทางปฏิบัติ

นำแบบประเมินการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ที่สมบูรณ์เสนออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อรับข้อเสนอแนะปรับปรุง จากนั้นเสนอผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบความถูกต้องเหมาะสมประเด็นด้านความสอดคล้องมาตรฐานตัวชี้วัด ความสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ ความเหมาะสมของภาษา แล้วนำมาหาค่าความสอดคล้อง (IOC) พบว่าแบบประเมินการรู้เรื่องภูมิศาสตร์มีค่าระหว่าง 0.60 – 1.00 ถือว่ามีความสอดคล้องกันในเกณฑ์ที่ยอมรับได้ นำไปทดลอง (Tryout) กับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ภาคเรียนที่ 2 ของปีการศึกษา 2566 โรงเรียนหนองกุงศรีวิทยาการ จำนวน 50 คนที่ไม่ใช่กลุ่มเป้าหมาย จากนั้นนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ค่าความยากและค่าอำนาจจำแนก โดยใช้สูตรของ D.R. Whitney and D.L. Sabers พบว่าข้อสอบมีค่าความยากอยู่ระหว่าง 0.51 – 0.80 ค่าอำนาจจำแนกฉบับที่ 1 เท่ากับ 0.20 0.20 และ 0.24 ตามลำดับ ค่าอำนาจจำแนกฉบับที่ 2 เท่ากับ 0.21 0.20 และ 0.21 ตามลำดับ ค่าอำนาจจำแนกฉบับที่ 3 เท่ากับ 0.23 0.21 และ 0.24 ตามลำดับ และค่าอำนาจจำแนกฉบับที่ 4 เท่ากับ 0.35 0.23 และ 0.21 ตามลำดับ เลือกข้อสอบที่คัดเลือกไว้มาวิเคราะห์ค่าความเชื่อมั่นแบบประเมินทั้งฉบับโดยใช้วิธีของครอนบาค (Cronbach) หรือสัมประสิทธิ์ของแอลฟา (บุญชม ศรีสะอาด, 2553) พบว่าแบบประเมินทั้ง 4 ฉบับมีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.56 0.59 0.49 และ 0.65 ตามลำดับ จากนั้นจัดพิมพ์แบบประเมินการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ที่ผ่านการตรวจคุณภาพแล้วไปใช้ทดสอบจริงกับกลุ่มเป้าหมาย

2.4 แบบสอบถามความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 1 ฉบับ โดยมีองค์ประกอบ 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านกิจกรรมการเรียนรู้ จำนวน 5 ข้อ 2) ด้านบรรยากาศในการจัดการเรียนรู้ จำนวน 5 ข้อ และ 3) ด้านประโยชน์ที่ได้รับจากการเรียนรู้ จำนวน 5 ข้อ รวมทั้งหมด 15 ข้อ กำหนดเกณฑ์วัดระดับความคิดเห็นตามวิธีของ Likert (Likert, อ้างใน ไพศาล วรคำ, 2559) เป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ นำแบบสอบถามความพึงพอใจที่สร้างขึ้น เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาแล้วปรับปรุงแก้ไขตามคำแนะนำ จากนั้นให้ผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการเรียนรู้รายวิชา สังคมศึกษา 5 ท่าน ทำการตรวจสอบหาค่าความสอดคล้อง (IOC) แล้วคัดเลือกใช้ข้อที่มีค่าตั้งแต่ 0.60 ขึ้นไป ไปทดลองใช้จริงกับกลุ่มเป้าหมาย

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

เก็บข้อมูลระหว่างวันที่ 24 มิถุนายน 2567 ถึง 31 กรกฎาคม 2567 โดยจัดรายวิชาสังคมศึกษาไว้สัปดาห์ละ 3 คาบเรียน คาบเรียนละ 1 ชั่วโมง มีขั้นตอนการดำเนินการเก็บข้อมูลดังนี้

3.1 ผู้วิจัยได้อธิบายชี้แจงทำความเข้าใจและข้อตกลงกับนักเรียนที่เป็นกลุ่มเป้าหมายในเรื่องการเรียน เวลาเรียน และกิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์

3.2 ดำเนินการทดลองโดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น

3.3 ผู้วิจัยทำการประเมินการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์หลังจบการจัดการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 3 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5 และแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 7

3.4 เมื่อสิ้นสุดการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชาสังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ให้กลุ่มเป้าหมายทำแบบสอบถามวัดผลสัมฤทธิ์หลังเรียนและแบบสอบถามความพึงพอใจ

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 เพื่อพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80 โดยใช้สูตรการหาประสิทธิภาพ E_1/E_2

4.2 เพื่อศึกษาการเรียนรู้เรื่องทางภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ โดยใช้ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เทียบกับเกณฑ์ (กระทรวงศึกษาธิการ กรมวิชาการ, 2560) ดังต่อไปนี้

2.34 – 3.00 หมายความว่า การรู้เรื่องภูมิศาสตร์อยู่ในระดับดี

1.67 – 2.33 หมายความว่า การรู้เรื่องภูมิศาสตร์อยู่ในระดับพอใช้

1.00 – 1.66 หมายความว่า การรู้เรื่องภูมิศาสตร์อยู่ในระดับควรปรับปรุง

4.3 เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ต่อการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา โดยใช้ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) เทียบค่าเฉลี่ยกับเกณฑ์ (ไพศาล วรคำ, 2559) ดังต่อไปนี้

4.50 – 5.00 หมายความว่า ความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด

3.50 – 4.49 หมายความว่า ความพึงพอใจอยู่ในระดับมาก

2.50 – 3.49 หมายความว่า ความพึงพอใจอยู่ในระดับปานกลาง

1.50 – 2.49 หมายความว่า ความพึงพอใจอยู่ในระดับน้อย

1.00 – 1.49 หมายความว่า ความพึงพอใจอยู่ในระดับน้อยที่สุด

ผลการวิจัย

1. ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 เป็นไปตามเกณฑ์ 80/80

ตาราง 2 ประสิทธิภาพการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2

เลขที่	ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1)			ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2)		
	รวมคะแนน แผนการจัดการ เรียนรู้ที่ 1-7 (96)	คิดเป็น ร้อยละ	แปลผล	คะแนนจาก แบบทดสอบ วัดผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน (30)	คิดเป็นร้อยละ	แปลผล
1	92.67	96.53	สูงกว่าเกณฑ์	26	86.66	สูงกว่าเกณฑ์
2	79.33	82.63	สูงกว่าเกณฑ์	23	76.66	ต่ำกว่าเกณฑ์
3	78.99	82.28	สูงกว่าเกณฑ์	23	76.66	ต่ำกว่าเกณฑ์
4	73.33	76.38	สูงกว่าเกณฑ์	22	73.33	ต่ำกว่าเกณฑ์
5	89.66	93.39	สูงกว่าเกณฑ์	25	83.33	สูงกว่าเกณฑ์
6	80.67	84.03	สูงกว่าเกณฑ์	23	76.66	ต่ำกว่าเกณฑ์
7	86.66	90.27	สูงกว่าเกณฑ์	23	76.66	ต่ำกว่าเกณฑ์
8	90.00	93.75	สูงกว่าเกณฑ์	23	76.66	ต่ำกว่าเกณฑ์
9	83.33	86.80	สูงกว่าเกณฑ์	24	80.00	สูงกว่าเกณฑ์

เลขที่	ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1)			ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2)		
	รวมคะแนน แผนการจัดการ เรียนรู้ที่ 1-7 (96)	คิดเป็น ร้อยละ	แปลผล	คะแนนจาก แบบทดสอบ วัดผลสัมฤทธิ์ ทางการเรียน (30)	คิดเป็นร้อยละ	แปลผล
10	80.67	84.03	สูงกว่าเกณฑ์	25	83.33	สูงกว่าเกณฑ์
11	77.33	80.55	สูงกว่าเกณฑ์	23	76.66	ต่ำกว่าเกณฑ์
12	88.34	92.02	สูงกว่าเกณฑ์	24	80.00	สูงกว่าเกณฑ์
13	88.33	92.01	สูงกว่าเกณฑ์	23	76.66	ต่ำกว่าเกณฑ์
14	83.66	87.15	สูงกว่าเกณฑ์	24	80.00	สูงกว่าเกณฑ์
$\bar{x}$	83.78	87.27	สูงกว่าเกณฑ์	23.64	78.81	เป็นไปตาม เกณฑ์

จากตาราง 2 ประสิทธิภาพการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 พบว่า ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) ที่ได้จากการทดสอบย่อยระหว่างเรียน ผลงานนักเรียน การประเมินคุณลักษณะอันพึงประสงค์ของนักเรียนกลุ่มที่ศึกษาจากคะแนนเต็ม 96 คะแนน มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ที่ 83.78 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 87.27 ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2) ที่วัดได้จากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หลังเรียนของนักเรียนกลุ่มเป้าหมาย จากคะแนนเต็ม 30 คะแนน มีคะแนนเฉลี่ยอยู่ที่ 23.64 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 78.81 ประสิทธิภาพการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 จึงมีค่าเท่ากับ 87.27/78.81 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ 80/80

2. ผลการศึกษาการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ นักเรียนมีพัฒนาการการรู้เรื่องภูมิศาสตร์สูงขึ้น

ตาราง 3 ผลศึกษาการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์

การรู้เรื่อง ภูมิศาสตร์	คะแนนเต็ม	ระยะที่ /แผนการจัดการเรียนรู้											
		ระยะที่ 1 (แผนที่ 1)			ระยะที่ 2 (แผนที่ 3)			ระยะที่ 3 (แผนที่ 5)			ระยะที่ 4 (แผนที่ 7)		
		$\bar{X}$	S.D.	ผลสัมฤทธิ์ ระดับคุณภาพ	$\bar{X}$	S.D.	ผลสัมฤทธิ์ ระดับคุณภาพ	$\bar{X}$	S.D.	ผลสัมฤทธิ์ ระดับคุณภาพ	$\bar{X}$	S.D.	ผลสัมฤทธิ์ ระดับคุณภาพ
1. ความเข้าใจ ระบบธรรมชาติ มนุษย์	3	1.14	0.36	ปรับปรุง	1.57	0.51	ปรับปรุง	2.36	0.74	ดี	2.86	0.36	ดี
2. การให้ เหตุผลทาง ภูมิศาสตร์	3	1.14	0.36	ปรับปรุง	1.29	0.47	ปรับปรุง	2.07	0.27	พอใช้	2.64	0.50	ดี
3. การตัดสินใจ อย่างเป็น ระบบ	3	1.79	0.43	พอใช้	2.00	0.39	พอใช้	2.07	0.27	พอใช้	2.57	0.51	ดี
ค่าเฉลี่ยรวม	3	1.36	0.04	ปรับปรุง	1.62	0.06	ปรับปรุง	2.17	0.28	พอใช้	2.69	0.08	ดี

จากตารางที่ 3 ผลการศึกษาพัฒนาการการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์ (ระยะที่ 1- 4) พบว่า ระยะที่ 1 (แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1) มีค่าเฉลี่ยของคะแนนอยู่ในระดับปรับปรุง ($\bar{X} = 1.36$, S.D.= 0.04) ระยะที่ 2 (แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 3) มีค่าเฉลี่ยของคะแนนอยู่ในระดับปรับปรุง ($\bar{X} = 1.62$, S.D.= 0.06) ระยะที่ 3 (แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 5) มีค่าเฉลี่ยของคะแนนอยู่ในระดับพอใช้ ($\bar{X} = 2.17$, S.D. = 0.28) และ ระยะที่ 4 (แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 7) มีค่าเฉลี่ยของคะแนนอยู่ในระดับดี ($\bar{X} = 2.69$, S.D.= 0.08) ตามลำดับ จึงสรุปได้ว่านักเรียนมีพัฒนาการการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์สูงขึ้น

3. ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา นักเรียนมีความพึงพอใจในระดับมากที่สุด

ตาราง 4 ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา

ความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความ พึงพอใจ	ลำดับที่
ด้านที่ 1 กิจกรรมการเรียนรู้				
1. กิจกรรมการเรียนรู้ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกัน	4.86	0.35	มากที่สุด	1
2. กิจกรรมการเรียนรู้ส่งเสริมให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนความรู้	4.79	0.41	มากที่สุด	2
3. กิจกรรมการเรียนรู้ทำให้นักเรียนมีโอกาสแสดงความคิดเห็น	4.71	0.45	มากที่สุด	3
4. กิจกรรมการเรียนรู้มีความเหมาะสมกับเนื้อหา	4.50	0.63	มากที่สุด	4
5. กิจกรรมการเรียนรู้การสอนสอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้	4.36	0.72	มาก	5
รวมด้านการกิจกรรมการเรียนรู้	4.64	0.15	มากที่สุด	1
ด้านที่ 2 บรรยากาศในการจัดการเรียนรู้				
6. บรรยากาศของการเรียนเปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม	4.79	0.41	มากที่สุด	1
7. บรรยากาศของการเรียนทำให้นักเรียนมีความรับผิดชอบต่องานตนเองและกลุ่ม	4.64	0.48	มากที่สุด	2
8. บรรยากาศของการเรียนรู้เปิดโอกาสให้นักเรียนสามารถทำกิจกรรมได้อย่างอิสระ	4.57	0.62	มากที่สุด	3
9. บรรยากาศของการเรียนรู้เปิดโอกาสให้นักเรียนได้มีอิสระในการแสดงความคิดเห็นและแลกเปลี่ยนความรู้	4.57	0.73	มากที่สุด	4
10. บรรยากาศของการเรียนรู้ส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้อย่างสร้างสรรค์	4.50	0.73	มากที่สุด	5
รวมด้านบรรยากาศในการจัดการเรียนรู้	4.61	0.15	มากที่สุด	2
ด้านที่ 3 ประโยชน์ที่ได้จากการเรียนรู้				
11. รูปแบบการจัดการเรียนรู้ทำให้นักเรียนได้ทำงานร่วมกับผู้อื่น	4.71	0.45	มากที่สุด	1
12. รูปแบบการจัดการเรียนรู้ทำให้นักเรียนพัฒนาทักษะการคิดและความสามารถทางภูมิศาสตร์ที่สูงขึ้น	4.57	0.62	มากที่สุด	2

ความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความ พึงพอใจ	ลำดับที่
13. รูปแบบการจัดการเรียนรู้ช่วยให้นักเรียนตัดสินใจโดยใช้ เหตุผล	4.50	0.73	มากที่สุด	3
14. รูปแบบการจัดการเรียนรู้ทำให้เข้าใจเนื้อหาได้ง่ายขึ้น	4.36	0.81	มาก	4
15. รูปแบบการจัดการเรียนรู้ช่วยให้นักเรียนสร้างความรู้ ความ เข้าใจด้วยตนเองได้	4.21	0.77	มาก	5
รวมด้านประโยชน์ที่ได้จากการเรียนรู้	4.47	0.14	มาก	3
รวมทุกด้าน	4.58	0.15	มากที่สุด	

จากตาราง 4 ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ที่มีต่อการเรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา พบว่านักเรียนมีความพึงพอใจในระดับมากที่สุด เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจมากที่สุดด้านกิจกรรมการเรียนรู้ ($\bar{X}$ = 4.64, S.D. = 0.15) และด้านบรรยากาศในการจัดการเรียนรู้ ($\bar{X}$ = 4.61, S.D. = 0.15) และนักเรียนมีความพึงพอใจมาก ด้านประโยชน์ที่ได้จากการเรียนรู้ ($\bar{X}$ = 4.47, S.D. = 0.14)

อภิปรายผล

ประเด็นการอภิปรายผล แบ่งเป็น 3 ประเด็น ดังนี้

1. ผลการหาประสิทธิภาพกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ รายวิชา สังคมศึกษา เรื่อง ทวีปแอฟริกา มีความเหมาะสมโดยรวมอยู่ในระดับเหมาะสมมาก ($\bar{X}$ = 4.39, S.D. = 0.05) และมีประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ E_1/E_2 เท่ากับ 87.27/78.81 เนื่องจากผู้วิจัยได้ศึกษาและวิเคราะห์เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องอย่างรอบคอบ เพื่อนำมาเป็นแนวทางในการออกแบบและพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพ กระบวนการทางภูมิศาสตร์เป็นแนวทางสำคัญที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีความหมาย โดยเน้นการเรียนรู้แบบสืบสอบและการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ กนก จันทรา (2561) ที่อธิบายว่ากระบวนการทางภูมิศาสตร์ประกอบด้วยขั้นตอนที่เป็นระบบ ได้แก่ การตั้งคำถามเชิงภูมิศาสตร์ การรวบรวมข้อมูล การจัดการข้อมูล การวิเคราะห์และแปลผลข้อมูล และการสรุปเพื่อตอบคำถาม กระบวนการเหล่านี้ช่วยให้นักเรียนสามารถเชื่อมโยงองค์ความรู้ได้อย่างเป็นระบบและนักเรียนสามารถสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเอง ประกอบกับในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ผู้สอนได้ฝึกนักเรียนให้มีความสนใจทางภูมิศาสตร์โดยใช้หลักการของโครงความคิดทางภูมิศาสตร์ ได้แก่ 1) ที่ตั้ง 2) สถานที่ 3) ปฏิสัมพันธ์ของมนุษย์กับ

สิ่งแวดล้อม 4) การเคลื่อนย้าย และ 5) ภูมิภาค มาเป็นประเด็นหรือมุมมองในการพิจารณาศึกษาและวิเคราะห์ข้อมูลในระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ อีกทั้งได้นำทักษะสำคัญทางภูมิศาสตร์ ได้แก่ 1) การสังเกต 2) การแปลข้อมูลทางภูมิศาสตร์ 3) การเทคนิคและเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ 4) การคิดเชิงพื้นที่ 5) การคิดแบบองค์รวม 6) การใช้เทคโนโลยี และ 7) การใช้สถิติพื้นฐาน มาบูรณาการสอดแทรกในระหว่างการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ เพื่อเป็นแนวทางหลักในการพัฒนาให้รู้จักกระบวนการคิดวิเคราะห์ สังเคราะห์และการให้เหตุผลอย่างถูกต้อง ตลอดจนนำไปสู่ความรู้ความเข้าใจทางภูมิศาสตร์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ จึงทำให้งิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ เรื่อง ทวีปแอฟริกา มีคุณภาพและสามารถนำไปจัดการเรียนรู้ได้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ กิตติกวินท์ ปิ่นไชย (2563) และศุภชาติ จันทิก และคณะ (2564) กระทรวงศึกษาธิการ (2560) ที่พบว่าการใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ในการจัดการเรียนรู้สามารถส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความสามารถทางภูมิศาสตร์ของนักเรียนได้และยังสอดคล้องกับ กระทรวงศึกษาธิการ (2560) ที่ได้นำแนวทางการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์มาพัฒนานักเรียนให้เกิดความรู้ ความเข้าใจทางภูมิศาสตร์ถึงขั้นการสร้างความสามารถทางภูมิศาสตร์ได้ ดังนั้นเมื่อนักเรียนได้เรียนรู้ด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์ทำให้ผลการเรียนของนักเรียนหลังเรียนหน่วยการเรียนรู้ เรื่อง ทวีปแอฟริกา เป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้

อย่างไรก็ตามการนำกระบวนการทางภูมิศาสตร์มาเป็นแนวทางหลักในระหว่างการจัดการเรียนรู้เพื่อก่อให้เกิดความรู้ความเข้าใจทางภูมิศาสตร์นั้น ผู้วิจัยยังส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2560-2579 โดยใช้ทักษะสำคัญทางภูมิศาสตร์มาเพิ่มศักยภาพในการเรียนรู้ของนักเรียน สุลยา ยือห์ โอซูโดกรู (2022) และกนก จันทรา (2561 : 6-7) ได้อธิบายถึง ทักษะทางภูมิศาสตร์ไปในทิศทางเดียวกันว่า เป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับนักเรียนในการเรียนรู้วิชาภูมิศาสตร์ โดยจัดกิจกรรมการเรียนรู้สอดแทรกทักษะทางภูมิศาสตร์ด้วยการตอบคำถามและแก้ปัญหาประเด็นหรือปัญหาที่ผู้สอนได้ตั้งขึ้นด้วยการลงมือปฏิบัติในสภาพแวดล้อมจริงอย่างเหมาะสม นอกจากนี้ผู้วิจัยได้สังเกตพบว่า ในระหว่างขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ โดยเฉพาะขั้นตอนของการรวบรวมข้อมูลได้พัฒนาทักษะทางภูมิศาสตร์ เมื่อนักเรียนปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอ โดยการนำเครื่องมือทางภูมิศาสตร์ เช่น แผนที่ ภาพถ่ายจากดาวเทียม มาประกอบทำให้นักเรียนเกิดความรู้ ความเข้าใจ ความสัมพันธ์ของลักษณะทางกายภาพและวิถีชีวิตของมนุษย์มากขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับ Nolan, Whitworth & Rubino-Hare (2019) ที่ได้นำกระบวนการทางภูมิศาสตร์มาใช้ในการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ร่วมกับใช้เทคโนโลยีและข้อมูลแผนที่ ช่วยให้นักเรียนกำหนดและจัดโครงสร้าง การตีความข้อมูลเชิงพื้นที่ ตามการสังเกต การคิดเชิงวิพากษ์และการสะท้อน และเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความเข้าใจข้อมูลในรูปแบบที่น่าสนใจและสร้างสรรค์เกี่ยวกับข้อมูลเชิงพื้นที่ นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัย Alex Oberle (2020) และอภิรดี มณีนิล

(2564) ได้พัฒนาความสามารถของนักเรียนผ่านกระบวนการสืบสอบทางภูมิศาสตร์ พบว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการสืบสอบทางภูมิศาสตร์มีผลต่อการพัฒนาความสามารถคิดวิเคราะห์และความสามารถทางภูมิศาสตร์ของนักเรียน

2. ผลการศึกษาการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ ผลการวิจัยพบว่า ระยะที่ 1 มีค่าเฉลี่ยของคะแนนอยู่ในระดับปรับปรุง ($\bar{X} = 1.36$, S.D. = 0.04) ระยะที่ 2 มีค่าเฉลี่ยของคะแนนอยู่ในระดับปรับปรุง ($\bar{X} = 1.62$, S.D. = 0.06) ระยะที่ 3 มีค่าเฉลี่ยของคะแนนอยู่ในระดับพอใช้ ($\bar{X} = 2.17$, S.D. = 0.28) และระยะที่ 4 มีค่าเฉลี่ยของคะแนนอยู่ในระดับดี ($\bar{X} = 2.69$, S.D. = 0.08) สรุปได้ว่านักเรียนมีพัฒนาการการรู้เรื่องภูมิศาสตร์สูงขึ้น เนื่องมาจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ส่งผลให้นักเรียนเกิดความสามารถการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ผ่านการจัดการเรียนรู้ที่มีขั้นตอนการเรียนรู้ที่เป็นระบบ ซึ่งสามารถฝึกฝนให้นักเรียนเกิดความเข้าใจในระบบธรรมชาติของมนุษย์และเข้าใจในสถานการณ์ทางภูมิศาสตร์และวิกฤตการณ์ด้านทรัพยากรธรรมชาติและสิ่งแวดล้อม โดยนักเรียนสามารถให้เหตุผลและสามารถตัดสินใจแก้ปัญหาได้อย่างเป็นระบบ สอดคล้องกับ กนก จันทรา (2561) ได้กล่าวว่า การจัดการศึกษาเพื่อการรู้เรื่องภูมิศาสตร์ เป็นแนวทางการจัดการศึกษาที่สามารถช่วยพัฒนานักเรียนให้เข้าใจปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นบนโลกที่มีความสัมพันธ์กับที่ตั้ง เข้าใจระบบธรรมชาติและการเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากปฏิสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อม เพื่อนำไปสู่การพัฒนาความสามารถในการคิดอย่างเป็นระบบและการตัดสินใจเพื่อสร้างสิ่งแวดล้อมที่ยั่งยืนในฐานะพลเมืองโลก สอดคล้องกับ Edelson (2011) ที่อธิบายว่าการรู้เรื่องภูมิศาสตร์มีส่วนสำคัญในการเตรียมพลเมืองในศตวรรษที่ 21 เพราะการรู้เรื่องภูมิศาสตร์จะช่วยให้เกิดการตัดสินใจอย่างมีเหตุผลในชีวิตประจำวันโดยคำนึงถึงบริบทโดยรอบ และสอดคล้องกับงานวิจัย Nolan, Whitworth & Rubino-Hare (2019) ได้ศึกษาการสอนแบบสอบถามเชิงพื้นที่ เพื่อเป็นกรอบการศึกษาที่เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมและอยากรู้อยากเห็นเกี่ยวกับข้อมูลเชิงพื้นที่ ผลการศึกษาพบว่าวิธีการสอนแบบสอบถามเชิงพื้นที่ นักเรียนมีโอกาสในการค้นหาข้อมูลและสำรวจแนวคิดเกี่ยวกับโลกที่พวกเขาอาศัยอยู่ และยังเป็นวิธีการสอนที่ช่วยให้นักเรียนกำหนดและจัดโครงสร้างการตีความข้อมูลเชิงพื้นที่ ตามการสังเกตการคิดเชิงวิพากษ์และการสะท้อนกลับ

3. ความพึงพอใจของนักเรียนที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ มีค่าเฉลี่ยความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.58$, S.D. = 0.15) เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่านักเรียนเห็นด้วยมากที่สุดเรียงลำดับจากมากไปหาน้อย คือ ด้านกิจกรรมการเรียนรู้ ($\bar{X} = 4.6$, S.D. = 0.15) และด้านบรรยากาศในการจัดการเรียนรู้ ($\bar{X} = 4.6$, S.D. = 0.15) และด้านประโยชน์ที่ได้จากการเรียนรู้ ($\bar{X} = 4.5$, S.D. = 0.14) ตามลำดับ ทั้งนี้กิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้นักเรียนได้แลกเปลี่ยนความรู้ระหว่างกัน เน้นให้นักเรียนได้เรียนรู้และศึกษาด้วยตนเองร่วมกับเพื่อนในกลุ่ม ซึ่งเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเรียนรู้ร่วมกัน เปิดโอกาส

ให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็นผ่านกระบวนการอภิปรายภายในกลุ่ม ทำให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะการคิดและความสามารถทางภูมิศาสตร์ที่สูงขึ้น และช่วยให้นักเรียนตัดสินใจโดยใช้เหตุผลและเกิดการคิดอย่างเป็นระบบ สอดคล้องกับ กระทรวงศึกษาธิการ (2560) กล่าวถึงกระบวนการทางภูมิศาสตร์ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ว่าการสอนภูมิศาสตร์เป็นกระบวนการทางภูมิศาสตร์ พัฒนานักเรียนให้เกิดการคิดอย่างเป็นระบบ สอดคล้องกับงานวิจัยของ กิตติกวินท์ ปินไชย และรัตติกาล สารกอง (2563) ได้ศึกษาความพึงพอใจในการเรียนรู้ของนักเรียนที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 พบว่ากิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X} = 4.75$, S.D. = 0.41) และ สอดคล้องกับงานวิจัยของ ศิริประภา ฉลาดดี (2563) ได้ศึกษาความพึงพอใจต่อการเรียนรู้สาระภูมิศาสตร์ ด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 พบว่าความพึงพอใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ต่อการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์โดยภาพรวมนักเรียนมีความพึงพอใจเฉลี่ยในระดับมาก (คะแนนพึงพอใจเฉลี่ย 4.49)

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

1.1 ในการนำข้อมูลที่ได้จากการศึกษามาสร้างสรรค์เป็นผลงานเพื่อใช้ในการนำเสนอข้อมูล เนื่องจากในช่วงวัยของนักเรียนเป็นวัยที่มีความคิดสร้างสรรค์ สามารถสร้างสรรค์ผลงานให้มีความสวยงามและน่าสนใจ แต่ยังขาดความสามารถในการจัดการข้อมูลอย่างเป็นระบบ ครูจึงควรให้คำแนะนำกับนักเรียนในการรวบรวมข้อมูล เพื่อนักเรียนจะสามารถจัดการข้อมูลได้อย่างเป็นระบบ ชัดเจนและตรงประเด็น ซึ่งจะเป็นการส่งเสริมให้นักเรียนได้พัฒนาตนเองและทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

1.2 ควรจัดสภาพชั้นเรียนให้เหมาะสมกับการเคลื่อนไหว นักเรียนสามารถทำงานเป็นกลุ่มได้ เปิดโอกาสให้นักเรียนสามารถวิพากษ์ผลงานของเพื่อนอย่างสร้างสรรค์ รวมทั้งยืดหยุ่นเวลาในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

1.3 ครูควรกระตุ้นให้นักเรียนเกิดความตั้งใจในการเรียนรู้แต่ละขั้น โดยการใช้คำถามที่ส่งเสริมการคิดขั้นสูงและให้นักเรียนร่วมกันอภิปรายในชั้นเรียน ตลอดจนให้ข้อมูลย้อนกลับแก่นักเรียนหลังจากจบการจัดการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนได้ทราบถึงข้อบกพร่องในการปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ของตนเอง อันจะนำไปสู่การพัฒนาให้นักเรียนเกิดความสามารถในการแสดงออกถึงพฤติกรรมการเรียนรู้ต่าง ๆ ที่สอดคล้องกับองค์ประกอบของการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยต่อไป

2.1 ควรมีการพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ในระดับชั้นอื่น ๆ เช่น ระดับประถมศึกษา เพื่อศึกษาผลการวิจัยที่กลุ่มเป้าหมายต่างกัน

2.2 ควรนำการจัดการเรียนรู้ด้วยกระบวนการทางภูมิศาสตร์ไปใช้ในการส่งเสริมความสามารถ ทักษะ และคุณลักษณะที่สัมพันธ์กับการจัดการเรียนรู้ภูมิศาสตร์ด้านอื่น เช่น ส่งเสริมทักษะทางภูมิศาสตร์ ส่งเสริมมโนทัศน์ทางภูมิศาสตร์ ส่งเสริมการคิดเชิงอนาคต หรือส่งเสริมการคิดเชิงพื้นที่ เป็นต้น

องค์ความรู้ใหม่

การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ เป็นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านขั้นตอนที่เป็นระบบ ได้แก่ การตั้งคำถาม การรวบรวมข้อมูล การจัดการข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูล และการสรุปผลเพื่อหาคำตอบ กระบวนการเหล่านี้ ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจปัญหาในพื้นที่ของตน เช่น การเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อม หรือทรัพยากรธรรมชาติในชุมชน ผู้เรียนสามารถวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างทรัพยากรธรรมชาติกับการตั้งถิ่นฐาน หรือการดำเนินกิจกรรมของมนุษย์ต่อสิ่งแวดล้อม จนเชื่อมโยงกันในเชิงสาเหตุและผลกระทบ ตลอดจนวิเคราะห์ปัญหาและเสนอแนวทางแก้ไขได้ นอกจากนี้การจัดกิจกรรมกลุ่มรวมกับการใช้เครื่องมือทางภูมิศาสตร์ เช่น ลูกโลก แผนที่ เป็นต้น สามารถช่วยเสริมทักษะการสื่อสาร การวางแผนและความร่วมมือให้กับผู้เรียน ซึ่งสอดคล้องกับเป้าหมายการศึกษาในศตวรรษที่ 21

เอกสารอ้างอิง

- กนก จันทรา. (2561). *การเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ Geo-literacy: Learning for our planet ถอดบทเรียนประสบการณ์ การจัดการเรียนรู้ภูมิศาสตร์ในชั้นเรียนที่เสริมสร้างการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์*. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กระทรวงศึกษาธิการ กรมวิชาการ. (2560). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พุทธศักราช 2560)*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กิตติกวิทย์ ปินไชย และรัตติกาล สารทอง. (2564). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการเรียนรู้เรื่องภูมิศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม*. 15(1), 29-42.

- ชูสิทธิ์ ชูชาติ. (2561). เอกสารทางวิชาการสืบสานศาสตร์พระราชา ฉบับที่ 2 ศูนย์ศึกษาศาสตร์พระราชาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น. ศูนย์ศึกษาศาสตร์พระราชาเพื่อการพัฒนาท้องถิ่น มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่. วนิดาการพิมพ์.
- บุญชม ศรีสะอาด. (2553). การวิจัยเบื้องต้น (ฉบับปรับปรุงใหม่) (พิมพ์ครั้งที่ 8). สุวีริยาสาส์น.
- ไพศาล วรคำ. (2562). การวิจัยทางการศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 10). ดกสิลาการพิมพ์.
- ศุภชาติ จันทิก, เสวตาภรณ์ ตั้งวันเจริญ และสุนทร ชัยปายาง. (2564). ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการทางภูมิศาสตร์ เรื่อง ลักษณะทางกายภาพปิโยโรปรายวิชาภูมิศาสตร์ กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. *วารสารครุทรรศน์*, 2(3), 81-97.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษา. (2542). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. ๒๕๔๒. <https://www.moe.go.th/พรบ-การศึกษาแห่งชาติ-พ-ศ-2542/>
- สำนักงานวิชาการและมาตรฐานการศึกษา. (2560). ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง สาระภูมิศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 และแนวการจัดกิจกรรมการเรียนรู้. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- อภิรดี มณีนิล. (2565). ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้กระบวนการสืบสอบทางภูมิศาสตร์แบบออนไลน์ที่มีต่อความสามารถคิดวิเคราะห์และความสามารถทางภูมิศาสตร์ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. *วารสารวิชาการ มจร บุรีรัมย์*, 7(1), 103
- อรพินท์ ชูชม. (2552). การวิจัยกึ่งทดลอง. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*, 15(1), 1-15.
- Edelson. (2011). *Geo-literacy: Preparation for reaching decisions*. <http://www.nationalgeographic.org/news/geo-literacy-preparation-fr-reaching-decision2page1>. (last accessed 4 March 2022).
- Hülya Yiğit Özüdoğru and Nurcan Demiralp. (2022). Developing a geographic inquiry process skills scale. *Education Inquiry*, 13(3), 374-394.
- Nolan, Whitworth & Rubino-Hare. (2019). A Lesson in Geospatial Inquiry. *Science Teacher*, 87(4), 26-33.
- Oberle, Alex. (2020). Advancing Students' Abilities through the Geo-Inquiry Process. *Journal of Geography*, 119(2), 43-54.
- Ridha, Syahrul and Kamil, Puspita Annaba. (2021). The Problems of Teaching Geospatial Technology in Developing Countries: Concepts, Curriculum, and Implementation in Indonesia. *Journal of Geography*, 120(2), 72-82.

*การพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษและแรงจูงใจในการเรียนโดยใช้เทคนิค
เกมมิฟิเคชันของนักศึกษาระดับปริญญาตรี มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่
The Development of English Communication Skills and Learning
Motivation by Using Gamification Technique of Undergraduate
Students of Chiang Mai Rajabhat University

วราพร บุญยวงศ์วิวัชร* | Varaphon Boonyawongwiwat

¹ภาควิชาหลักสูตรและการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่

¹ Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Chiang Mai Rajabhat University

*Corresponding author e-mail: varaphon_kan@g.cmru.ac.th โทร. 0866719591

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้ มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน และ 2) เปรียบเทียบแรงจูงใจในการเรียนก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต คณะครุศาสตร์ ชั้นปีที่ 2 ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชา ED 2202 ภาษาเพื่อการสื่อสารสำหรับครู ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 26 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน รวมจำนวน 4 แผน เป็นเวลา 8 สัปดาห์ รวม 32 ชั่วโมง 2) แบบทดสอบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษ 3) แบบวัดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ วิเคราะห์ข้อมูลโดยการหาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า 1) คะแนนทดสอบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) แรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษก่อนเรียนเมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์อยู่ในระดับ ปานกลาง และหลังเรียนอยู่ในระดับ มาก โดยหลังเรียน ($\bar{X} = 4.21$, S.D. = 0.47) สูงกว่าก่อนเรียน ($\bar{X} = 3.11$, S.D. = 0.72)

คำสำคัญ: เกมมิฟิเคชัน; ทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษ; แรงจูงใจในการเรียน

* Received: 1 May 2025, Revised: 28 May 2025, Accepted: 29 May 2025

ABSTRACT

The objectives of this research were 1) compare the English communication skills before and after using Gamification technique 2) to compare the learning motivation before and after using Gamification technique. The sample group consists of 26 second-year students enrolled in the Bachelor of Education program, Faculty of Education, who registered for the course ED 2202 Language for Communication for Teachers in the first semester of the academic year 2023. The research instruments include: 1) a set of 4 learning management plans using gamification technique over 8 weeks, totaling 32 hours, 2) an English communication skills test, and 3) an English learning motivation scale. Data were analyzed using mean, standard deviation, and t-test. The research found that 1) The posttest English communication skills test scores were significantly higher than the pretest scores at the significantly level of .05 2) Learning motivation in English before learning was at a moderate level compared to the criteria, and after learning, it was at a high level, with post-learning ($\bar{X} = 4.21$, S.D. = 0.47) being higher than pre-learning ($\bar{X} = 3.11$, S.D. = 0.72).

Keywords: Gamification; English Communication Skills; Learning Motivation

บทนำ

ในโลกปัจจุบัน ความสามารถในการพูดหลายภาษาเป็นสิ่งที่สำคัญมากขึ้นเรื่อย ๆ นอกจากจะช่วยให้เพิ่มโอกาสในการทำงานแล้ว การพูดภาษาต่างประเทศยังช่วยสร้างความสัมพันธ์และมิตรภาพที่ดีต่อผู้อื่น และทำให้ได้เรียนรู้วัฒนธรรม และวิถีชีวิตที่หลากหลายได้มากขึ้น (ETS Global, 2024) ภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่ใช้กันอย่างแพร่หลาย จึงถูกเรียกว่า "ภาษาของโลก" หรือ "ภาษากลาง" ในยุคปัจจุบัน ถึงแม้ว่าจะมีผู้ใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแรกมากกว่า 360 ล้านคน แต่โดยรวมแล้วมีคนใช้ภาษาอังกฤษเป็นภาษาแรก ภาษาที่สอง หรือเป็นภาษาที่สามหรือสี่อีกกว่า 2 พันล้านคน ภาษาอังกฤษมีบทบาทสำคัญทั้งด้านการสื่อสารระดับนานาชาติ วงการวิชาการและการศึกษา การค้า การทูต วิทยาศาสตร์ การบิน คอมพิวเตอร์ นอกจากนี้ยังเป็นภาษาหลักของสื่อ และอินเทอร์เน็ตอีกด้วย จะเห็นได้ว่าภาษาอังกฤษมีบทบาทสำคัญในฐานะภาษาสากล ไม่ใช่เพียงทักษะที่ควรมี แต่เป็นทักษะที่จำเป็นและสำคัญอย่างมากในยุคปัจจุบัน (Erin, n.d.)

ภาษาอังกฤษเป็นหนึ่งในภาษาสากลที่มีการใช้กันอย่างแพร่หลายและมีบทบาทสำคัญในการสื่อสารระหว่างประเทศ ภาษาอังกฤษยังเป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 โดยทำหน้าที่เป็นเครื่องมือสำคัญในการสื่อสารในชีวิตประจำวัน การแสดงออก การจัดการตนเอง และการแสวงหาความรู้ อีกทั้งยังเชื่อมโยงกับรายวิชาอื่น ๆ สนับสนุนการศึกษาต่อ และส่งเสริมโอกาสในการประกอบอาชีพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2562) นอกจากนี้ การเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วของโลกและสังคมยุคใหม่ โดยมีเทคโนโลยีและการสื่อสารที่เชื่อมโยงทุกภูมิภาคของโลกไว้ด้วยกันโดยใช้ภาษาอังกฤษเป็นสื่อกลาง ด้วยเหตุนี้การพัฒนาศักยภาพทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษจึงมีความสำคัญและจำเป็นอย่างยิ่ง (ชยาพล ชมชัยยา และคณะ, 2565)

อย่างไรก็ตาม จากผลการจัดอันดับความสามารถในการใช้ทักษะภาษาอังกฤษโดยองค์กร EF โดยอ้างอิงจากผลสอบของ 2.1 ล้านคนและ 111 ประเทศทั่วโลก แบ่งระดับความสามารถออกเป็น 5 กลุ่ม ได้แก่ กลุ่มที่สามารถใช้ภาษาอังกฤษคล่องและมีประสิทธิภาพในระดับสูงมาก ระดับสูง ระดับปานกลาง ระดับต่ำ และระดับต่ำมาก พบว่า ประเทศไทยอยู่ในอันดับที่ 97 จาก 111 ประเทศทั่วโลกจัดอยู่ในกลุ่มที่ใช้ภาษาอังกฤษมีประสิทธิภาพในระดับต่ำมาก เป็นอันดับที่ 21 จาก 24 ของทวีปเอเชีย (EF, 2022) นอกจากนี้ในระดับอุดมศึกษาพบว่านักศึกษายังคุ้นเคยกับการเรียนภาษาอังกฤษที่มุ่งเน้นการสอนตามหนังสือ ตำรา แปลความหมายคำศัพท์แบบตรงตัว เน้นกฎเกณฑ์โครงสร้างทางไวยากรณ์และความรู้ความจำมากกว่าการสอนทักษะในการสื่อสารภาษาอังกฤษ การขาดความกระตือรือร้น ขาดการฝึกฝนตนเองอย่างสม่ำเสมอ รู้สึกเบื่อหน่าย ขาดแรงจูงใจในการเรียน และขาดความเชื่อมั่นในตนเอง และสิ่งที่สำคัญคือ นักศึกษาที่มีความรู้ภาษาอังกฤษระดับต่ำ มักมองไม่เห็นความสำคัญแท้จริงของภาษาอังกฤษ ไม่ค่อยให้ความร่วมมือในการตอบคำถามหรือมีส่วนร่วมในชั้นเรียน ส่วนนักศึกษาที่มีความรู้ภาษาอังกฤษระดับปานกลาง มีความกระตือรือร้นในการนำภาษาไปใช้ แต่ยังขาดโอกาสในการแสดงออกและการฝึกฝน (กฤษเชาว์ นันทสุดแสง, 2563)

จากภาวะการระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) นั้นส่งผลกระทบโดยตรงต่อการจัดการเรียนการสอนในทุกระดับ ในระดับอุดมศึกษานั้นมีการจัดรูปแบบการเรียนการสอนแบบออนไลน์เป็นส่วนใหญ่ จึงส่งผลให้เกิดอุปสรรคมากมายจากการเรียนออนไลน์ เนื่องด้วยสาเหตุหลายประการ เช่น ความพร้อมของอุปกรณ์ที่สามารถเชื่อมต่อกับระบบเครือข่ายอินเทอร์เน็ตได้ เช่น โทรศัพท์ หรือ แท็บเล็ต ผู้เรียนเกิดความเครียด ความกังวลเกี่ยวกับการเรียน เนื่องจากมีการปรับเปลี่ยนวิธีการจัดการเรียนการสอน การมีปฏิสัมพันธ์และการมีส่วนร่วมในชั้นเรียนลดลง สาเหตุเหล่านี้นำมาซึ่งการขาดแรงจูงใจ ความสนใจและความมั่นใจในการเรียนของผู้เรียนลดลง (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2565) รวมทั้งวิชาภาษาอังกฤษซึ่งเป็นวิชาที่ต้องอาศัยการฝึกปฏิบัติอย่างต่อเนื่อง แต่เมื่อมีการปรับรูปแบบการเรียนการสอน จึงทำให้โอกาสในการฝึกปฏิบัติทักษะทางภาษาร่วมกับครูและเพื่อนร่วมชั้นลดน้อยลง

ปัจจุบันการผลิตบัณฑิตครู นอกจากการผลิตครูที่มีคุณลักษณะของความเป็นครูตามมาตรฐานวิชาชีพแล้วนั้น การมีความสามารถในการใช้ทักษะภาษาอังกฤษถือว่าเป็นอีกหนึ่งทักษะสำคัญและจำเป็นสำหรับครูในยุคศตวรรษที่ 21 เนื่องจากครูจำเป็นต้องใช้ทักษะภาษาอังกฤษในการพัฒนาตนเอง ศึกษาค้นคว้าหาความรู้ด้านนวัตกรรมทางการศึกษา และวิทยาการทางการศึกษาใหม่ ๆ อยู่เสมอ ดังนั้นทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษถือว่าเป็นทักษะที่สำคัญสำหรับนักศึกษาครูเป็นอย่างมาก ภาษาอังกฤษนั้นถือได้ว่าเป็นเครื่องมือที่จำเป็นอย่างยิ่งในการศึกษา ค้นคว้าหาความรู้ในการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง และเป็นการส่งเสริมการเรียนรู้ตลอดชีวิตอีกด้วย อย่างไรก็ตาม ผลการทดสอบวัดระดับภาษาอังกฤษของนักศึกษาคณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ จากโปรแกรมฝึกภาษาอังกฤษออนไลน์

SPEEXX พบว่า ในปีการศึกษา 2564-2565 นักศึกษาคณะครุศาสตร์มีผลการทดสอบภาษาอังกฤษอยู่ในระดับ A1 ร้อยละ 52.78 และร้อยละ 84.63 ตามลำดับ (ศูนย์ภาษา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่, 2565) ผลการทดสอบนี้แสดงให้เห็นว่านักศึกษาคณะครุศาสตร์มีทักษะภาษาอังกฤษอยู่ในระดับต่ำ จำเป็นต้องมีการได้รับการพัฒนาทักษะภาษาอังกฤษอย่างเร่งด่วนเพื่อให้สอดคล้องกับสถานการณ์ปัจจุบันที่ภาษาอังกฤษนั้นมีความจำเป็นกับวิชาชีพครูในการแสวงหาความรู้และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

รูปแบบการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน (Gamification) เป็นแนวคิดในการนำเทคนิครูปแบบของการเล่นเกมโดยไม่ใช้ตัวเกมมาเป็นสิ่งที่จะช่วยในการกระตุ้นและสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ให้กับผู้เรียน แนวคิดนี้ได้เป็นรูปแบบของเกมเพื่อการศึกษาแบบทั่วไป แต่เป็นการนำมาใช้ในกิจกรรมอื่น ๆ เช่น การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้โดยออกแบบกิจกรรมที่มีความสอดคล้องกับพฤติกรรมการเรียนรู้ของผู้เรียน ช่วยสร้างบรรยากาศในห้องเรียนให้มีความสนุกสนาน กระตุ้นความสนใจเรียน และสร้างความผูกพันในการเรียนมากยิ่งขึ้น (Kapp, 2012) การนำหลักการของเกมมิฟิเคชันมาประยุกต์ใช้ในการศึกษา ทำให้ผู้เรียนรู้สึกว่าอยู่ในสภาพแวดล้อมที่มีเป้าหมายในการเรียนรู้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์ การมีส่วนร่วม การสะสมแต้ม การให้รางวัล การเลื่อนระดับ ผู้เรียนจะสามารถเรียนรู้ซึมซับเนื้อหาสาระโดยไม่รู้ตัวผ่านกิจกรรมที่ใช้กลไกของเกมมิฟิเคชัน แนวคิดของเกมมิฟิเคชันสามารถสร้างความน่าสนใจในการจัดการเรียนรู้ สร้างแรงจูงใจ ความตื่นตัวและความสนุกสนานในการเรียนรู้ ซึ่งแนวทางการจัดการเรียนรู้ในลักษณะนี้ทำให้เกิดสภาพแวดล้อมของการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ มีกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่ง่ายต่อการเข้าใจในเนื้อหา โดยการนำเนื้อหาที่ซับซ้อนมาจัดเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ในลักษณะของเกม (Kapp, 2012) ซึ่งส่งผลดีต่อผู้เรียนทางด้านแรงจูงใจ (Motivation) Buckley and Doyle (2014) ได้ศึกษาถึงแรงจูงใจของผู้เรียนก่อนและหลังการเรียนรู้โดยใช้เกมมิฟิเคชัน พบว่า ผู้เรียนมีแรงจูงใจในทางบวกสูงขึ้นอย่างมากหลังการจัดการเรียนรู้และส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน และจากงานวิจัยของ Lui (2014) และ Sun and Hsieh (2018) ได้กล่าวถึงการสอนโดยใช้เกมมิฟิเคชันในทิศทางเดียวกันว่าช่วยเสริมความเข้าใจในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของผู้เรียนได้อย่างมาก นอกจากนี้ เทคนิคเกมมิฟิเคชันว่า ทำให้ผู้เรียนมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนภาษาอังกฤษ เกิดการเรียนรู้มากขึ้น ไม่น่าเบื่อ มีความกล้าแสดงออก มีความมั่นใจมากขึ้น (รัตนา กลิ่นจ้อย และชนวนพบ เอี้ยวสานุรักษ์, 2565)

จากปัญหาและความสำคัญดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยตระหนักถึงความสำคัญของการพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตซึ่งจะต้องไปเป็นครูในอนาคตได้พัฒนาทักษะภาษาอังกฤษของตนเองอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ นอกจากการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารแล้ว ยังสามารถนำไปใช้เป็นเครื่องมือในการแสวงหาความรู้ใหม่ ๆ เพื่อพัฒนาศักยภาพของตนเองในอนาคต จึงทำให้ผู้วิจัยสนใจที่จะนำการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันมาใช้เพื่อพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษและแรงจูงใจในการเรียน

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน
2. เพื่อเปรียบเทียบแรงจูงใจในการเรียนก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน

ระเบียบวิธีวิจัย

รูปแบบการวิจัยครั้งนี้เป็นการใช้แผนการทดลองกลุ่มเดียว ซึ่งมีการวัดผลการทดลองก่อนการทดลองและหลังการทดลอง (One group Pretest – Posttest Design)

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ที่ลงทะเบียนเรียนวิชา ED 2202 ภาษาเพื่อการสื่อสารสำหรับครู (Language for Communication for Teachers) ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 17 หมู่เรียน รวม 424 คน

กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ที่ลงทะเบียนเรียนวิชา ED 2202 ภาษาเพื่อการสื่อสารสำหรับครู (Language for Communication for Teachers) ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 1 หมู่เรียน รวม 26 คน โดยวิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

2. เครื่องมือวิจัย

2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1.1 แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน รวมจำนวน 4 แผน เป็นเวลา 8 สัปดาห์ รวม 32 ชั่วโมง ซึ่งวิธีการสร้างแผนการจัดการเรียนรู้มีขั้นตอนดังต่อไปนี้

1. ศึกษาวิเคราะห์เนื้อหา จุดประสงค์ จากคำอธิบายรายวิชา ED2202 ภาษาเพื่อการสื่อสารสำหรับครู หลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต รายวิชาซีพครู พ.ศ.2562 และแนวทางการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันร่วมกับขั้นตอนการจัดการเรียนการสอนภาษาเพื่อการสื่อสาร 3P2W 5 ขั้นตอน ดังนี้ 1) ขั้นนำ (Warm up) 2) ขั้นนำเสนอ (Presentation) 3) ขั้นฝึกฝน (Practice) 4) ขั้นนำไปใช้ (Production) 5) ขั้นสรุป (Wrap up)

2. จัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 4 แผน รวมจำนวน 32 ชั่วโมง โดยคำนึงถึงองค์ประกอบของขั้นตอนการจัดการเรียนรู้แบบ 3P2W และการมอบหมายภาระงานตามระดับความง่ายไปหายาก เมื่อผู้เรียนสามารถทำภาระงานได้สำเร็จตามที่ได้รับมอบหมาย ผู้เรียนจะสะสมคะแนนและเลื่อนขั้นไปตามระดับที่กำหนดให้ โดยบริหารจัดการห้องเรียนผ่าน Google Classroom

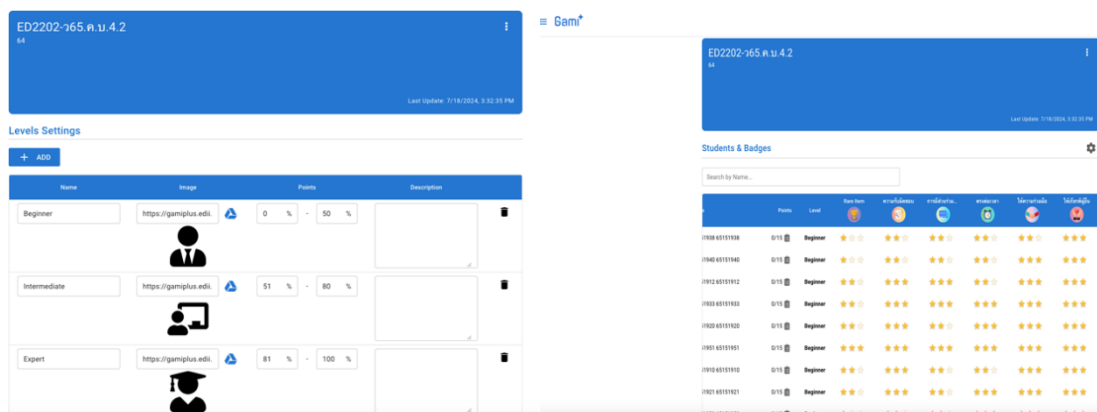
และ เว็บไซต์ Gami+ ที่มีรายละเอียดตามองค์ประกอบของเกมมิฟิเคชัน ดังนี้ 1) Points การให้คะแนน ผู้เรียนจะได้รับคะแนนจากกิจกรรมต่าง ๆ โดยจำนวนที่ได้รับจะมีจำนวนตามระดับความยากง่ายของภาระงาน 2) Levels การกำหนดระดับ ผู้เรียนสะสมคะแนนเพื่อก้าวไปสู่ระดับต่าง ๆ ที่สูงขึ้นโดยผู้เรียนและผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ความสำเร็จของแต่ละระดับร่วมกัน 3) Badges การสะสมเหรียญคะแนน โดยแต่ละกิจกรรมจะมีจำนวนเหรียญในการสะสมที่แตกต่างกันออกไป โดยมี 5 เหรียญสะสมดังนี้ เหรียญความรับผิดชอบ เหรียญการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม เหรียญตรงต่อเวลา เหรียญการให้ความร่วมมือ เหรียญการให้เกียรติผู้อื่น 4) Rare Item การให้ของรางวัลพิเศษ ผู้เรียนจะได้รับของรางวัลพิเศษเมื่อสามารถปฏิบัติตามภาระกิจที่ได้รับมอบหมายตามจำนวนระดับความยากง่ายของภาระงาน 5) Leader Board ตารางอันดับ แสดงลำดับความก้าวหน้าของผู้เรียนจากคะแนนสะสม เพื่อกระตุ้นและเสริมสร้างแรงจูงใจในการเรียนให้ขยันสู่ตำแหน่งที่สูงขึ้น

โดยมีขอบข่ายแผนการจัดการเรียนรู้ ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ขอบข่ายแผนการจัดการเรียนรู้

Lesson	Objectives	Level /number of badges	Time
1. Giving advice	Week 1 1. give health advice effectively in a variety of situation 2. use correct modal verbs for giving advice	Level 1 Beginner/ 3 badges + 1 rare item + 1 point	4 hours
	Week 2 1. give advice for tourists effectively 2. write and present about “A trip to my hometown” creatively 3. use correct modal verbs for giving advice	Level 1 Beginner/ 3 badges + 2 rare items + 4 points	4 hours
2. Making an appointment	Week 1 1. make, change and cancel appointment on the phone using appropriate language	Level 2 Intermediate/ 3 badges + 3 rare items + 5 points	4 hours

Lesson	Objectives	Level /number of badges	Time
	2. use correct grammar and vocabulary for making an appointment		
	Week 2 1. write formal email for making and confirming appointment 2. use phrases and structure for formal email appropriately	Level 2 Intermediate/ 2 badges + 4 rare items + 5 points	4 hours
3. Discussing pros and cons	Week 1 1. write discursive essay 2. use linking words correctly	Level 3 Advanced/ 2 badges+ 10 points	4 hours
	Week 2 1. write discursive essay 2. use linking words correctly	Level 3 Advanced/ 3 badges + 5 rare items + 10 points	4 hours
4. Giving presentation	Week 1 1. identify the key components of an effective presentation 2. create and deliver a short presentation on a given topic	Level 3 Advanced/ 5 badges + 5 rare items + 15 extra points	4 hours
	Week 2 1. deliver a presentation on a given topic. 2. evaluate the effectiveness of their own and their peers' presentations.	Level 3 Advanced/ 5 badges + 5 rare items + 20 extra points	4 hours



ภาพที่ 1 การบริหารจัดการชั้นเรียนโดยเทคนิคเกมมิฟิเคชันผ่านแอปพลิเคชัน Gami+

4. นำแผนการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยที่สร้างขึ้นเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน เพื่อพิจารณาความถูกต้องความเหมาะสมและความสอดคล้องของเนื้อหา โดยใช้แบบประเมินมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) ของ Likert พบว่า แผนการจัดการเรียนรู้มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.90 มีความเหมาะสมอยู่ในระดับมากที่สุด

2.2 เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล

2.2.1 แบบทดสอบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษ มีขั้นตอนการดำเนินการ ดังนี้

1. ศึกษาหลักการและเทคนิคในการสร้างแบบทดสอบจากเอกสารการวัดและประเมินผลต่าง ๆ และศึกษาสมรรถนะรายวิชาชีพรูและสร้างแบบทดสอบแบบปรนัยจำนวน 30 ข้อ และแบบอัตนัยจำนวน 2 ข้อ รวม 45 คะแนน

2. นำแบบทดสอบที่สร้างขึ้นนำเสนอผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน พบว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ระหว่างข้อคำถามและจุดประสงค์การเรียนรู้อยู่ระหว่าง 0.60-1.00

3. นำแบบวัดทักษะการพูดภาษาอังกฤษเพื่อการสื่อสารไปทดลองใช้กับนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง มีค่าความยากเฉลี่ยเท่ากับ 0.66 อยู่ในเกณฑ์ระหว่าง 0.20-0.80 ค่าอำนาจจำแนกเฉลี่ยเท่ากับ 0.62 และมีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.85

2.2.2 แบบวัดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ มีขั้นตอนการดำเนินการดังนี้

1. ศึกษาเอกสารเกี่ยวกับการวัดแรงจูงใจในการเรียน และสร้างแบบวัดแรงจูงใจในการเรียนโดยปรับปรุงจากของ Fraser, McRobbie and Fisher (1996) โดยแบ่งออกเป็น 6 ด้าน ต่อไปนี้ ด้านที่ 1 ความกล้าเสี่ยง/กล้าตัดสินใจ ด้านที่ 2 ด้านความขยันและตั้งใจใฝ่เรียนรู้ ด้านที่ 3 ด้านความรับผิดชอบ ด้านที่ 4 ด้านการมีส่วนร่วมและร่วมมือ ด้านที่ 5 ด้านความอดทนต่อการทำงาน ด้านที่ 6 ด้านการวางแผนการทำงาน โดยแบบวัดเป็นแบบสอบถามความถี่เกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้เรียนที่เกิดขึ้น โดยใช้แบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ คือ แทบจะไม่เคยเกิดขึ้น (1 คะแนน) นาน ๆ ครั้ง (2 คะแนน) บางครั้ง (3 คะแนน) บ่อยครั้ง (4 คะแนน) และบ่อยมาก (5 คะแนน)

2. นำแบบวัดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษเสนอต่อผู้เชี่ยวชาญจำนวน 3 ท่าน พบว่าค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) ระหว่างข้อคำถามและวัตถุประสงค์อยู่ระหว่าง 0.60-1.00

3. นำแบบวัดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษไปทดลองใช้กับนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง โดยใช้สูตรสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค พบว่ามีค่าความเชื่อมั่นเท่ากับ 0.80

2.3 การเก็บรวบรวมข้อมูล

2.3.1 ทดสอบก่อนเรียนโดยใช้แบบทดสอบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษและแบบวัดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ

2.3.2 ดำเนินการจัดการเรียนการสอนโดยใช้แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน จำนวน 4 แผน เป็นเวลา 8 สัปดาห์ รวม 32 ชั่วโมง

2.3.3 ทดสอบหลังเรียนโดยใช้แบบทดสอบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษและแบบวัดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษชุดเดียวกันกับก่อนเรียน

2.4 การวิเคราะห์ข้อมูล

2.4.1 หาค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการทดสอบค่าที (t-test) ของคะแนนแบบทดสอบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษก่อนและหลังเรียน

2.4.2 นำคะแนนจากแบบวัดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษมาทำการวิเคราะห์หาค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน โดยแปลผลค่าเฉลี่ยของช่วงระดับคะแนน 5 ระดับกับเกณฑ์ที่กำหนด

ผลการวิจัย

1. ผลการเปรียบเทียบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี ดังผลปรากฏใน ตารางที่ 2

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน สำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี

ทักษะการสื่อสาร ภาษาอังกฤษ	จำนวน (N)	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	sig
ก่อนเรียน	26	45	19.27	3.68		
หลังเรียน	26	45	31.33	2.58	22.57*	0.0000

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบคะแนนทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน มีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 19.27 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D) เท่ากับ 3.68 คะแนนหลังเรียนเฉลี่ยเท่ากับ 31.33 คะแนน ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D) เท่ากับ

2.58 เมื่อเปรียบเทียบระหว่างคะแนนก่อนและหลังเรียนพบว่า คะแนนสอบหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ผลการเปรียบเทียบแรงจูงใจในการเรียนก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันสำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี ดังผลปรากฏในตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบแรงจูงใจในการเรียนก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันสำหรับนักศึกษาระดับปริญญาตรี

ประเด็นประเมิน	ก่อนการทดลอง		หลังการทดลอง		การแปลผล
	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	
1. ความกล้าเสี่ยง/กล้าตัดสินใจ	2.92	0.59	4.16	0.45	มาก
2. ด้านความขยันและตั้งใจใฝ่เรียนรู้	3.00	0.57	4.22	0.46	มาก
3. ด้านความรับผิดชอบ	3.18	0.78	4.30	0.52	มาก
4. ด้านการมีส่วนร่วมและร่วมมือ	3.21	0.78	4.54	0.50	มากที่สุด
5. ด้านความอดทนต่อการทำงาน	2.89	0.72	3.90	0.50	มาก
6. ด้านการวางแผนการทำงาน	3.51	0.92	4.17	0.44	มาก
รวม	3.11	0.72	4.21	0.47	มาก

จากตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบคะแนนแรงจูงใจในการเรียนของนักศึกษาก่อนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน ด้วยแบบวัดแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษ จำนวน 33 ข้อ พบว่าแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษก่อนเรียนเมื่อเปรียบเทียบกับเกณฑ์อยู่ในระดับ ปานกลาง และหลังเรียนอยู่ในระดับ มาก โดยหลังเรียน ($\bar{X} = 4.21$, S.D. = 0.47) สูงกว่าก่อนเรียน ($\bar{X} = 3.11$, S.D. = 0.72)

อภิปรายผล

1. ทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษของนักศึกษาสูงขึ้นหลังจากการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันร่วมกับแผนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นทักษะการสื่อสาร 3P2W สามารถอภิปรายได้ดังนี้

ประการแรก การใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน ผู้วิจัยได้บริหารจัดการชั้นเรียนผ่าน Google Classroom โดยให้นักศึกษาส่งงานทุกชิ้นผ่าน Google Classroom ผู้วิจัยให้คะแนนและข้อเสนอแนะผ่าน Google Classroom เช่นเดียวกัน จากนั้นถ่ายโอนข้อมูลสู่แอปพลิเคชัน Gami+ ซึ่งเป็นแอปพลิเคชันเสริมสำหรับ Google Classroom ซึ่งใน Gami+ นี้สามารถแสดงการให้ป้ายแสดงความสำเร็จ (Digital Badge) การให้ระดับความก้าวหน้าในการเรียน (Level) กระดานแสดงผู้นำ (Leaderboard) และการเชื่อมโยงภาระงานและคะแนนของผู้เรียนจาก Google Classroom เพื่อมากำหนดเงื่อนไขในการเลื่อนระดับได้ องค์ประกอบเหล่านี้จะกระตุ้นและสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนรู้สึกสนุกและมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ด้วยตัวเอง ผู้วิจัยได้กำหนดเงื่อนไขต่าง ๆ ที่สอดคล้องตามองค์ประกอบของเกมมิฟิเคชันอย่างครบถ้วน ดังนี้ 1) Points การให้คะแนน ผู้เรียนจะได้รับคะแนนจากกิจกรรมต่าง ๆ โดยจำนวนที่ได้รับจะมีจำนวนตามระดับความยากง่ายของภาระงาน และยังมีแต้มพิเศษให้กับนักศึกษาด้วยเมื่อสามารถทำผลงานได้อย่างดีเยี่ยม ในแผนการจัดการเรียนรู้ที่ 4 เรื่อง Giving Presentation ซึ่งมีความยากและท้าทายความสามารถของผู้เรียนที่เน้นทักษะการเขียนและการพูดนำเสนอ จึงทำให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นและมีแรงจูงใจในการทำงานเพิ่มขึ้นอีกด้วย 2) Levels การกำหนดระดับ นักศึกษาสะสมคะแนนเพื่อก้าวไปสู่ระดับต่าง ๆ ที่สูงขึ้นโดยผู้วิจัยตั้งเกณฑ์ความสำเร็จไว้ 3 ระดับ คือ Beginner, Intermediate และ Advanced นักศึกษาจะได้ระดับขึ้นไปเรื่อย ๆ หากทำภารกิจหรือชิ้นงานได้สำเร็จ 3) Badges การสะสมเหรียญคะแนน โดยแต่ละกิจกรรมจะมีจำนวนเหรียญในการสะสมที่แตกต่างกันออกไป โดยมี 5 เหรียญสะสมดังนี้ เหรียญความรับผิดชอบ เหรียญการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม เหรียญตรงต่อเวลา เหรียญการให้ความร่วมมือ เหรียญการให้เกียรติผู้อื่น โดยการสะสม Badge นี้เสมือนเป็นการให้คะแนนจิตพิสัยแก่ผู้เรียน ซึ่งถือว่าพฤติกรรมเหล่านี้แสดงออกถึงทักษะด้านอารมณ์ (Soft Skills) ของนักศึกษาซึ่งมีความสำคัญควบคู่ไปกับทักษะด้านวิชาชีพ (Hard Skills) ทักษะทางด้านอารมณ์ (Soft Skills) เป็นทักษะที่เกี่ยวข้องกับลักษณะอุปนิสัย พฤติกรรม การจัดการตนเอง ความรับผิดชอบ การทำงานร่วมกับผู้อื่นได้เป็นอย่างดี พร้อมทั้งการสื่อสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ (Schleicher, 2018) 4) Rare Item การให้ของรางวัลพิเศษ นักศึกษาจะได้รับของรางวัลพิเศษเมื่อสามารถปฏิบัติตามภาระกิจที่ได้รับมอบหมายตามจำนวนระดับความยากง่ายของภาระงาน ถือว่าเป็นการเพิ่มความสนใจและแรงจูงใจในการเรียน สำหรับผู้เรียนที่สะสม Rare Item ได้มากที่สุด และองค์ประกอบสุดท้าย คือ 5) Leader Board ตารางอันดับ แสดงลำดับความก้าวหน้าของนักศึกษาจากคะแนนสะสม โดยจะแสดง Leader Board ทุกสัปดาห์เพื่อกระตุ้นและเสริมสร้างแรงจูงใจในการเรียนให้ขยับสู่ตำแหน่งที่สูงขึ้น

จากองค์ประกอบสำคัญของเกมมิฟิเคชันที่กล่าวมานั้นสามารถกระตุ้นความสนใจและแรงจูงใจของผู้เรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ สอดคล้องตามที่ Kapp (2012) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบสำคัญของเกมมิฟิเคชัน ได้แก่ เป้าหมาย กฎ กติกา การแข่งขัน การร่วมมือ เวลา รางวัล ผลป้อนกลับ และระดับ ซึ่งเป็นปัจจัยที่ช่วยกระตุ้นความพยายาม ความมุ่งมั่น และส่งเสริมการเรียนรู้ ช่วยให้ผู้เรียนได้ตั้งเป้าหมายที่ชัดเจน ปฏิบัติตามกฎหมาย มีแรงกระตุ้นในการแข่งขันหรือความร่วมมือ และได้รับการส่งเสริมจากรางวัลและผลป้อนกลับที่มีความหมาย การที่ผู้เรียนสามารถทำคะแนนได้ดีขึ้นหลังการเรียนการสอนด้วยเทคนิคเกมมิฟิเคชันจึงอาจเป็นผลมาจากการที่เทคนิคนี้สามารถรวมองค์ประกอบเหล่านี้ได้อย่างครบถ้วน นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับ Khaleel et al. (2020) ที่ชี้ให้เห็นถึงความสำคัญของกลไกและพลวัตของเกมที่มีส่วนสำคัญในการสร้างแรงจูงใจ เช่น คะแนนสะสม ระดับขั้น เหรียญแห่งความสำเร็จ กระดานผู้นำ และการได้รับการยอมรับ อาจมีบทบาทสำคัญในการเพิ่มแรงจูงใจและการมีส่วนร่วมของผู้เรียนในการเรียนรู้ ซึ่งส่งผลให้เกิดแรงบันดาลใจในการเรียนรู้และการพัฒนาทักษะอย่างต่อเนื่อง

ประการที่สอง การจัดการเรียนการสอนตามหลักการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารที่เน้นการใช้ภาษาในสถานการณ์จริง การฝึกทักษะการสื่อสาร และการบูรณาการทักษะทางภาษาทั้ง 4 ทำให้นักศึกษามีความสามารถในการใช้ภาษาอังกฤษเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลและความคิดได้ดีขึ้น ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Ur (2012) และ Thornbury (2005) ที่ระบุว่าทักษะเหล่านี้สามารถพัฒนาได้จากการฝึกฝนและการทำกิจกรรมที่เน้นการปฏิบัติจริง นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับแนวทางการสอนที่มุ่งเน้นการบูรณาการทักษะทั้ง 4 และการจัดกิจกรรมที่เน้นการสื่อสาร ซึ่งสถาบันภาษาอังกฤษ (2558) ได้แนะนำว่าการสอนภาษาที่ดีควรให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมที่จำลองสถานการณ์จริง ซึ่งเกมมิฟิเคชันสามารถสร้างบริบทที่นักศึกษาต้องใช้ภาษาในการสื่อสารได้อย่างแท้จริง

จากผลการวิจัยที่คะแนนหลังเรียนของนักศึกษาเพิ่มขึ้นนั้นสะท้อนถึงการพัฒนาทักษะทางภาษาตามองค์ประกอบต่าง ๆ ด้านความสามารถในการสื่อสาร ตามแนวคิดของ Canale และ Swain (1980) ทั้งในด้านไวยากรณ์ (Linguistic Competence) การใช้ภาษาตามบริบททางสังคม (Sociolinguistic Competence) และการใช้กลวิธีในการสื่อความหมาย (Strategic Competence) การใช้เกมมิฟิเคชันที่ออกแบบมาอย่างดีสามารถกระตุ้นให้นักศึกษาได้ใช้ทักษะเหล่านี้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ นอกจากนี้ เทคนิคเกมมิฟิเคชันมีส่วนช่วยให้การเรียนการสอนภาษาอังกฤษตามแนวทาง Communicative Language Teaching (CLT) ประสบความสำเร็จมากขึ้น โดยเน้นให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่ส่งเสริมการสื่อสารในบริบทจริง ซึ่งตรงกับแนวคิดของ Richards (2006) ที่กล่าวว่า CLT มุ่งเน้นการพัฒนาความสามารถทางภาษาผ่านการสื่อสารที่เกิดขึ้นจริงในบริบทที่หลากหลาย ซึ่งสอดคล้องกับภาระงานที่ได้มอบหมาย เช่น Giving Advice about Student's Hometown, Discussing Pros and Cons of Social Media เป็นต้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ

วรพงษ์ แสงประเสริฐ (2563) และ วรางคณา แสงธิป และคณะ (2565) ที่พบว่า เกมมิฟิเคชันทำให้ทักษะการอ่านและความเข้าใจในการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนสูงขึ้น มีเจตคติที่ดีต่อการเรียนภาษาอังกฤษ นอกจากนี้ยังพบว่า เกมมิฟิเคชันทำให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการปฏิบัติงานที่ได้รับมอบหมายด้วยความกระตือรือร้นทำให้ได้รับความรู้และประสบการณ์ทางภาษาอย่างเต็มที่ และความพยายามในการบรรลุเป้าหมายตามกฎกติกา เสมือนเป็นการช่วยสร้างแรงผลักดันในการเรียน

ผลการวิจัยนี้แสดงให้เห็นว่า เทคนิคเกมมิฟิเคชันมีความสอดคล้องกับทฤษฎีและหลักการของเกมมิฟิเคชันและการเรียนการสอนภาษาตามแนวทางการสอนภาษาเพื่อการสื่อสารโดยสามารถกระตุ้นการเรียนรู้และพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยการออกแบบกิจกรรมที่มีความหลากหลาย และการใช้กลยุทธ์ที่ตอบสนองความต้องการของผู้เรียนสามารถช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้มากขึ้น และสามารถนำความรู้ไปใช้ในบริบทที่หลากหลายได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2. ผลการเปรียบเทียบคะแนนแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษา ก่อนและหลังการเรียนโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน พบว่าแรงจูงใจในการเรียนภาษาอังกฤษของนักศึกษาหลังจากการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันมีการพัฒนาขึ้นอย่างชัดเจน จากระดับปานกลางไปสู่ระดับมาก สอดคล้องตามทฤษฎีวิเคราะห์เกมมิฟิเคชัน 8 เหลี่ยม (Octalysis) ของ Yu-Kai Chou (2014) ที่ได้กล่าวถึง 8 แกนหลักในการขับเคลื่อนเกมมิฟิเคชัน โดยแกนที่สามารถอธิบายได้ว่าเหตุใดเทคนิคเกมมิฟิเคชันจึงสามารถเพิ่มแรงจูงใจในการเรียนได้ เช่น แกนการสร้างคุณค่าและความหมายต่อผู้เล่น (Epic Meaning and Calling) ซึ่งทำให้นักศึกษาเห็นคุณค่าของการเรียนและรู้สึกว่าการเรียนมีบทบาทสำคัญในการเรียน นอกจากนี้แกนของการพัฒนาทักษะและความสำเร็จ (Development and Accomplishment) ยังช่วยส่งเสริมให้นักศึกษารู้สึกถึงความก้าวหน้าในการเรียนเมื่อสามารถทำกิจกรรมได้สำเร็จ ผ่านการให้รางวัลหรือการตอบสนองที่ทันท่วงที สิ่งเหล่านี้เป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้นักศึกษามีแรงจูงใจมากขึ้น หลังจากการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน นอกจากนี้ ทฤษฎีการลื่นไหล (Flow Theory) ของ Csikszentmihalyi (1975) ยังสนับสนุนผลการวิจัยที่แสดงให้เห็นว่าเกมมิฟิเคชันสามารถทำให้นักศึกษาเข้าสู่สภาวะ "ลื่นไหล" ซึ่งหมายถึง การมีสมาธิและความมุ่งมั่นต่อกิจกรรมการเรียน และเกิดความรู้สึกว่าการเรียนเป็นสิ่งที่ทำได้โดยง่ายและท้าทายไปพร้อมกัน องค์ประกอบนี้ทำให้เกิดความต่อเนื่องในการเรียนรู้ และเป็นปัจจัยสำคัญที่ทำให้นักศึกษามีแรงจูงใจสูงขึ้นหลังการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน สอดคล้องกับงานวิจัยของ Buckley and Doyle (2014) ที่ได้ศึกษาถึงแรงจูงใจของผู้เรียนก่อนและหลังการเรียนรู้โดยใช้เกมมิฟิเคชัน พบว่า ผู้เรียนมีแรงจูงใจในทางบวกสูงขึ้นอย่างมากหลังการจัดการเรียนรู้และส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน และจากงานวิจัยของ Lui (2014) และ Sun and Hsieh (2018) ได้กล่าวถึงการสอนโดยใช้เกมมิฟิเคชันในทิศทางเดียวกันว่าช่วยเสริมความเข้าใจในการเรียนรู้ภาษาอังกฤษของผู้เรียนได้อย่างมาก เช่นเดียวกันกับ งานวิจัยของ ตลฤดี ไชยศิริ และคณะ (2563) และ ณัฐพงศ์ มีใจธรรม และ ทำรงลักษณ์ เอื้อนครินทร์ (2564) ที่พบว่าเกมมิฟิเคชันกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนใจ

บทเรียน มีความสนุกสนาน และมีความสุขกับการเรียน มีระดับแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับมาก และผู้เรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับมาก

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ควรออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ให้ท้าทายความสามารถของผู้เรียนตามระดับความสามารถทางภาษาที่ได้ตั้งเป้าหมายไว้ให้ชัดเจนและคำนึงถึงความยากง่ายของแต่ละกิจกรรมให้มีความต่อเนื่องกัน

1.2 ควรกระตุ้นเตือนผู้เรียนอย่างสม่ำเสมอทั้งภารกิจที่ผู้เรียนต้องทำให้สำเร็จและสถานะระดับคะแนนหรือแต้มที่ผู้เรียนได้รับเพื่อเป็นการเพิ่มแรงจูงใจในการเรียน

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรนำเทคนิคเกมมิฟิเคชันไปใช้ในการพัฒนาผู้เรียนในรายวิชาอื่น ๆ ในระดับปริญญาตรีเพื่อสร้างแรงจูงใจในการเรียนสำหรับผู้เรียน

2.2 ควรนำเทคนิคเกมมิฟิเคชันไปใช้เป็นแนวทางในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับชั้นอื่น ๆ เช่น ประถมศึกษา มัธยมศึกษา

องค์ความรู้ใหม่

จากผลการวิจัยเกี่ยวกับการใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชันในการพัฒนาทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษและแรงจูงใจในการเรียนของนักศึกษาระดับมหาวิทยาลัย พบว่า การนำองค์ประกอบของเกมเข้ามาบูรณาการในกระบวนการเรียนการสอน มีผลโดยตรงต่อการเพิ่มพูนทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษของผู้เรียน อีกทั้งยังส่งผลต่อการสร้างแรงจูงใจภายในและแรงจูงใจภายนอกของผู้เรียนอย่างชัดเจน เกมมิฟิเคชันไม่ใช่เพียงการทำให้การเรียนสนุกสนานขึ้นเท่านั้น แต่สามารถเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการเรียนรู้โดยกระตุ้นให้ผู้เรียนตั้งเป้าหมายของตนเอง มีความพยายามในการทำภารกิจให้สำเร็จ และพัฒนาทักษะทางภาษา นอกจากนี้ การเรียนรู้ในสภาพแวดล้อมที่มีลักษณะของเกมช่วยลดความวิตกกังวลในการใช้ภาษา ส่งเสริมความกล้าแสดงออก และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้ใช้ภาษาอังกฤษในบริบทที่หลากหลายและมีความหมาย อีกทั้ง การใช้เกมมิฟิเคชันยังสามารถเสริมสร้างภาวะผู้นำ การทำงานเป็นทีม และทักษะการแก้ไขปัญหา ผ่านกิจกรรมที่เน้นการทำงานร่วมกัน การแข่งขันเชิงสร้างสรรค์ และมีเป้าหมายในการเรียนรู้

เอกสารอ้างอิง

- กฤษเชาว์ นันทสุดแสง. (2563). ทักษะคตินักศึกษาที่มีต่อการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในระดับ
ต่ำ. *วารสารมหาวิทยาลัยวารสาร*, 7(1), 189–203.
- ชยาพล ชมชัยยา, ศิริยา พิพัฒน์ศรีสวัสดิ์ และณัฐพร โอวาทนุพัฒน์. (2565). การพัฒนาการสื่อสาร
ภาษาอังกฤษโดยใช้การเรียนรู้ด้วยตนเอง. *วารสารปัญญาภิวัฒน์*, 14(1), 347–361.
- ณัฐพงศ์ มีใจธรรม และ ทำรงลักษณ์ เอื้อนครินทร์. (2564). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน
ภาษาอังกฤษโดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเคชัน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. *วารสาร
ศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*, 32(2), 76-90.
- ดลฤดี ไชยศิริ, ทรงศักดิ์ สองสนิทและประวิทย์ สิมมาทัน (2020). การส่งเสริมแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์
ทางการเรียน โดยใช้การเรียนรู้แบบผสมผสานร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชันสำหรับนักเรียนชั้น
มัธยมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนผดุงนารี. *การประชุมวิชาการเสนอผลงานวิจัยระดับบัณฑิตศึกษา
แห่งชาติครั้งที่ 21* (น.576-585). มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- รัตนา กลิ่นจ้อย และ ชวนพบ เอี้ยวสานุรักษ์. (2565). ผลกระทบของการเรียนรู้โดยใช้เทคนิคเกมมิฟิเค
ชันต่อเจตคติและผลลัพธ์ทางการเรียนรู้ ในรายวิชาภาษาอังกฤษเพื่อการนำตนของผู้เรียนชั้น
ปีที่ 1 มหาวิทยาลัยสวนดุสิต ศูนย์การศึกษานอกที่ตั้ง ลำปาง. *วารสารศึกษาศาสตร์
มหาวิทยาลัยนครสวรรค์*, 24(3), 254–269.
- วรพงษ์ แสงประเสริฐ. (2563). ผลการสอนการอ่านโดยใช้เกมมิฟิเคชันที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ในการอ่าน
ภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจและเจตคติที่มีต่อการสอนอ่านของนักเรียนมัธยมศึกษาตอน
ปลาย. *การประชุมเสนอผลงานวิจัยระดับชาติ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช ครั้งที่ 10* (น.
85-94). มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- วรางคณา แสงธิป, วิสูตร โพธิ์เงิน, ชนสิทธิ์ สิทธิสูงเนิน และ สรัญญา จันทร์ชูสกุล. (2565). การ
พัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบเกมมิฟิเคชันร่วมกับวิธีการสอนแบบเน้นภาระงาน เพื่อ
ส่งเสริมความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจและแรงจูงใจในการเรียนของ
นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. *วารสารเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา*, 17(22), 32–47.
- ศูนย์ภาษา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่. (2565, 22 มิถุนายน). *Report SPEEXX CMRU – ปี 2 แยก
คณะ*. Language Center : CMRU. [http://www.lc-th.cmru.ac.th/?wpdmpo=
report-speexx-cmru-ปี-2-แยกคณะ](http://www.lc-th.cmru.ac.th/?wpdmpo=report-speexx-cmru-ปี-2-แยกคณะ)
- สถาบันภาษาอังกฤษ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2558). *คู่มือการจัดการเรียนการ
สอนภาษาอังกฤษแนวใหม่ตามกรอบมาตรฐานความสามารถทางภาษาอังกฤษที่เป็นสากล
ระดับชั้นประถมศึกษา*. โรงพิมพ์องค์การสงเคราะห์ทหารผ่านศึก.

- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2565). ผลการเรียนรู้ของเด็กไทยในสถานการณ์โควิด 19. *การประชุมสัมมนาผลการเรียนรู้ของเด็กไทยในสถานการณ์โควิด 19: ข้อค้นพบและข้อเสนอเพื่อการพัฒนา*. Facebook Live และ YouTube Live OEC News สภาการศึกษา
- Buckley, P., & Doyle, E. (2014). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.964263>
- Canale, M. & Swain M. (1980). Theoretical Base of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Chou, Y.-K. (2014). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. Jossey-Bass.
- EF. (2022). *EF EPI EF English Proficiency Index: A Ranking of 111 Countries and Regions by English Skills*. www.ef.com/epi.
- Erin. (n.d.). Why learn English – 7 reasons to start investing in your skills. EF Education First. <https://www.ef.com/wwen/blog/language/why-learn-english/#>
- ETS. The Importance of Learning English. (2024, November). *ETS Global*. <https://www.etsglobal.org/it/en/blog/news/importance-of-learning-english>.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbie, C. J. (1996). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2001/fis01028.pdf>
- Kapp K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. San Francisco, Pfeiffer.
- Khalee, F. L., Ashaari, N. S., & Wook, T. (2020). The impact of gamification on students learning engagement. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, 10(5), 49-65.
- Lui, S. (2014). Use of gamification in vocabulary learning: A case study in Macau. *CELC [Symposium]*, 15(1), 90–97.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Schleicher, A. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Sun, J. C.-Y., & Hsieh, P.-H. (2018). Application of a Gamified Interactive Response System to Enhance the Intrinsic and Extrinsic Motivation, Student Engagement, and Attention of English Learners. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 104–116. <http://www.jstor.org/stable/26458511>
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Pearson Education.
- Ur, P. (2012). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* (2nd ed.). Cambridge University Press.

*** การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน
เพื่อส่งเสริมความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม
รายวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4**

**Development of learning activities using KWDL technique with
application to promote the ability to solve problems
of addition and subtraction of decimals
in mathematics of grade 4 students**

สุขใจดี อุตสาห์^{1*} ภูมิพงศ์ จอมหงษ์พิพัฒน์² ปิยาภรณ์ พิชญาภิรัตน์³

Sukchaidi Utsa^{1*} Bhumbhong Jomhongphibhat² Piyaporn Pichayapirat³

¹นักศึกษาศาสาวิชาการศึกษาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

¹Curriculum and Instruction Development, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

²อาจารย์ประจำสาขาวิชาการศึกษาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

²Curriculum and Instruction Development, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

³อาจารย์ประจำสาขาวิชาการศึกษาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

³Curriculum and Instruction Development, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

*Corresponding author e-mail: sukchaidi.ug66@ubru.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้วัตถุประสงค์เพื่อ 1) เพื่อหาประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 75/75 2) เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน (Application) สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ก่อนเรียนและหลังเรียน 3) เพื่อศึกษาความพึงพอใจของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนอนุบาลลืออำนาจ(ชุมชนเปือยหัวดง) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอำนาจเจริญ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 1 ห้องเรียน จำนวนนักเรียน 30 คน ซึ่งได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย แผนการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม จำนวน 6 แผน แบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม แบบสอบถามความ

* Received: 7 May 2025, Revised: 11 June 2025, Accepted: 12 June 2025

พึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีประสิทธิภาพ 80.01/88.07 2) ความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหา ค่าเฉลี่ยของคะแนนจากแบบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม ก่อนเรียนมีค่า 6.17 คิดเป็นร้อยละ 61.73 หลังเรียนมีค่า 8.81 คิดเป็นร้อยละ 88.07 ซึ่งจะเห็นได้ว่า คะแนนสูงขึ้นกว่าก่อนเรียนคิดเป็นร้อยละ 26.34 3) ผลจากแบบสอบถามความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีค่าเฉลี่ยทั้งหมด คือ 4.86 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.06 ความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด

คำสำคัญ: การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL; แอปพลิเคชัน; ความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหา

ABSTRACT

This research aimed to: 1) determine the efficiency of lesson plans using the KWDL technique combined with mobile applications on decimal addition and subtraction word problems in mathematics for Grade 4 students according to the 75/75 efficiency criterion, 2) compare problem-solving abilities in decimal addition and subtraction word problems using the KWDL technique combined with mobile applications among Grade 4 students before and after instruction, and 3) examine student satisfaction with learning activities using the KWDL technique combined with mobile applications. The sample consisted of 30 Grade 4 students from Anuban Luea Amnaj School (Pueai Hua Dong Community) under the Amnat Charoen Primary Educational Service Area Office in the second semester of the 2024 academic year, selected through purposive sampling. The research instruments comprised: six lesson plans using the KWDL technique combined with mobile applications on decimal addition and subtraction word problems, an achievement test measuring problem-solving abilities in decimal addition and subtraction, and a satisfaction questionnaire. The research findings revealed that: 1) the learning activities using the KWDL technique combined with mobile applications on decimal addition and subtraction word problems in mathematics for Grade 4 students achieved an efficiency of 80.01/88.07, exceeding the established criterion, 2) the mean score for problem-solving abilities in decimal addition and subtraction increased from 6.17 (61.73%) in the pre-test to 8.81 (88.07%) in the post-test, representing an improvement of 26.34%, and 3) student satisfaction with the learning activities using the KWDL technique combined with mobile applications was at the highest level ($\bar{x} = 4.86$, S.D. = 0.06).

Keywords: The KWDL Technique Combined; Applications; Problem-Solving Ability

บทนำ

การพัฒนาการศึกษาของประเทศไทยไม่เพียงต้องวิเคราะห์ความต้องการภายในประเทศเท่านั้น แต่ยังควรเปิดรับแนวคิดใหม่จากบริบทต่างประเทศ เพื่อปรับใช้ให้เหมาะสมกับระบบการศึกษาของไทยอย่างสร้างสรรค์และมีประสิทธิภาพ (สุภาวดี บุญเกียรติ, 2560) แนวโน้มการศึกษาระดับโลกในปัจจุบันมุ่งเน้นการพัฒนาผู้เรียนให้เป็น “นักเรียนผู้สร้างการเปลี่ยนแปลง” ที่สามารถนำความรู้ไปใช้ในการพัฒนาสังคมและโลก การเรียนรู้แบบมุ่งเน้นความสามารถ (Competency-Based Education) จึงเป็นแนวทางสำคัญที่เน้นการพัฒนาทักษะและสมรรถนะของผู้เรียนเพื่อให้สามารถประยุกต์ใช้ความรู้ได้จริง (เสาวภา สมิตีธรรม, 2561) การเปิดรับแนวทางการเรียนรู้จากต่างประเทศจะเป็นกลไกหนึ่งที่ช่วยยกระดับคุณภาพการศึกษาไทยให้พร้อมเผชิญกับความท้าทายในอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ในยุคแห่งการแข่งขันระดับโลก การศึกษาถือเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาศักยภาพของผู้เรียนให้เป็นพลเมืองที่มีคุณภาพ สามารถปรับตัวและแข่งขันได้อย่างมีประสิทธิภาพ การเรียนรู้คณิตศาสตร์มีบทบาทสำคัญในการเสริมสร้างทักษะการคิดวิเคราะห์และการแก้ปัญหา ซึ่งสามารถประยุกต์ใช้ได้จริงในชีวิตประจำวัน (โครงการ PISA ประเทศไทย, 2551; กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) ดังนั้น การพัฒนาทักษะทางคณิตศาสตร์จึงเป็นพื้นฐานสำคัญในการเตรียมความพร้อมของนักเรียนสำหรับอนาคตที่ท้าทาย

คณิตศาสตร์มีบทบาทสำคัญในการพัฒนาทักษะการคิดอย่างเป็นระบบและมีเหตุผล (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) แต่ผลการทดสอบ O-NET ปี 2566 ของนักเรียน ป.6 มีคะแนนเฉลี่ยเพียง 29.96 คะแนน สะท้อนถึงปัญหาในการเรียนรู้ (สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ, 2566) โดยเฉพาะเรื่องทศนิยม ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญในชีวิตประจำวัน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 เรื่องนี้ถือเป็นเนื้อหาใหม่ที่ต้องการการสอนอย่างเข้าใจและมีแรงจูงใจ จึงจำเป็นต้องปรับปรุงวิธีการเรียนการสอนเพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการเรียนรู้ของผู้เรียน

แอปพลิเคชันเพื่อการศึกษาเป็นเครื่องมือสำคัญในการจัดการเรียนรู้ โดยเฉพาะในรายวิชาคณิตศาสตร์ ซึ่งสามารถช่วยให้การเรียนการสอนมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น ทั้งยังส่งเสริมความสนใจและทักษะการเรียนรู้ของผู้เรียนในหลายด้าน ผู้เรียนและผู้สอนสามารถเข้าถึงแอปพลิเคชันได้ตลอดเวลา ช่วยสร้างปฏิสัมพันธ์และความสนุกสนานในการเรียนรู้ (คู่มือการจัดการความรู้ การใช้เทคโนโลยีเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ในแนวทางที่หลากหลาย, 2562) ด้วยเหตุนี้ ผู้สอนจึงมีความสนใจในการนำแอปพลิเคชันมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้อย่างแพร่หลาย

การจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL (What we know, What we want to know, What we do to find out, What we learned) เป็นกระบวนการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนคิดอย่างเป็นระบบ ถ่ายทอดความคิดได้อย่างมีขั้นตอน ช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และการแก้ปัญหา โดยเฉพาะในการแก้โจทย์คณิตศาสตร์ (วัชร เล่าเรียนดี และคณะ, 2560) เทคนิคนี้เหมาะสมสำหรับนักเรียนระดับประถมศึกษา โดยช่วยให้ผู้เรียนวางแผน ตรวจสอบ และสรุปความรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งส่งผลดีต่อการเรียนรู้เชิงลึก

จากข้อมูลที่กำลังจะกล่าวมาก่อนหน้านี้ผู้วิจัยในฐานะครูผู้สอนวิชาคณิตศาสตร์นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนอนุบาลลืออำนาจ(ชุมชนเปือยหัวตง) 2 ห้องเรียน จำนวน 49 คน พบว่านักเรียนผู้ส่วนใหญ่ไม่สามารถแก้โจทย์ปัญหาวิชาคณิตศาสตร์เรื่องการบวก การลบทศนิยมและควรได้รับการแก้ไข เนื่องจากการ

แก้ปัญหาโจทย์ปัญหาวิชาคณิตศาสตร์เรื่องการบวก การลบทศนิยม เป็นพื้นฐานที่สำคัญที่ส่งผลต่อการวิเคราะห์สถานการณ์ปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันของนักเรียน การวางแผนอย่างเป็นขั้นตอน การตัดสินใจในการแก้ปัญหาของนักเรียน ซึ่งสามารถนำความรู้ไปใช้ได้จริงในชีวิตประจำวัน ทำให้นักเรียนขาดทักษะการแก้ปัญหาในชีวิตประจำวัน และทำให้การเรียนการสอนไม่สำเร็จตามจุดมุ่งหมาย

จากเหตุผล และปัญหาที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยมีความสนใจที่ศึกษาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน (Application) เรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนอนุบาลลืออำนาจ(ชุมชนเปือยหัวดง) สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอำนาจเจริญ เพื่อให้ผู้เรียนมีความรู้ ความเข้าใจวิธีการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยมอย่างมีระบบ มีขั้นตอนวิเคราะห์โจทย์ โดยเน้นการเชื่อมโยงระหว่างคณิตศาสตร์กับชีวิตประจำวัน และใช้แอปพลิเคชัน (Application) ร่วมด้วยในการจัดกิจกรรมแต่ละขั้นของเทคนิค KWDLซึ่งเป็นการจัดการเรียนการสอนที่นำสถานการณ์ที่นักเรียนพบเจอในชีวิตประจำวันมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน โดยนำความรู้คณิตศาสตร์มาใช้ในการแก้ปัญหา ซึ่งจะช่วยให้ผู้เรียนมีความคิดสร้างสรรค์ คิดอย่างมีเหตุผล เป็นระบบ มีแบบแผน สามารถวิเคราะห์ปัญหาหรือสถานการณ์ได้อย่างถี่ถ้วนรอบคอบ ช่วยให้การคาดการณ์ วางแผน ตัดสินใจ แก้ปัญหา และนำไปใช้ในชีวิตประจำวันได้อย่างถูกต้องเหมาะสมจึงต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 75/75
2. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน (Application) สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ก่อนเรียนและหลังเรียน
3. เพื่อศึกษาความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

วิธีดำเนินการวิจัย

1. กลุ่มที่ศึกษา

1.1 กลุ่มที่ศึกษาการวิจัยในครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนอนุบาลลืออำนาจ (ชุมชนเปือยหัวดง) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอำนาจเจริญ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 2 ห้องเรียน รวม 49 คน

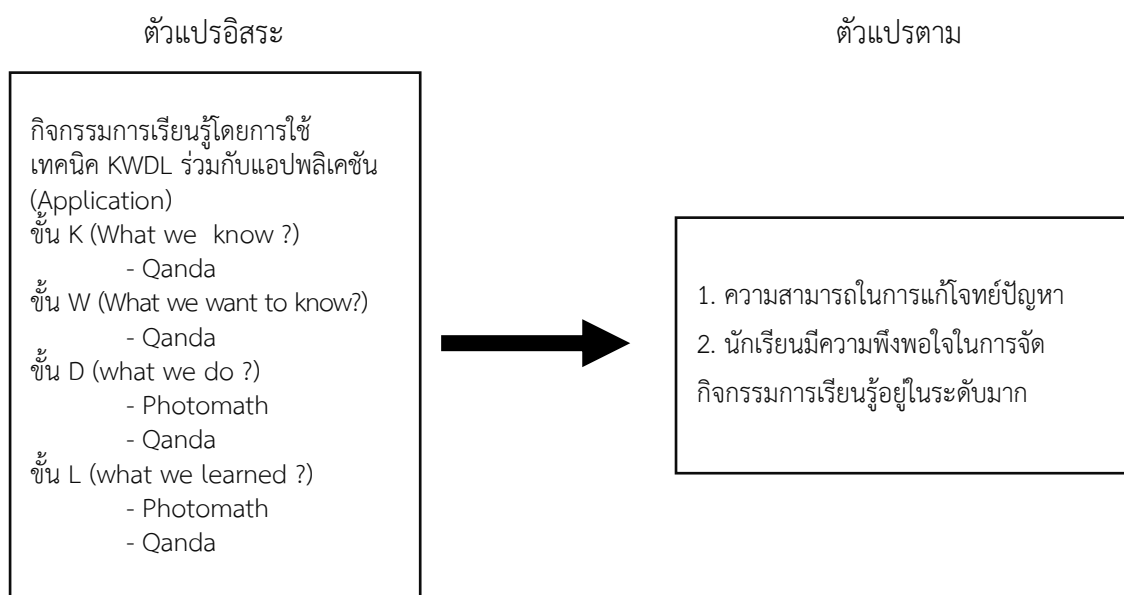
1.2 กลุ่มที่ศึกษาที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนอนุบาลลืออำนาจ(ชุมชนเปือยหัวดง) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอำนาจเจริญ ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 1 ห้องเรียน คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ห้อง 2 จำนวนนักเรียน 30 คน ซึ่งได้มาจากวิธีการเลือกแบบเจาะจงโดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยการสุ่ม

2. ตัวแปรในการวิจัย

2.1 ตัวแปรอิสระ ได้แก่ การสอนโดยใช้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน

2.2 ตัวแปรตาม ได้แก่ ความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหา ความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

กรอบแนวคิดการวิจัย



ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

1. ขั้นตอนการออกแบบเครื่องมือ

1.1 ศึกษา และออกแบบแผนการ แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560)

1.2 ศึกษา และออกแบบแบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม

1.3 ศึกษา และออกแบบแบบสอบถามความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน

2. ขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพและความเหมาะสมของเครื่องมือ

2.1 ประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้ โดยผู้เชี่ยวชาญทั้ง 5 ท่าน พบว่า ผลการประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ มีค่าเท่ากับ 4.68 ซึ่งหมายถึงกิจกรรมการเรียนรู้เหมาะสมมากที่สุด และนำมาปรับปรุงแก้ไขให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

2.2 ประเมินความสอดคล้องระหว่างเนื้อหา กับจุดประสงค์การเรียนรู้ของแบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม โดยผู้เชี่ยวชาญทั้ง 5 ท่าน พบว่า ผลการประเมิน

ความเหมาะสมในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบ ทศนิยม มีค่าเท่ากับ 1 สามารถแปลความหมายได้คือ มีค่าความเที่ยงตรง ใช้ได้

2.3 ประเมินความสอดคล้องของแบบสอบถามความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันโดยผู้เชี่ยวชาญทั้ง 5 ท่าน พบว่า สามารถนำไปใช้ได้

3. นำเครื่องมือที่ได้จากการประเมินและผ่านการแก้ไขปรับปรุง นำมาทดสอบกับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง เพื่อหาค่าความยากง่าย ค่าอำนาจจำแนก และค่าความเชื่อมั่น

3.1 แบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม มีค่าความยากง่ายรายข้อ (p) อยู่ระหว่าง 0.44-0.78 และค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) อยู่ระหว่าง 0.33-0.56

วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) โดยใช้แบบวัดความสามารถทางการเรียน จำนวน 5 ข้อ ไปทดสอบกับนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน

2. ผู้วิจัยดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน โดยกำหนดการสอนครั้งละ 2 ชั่วโมง จำนวน 6 แผน รวมทั้งสิ้น 12 ชั่วโมง

3. ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบหลังเรียน (Post-test) โดยใช้แบบวัดความสามารถทางการเรียน จำนวน 5 ข้อ แบบวัดความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน ไปทดสอบกับนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน

4. ผู้วิจัยดำเนินการตรวจให้คะแนนแบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยมก่อนเรียนและหลังเรียนที่ได้ตามเกณฑ์ที่กำหนด จากนั้นนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ โดยใช้วิธีการทางสถิติเพื่อประเมินผลการทดลอง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย

1. แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน (Application) เรื่อง โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม จำนวน 6 แผน 12 ชั่วโมงโดยผ่านการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ซึ่งประเมินคุณภาพในความเหมาะสมของข้อคำถามกับจุดประสงค์ของแผนการจัดการเรียนรู้ แบบประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale)

2. แบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม แบบอัตนัย 5 ข้อ คะแนนเต็ม 10 คะแนน ประเมินความสอดคล้องระหว่างเนื้อหา กับจุดประสงค์จากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน และนำไปทดสอบกับกลุ่มที่เรียนมาแล้ว เพื่อนำมาค่าความความยากง่าย อำนาจจำแนก

3. แบบสอบถามความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน โดยผ่านการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญโดยแบบประเมินหาความเชื่อมั่น (IOC)

การวิเคราะห์ข้อมูล

จากการกำหนดขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย ผู้วิจัยสามารถนำข้อมูลที่ได้ในแต่ละขั้นไปวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมคอมพิวเตอร์ทางสถิติโดยการตามลำดับดังนี้

1. การวิเคราะห์ประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ โดยการหาค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความสอดคล้องของผู้เชี่ยวชาญ
2. การวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือ แบบทดสอบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม โดยการหาค่าความยากง่าย ค่าอำนาจจำแนก ค่าความเชื่อมั่น ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน
3. วิเคราะห์แบบสอบถามความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยการหาค่าความสอดคล้องของผู้เชี่ยวชาญ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและใช้ค่าเฉลี่ยมาเปรียบเทียบการประมาณค่า 5 ระดับของ Likert

ผลการวิจัย

ตอนที่ 1 วิเคราะห์ประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 75/75
ตารางที่ 1.1 ผลการวิเคราะห์ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1)

แผนการจัดการเรียนรู้	จำนวน n	ผลรวมคะแนน	$\bar{X}$	S.D.	ร้อยละ
1	30	10	7.70	1.36	77.00
2	30	10	7.75	1.29	75.50
3	30	10	7.94	0.99	79.42
4	30	10	8.15	0.99	81.50
5	30	10	8.29	1.22	82.92
6	30	10	8.38	1.24	83.75
รวม	30	60	8.00	0.17	80.01

จากตารางที่ 1.1 พบว่าประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) ของนักเรียนที่เรียนโดยการจัดการเรียนรู้เรื่อง โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีประสิทธิภาพของกระบวนการเท่ากับ 80.01

ตารางที่ 1.2 ผลการวิเคราะห์ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2)

การวัด	จำนวนนักเรียน n	คะแนน			
		คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	ร้อยละ
E_2	30	10	8.81	0.90	88.07

จากตารางที่ 1.2 พบว่า พบว่าประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2) ของนักเรียนที่เรียนโดยการจัดการเรียนรู้เรื่อง โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2) เท่ากับ 88.07

ตารางที่ 1.3 เปรียบเทียบประสิทธิภาพ (E_1/E_2) ของการจัดการเรียนรู้ เรื่อง โจทย์ปัญหาการบวก การลบ ทศนิยม โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ทำให้นักเรียนมีความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหา เป็นไปตามเกณฑ์ ที่ตั้งไว้ เท่ากับ 75/75

การวัด	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	ร้อยละ
ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1)	10	8.00	0.17	80.01
ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2)	10	8.81	0.90	88.07

จากตารางที่ 1.3 พบว่า ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน พบว่า ร้อยละของประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) เท่ากับ 80.01 ประสิทธิภาพของผลลัพธ์จากการทดสอบหลังเรียน (E_2) เท่ากับ 88.07 ซึ่งมีค่าสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ เท่ากับ 80.01/88.07

สรุปได้ว่า ค่าประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน มีค่า ประสิทธิภาพของแผนซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ เท่ากับ 75/75

ตอนที่ 2 วิเคราะห์การเปรียบเทียบความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม ก่อนและหลังการใช้แผนการจัดการเรียนรู้

ตารางที่ 2.1 เปรียบเทียบความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม ก่อนและหลัง การใช้ แผนการจัดการเรียนรู้

การทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	df	t	Sig. (2 tailed)
ก่อนเรียน	30	10	6.17	1.19	29	15.12*	0.00
หลังเรียน	30	10	8.81	0.90			

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2.1 พบว่าความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม ก่อนและหลัง ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ใช้แผนการจัดการเรียนรู้ เรื่อง โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน รายวิชาคณิตศาสตร์ โดยมีคะแนนจากคะแนนสอบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม มีค่าเฉลี่ยคือ 6.17 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.19 และมีคะแนนจากคะแนนสอบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม หลังเรียน มีค่าเฉลี่ยคือ 8.81 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.90 แสดงให้เห็นว่า ความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ตอนที่ 3 การศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ เรื่อง โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 4

ตารางที่ 3.1 ตารางแสดงค่าจากแบบสอบถามความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4

รายการประเมิน	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความพึงพอใจ
ด้านที่ 1 : การจัดบรรยากาศชั้นเรียน			
1.1 การจัดที่นั่งและการจัดพื้นที่ในห้องเรียนทำให้รู้สึก สะดวกสบายในการเรียนรู้	4.93	0.25	มากที่สุด
1.2 การจัดบรรยากาศห้องเรียนมีความเหมาะสมกับการเรียนรู้	4.43	0.50	มาก
1.3 การกระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วมในกิจกรรมโดยใช้ บรรยากาศในห้องเรียน	4.93	0.25	มากที่สุด
1.4 ความเป็นระเบียบและความสะอาดของห้องเรียน	4.90	0.31	มากที่สุด
ผลรวม	4.80	0.12	มากที่สุด
ด้านที่ 2 : กิจกรรมการเรียนรู้			
2.1 กิจกรรมที่จัดขึ้นสนุกและน่าสนใจ	4.93	0.25	มากที่สุด
2.2 กิจกรรมที่ทำให้คุณสามารถเรียนรู้ได้มากขึ้น	4.93	0.25	มากที่สุด
2.3 กิจกรรมที่ทำให้คุณสามารถเชื่อมโยงความรู้กับ ชีวิตประจำวันได้ดีขึ้น	4.97	0.18	มากที่สุด
2.4 ความเหมาะสมของกิจกรรมกับวัยและระดับความสามารถ ของนักเรียน	4.93	0.25	มากที่สุด
ผลรวม	4.94	0.04	มากที่สุด
ด้านที่ 3 : สื่อการสอน			
3.1 ความชัดเจนและเข้าใจง่ายของสื่อการสอน	4.90	0.31	มากที่สุด
3.2 ความน่าสนใจของสื่อการสอน เช่น แอปพลิเคชันที่ใช้	4.93	0.25	มากที่สุด
3.3 การใช้แอปพลิเคชันในการเรียนรู้ช่วยให้คุณเข้าใจเนื้อหา มากขึ้น	4.90	0.31	มากที่สุด
3.4 สื่อการสอนที่ใช้ช่วยให้คุณเข้าถึงข้อมูลและเรียนรู้ได้ง่ายขึ้น	4.93	0.25	มากที่สุด
ผลรวม	4.92	0.03	มากที่สุด
ด้านที่ 4 : ความรู้ความเข้าใจ			
4.1 หลังจากทำกิจกรรมคุณรู้สึกว่าคุณเข้าใจเนื้อหามากขึ้น	4.40	0.50	มาก

รายการประเมิน	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความพึงพอใจ
4.2 การเรียนรู้ที่ใช้เทคนิค KWDL ช่วยให้ท่านเข้าใจวิธีการเรียนรู้และการคิดได้ดีขึ้น	4.97	0.18	มากที่สุด
4.3 คุณสามารถนำความรู้ที่เรียนไปใช้ในชีวิตจริง	4.90	0.31	มากที่สุด
4.4 ความเข้าใจในการใช้เทคนิค KWDL (Know, Want, Do, Learn) ในการจัดการเรียนรู้	4.87	0.43	มากที่สุด
ผลรวม	4.78	0.25	มากที่สุด
ด้านที่ 5 : ประโยชน์ที่ได้รับจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้			
5.1 กิจกรรมการเรียนรู้ช่วยเพิ่มทักษะการคิดวิเคราะห์ของคุณ	4.93	0.25	มากที่สุด
5.2 การใช้แอปพลิเคชันในการเรียนรู้ช่วยพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของคุณ	4.43	0.82	มาก
5.3 กิจกรรมการเรียนรู้ช่วยเสริมสร้างทักษะการทำงานร่วมกับผู้อื่น	4.63	0.49	มากที่สุด
5.4 คุณรู้สึกว่าการจัดการเรียนรู้เหล่านี้มีประโยชน์ต่อตัวคุณมากน้อยเพียงใด	4.87	0.35	มากที่สุด
ผลรวม	4.72	0.25	มากที่สุด
ผลรวมทั้งหมด	4.86	0.06	มากที่สุด

จากตารางที่ 3.1 พบว่าผลจากแบบสอบถามความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งประกอบด้วย 5 ด้าน ดังนี้ ด้านที่ 1 การจัดบรรยากาศชั้นเรียน ด้านที่ 2 กิจกรรมการเรียนรู้ ด้านที่ 3 สื่อการสอน ด้านที่ 4 ความรู้ความเข้าใจ ด้านที่ 5 ประโยชน์ที่ได้รับจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยผลจากแบบสอบถามความพึงพอใจ มีค่าคะแนนความพึงพอใจเฉลี่ยที่ 4.86 แปลความหมายได้ว่า มีความพึงพอใจมากที่สุด มีค่า S.D. เท่ากับ 0.06 สำหรับด้านที่มีผลความพึงพอใจมากที่สุด ได้แก่ ด้านที่ 2 กิจกรรมการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.94 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.04 ความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด และรองลงมา ได้แก่ ด้านที่ 3 สื่อการสอน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.92 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.03 ความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด ด้านที่ 1 การจัดบรรยากาศชั้นเรียน ค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.80 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.12 ความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด ด้านที่ 4 ความรู้ความเข้าใจ ค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.78 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.25 ความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด และด้านที่ 5 ประโยชน์ที่ได้รับจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.72 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.25 ตามลำดับ

อภิปรายผล

การวิจัย เรื่อง ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 สามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

1. การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีประสิทธิภาพ 80.01/88.07 ซึ่งมีค่าสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ คือ 75/75 สะท้อนให้เห็นว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 เป็นการจัดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพสังเกตได้จากผลการประเมินประสิทธิภาพที่มีค่าสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ อาจเป็นผลสืบเนื่องมาจาก การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ผ่านการใช้เทคนิค KWDL เป็นกระบวนการที่ช่วยส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการคิดวิเคราะห์ โดยมีขั้นตอนที่ชัดเจนในการวางแผนและดำเนินการแก้ปัญหา ซึ่งขั้นตอนเหล่านี้ทำให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจเนื้อหาหรือสรุปประเด็นที่ต้องการศึกษาหรือแก้ไขปัญหาได้ กระบวนการในรูปแบบนี้ช่วยเสริมสร้างทักษะในการคิดอย่างมีระเบียบ และช่วยให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้ที่ได้จากการเรียนรู้กับสถานการณ์จริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ ซึ่งจะส่งผลให้สามารถนำไปใช้แก้ปัญหาหรือทำความเข้าใจสิ่งต่างๆ ได้ดีขึ้นและเหมาะสมกับความต้องการที่มีในการเรียนรู้ให้เห็นถึงความสำคัญของการใช้เทคนิคการเรียนรู้ที่มีโครงสร้างและเทคโนโลยีที่เหมาะสมในการเสริมสร้างการเรียนรู้ให้กับนักเรียน การนำเทคนิค KWDL มาใช้ทำให้ผู้เรียนสามารถเชื่อมโยงความรู้เก่าและความรู้ใหม่ได้ดีขึ้น โดยเฉพาะในส่วนของการคิดวิเคราะห์และการสืบค้นข้อมูลเพื่อหาคำตอบจากโจทย์ปัญหาที่ได้รับ วิธีการที่จะช่วยชี้แนะแนวทางและพัฒนาแนวทางการอ่านการเขียนและการหาคำตอบของคำถามสำคัญต่างๆ พัฒนาความสามารถในการคิดแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ได้อย่างเป็นระบบขั้นตอนกระบวนการและสามารถนำมาปรับปรุงนำไปใช้แก้ปัญหาจากสถานการณ์ต่างๆ ในชีวิตประจำวันได้ (เบญจลักษณ์ ภูสามารถ 2563: 16) ซึ่งการจัดการเรียนการสอนโดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมมากขึ้น และเรียนรู้ได้อย่างสนุกสนานผ่านกิจกรรมที่กระตุ้นการคิดและการแก้ปัญหา ทั้งยังสะท้อนถึงการเตรียมการที่ดีของผู้สอน ซึ่งส่งเสริมทักษะและการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพ อีกทั้งยังตอบสนองต่อความต้องการของผู้เรียนในยุคดิจิทัล จึงถือเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนากระบวนการเรียนรู้ในอนาคตอย่างมีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับงานวิจัยของ อุษา อินทร์นอก (2564) ได้ทำการศึกษาเรื่องการพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ผลการวิจัยพบว่า กิจกรรมการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL เรื่องทศนิยมของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีประสิทธิภาพเท่ากับ 79.90/78.21 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนด และสอดคล้องกับงานวิจัยของ นิตยา สิ้นลือนาม (2561) ได้ทำการศึกษาเรื่องการพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบผสมผสานด้วยเทคนิค KWDL เพื่อเสริมสร้างทักษะกระบวนการทางคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ผลการวิจัยพบว่า การจัดการเรียนรู้แบบผสมผสานด้วยเทคนิค KWDL มีประสิทธิภาพเท่ากับ 82.00/81.33

2. การเปรียบเทียบความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหา ค่าเฉลี่ยของคะแนนจากแบบวัดความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม ก่อนเรียนมีค่า 6.17 คิดเป็นร้อยละ 61.73 หลัง

เรียนมีค่า 8.81 คิดเป็นร้อยละ 88.07 ซึ่งจะเห็นได้ว่า คะแนนหลังเรียนสูงขึ้นกว่าก่อนเรียนคิดเป็นร้อยละ 26.34 การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันเรื่องโจทย์ปัญหาการบวกและการลบทศนิยมช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ของนักเรียนได้อย่างชัดเจน โดยคะแนนเฉลี่ยหลังการเรียนสูงขึ้นจากก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ซึ่งบ่งชี้ว่านักเรียนสามารถพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาได้ดีกว่าเดิม หลังจากได้เรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่มีการออกแบบมาอย่างมีประสิทธิภาพ ทั้งนี้สะท้อนถึงความสำคัญของการใช้เทคนิคและเทคโนโลยีในการส่งเสริมการเรียนรู้ที่มีประสิทธิผล เนื่องจากการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันเรื่องโจทย์ปัญหาการบวกและการลบทศนิยม เป็นวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้มากขึ้น ช่วยในการส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์ และพัฒนาการหาวิธีในการแก้ปัญหาตามกระบวนการที่ผู้เรียนกำหนดเอง พร้อมส่งเสริมการทำงานร่วมกับผู้อื่น และการตระหนักถึงหน้าที่และความรับผิดชอบในสิ่งที่ได้รับมอบหมาย (ปรีชญา สิทธิธัญกิจ 2564: 16) และการจัดการเรียนรู้ร่วมกับแอปพลิเคชันการใช้แอปพลิเคชันในการเรียนการสอนยังช่วยพัฒนาทักษะทางเทคโนโลยีของนักเรียน ซึ่งเป็นทักษะสำคัญในยุคดิจิทัล (Punie, 2007) นอกจากนี้ยังช่วยสร้างความสะดวกสบายในการเรียนรู้ เนื่องจากนักเรียนสามารถเรียนรู้ได้ทุกที่ทุกเวลา ซึ่งเหมาะสมกับการเรียนรู้ในยุคปัจจุบันที่การเรียนออนไลน์เริ่มมีบทบาทมากขึ้น (Kahu, 2013) การใช้แอปพลิเคชันยังช่วยกระตุ้นความสนุกสนานในการเรียนผ่านการเล่นเกมหรือรางวัล ซึ่งเป็นการเพิ่มแรงจูงใจในการศึกษา ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ยุวธิดา อัครชาติ (2566: 15-17) ได้ศึกษาการพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับสื่อเทคโนโลยีความจริงเสริม การวิจัยกึ่งทดลองนี้ใช้กลุ่มตัวอย่าง 35 คนจากการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งกลุ่ม โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาประสิทธิภาพการจัดการเรียนรู้ตามเกณฑ์ 80/80 2) เปรียบเทียบความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาหลังการเรียนรู้อยู่กับเกณฑ์ร้อยละ 75 และศึกษาความพึงพอใจของนักเรียน ผลการวิจัยพบว่า 1) การจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพ (E1/E2) เท่ากับ 82.50/81.49 ซึ่งตรงตามเกณฑ์ 2) ความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาของนักเรียนหลังการเรียนรู้อัตราเฉลี่ยร้อยละ 81.49 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 75 อย่างมีนัยสำคัญ

3. ความพึงพอใจในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีค่าเฉลี่ยทั้งหมด คือ 4.86 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.06 ความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุดสะท้อนให้เห็นว่า นักเรียนมีความพึงพอใจสูงสุดต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน ซึ่งแสดงให้เห็นว่าเทคนิคและเครื่องมือที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนนั้นตอบสนองความต้องการของนักเรียนได้ดี ทำให้การเรียนรู้มีความสนุกสนานและมีประสิทธิภาพ นักเรียนสามารถเรียนรู้ได้อย่างเต็มที่และรู้สึกพึงพอใจในกระบวนการเรียนรู้ที่ใช้เทคโนโลยีเป็นส่วนช่วยในการพัฒนาทักษะทางคณิตศาสตร์ อาจเป็นผลสืบเนื่องมาจากผู้เรียนนักเรียนเกิดกระบวนการคิดประโยชน์ของการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ทั้งนี้เนื่องจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้นนั้นใช้กระบวนการการพัฒนาอย่างเป็นระบบตามขั้นตอนของการสร้างเครื่องมือ และผ่านการหาคุณภาพจากผู้เชี่ยวชาญ ผ่านกระบวนการปรับปรุงแก้ไขให้มีความสมบูรณ์สามารถนำไปใช้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีกระบวนการเป็นลำดับขั้นตอน ทำให้นักเรียนสามารถวิเคราะห์ วางแผน และหาแนวทางในการแก้โจทย์ปัญหาได้ง่ายยิ่งขึ้น (วรกานต์ ชาดิโยธิน 2562: 23) นอกจากนี้เทคนิค KWDL มีประโยชน์

หลายประการที่ช่วยพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมีระบบ โดยเทคนิคนี้จะช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ได้มากขึ้น และสามารถเข้าใจเนื้อหาได้ดียิ่งขึ้น คือ การมีส่วนร่วมในการปฏิบัติกิจกรรมของนักเรียน ช่วยพัฒนาทักษะในการคิดอย่างมีระบบระเบียบ รู้จักการวางแผนก่อนจะลงมือปฏิบัติอะไร ส่งเสริมการเรียนรู้อย่างอิสระไม่ติดสิน ส่งเสริมให้ผู้เรียนรู้จักการตั้งคำถามและค้นหาคำตอบด้วยตนเองจากการรู้สิ่งที่ตนเองรู้และสิ่งที่ต้องการรู้ ซึ่งช่วยให้เกิดการเรียนรู้ที่เป็นอิสระและไม่พึ่งพาครูหรือแหล่งข้อมูลเพียงอย่างเดียว (สุวรรณิ โชติสกุลบุญทวีไล และปรียา บุญญสิริ 2560: 8) เพิ่มความเข้าใจส่งผลสู่การจดจำที่ดี พัฒนาทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนซึ่งเหมาะสำหรับการเรียนรู้ที่เน้นการพัฒนาหลากหลายด้าน ดังนั้นเทคนิค KWDL จึงมีประโยชน์ต่อการจัดการเรียนรู้ เรื่อง โจทย์ปัญหา ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัย ดนิตา ปัสสา (2023: 12-14) ศึกษาการใช้เทคนิค KWDL ในการสอนการบวกและการลบทศนิยมสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจในระดับสูง และสอดคล้องกับงานวิจัยของ นิตยา สิ้นลือนาม (2561: 89-91) ได้ทำการศึกษาเรื่องการพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบผสมผสานด้วยเทคนิค KWDL เพื่อเสริมสร้างทักษะกระบวนการทางคณิตศาสตร์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1 ผลการวิจัยพบว่านักเรียนมีความพึงพอใจอย่างมากต่อบรรยากาศและกิจกรรมการเรียนการสอน โดยเฉพาะการนำเทคโนโลยีมาใช้ในการเรียนการสอน ซึ่งทำให้การเรียนรู้คณิตศาสตร์เป็นเรื่องสนุกและน่าสนใจมากขึ้น

นอกจากนี้ นักเรียนยังได้รับทักษะในการทำงานร่วมกับผู้อื่นและการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ซึ่งส่งเสริมการพัฒนาทักษะทางสังคมไปพร้อมกับทักษะทางคณิตศาสตร์ ผลการศึกษาในครั้งนี้ชี้ให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้แบบผสมผสานด้วยเทคนิค KWDL เป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาทักษะกระบวนการทางคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษา โดยเฉพาะในด้านการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์และทักษะการคิดเชื่อมโยงที่เกี่ยวข้องกับวิชาคณิตศาสตร์

ข้อเสนอแนะการวิจัย

การวิจัยเรื่อง ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันเรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะดังต่อไปนี้

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลวิจัยไปใช้ประโยชน์

1.1 จากผลการวิจัย พบว่า ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันเรื่องโจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีประสิทธิภาพเท่ากับ 80.01/88.07 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ 75/75 การใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันช่วยพัฒนาทักษะแก้โจทย์บวกและลบทศนิยมได้อย่างมีประสิทธิภาพ จึงควรนำมาใช้เป็นแนวทางการสอนในโรงเรียนและขยายผลสู่เนื้อหาอื่น ๆ ได้

1.2 จากผลการวิจัย พบว่า ผู้เรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน โดยมีค่าเฉลี่ยของทุกด้านเท่ากับ 4.72 และมีส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.25 ซึ่งแสดงให้เห็นว่าผู้เรียนมีความพึงพอใจในระดับสูงสุด เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันช่วยเสริมความเข้าใจและ

กระตุ้นความสนใจในการเรียนคณิตศาสตร์อย่างมีประสิทธิภาพ จึงควรส่งเสริมให้ใช้ในการจัดการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับยุคดิจิทัลในระยะยาว

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการวิจัยเพื่อศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน ในเนื้อหาเรื่องอื่น ๆ หรือในรายวิชาอื่น ๆ ต่อไป

2.2 ควรมีการวิจัยเพื่อศึกษาผลการใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันในระดับชั้นเรียนที่สูงขึ้น เช่น ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 หรือ 6 หรือในระดับชั้นมัธยมศึกษาตามลำดับ เพื่อเปรียบเทียบผลการเรียนรู้และความพึงพอใจของผู้เรียนในระดับที่แตกต่างกัน

2.3 ควรมีการวิจัยเพื่อพัฒนาและปรับปรุงแอปพลิเคชันให้เหมาะสมกับความต้องการและความสามารถของผู้เรียนในแต่ละระดับชั้น รวมถึงการปรับใช้แอปพลิเคชันในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่หลากหลาย

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1. ควรมีการวิจัยเพื่อศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน ในเนื้อหาเรื่องอื่น ๆ หรือในรายวิชาอื่น ๆ ต่อไป

2. ควรมีการวิจัยเพื่อศึกษาผลการใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันในระดับชั้นเรียนที่สูงขึ้น เช่น ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 หรือ 6 หรือในระดับชั้นมัธยมศึกษาตามลำดับ เพื่อเปรียบเทียบผลการเรียนรู้และความพึงพอใจของผู้เรียนในระดับที่แตกต่างกัน

3. ควรมีการวิจัยเพื่อพัฒนาและปรับปรุงแอปพลิเคชันให้เหมาะสมกับความต้องการและความสามารถของผู้เรียนในแต่ละระดับชั้น รวมถึงการปรับใช้แอปพลิเคชันในสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ที่หลากหลาย

องค์ความรู้ใหม่

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเรื่อง การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชัน เพื่อส่งเสริมความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาการบวก การลบทศนิยม รายวิชาคณิตศาสตร์ ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ซึ่งสามารถสร้างกิจกรรมการเรียนรู้ที่ช่วยให้นักเรียนเข้าใจสถานการณ์ทางคณิตศาสตร์อย่างมีระบบ นักเรียนสามารถวางแผนการหาคำตอบ เขียนโจทย์ออกมาเป็นประโยคสัญลักษณ์ทางคณิตศาสตร์ และแก้โจทย์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยพื้นฐานจากความรู้เดิมเรื่องการบวกและการลบทศนิยม การใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับแอปพลิเคชันในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ มีส่วนช่วยส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียน ทำให้เกิดความเข้าใจในกระบวนการแก้โจทย์ปัญหามากยิ่งขึ้น อีกทั้งยังช่วยพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การลงมือปฏิบัติ และการสะท้อนผลการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างเป็นระบบ ส่งผลให้ประสิทธิภาพในการเรียนรู้ด้านการบวกและลบทศนิยมดีขึ้นอย่างชัดเจน

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลางกลุ่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- _____. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. กระทรวงศึกษาธิการ.
- นิตยา สิ้นลือนาม. (2561). การพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบผสมผสานด้วยเทคนิค KWDL เพื่อเสริมสร้างทักษะกระบวนการทางคณิตศาสตร์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 1. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*, 11(1), 89–91.
- เบญจลักษณ์ ภูสามารถ. (2563). *การประยุกต์ใช้เทคนิค KWDL ในการเรียนการสอนคณิตศาสตร์*. สำนักพิมพ์การศึกษาไทย.
- ปรีชญา สิทธิธัญกิจ. (2564). การจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียนและการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์. *วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษา*, 12(2), 15–17.
- ยุวธิดา อัครชาติ. (2566). การพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้เทคนิค KWDL ร่วมกับสื่อเทคโนโลยีความจริงเสริม. *วารสารวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด*, 15(1), 15–17.
- วรกานต์ ขาดีโยธิน (2562). การพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์ศรีนครินทรวิโรฒ*, 23(1), 1–18.
- วัชร เล่าเรียนดี และคณะ. (2560). *รายงานวิจัยเรื่องการใช้เทคนิค KWDL เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านและการคิดวิเคราะห์ในวิชาภาษาไทย*. สถาบันวิจัยและพัฒนา มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา.
- สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน). (2551). *รายงานผลการประเมินนักเรียนไทยตามโครงการประเมินผลนักเรียนนานาชาติ (PISA) ปี 2550*. สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ (องค์การมหาชน).
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). *คู่มือการจัดการความรู้ การใช้เทคโนโลยีเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ในแนวทางที่หลากหลาย*. สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา.
- สุภาวดี บุญเกียรติ. (2560). การพัฒนาการศึกษาเพื่อสร้างนักเรียนผู้สร้างการเปลี่ยนแปลง. *วารสารวิจัยภาค*, 15(1), 25–38.
- สุวรรณี โชติสกุลบุญทวีไล และปรียา บุญญสิริ (2560). การพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL เพื่อส่งเสริมการคิดวิเคราะห์ในวิชาคณิตศาสตร์. *วารสารวิจัยและพัฒนาการศึกษา*, 9(2), 1–10.
- เสาวภา สมิตีวรรณ. (2561). การศึกษาแบบมุ่งเน้นสมรรถนะ: แนวทางใหม่ในการพัฒนาทักษะผู้เรียน. *วารสารการศึกษาทั่วไป*, 16(2), 45–59.
- อุษา อินทร์นอก. (2564). การพัฒนาความสามารถในการแก้โจทย์ปัญหาคณิตศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยเทคนิค KWDL. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์ศรีนครินทรวิโรฒ*, 23(1), 1–18.

- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- Punie, Y. (2007). *The future of ICT and learning in the knowledge society*. European Commission Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.

***ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันในองค์กร
ของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษเขต 3**
**Relationship between Leadership Behavior of School Administrators and
Organizational Commitment of Teachers in The Schools Under Sisaket
Primary Educational Service Area Office 3**

สุดารัตน์ ศิริวงศ์¹ สุรศักดิ์ ศรีกระจำ^{1*} จิตติมาภรณ์ สีหะวงษ์¹

Sudarat Siriwong¹ Surasak Srikrachang^{1*} Jittimaporn Sihawong¹

¹คณะครุศาสตร์และการพัฒนามนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ

¹Faculty of Education and Human Development, Sisaket Rajabhat University, Thailand

²คณะครุศาสตร์และการพัฒนามนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ

²Faculty of Education and Human Development, Sisaket Rajabhat University, Thailand

³คณะครุศาสตร์และการพัฒนามนุษย์ มหาวิทยาลัยราชภัฏศรีสะเกษ

³Faculty of Education and Human Development, Sisaket Rajabhat University, Thailand

*Corresponding author e-mail: saktananont2905@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาระดับพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา 2) ศึกษา
ระดับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษา และ 3) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมผู้นำของ
ผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันในองค์กรครูในสถานศึกษา กลุ่มตัวอย่างเป็นครูผู้สอนที่ดำรงตำแหน่งครู
ในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 จำนวน 321 คน โดยการสุ่ม
ตัวอย่างแบบแบ่งชั้นภูมิ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ เป็นแบบสอบถามมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ มี
ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.985 สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบน
มาตรฐาน และค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อย่างง่ายแบบเพียร์สัน ผลการวิจัยพบว่า 1) ระดับพฤติกรรมผู้นำของ
ผู้บริหารสถานศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 โดย
ภาพรวมอยู่ในระดับมาก 2) ระดับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่
การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก และ 3) ความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรม
ผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา กับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา
ประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 มีความสัมพันธ์เชิงบวกกันในระดับสูง อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01
ผลวิจัยนี้สามารถใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาทักษะภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา เพื่อเสริมสร้างความ
ผูกพันในองค์กรของครูในสังกัดให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

คำสำคัญ: พฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา; ความผูกพันในองค์กรของครู; ผู้นำสถานศึกษา,
การบริหารทรัพยากรมนุษย์ในโรงเรียน

* Received: 25 March 2025, Revised: 25 May 2025, Accepted: 29 May 2025

ABSTRACT

This research aimed to: 1) examine the level of leadership behavior among school administrators, 2) investigate the level of organizational commitment among teachers in schools, and 3) explore the relationship between school administrators' leadership behavior and teacher organizational commitment. The sample consisted of 321 teachers in schools under the Sisaket Primary Educational Service Area Office 3, selected through stratified random sampling. The research instrument was a 5-point Likert scale questionnaire with an overall reliability coefficient of 0.985. Data were analyzed using percentage, mean, standard deviation, and Pearson's product-moment correlation coefficient. The research findings revealed that: 1) the overall level of leadership behavior among school administrators in schools under the Sisaket Primary Educational Service Area Office 3 was at a high level, 2) the overall level of organizational commitment among teachers in schools under the Sisaket Primary Educational Service Area Office 3 was at a high level, and 3) there was a statistically significant high positive relationship between school administrators' leadership behavior and teacher organizational commitment in schools under the Sisaket Primary Educational Service Area Office 3 at the .01 level of significance. These findings can be applied as guidelines for developing leadership skills among school administrators to further enhance teacher organizational commitment within the educational service area.

Keywords: Leadership behavior; Teacher Organization Commitment; School leaders; School human resource management

บทนำ

การบริหารในองค์กรจะประสบผลสำเร็จได้ต้องอาศัยความร่วมมือจากบุคลากรในองค์กร (ศิริกมล มณีฉาย และคณะ, 2565) ผู้บริหารสถานศึกษามีบทบาทสำคัญในการขับเคลื่อนสถานศึกษาให้บรรลุเป้าหมายทางการศึกษา โดยต้องอาศัยทั้งความสามารถด้านการบริหารและพฤติกรรมของผู้นำ เพื่อให้การจัดการศึกษาเป็นไปตามมาตรฐานระดับชาติ การบริหารที่เน้นใช้อำนาจสั่งการโดยไม่คำนึงถึงจิตใจหรือปัจจัยของครู อาจส่งผลให้เกิดทัศนคติลบต่อผู้บริหารและลดประสิทธิภาพในการทำงาน (เศวตาภรณ์ ตั้งวันเจริญ และ อรทัย รุ่งวชิรา, 2564) พฤติกรรมของผู้บริหารจึงเป็นสิ่งสำคัญในการบริหารในการชี้นำ ชักชวน ดัดนิสัย และกระตุ้นให้ผู้ใต้บังคับบัญชาได้ดึงศักยภาพของตนเองเพื่อให้เกิดประโยชน์สูงสุดด้วยความเต็มใจ ซึ่งการบริหารจัดการบุคลากรที่ดีจะเป็นสิ่งสำคัญที่จะทำให้ผู้ทำงานเกิดความตระหนัก และมีแรงจูงใจในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล ผลสำเร็จของงานและการได้รับการยอมรับในความรู้ความสามารถ ตลอดจนความก้าวหน้าตำแหน่งหน้าที่การงาน จะเห็นได้ว่าการที่จะพัฒนาองค์กรให้ประสบผลสำเร็จได้นั้นจึงควรมีบุคลากรที่มีแรงจูงใจ และมีความผูกพันต่อองค์กร ซึ่งเป็นปัจจัยที่มีความสัมพันธ์และส่งผลต่อพฤติกรรมต่อการเป็นสมาชิกที่ดีต่อองค์กร เป็นตัวเชื่อมระหว่างความต้องการของบุคคลให้สอดคล้องกับเป้าหมายขององค์กร (พงศกร แวนแก้ว และ มัทนา วังนอมศักดิ์, 2566) จากที่กล่าวมานั้น จะเห็นว่าความผูกพันต่อองค์กรส่งผลให้การดำเนินการบรรลุเป้าหมายและจุดประสงค์ขององค์กรได้ การสร้างความผูกพันต่อองค์กรช่วยส่งเสริมให้บุคลากรมีความ

เต็มใจและพร้อมที่จะทุ่มเทความพยายามอย่างเต็มที่ในการทำงานเพื่อองค์กร นอกจากนี้ยังทำให้เกิดความรู้สึกภาคภูมิใจและปรารถนาที่จะคงไว้ซึ่งการเป็นสมาชิกขององค์กร ไม่เกิดความคิดที่จะลาออกหรือโอนย้ายไปยังหน่วยงานอื่น ความผูกพันต่อองค์กรจึงเป็นตัวชี้วัดถึงประสิทธิภาพในการบริหารจัดการของผู้บริหารและประสิทธิผลขององค์กรโดยรวม บุคลากรที่มีความผูกพันในระดับสูงมักแสดงออกถึงความมุ่งมั่นตั้งใจในการทำงานมากกว่าผู้ที่มีความผูกพันต่ำ หากองค์กรสามารถสร้างความผูกพันนี้ได้อย่างมั่นคง ก็จะส่งผลให้บุคลากรมีแรงจูงใจในการอยู่ร่วมกับองค์กรอย่างยาวนาน และพร้อมที่จะใช้ศักยภาพ ความรู้ และความสามารถที่มี เพื่อขับเคลื่อนองค์กรไปสู่ความสำเร็จและความก้าวหน้าอย่างยั่งยืนในโลกที่มีการเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วเปรียบเสมือนในวงการการศึกษาก็มีการเปลี่ยนแปลงอยู่บ่อยครั้ง ทำให้สถานศึกษาจำเป็นต้องมีผู้บริหารที่มีความสามารถที่เหมาะสม (ศิริกมล มณีฉาย และคณะ, 2565) และทำให้เกิดความผูกพันกับองค์กร อันจะนำมาซึ่งการประสบความสำเร็จในงานได้

ผู้วิจัยจึงมีความเห็นว่าการศึกษาริบทเฉพาะของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 มีความสำคัญอย่างยิ่ง เนื่องจากเป็นพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางสังคมและวัฒนธรรม ซึ่งอาจส่งผลต่อรูปแบบพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารและระดับความผูกพันในองค์กรของครู การทำความเข้าใจพลวัตเฉพาะในพื้นที่นี้จะช่วยให้สามารถระบุจุดแข็งและจุดที่ต้องปรับปรุงในการบริหารจัดการบุคลากรได้อย่างแม่นยำยิ่งขึ้น เพื่อส่งเสริมคุณภาพการศึกษาในระดับภูมิภาคให้ดียิ่งขึ้น

จากความสำคัญและอิทธิพลของพฤติกรรมของผู้นำและความผูกพันขององค์กรที่กล่าวมาข้างต้น ทางผู้วิจัยจึงเกิดความสนใจที่จะศึกษาการแสดงออกของพฤติกรรมของผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 ที่แสดงออกมานั้น ส่งผลต่อความผูกพันในองค์กรการทำงานของครูอย่างไร เพื่อนำผลการวิจัยไปสะท้อนพฤติกรรมของผู้บริหารและเป็นแนวทางให้ผู้บริหารในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 ได้นำไปปรับใช้และปรับเปลี่ยนพฤติกรรมการแสดงออกให้เกิดความผูกพันในองค์กร นำไปสู่ความสุขในการทำงานของบุคลากรในสถานศึกษา เพื่อส่งเสริมให้เกิดผลการดำเนินงานที่มีคุณภาพ ประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผลต่อไป

วัตถุประสงค์ในการวิจัย

1. เพื่อศึกษาระดับพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3
2. เพื่อศึกษาระดับความผูกพันในองค์กรครูในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3
3. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันในองค์กรครูในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3

ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research) โดยการเก็บข้อมูลเชิงปริมาณจากระดับพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาและระดับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษาเพื่อทำการวิเคราะห์หาความสัมพันธ์ด้วยการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อย่างง่ายแบบเพียร์สัน โดยมีวิธีการดำเนินการวิจัย ดังนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ครูผู้สอนในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 จำนวน 196 โรงเรียน จำแนกเป็นครูโรงเรียนขนาดเล็ก 508 คน ครูโรงเรียนขนาดกลาง จำนวน 1,312 คน และครูโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 92 คน รวมประชากรทั้งสิ้น 1,912 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ครูผู้สอนในโรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 จำนวน 321 คน ได้จากการกำหนดขนาดของตัวอย่างของ Krejcie & Morgan รวมทั้งสิ้น 321 คน โดยการสุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้นภูมิ (Stratified Random Sampling) และเทียบสัดส่วนตามขนาดของสถานศึกษาได้เป็น ครูโรงเรียนขนาดเล็ก 85 คน ครูโรงเรียนขนาดกลาง จำนวน 220 คน และครูโรงเรียนขนาดใหญ่ จำนวน 16 คน

2. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลในการวิจัยครั้งนี้ เป็นแบบสอบถาม มาตรฐานส่วนประมาณค่า 5 ระดับ (Questionnaires) เกี่ยวกับพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันต่อองค์กรของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 แบ่งออกเป็น 3 ตอน มีรายละเอียด ดังนี้

ตอนที่ 1 สอบถามเกี่ยวกับข้อมูลของผู้ตอบแบบสอบถาม มีลักษณะเป็นแบบตรวจสอบรายการ (Checklist) ประกอบด้วย 1) เพศ 2) ประสบการณ์การทำงาน และ 3) ขนาดของสถานศึกษา

ตอนที่ 2 สอบถามเกี่ยวกับพฤติกรรมของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 มีลักษณะเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating scales) มี 5 ระดับ ตามแนวคิดของ Likert (บุญชม ศรีสะอาด, 2555)

ตอนที่ 3 สอบถามเกี่ยวกับความผูกพันในองค์กรของครู ตามแนวคิดของ พอร์เตอร์และคณะ (Porter et al., 1974) ของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3

3. การสร้างและพัฒนาเครื่องมือวิจัย

3.1 ศึกษาแนวคิด ทฤษฎี ตำรา เอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องของพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา และความผูกพันต่อองค์กรของครูในสถานศึกษา

3.2 สร้างแบบสอบถาม (Questionnaires) และเสนอผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน เพื่อพิจารณาตรวจสอบความเที่ยงตรงตามเนื้อหา (Content validity) โดยใช้ดัชนีความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ IOC (Item Objective congruence Index) แล้วคัดเลือกข้อคำถามที่มีค่า

ดัชนีความสอดคล้องตั้งแต่ 0.60 – 1.00 มาเป็นข้อคำถามในแบบสอบถาม หากข้อคำถามใดมีค่าน้อยกว่า 0.60 จะถูกคัดออก

3.4 นำแบบสอบถามที่ปรับปรุงแก้ไขเรียบร้อยแล้วนำไปทดลองใช้ (Try – out) กับครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน เพื่อหาความเชื่อมั่น (Reliability) ของแบบสอบถามโดยการหาสัมประสิทธิ์แอลฟา (Alpha coefficient) โดยมีค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถามทั้งฉบับเท่ากับ 0.985

3.5 นำแบบสอบถามที่ผ่านการทดลองใช้แล้วมาปรับปรุงอีกครั้ง และจัดทำแบบสอบถามฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

4. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการส่งเอกสารให้กับโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่างทุกโรงเรียนด้วยตนเอง โดยมีขั้นตอน ดังนี้

4.1 ทำหนังสือขอความร่วมมือในการวิจัย แนบไปพร้อมกับแบบสอบถามและจดหมายแนะนำตัวผู้วิจัยเพื่อขอความอนุเคราะห์เก็บรวบรวมข้อมูลการวิจัยจากโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

4.2 นำส่งแบบสอบถามผ่านลิงค์ Google Form ไปยังโรงเรียนที่เป็นกลุ่มตัวอย่าง

4.3 เก็บแบบสอบถามจากโรงเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 321 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 100 จากนั้นทำการลงรหัสเพื่อเตรียมข้อมูลสำหรับการวิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูปในการวิเคราะห์สถิติ

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์หาค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารกับความผูกพันต่อองค์กรของครูในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 การแปลผลความสัมพันธ์แบ่งเป็น 5 ระดับ ดังนี้ (สมถวิล วิจิตรวรรณ, 2565)

ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ตั้งแต่	0.80 – 1.00	หมายถึง มีความสัมพันธ์กันสูงมาก
ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์	0.60 – 0.79	หมายถึง มีความสัมพันธ์กันสูง
ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์	0.40 – 0.59	หมายถึง มีความสัมพันธ์กันปานกลาง
ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์	0.20 – 0.39	หมายถึง มีความสัมพันธ์กันต่ำ
ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ต่ำกว่า	0.00 – 0.19	หมายถึง มีความสัมพันธ์กันต่ำมาก

6. สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล

สถิติที่ใช้ในการวิจัยนี้ได้แก่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์อย่างง่ายแบบเพียร์สัน ด้วยโปรแกรมทางสถิติสำเร็จรูป

ผลการวิจัย

1. ผลการศึกษาระดับพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 เป็นดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของระดับพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 โดยภาพรวม

พฤติกรรมของผู้บริหารสถานศึกษา	ระดับความคิดเห็น		
	$\bar{x}$	S.D.	แปลผล
1. ด้านการควบคุมและบังคับบัญชา	4.01	0.05	มาก
2. ด้านความเป็นผู้นำในการบริหาร	4.00	0.05	มาก
3. ด้านการติดต่อสื่อสารที่เอื้อต่อการทำงาน	3.98	0.05	มาก
4. ด้านการมีปฏิสัมพันธ์และการประสานงาน	3.97	0.05	มาก
5. ด้านการตัดสินใจ	3.97	0.04	มาก
เฉลี่ย	3.98	1.07	มาก

จากตารางที่ 1 พบว่า พฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{x} = 3.98$, S.D. = 1.07) เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่า ด้านที่มีค่าเฉลี่ยสูงที่สุด 3 อันดับแรกโดยเรียงตามลำดับ คือ ด้านการควบคุมและบังคับบัญชา ($\bar{x} = 4.01$, S.D. = 0.05) รองลงมาคือ ด้านความเป็นผู้นำในการบริหาร ($\bar{x} = 4.00$, S.D. = 0.05) ด้านการติดต่อสื่อสารที่เอื้อต่อการทำงาน ($\bar{x} = 3.98$ S.D. = 0.05) ด้านที่มีค่าเฉลี่ยต่ำที่สุด คือ ด้านการตัดสินใจ ($\bar{x} = 3.97$, S.D. = 0.04)

2. ผลการศึกษาระดับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 พบว่า ระดับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 โดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก ($\bar{x} = 4.18$, S.D. = 1.03) เมื่อพิจารณารายด้าน พบว่ามีค่าเฉลี่ยมากที่สุดไปหาน้อยที่สุด โดยเรียงตามลำดับ คือ ด้านความทุ่มเทเพื่อประโยชน์ขององค์กร ($\bar{x} = 4.43$, S.D. = 0.78) ด้านการยอมรับเป้าหมายและค่านิยมขององค์กร ($\bar{x} = 4.15$, S.D. = 0.99) และด้านความต้องการคงไว้ซึ่งความเป็นสมาชิกภาพขององค์กร ($\bar{x} = 3.96$, S.D. = 1.22) ตามลำดับ รายละเอียดเป็นดังตารางที่ 2

ตารางที่ 2 แสดงค่าเฉลี่ยและส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานของระดับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษา
สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 โดยภาพรวม

ความผูกพันในองค์กรของครู	$\bar{x}$	S.D.	แปลผล
1. ด้านความทุ่มเทเพื่อประโยชน์ขององค์กร	4.43	0.78	มาก
2. ด้านการยอมรับเป้าหมายและค่านิยมขององค์กร	4.15	0.99	มาก
3. ด้านความต้องการคงไว้ซึ่งความเป็นสมาชิกภาพขององค์กร	3.96	1.22	มาก
เฉลี่ย	4.18	1.03	มาก

3. ผลการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษา พบว่า ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์แบบเพียร์สันระหว่างพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษา (X_{total}) กับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษา Y_{total} มีความสัมพันธ์กันเชิงบวก ระดับสูง ($r_{xy} = .684$) อย่างมีนัยสำคัญที่ระดับ .01 เมื่อพิจารณาความสัมพันธ์กับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษา พบว่ามีความสัมพันธ์เชิงบวก อยู่ในระดับปานกลางจนถึงสูง โดยเรียงลำดับค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์จากมากไปหาน้อย ดังนี้ ด้านการยอมรับเป้าหมายและค่านิยมขององค์กร (Y_1) ($r_{xy} = .743$) รองลงมาคือ ด้านความทุ่มเทเพื่อประโยชน์ขององค์กร (Y_2) ($r_{xy} = .528$) ความต้องการคงไว้ซึ่งความเป็นสมาชิกภาพขององค์กร (Y_3) ($r_{xy} = .521$) รายละเอียดเป็นดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการวิเคราะห์ค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน ระหว่างความสัมพันธ์ระหว่างพฤติกรรม
ผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงาน
เขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3

ตัวแปร	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	Y_1	Y_2	Y_3	X_{total}	Y_{total}
X_1	1.000	0.948**	0.935**	0.935**	0.924**	0.714**	0.518**	0.497**	0.969**	0.659**
X_2		1.000	0.966**	0.947**	0.949**	0.724**	0.492**	0.492**	0.983**	0.652**
X_3			1.000	0.960**	0.952**	0.725**	0.510**	0.498**	0.983**	0.661**
X_4				1.000	0.964**	0.737**	0.553**	0.550**	0.981**	0.701**
X_5					1.000	0.739**	0.515**	0.518**	0.987**	0.676**
Y_1						1.000	0.664**	0.664**	0.743**	0.913**
Y_2							1.000	0.576**	0.528**	0.854**
Y_3								1.000	0.521**	0.854**
X_{total}									1.000	0.684**
Y_{total}										1.000

อภิปรายผล

1. ผลการศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมภาวะผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 พบว่าภาพรวมอยู่ในระดับสูง ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ การ์ดเนอร์ (Gardner, 2011) ที่ได้เสนอกรอบแนวคิดเกี่ยวกับบทบาทสำคัญของผู้นำจำนวน 9 ประการ อาทิ การตั้งเป้าหมายขององค์กร การปลูกฝังค่านิยมร่วม การกระตุ้นและใช้แรงจูงใจอย่างมีประสิทธิภาพ การบริหารจัดการอย่างมีระบบ การลงมือปฏิบัติจริง การสื่อสารอย่างชัดเจน การเป็นตัวแทนและสัญลักษณ์ของกลุ่ม ตลอดจนการมีความคิดสร้างสรรค์ ผลลัพธ์ดังกล่าวมีความคล้ายคลึงกับการศึกษาของ ทิพวรรณ ผสมทรัพย์ และคณะ (2561) ได้ศึกษาพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารในเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชลบุรี เขต 2 ซึ่งผลการวิจัยชี้ว่าผู้บริหารมีพฤติกรรมผู้นำในระดับสูง โดยเฉพาะลักษณะของภาวะผู้นำแบบสนับสนุน ได้แก่ การส่งเสริมแรงจูงใจ การแสดงออกด้วยท่าทีที่เป็นมิตร และการมีปฏิสัมพันธ์ที่ต่อเนื่องและยั่งยืน นอกจากนี้ยังมีความสอดคล้องกับการศึกษาโดย ธัญญรัตน์ ธนวัฒน์ปิงสกุล และ ปิยพงษ์ สุเมตติกุล (2558) ซึ่งได้ทำการวิจัยเกี่ยวกับกลยุทธ์การพัฒนภาวะผู้นำทางวิชาการของผู้บริหารในโรงเรียนเครือข่ายที่ 35 เขตลาดกระบัง กรุงเทพมหานคร โดยพบว่า ผู้บริหารมีการกำหนดบทบาทหน้าที่ของครูอย่างชัดเจน พร้อมทั้งวางเป้าหมายด้านวิชาการที่สามารถวัดผลได้ และเปิดโอกาสให้มีการแลกเปลี่ยนแนวคิดเพื่อเสริมสร้างเป้าหมายเชิงวิชาการ ซึ่งสะท้อนถึงคุณลักษณะของผู้นำทางการศึกษาอย่างเด่นชัด และในทำนองเดียวกันกับการศึกษาโดย สมฤดี ไยอิม และคณะ (2565) ซึ่งสำรวจพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารในเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษา นครปฐม เขต 1 ก็พบว่าพฤติกรรมผู้นำโดยรวมอยู่ในระดับสูง และผลการศึกษาของ นุริยะห์ หะแว (2564) ที่ศึกษาในเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษายะลา เขต 2 ยังระบุว่า ผู้บริหารมีพฤติกรรมผู้นำที่ชัดเจนทั้งในด้านการสั่งการ การวางแผนงานอย่างมีระบบ และการให้ความสำคัญกับทักษะและสมรรถนะของบุคลากร

จากภาพรวมของการศึกษาต่าง ๆ ข้างต้นชี้ให้เห็นว่าการที่ผู้บริหารมีพฤติกรรมผู้นำที่ดี มีส่วนสำคัญในการขับเคลื่อนสถานศึกษาไปสู่เป้าหมายแห่งความสำเร็จ แต่การบรรลุผลดังกล่าวไม่ได้ขึ้นอยู่กับตัวผู้บริหารเพียงลำพัง หากต้องอาศัยความร่วมมือร่วมใจจากคณะครูและบุคลากรทางการศึกษาในทุกระดับด้วยเช่นกัน

2. ผลการศึกษาระดับความผูกพันต่อองค์กรของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 แสดงให้เห็นว่าภาพรวมอยู่ในระดับสูง ซึ่งอาจเป็นผลจากความรู้สึกภาคภูมิใจและความรู้สึกมีส่วนร่วมที่ครูมีต่อโรงเรียน จึงส่งผลให้ครูมุ่งมั่นในการทำงานและทุ่มเทอย่างเต็มกำลังทั้งด้านกายและใจเพื่อประโยชน์สูงสุดของสถานศึกษา เมื่อบุคลากรเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าขององค์กร พวกเขาจะมีแรงจูงใจในการทำงานอย่างจริงจัง ซื่อสัตย์ และมีเป้าหมายเดียวกันในการพัฒนาองค์กรให้มีความมั่นคงและยั่งยืน ซึ่งสะท้อนถึงความตั้งใจที่จะอยู่ร่วมกับองค์กรในระยะยาว และถือเป็นส่วนหนึ่งของวัฒนธรรมองค์กรที่มีบทบาทสำคัญต่อความผูกพันของบุคลากร แนวโน้มดังกล่าวสอดคล้องกับข้อค้นพบของ อนงค์ศิริ โรจนโสดม และคณะ (2563) ซึ่งศึกษาปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความผูกพันต่อองค์กรของครูในโรงเรียนสังกัดองค์การบริหารส่วนจังหวัดชลบุรี โดยพบว่าระดับความผูกพันของครูต่อองค์กรอยู่ในระดับสูงอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05 และในทำนองเดียวกัน ผลการวิจัยของ วรวัจน์ สารถวิล และคณะ (2565) ที่ศึกษาปัจจัยเชิงคัดสรรซึ่งมีผลต่อความผูกพันต่อองค์กรของครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดเขตพื้นที่การศึกษาสุราษฎร์ธานีและชุมพร พบว่า ครูมีความผูกพันในทุกด้านในระดับสูงมาก โดยครูแสดงให้เห็นถึงความมุ่งมั่น ความกระตือรือร้น และ

ความตั้งใจในการทำงาน ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงความพยายามอย่างเต็มที่เพื่อผลประโยชน์ขององค์กร นอกจากนี้ งานวิจัยของ พรนภา กิตติวิภาส และคณะ (2562) ที่สำรวจความผูกพันของครูในกลุ่มโรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ พบว่า ครูมีความตั้งใจในการปฏิบัติหน้าที่การสอนอย่างเต็มกำลัง และให้ความสำคัญกับการบรรลุเป้าหมายของโรงเรียน ซึ่งชี้ให้เห็นว่าความผูกพันต่อองค์กรในด้านการอุทิศตนเพื่อองค์กรอยู่ในระดับสูงที่สุด และสุดท้าย ผลการศึกษาของ มลฤดี ปุริเส และคณะ (2565) ซึ่งศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการทำงานกับระดับความผูกพันของครูในโรงเรียนเอกชน สังกัดสำนักงานศึกษาธิการจังหวัดสมุทรสงคราม โดยอ้างอิงแนวคิดของ พอเตอร์และคณะ (Porter et al., 1974) ก็ได้ข้อค้นพบที่สอดคล้องกันว่า ครูมีความผูกพันต่อองค์กรในระดับสูง ซึ่งแสดงถึงการมีทัศนคติในเชิงบวกและความตั้งใจที่จะร่วมขับเคลื่อนองค์กรอย่างต่อเนื่อง

3. ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่าพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษามีความสัมพันธ์เชิงบวกในระดับสูงกับความผูกพันในองค์กรของครูในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 โดยมีค่าสัมประสิทธิ์สหสัมพันธ์ของเพียร์สัน (R_{xy}) เท่ากับ 0.684 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 เป็นไปตามสมมติฐานของการวิจัย ซึ่งแสดงให้เห็นว่า เมื่อผู้บริหารมีพฤติกรรมผู้นำที่ดีและชัดเจน จะช่วยส่งเสริมให้ครูมีความรู้สึกผูกพันต่อองค์กรในระดับที่สูงขึ้น ในทางกลับกัน หากพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารอยู่ในระดับต่ำ ก็อาจส่งผลให้ระดับความผูกพันของครูลดลงตามไปด้วย ผลลัพธ์นี้สอดคล้องกับงานวิจัยของ ญัฐนนท์ จิตต์สนอง และคณะ (2566) ที่พบว่าภาวะผู้นำของผู้บริหารมีความสัมพันธ์ในระดับสูงกับความผูกพันในองค์กรของครู เนื่องจากพฤติกรรมของผู้นำส่งผลโดยตรงต่ออารมณ์ ค่านิยม และทัศนคติของผู้ใต้บังคับบัญชา เมื่อผู้บริหารแสดงพฤติกรรมในเชิงบวก เช่น การให้กำลังใจ การสนับสนุน และการบริหารที่โปร่งใส ย่อมช่วยส่งเสริมความรู้สึกไว้วางใจและความผูกพันของครูต่อองค์กรอย่างเป็นธรรมชาติ เช่นเดียวกับผลการศึกษาโดย สุทธิดา ศรีนวลจันทร์ และคณะ (2567) ที่ชี้ว่า หากผู้บริหารมีความเข้าใจในการบริหาร มีวัฒนธรรมองค์กรที่ดี และสามารถสร้างขวัญกำลังใจให้กับครูได้อย่างเหมาะสม ก็จะเป็นปัจจัยส่งเสริมความผูกพันต่อองค์กร ในทางกลับกัน พฤติกรรมผู้นำที่ไม่เหมาะสมอาจทำให้เกิดความรู้สึกในเชิงลบต่อผู้บริหารได้นอกจากนี้ ยังพบว่างานวิจัยของ ปาลภัสสร อัญบุตร (2561) ได้ยืนยันถึงความเชื่อมโยงระหว่างพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารกับความผูกพันของครูในสถานศึกษาในเขตกรุงเทพมหานคร โดยชี้ว่าหากผู้บริหารมีภาวะผู้นำในระดับสูง ครูจะมีแนวโน้มที่จะผูกพันต่อโรงเรียนในระดับสูงตามไปด้วย ในทำนองเดียวกัน เพ้ารีย์ กองสิน และคณะ (2566) ที่พบว่าในโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามระดับมัธยมศึกษา อำเภอบ้านดุง จังหวัดกระบี่ มีปัจจัยด้านผู้บริหารเป็นสิ่งที่ส่งผลต่อความผูกพันของครูและบุคลากรในองค์กรมากที่สุด อย่างไรก็ตาม ยังมีผลการวิจัยอื่น ๆ ที่สะท้อนว่าปัจจัยส่วนบุคคลก็มีผลต่อระดับความผูกพันในองค์กรเช่นกัน ดังที่ยุพา กิจส่งเสริมกุล และ ดวงใจ ชนะสิทธิ์ (2561) ศึกษาไว้ โดยพบว่า อายุ ตำแหน่ง และขนาดของสถานศึกษามีผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ขณะที่เพศ วุฒิการศึกษา ประสบการณ์ทำงาน และรายได้ไม่มีผลแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ

งานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งหมดนี้ล้วนชี้ให้เห็นว่าพฤติกรรมของผู้บริหารซึ่งเป็นผู้นำองค์กร มีบทบาทสำคัญอย่างยิ่งต่อการหล่อหลอมความผูกพันของครูในสถานศึกษา การสร้างความร่วมมือ การสื่อสารที่ดี และการมีเป้าหมายร่วมกันในองค์กร ล้วนเป็นกลไกที่ช่วยขับเคลื่อนองค์กรให้ประสบความสำเร็จอย่างยั่งยืน

(ลูกน้ำ เจนหัตพล, 2564; สุพิชฌาย์ ลิ้มตระกูลไทย และ ประสพชัย พสุนนท์, 2561; อิศรพล ปิ่นขจร และคณะ, 2567)

ข้อเสนอแนะในการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะเพื่อนำผลการศึกษาไปใช้

1.1 ผู้บริหารสถานศึกษาควรตระหนักถึงความสำคัญของการมีปฏิสัมพันธ์ การประสานงาน และการเป็นแบบอย่างที่ดีในการทำงาน รวมถึงการสร้างแรงจูงใจให้ครูมีความกระตือรือร้นในการทำงานอย่างสม่ำเสมอ แสดงออกถึงการเป็นผู้นำในการประสานความร่วมมือกับบุคคลภายในและภายนอกเพื่อประโยชน์ของโรงเรียน พัฒนาทักษะการสื่อสาร และสร้างบรรยากาศการทำงานที่เปี่ยมด้วยความรักและความไว้วางใจ ส่งเสริมให้ครูทำงานร่วมกันเป็นประจำ รวมถึงเป็นต้นแบบในการแสวงหาความรู้ ข้อมูล และข่าวสารเพื่อพัฒนาตนเองและองค์กรอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ การตัดสินใจสั่งการของผู้บริหารควรเป็นไปอย่างมีขั้นตอน และชัดเจน เพื่อให้ผู้ใต้บังคับบัญชารู้สึกเป็นอิสระในการพูดคุย ขอคำแนะนำ หรือปรึกษาหารือเกี่ยวกับงานได้

1.2 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและผู้บริหารสถานศึกษาควรให้ความสำคัญกับการส่งเสริมการมีปฏิสัมพันธ์ การประสานงาน และการตัดสินใจของผู้บริหาร โดยการปฏิบัติเป็นแบบอย่างในการแสดงความกระตือรือร้นในการทำงาน และเร่งดำเนินการจัดทำนโยบายที่สนับสนุนการมีปฏิสัมพันธ์และการตัดสินใจของผู้บริหารสถานศึกษา เพื่อเสริมสร้างความผูกพันในองค์กรให้เพิ่มขึ้นผ่านการสร้างเครือข่ายการเรียนรู้ เช่น เวทีแลกเปลี่ยนประสบการณ์ แนวปฏิบัติที่ดี (Best Practice) เป็นต้น

1.3 ผู้บริหารควรสื่อสารและกำหนดนโยบายสวัสดิการที่ชัดเจนเพื่อสร้างขวัญกำลังใจ ส่งเสริมประสิทธิภาพ และสร้างความผูกพันของครูต่อโรงเรียน รวมถึงดำเนินนโยบายที่สร้างแรงจูงใจและความภาคภูมิใจในการเป็นส่วนหนึ่งขององค์กร เพื่อลดอัตราการโยกย้ายงานของบุคลากร เช่น การทบทวนและพัฒนาสวัสดิการ หรือการสร้างระบบการยอมรับและยกย่อง

2. ข้อเสนอแนะเพื่อการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรศึกษาเกี่ยวกับพฤติกรรมผู้นำด้านการสื่อสารของผู้บริหารสถานศึกษาที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของสถานศึกษาในทุกสังกัด

2.2 ควรศึกษาเกี่ยวกับวัฒนธรรมองค์กรของสถานศึกษาที่ส่งผลต่อขวัญและกำลังใจ ความรักและความผูกพันในองค์กรต่อการปฏิบัติงาน

2.3 ควรศึกษาเกี่ยวกับความเชื่อมั่นในตนเองของผู้บริหารสถานศึกษาที่ส่งผลต่อประสิทธิผลของสถานศึกษาในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 3 และเขตอื่น ๆ

องค์ความรู้ใหม่

จากการวิจัยนี้ สามารถสรุปองค์ความรู้ใหม่ได้ดังนี้

1. ผลการวิจัยชี้ชัดว่าระดับพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารโดยภาพรวมอยู่ในระดับมาก และระดับความผูกพันในองค์กรของครูก็อยู่ในระดับมากเช่นกัน ที่สำคัญคือการค้นพบความสัมพันธ์เชิงบวกในระดับสูง

อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ระหว่างสองตัวแปรนี้ แสดงให้เห็นว่าเมื่อพฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารอยู่ในระดับสูง ความผูกพันในองค์กรของครูก็มีแนวโน้มสูงตามไปด้วย

2. การมีปฏิสัมพันธ์ การประสานงาน และการตัดสินใจที่ชัดเจนของผู้บริหาร ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของ พฤติกรรมผู้นำที่มีประสิทธิภาพ มีส่วนส่งเสริมการสร้างความรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์กรและมีส่วนช่วยในการ เสริมสร้างความผูกพันในองค์กรของครู

3. การที่ผู้บริหารสถานศึกษาใช้กลยุทธ์ส่งเสริมความร่วมมือและการตัดสินใจที่มีขั้นตอนชัดเจน รวมถึงการให้ความสำคัญกับสวัสดิการและนโยบายที่สร้างแรงจูงใจและความภาคภูมิใจ จะสามารถเสริมสร้าง ขวัญกำลังใจ ความรักดี และลดอัตราการย้ายงานของครู ซึ่งเป็นผลลัพธ์ของความผูกพันในองค์กรที่เพิ่มขึ้น

เอกสารอ้างอิง

ณัฐนันท์ จิตต์สนอง, สุดารัตน์ สารสว่าง, และ พร้อมพิไล บัวสุวรรณ. (2566). ภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงของ ผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันในองค์กรของครู โรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา มัธยมศึกษาตอนต้นบุรี. *วารสาร มจร อุบลปริทรรศน์*, 8(2), 114–124.

ทิพวรรณ ผสมทรัพย์, ศิริวัฒน์ จิระเดชประไพ, และ ทวีศิลป์ กลุณภาค. (2561). พฤติกรรมผู้นำของผู้บริหาร สถานศึกษาที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพการบริหารโรงเรียนตามหลักปรัชญาของเศรษฐกิจพอเพียงใน โรงเรียน สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาชลบุรี เขต 2. *วารสารบริหารการศึกษา มศว*, 15(28), 112–123.

ธัญญรัตน์ ธนวัฒน์ปิงสกุล และ ปิยพงษ์ สุ่มตติกุล. (2558). กลยุทธ์การพัฒนาพฤติกรรมภาวะผู้นำทาง วิชาการของผู้บริหารสถานศึกษาในโรงเรียนเครือข่ายที่ 35 เขตตลาดกระบี่ กรุงเทพมหานคร. *วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา*, 10(3), 467–479.

นุริยะห์ หะแว. (2564). พฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษากับแรงจูงใจในการปฏิบัติงานของครูสังกัด สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษายะลา เขต 2. *วิทยานิพนธ์ปริญญา ครุศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา*.

บุญชม ศรีสะอาด. (2555). *การพัฒนาหลักสูตรและการวิจัยเกี่ยวกับหลักสูตร* (พิมพ์ครั้งที่ 3). สุวีริยาสาส์น.

ปาลัสส์ อัญบุตร. (2561). *พฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารสถานศึกษาที่มีผลต่อความผูกพันต่อสถานศึกษา ของ ครูในสังกัดกรุงเทพมหานคร*. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตรดุษฎีบัณฑิต มหาวิทยาลัยรังสิต.

พงศกร แวนแก้ว และ มัทนา วังถนอมศักดิ์. (2566). แนวทางการเสริมสร้างความผูกพันต่อองค์กรของ ข้าราชการครูโรงเรียนอนุบาลวัดลูกแกประชาชนูปิต. *วารสารการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัย ศิลปากร*, 14(2), 16–22.

พรนภา กิตติวิภาส, สุดารัตน์ สารสว่าง, และ พร้อมพิไล บัวสุวรรณ. (2562). การศึกษาความผูกพันต่อองค์กร ของครูกับประสิทธิภาพการสอนของครูในกลุ่มโรงเรียนเตรียมอุดมศึกษาพัฒนาการ. *วารสารครุ ศาสตร์ปริทรรศน์* ๗, 6(2), 103–112.

เพารีย์ กองสิน, ชัยรินทร์ ชวนวัน, และ ชีระภัทร ประสมสุข. (2566). การสร้างความผูกพันในองค์กรของครู และบุคลากรทางการศึกษาโรงเรียนเอกชนสอนศาสนาอิสลามระดับมัธยมศึกษา อำเภอลำลูกเกด

- สำนักงานคณะกรรมการส่งเสริมการศึกษาเอกชน จังหวัดกระบี่. *วารสาร มจร เพชรบุรีปริทรรศน์*, 6(2), 342-357.
- มฤติ ปุริส, และคนอื่น ๆ (2565). ความสัมพันธ์ระหว่างแรงจูงใจในการทำงานกับความผูกพันองค์กรของครูโรงเรียนเอกชน สังกัดสำนักงานศึกษาธิการจังหวัดสมุทรสงคราม. *วารสารวิชาการ สถาบันเทคโนโลยีแห่งสุวรรณภูมิ*, 8(1), 270-285.
- ยุพา กิจส่งเสริมกุล และ ดวงใจ ชนะสิทธิ์. (2561). ความผูกพันต่อองค์กรของครูและผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสุพรรณบุรี เขต 2. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย มหาวิทยาลัยศิลปากร*, 10(1), 321-337.
- ลูกน้ำ เจนหัตพล. (2564). *ความผูกพันของครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีต่อสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาจันทบุรี. วิทยานิพนธ์ปริญญาครุศาสตร มหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏรำไพพรรณี*.
- วรวัจน์ สารวิถี, โสภนา สุดสมบูรณ์, และ กุลชลี จงเจริญ. (2565). ปัจจัยคัดสรรที่ส่งผลต่อความผูกพันต่อองค์กรของครูในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษาสุราษฎร์ธานี ชุมพร. *วารสารสถาบันวิจัยพินิตธรรม*, 9(2), 178-189.
- ศิริกมล มณีฉาย, สุรัตน์ สารสว่าง, และ วรณวิศา สืบอนุสรณ์ คล้ายจำแลง. (2565). ความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพของผู้บริหารสถานศึกษากับความผูกพันต่อองค์กรของครูในสถานศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการอาชีวศึกษาจังหวัดสระบุรี. *วารสารการบริหารการศึกษาและภาวะผู้นำ มหาวิทยาลัยราชภัฏสกลนคร*, 10(40), 343-352.
- เศวตาภรณ์ ตั้งวันเจริญ และ อรทัย รุ่งวชิรา. (2564). แนวทางการจัดการศึกษาสู่เป้าหมายมาตรฐานการศึกษาชาติ. *วารสารครุทรรคน (Online) มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี*, 1(1), 77-96.
- สมถวิล วิจิตรวรรณ. (2565). สถิติความสัมพันธ์: เลือกใช้อย่างไร. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชพฤกษ์*, 8(2), 1-15.
- สมฤดี ไยอ้อม, นันทพงศ์ หมีแหละหมั่น, อนุสรณ์ นามประดิษฐ์, และ อภิวัฒน์ ปิยะสกุลชัย. (2565). พฤติกรรมผู้นำของผู้บริหารที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการบริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษานครปฐม เขต 1. *วารสารวิชาการ สถาบันเทคโนโลยีแห่งสุวรรณภูมิ*, 8(1), 15-34.
- สุทธิดา ศรีนวลจันทร์, เสริมทรัพย์ วรปัญญา, และ ภัสยกร เลาสวัสดิกุล. (2567). วัฒนธรรมองค์กรในการบริหารของผู้บริหารสถานศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาสระบุรี เขต 2. *วารสารครุทรรคน*, 4(1), 28-39.
- สุพิชฌาย์ ลิ้มตระกูลไทย และ ประสพชัย พสุนนท์. (2561). ปัจจัยที่มีผลต่อความผูกพันต่อองค์กรของครูในโรงเรียนเอกชนแห่งหนึ่ง. *วารสารอิเล็กทรอนิกส์ Veridian มหาวิทยาลัยศิลปากร (มนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์และศิลปะ)*, 11(1), 2437-2449.
- อนงค์ศิริ โรจนโสตรม, ภารดี อนันต์นาวิ, และ สุวิชัย โกศัยยะวัฒน์. (2563). ปัจจัยที่ส่งผลต่อความผูกพันต่อองค์กรของครูโรงเรียนสังกัดองค์การบริหารส่วนจังหวัดชลบุรี. *วารสารบัณฑิตศึกษา*, 17(76), 56-66.

อิสรพล ปิ่นขจร, สายฟ้า หาสีสุข, และ รพีพรรณ ปรีชา. (2567). ทักษะการบริหารเวลาสู่ความสำเร็จ. *วารสารครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์*, 4(1), 27–36.

Gardner, H. E. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3rd ed.). Basic Book.

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609. <https://doi.org/10.1037/h0037335>

*** ผลการเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบ**

การจัดการเรียนรู้ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตโดยใช้รูปแบบ

การจัดการเรียนรู้ : LCCRA MODEL

**The Effect of Enhancing Learning Management Competencies in respect
of Practical Skills: Designing Learning Management for Teacher Students
of Bachelor Using the Learning Management Models : LCCRA MODEL**

สุพัตรา คำสุข* | Supattra Kamsuk*

คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

Faculty of Education, Surindra Rajabhat University, Thailand

*Corresponding author e-mail:supattra.teacher@gmail.com.

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้รายวิชาการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ กลุ่มตัวอย่าง คือ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ ชั้นปีที่ 2 ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาการจัดการเรียนรู้ ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 4 หมู่เรียน รวมทั้งสิ้น 30 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย 1) รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL และ 2) แบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบที และการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัย พบว่า นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ กลุ่มทดลองมีสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีคะแนนเฉลี่ยสมรรถนะการจัดการเรียนรู้หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง

คำสำคัญ: การออกแบบการจัดการเรียนรู้; สมรรถนะการจัดการเรียนรู้; ทักษะปฏิบัติ

* Received: 5 May 2025, Revised: 13 June 2025, Accepted: 24 June 2025

ABSTRACT

This research aimed to compare practical skills competency in learning management design in the Learning Management Science course before and after implementing the LCCRA Model—a learning management model designed to enhance learning management competency among Bachelor of Education students at Surin Rajabhat University. The sample consisted of 30 second-year Bachelor of Education students enrolled in the Learning Management Science course across four sections during the second semester of the 2024 academic year, selected through multi-stage random sampling. The research instruments comprised: 1) the LCCRA Model for enhancing learning management competency among Bachelor of Education students, and 2) a learning management competency assessment form aligned with the learning model. Data were analyzed using mean, standard deviation, t-test, and content analysis. The research findings revealed that the experimental group of Bachelor of Education students at Surin Rajabhat University demonstrated significantly different practical skills competency in learning management design before and after the implementation of the LCCRA learning model at the .05 level of statistical significance, with post-implementation mean competency scores higher than pre-implementation scores.

Keywords: Learning Design; Learning Management Competency; Practical Skills.

บทนำ

ผลจากการศึกษาแนวทางการแก้ปัญหาของการศึกษาและความก้าวหน้าในการพัฒนาการศึกษาของประเทศไทยต่าง ๆ พบว่า หลายประเทศให้ความสำคัญกับการจัดหลักสูตรฐานสมรรถนะ (Competency-Based Curriculum) ซึ่งสอดคล้องกับรายงานของ PISA ที่ได้เสนอว่า “จากการประเมินความรู้และทักษะของผู้เรียนพบว่า ความสำเร็จในชีวิตของผู้เรียนขึ้นอยู่กับระดับสมรรถนะของผู้เรียนในโลกยุคใหม่ สมรรถนะของบุคคลจะมีความ ซับซ้อนขึ้น มิใช่เป็นเพียงทักษะที่กำหนดไว้แต่เดิม” ดังนั้นการพัฒนานักศึกษาครูให้มีความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับการจัดการศึกษาฐานสมรรถนะ และต้องพัฒนานักศึกษาให้เกิดสมรรถนะด้วยเช่นกัน ซึ่งสอดคล้องกับประกาศคุรุสภาเรื่องการรับรองปริญญาตามมาตรฐานวิชาชีพหลักสูตร 4 ปี พ.ศ. 2563 ได้กำหนดกรอบแนวคิดของหลักสูตร ไว้ว่า...ต้องเป็นหลักสูตรที่เน้นการพัฒนาสมรรถนะ เน้นการสื่อสารไปถึงสถาบันอุดมศึกษาว่าจุดยืนของคุรุสภาต้องการให้มีการปรับเปลี่ยนการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูฐานสมรรถนะ ซึ่งต้องเป็นไปตามมาตรฐานวิชาชีพ โดยเฉพาะกระบวนการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษา นิสิต นักศึกษาต้องได้รับประสบการณ์ และสมรรถนะที่เพียงพอสำหรับการออกไปปฏิบัติวิชาชีพในอนาคต รวมถึงการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนการสอนจาก “Content Based” ไปเป็น “Competency Based” (คณะกรรมการอิสระเพื่อการปฏิรูปการศึกษา, ม.ป.ป. อ้างถึงใน สุพินดา เพชรา และอัจฉราพรณ กันสุขะ, 2566; สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา, 2565 อ้างถึงใน อัจฉราพรณ กันสุขะ และ สุพินดา เพชรา, 2567) ทั้งนี้ในปี พ.ศ. 2562 เครือข่ายมหาวิทยาลัยราชภัฏแห่งประเทศไทยจำนวน 38 แห่งได้ร่วมมือกันในการปรับปรุงหลักสูตรให้เหมาะสมกับทิศทางในการพัฒนาของประเทศ นั่นคือ หลักสูตรฐานสมรรถนะ และมุ่งเน้นการพัฒนาทักษะในศตวรรษที่ 21 และกำหนดให้นักศึกษาครูต้องสามารถจัดการ

เรียนการสอนให้เป็นไปตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และแก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และ (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553 และเป็นไปตามแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบฐานสมรรถนะ (เอนก เทียนบุชา, 2559 อ้างถึงใน สุมาลี เทียนทองดี, 2563) ดังนั้นนักศึกษาครูซึ่งกำลังเรียนในสถาบันผลิตครูจึงควรได้รับการพัฒนาด้านการจัดการเรียนรู้เป็นอย่างยิ่ง เพื่อให้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงในปัจจุบัน โดยการจัดการเรียนรู้ควรมีการออกแบบการเรียนรู้ฐานสมรรถนะซึ่งเป็นการจัดการเรียนการสอนที่ใช้ผลลัพธ์การเรียนรู้เป็นเป้าหมาย นั่นคือ มุ่งเน้นผลที่จะเกิดกับผู้เรียน ซึ่งก็คือความสามารถของผู้เรียนในการประยุกต์ใช้ความรู้ทักษะเจตคติ และคุณลักษณะต่าง ๆ อย่างเป็นองค์รวมในการปฏิบัติงาน การแก้ปัญหาและเป็นการเรียนการสอนที่เชื่อมโยงกับชีวิตจริง ซึ่งเป็นการเรียนรู้เพื่อให้สามารถใช้ในการทำงานในสถานการณ์ต่าง ๆ ในชีวิตจริง เป็นการเรียนรู้เพื่อนำมาใช้ประโยชน์ ไม่ใช่การเรียนรู้เพื่อรู้เท่านั้น (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2563 อ้างถึงใน สุวรรณ จัณฑ์ทอง, 2565)

จากความสำคัญดังกล่าวผู้วิจัยในฐานะผู้สอนรายวิชาวิทยาการจัดการเรียนรู้ซึ่งเป็นวิชาในกลุ่มวิชาชีพครูบังคับตามหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ หลักสูตรปรับปรุง พุทธศักราช 2562 ได้เล็งเห็นความสำคัญของกระบวนการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ ประกอบกับการศึกษาผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ในภาคเรียนที่ผ่านมา พบว่า ผู้เรียนบางส่วนยังขาดสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติการออกแบบการเรียนรู้ กล่าวคือ ผู้เรียนยังไม่สามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวทางการจัดการเรียนรู้เชิงรุกได้ ตลอดจนออกแบบการเรียนรู้ไม่ครอบคลุมกับจุดประสงค์ที่กำหนดไว้ ทั้งนี้ผู้เรียนกลุ่มดังกล่าวเป็นผู้เรียนที่ไม่ได้รับการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตหรือเข้าร่วมเพียงระยะเวลาหนึ่ง ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาของคณะกรรมการอิสระเพื่อการปฏิรูปการศึกษา (ม.ป.ป อ้างถึงใน สุพินดา เพชรา และอัจฉราพรณ ก้นสุยะ, 2566) พบว่า คุณภาพของผู้เรียนมีคุณภาพในระดับต่ำ โดยเฉพาะการด้อยความสามารถเชิงสมรรถนะ คือ ไม่สามารถนำความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะที่มีไปใช้ประโยชน์ในชีวิตประจำวันได้

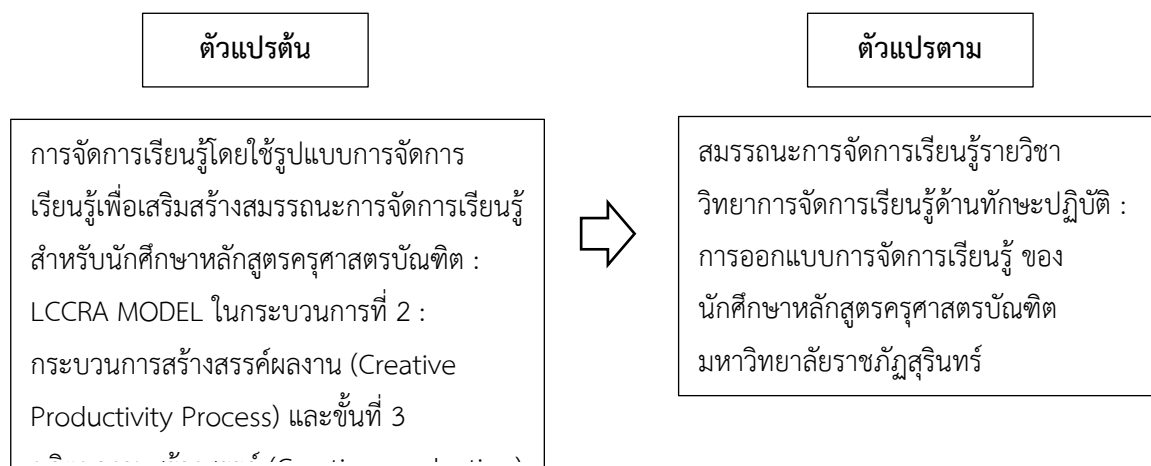
จากปัญหาและความสำคัญดังกล่าวผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาวิจัยเรื่องผลการเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ : LCCRA MODEL เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ให้เกิดแก่ผู้เรียน ตลอดจนช่วยให้ผู้เรียนเกิดความชำนาญในการออกแบบการจัดการเรียนรู้ตามแนวทางการจัดการเรียนรู้เชิงรุก ซึ่งเป็นพื้นฐานสำคัญในการประกอบวิชาชีพครูในอนาคต

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

เพื่อเปรียบเทียบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้รายวิชาวิทยาการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

กรอบแนวคิดในการวิจัย

ผู้วิจัยได้ศึกษากรอบแนวคิด หลักการ ทฤษฎีต่างๆ ที่เกี่ยวข้องจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประเด็นต่างๆ เพื่อสังเคราะห์เป็นกรอบแนวคิดสำหรับการวิจัยรายละเอียดดังแผนภาพที่ 1



แผนภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

ระเบียบวิธีวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากร

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาวิทยาการจัดการเรียนรู้ ในภาคเรียนที่ 2/2567 จำนวน 27 หมู่เรียน รวมทั้งสิ้น 704 คน

1.2 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ ชั้นปีที่ 2 ที่ลงทะเบียนเรียนรายวิชาวิทยาการจัดการเรียนรู้ ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 4 หมู่เรียน ได้แก่ หมู่เรียนที่ 16- 19 รวมทั้งสิ้น 46 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage sampling) ซึ่งเริ่มจากการสุ่มแบบแบ่งกลุ่ม (Cluster random sampling) จำนวน 4 หมู่เรียน จากนั้นสุ่มอย่างง่ายโดยใช้วิธีการจับสลากเพื่อจัดกลุ่มตัวอย่าง โดยจับสลาก ครั้งละ 1 คน เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างจำนวน 30 คน

2. เครื่องมือวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยได้นำเครื่องมือวิจัยซึ่งผ่านการหาคุณภาพของเครื่องมือจากการวิจัยและพัฒนาเรื่องการพัฒนาแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตร

ครุศาสตร์บัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนล่าง มาปรับประยุกต์ใช้ โดยมีรายละเอียดดังนี้

2.1 เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย

2.1.1 รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต มีขั้นตอนการสร้างและการหาคุณภาพ ดังนี้ (สุพัตรา คำสุข, 2566)

1) ขั้นที่ 1 ร่างรูปแบบการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต มีวิธีดำเนินการ ดังนี้

(1) สืบเคราะห์ข้อมูลจากผลการสำรวจสภาพปัญหาและความต้องการจำเป็น ในการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตร ครุศาสตร์บัณฑิต ของอาจารย์ผู้สอนหลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏภาคตะวันออกเฉียงเหนือ ตอนล่าง และผลการ ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

(2) สืบเคราะห์ร่างรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการ เรียนรู้สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต มีชื่อว่า LCCRA MODEL

(3) นำแบบสืบเคราะห์ร่างรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการ จัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต เสนอต่ออาจารย์ที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อตรวจสอบ ความถูกต้องและนำไปปรับปรุง แก้ไขก่อนนำเสนอผู้เชี่ยวชาญ

2) ขั้นที่ 2 ประเมินความเหมาะสมและความสอดคล้องของร่างรูปแบบการจัดการ เรียนรู้ มีวิธีดำเนินการ ดังนี้

(1) ศึกษาแนวทางการประเมินความเหมาะสมและความสอดคล้องของร่าง รูปแบบการจัดการเรียนรู้จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

(2) สร้างเครื่องมือเพื่อใช้ในการประเมินความเหมาะสมและความสอดคล้อง ของร่างรูปแบบการจัดการเรียนรู้

(3) นำร่างรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต ที่พัฒนาขึ้นเสนอต่อกรรมการที่ปรึกษาวิทยานิพนธ์เพื่อพิจารณา เบื้องต้น

(4) นำร่างรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นเสนอผู้เชี่ยวชาญที่ได้มาโดยการ เลือกแบบเจาะจง จำนวน 5 ท่าน ซึ่งกำหนดคุณสมบัติเป็นผู้ที่จบการศึกษาระดับปริญญาเอกสาขาวิชา หลักสูตรและการสอน หรือการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร มีประสบการณ์การสอนในระดับอุดมศึกษาไม่น้อยกว่า 5 ปี และมีความเชี่ยวชาญหรือมีผลงานวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ โดยผู้เชี่ยวชาญจะทำการประเมินใน 2 มิติ ได้แก่

(4.1) ประเมินความสอดคล้องของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ (Index of Item Objective Congruence : IOC) ซึ่งค่าคำนวณที่ได้จากการประเมินความสอดคล้องของร่างรูปแบบการ จัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตร์บัณฑิต มีค่าดัชนี ความสอดคล้องทุกข้อเท่ากับ 1.00

(4.2) ประเมินความเหมาะสมขององค์ประกอบของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ ซึ่งร่างรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิต มีความเหมาะสมในระดับมาก

2.1.2 แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มีขั้นตอนการสร้างและการหาคุณภาพ ดังนี้ (สุพัตรา คำสุข, 2566)

1) ศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต (ค.บ. 4 ปี) (หลักสูตรปรับปรุง พุทธศักราช 2562) มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

2) ศึกษาวิเคราะห์ผลการเรียนรู้ สมรรถนะการจัดการเรียนรู้สำหรับนักศึกษาหลักสูตร ครุศาสตรบัณฑิตและเนื้อหาด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในรายวิชาวิทยาการจัดการเรียนรู้

3) ศึกษารูปแบบของแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้จากหนังสือ ตำรา เอกสารของนักวิชาการ และงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

4) วิเคราะห์ความสอดคล้องเชื่อมโยงระหว่างหลักการของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ กับหลักการตามแนวคิดการจัดการเรียนรู้กำหนดเป็นกระบวนการและขั้นตอนในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

5) วิเคราะห์เนื้อหา จุดมุ่งหมายของรูปแบบการจัดการเรียนรู้ เพื่อกำหนดเป็น ขอบข่าย วางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้

6) เขียนเป็นแผนการจัดการเรียนรู้ฉบับร่าง ยึดจุดมุ่งหมายของรูปแบบการจัดการเรียนรู้เป็นกรอบในการดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ ประกอบด้วยกระบวนการจัดการเรียนรู้ 5 กระบวนการ และ ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ 7 ขั้นตอน

7) นำแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ฉบับร่างเสนอผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน เพื่อ ตรวจสอบและพิจารณาแก้ไขให้ข้อเสนอแนะ พร้อมทั้งประเมินใน 2 มิติ ได้แก่

(7.1) ประเมินความสอดคล้องขององค์ประกอบของแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ฉบับร่าง (Index of Item Objective Congruence : IOC) ซึ่งค่าคำนวณที่ได้จากการประเมินความสอดคล้องของแผนการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มีค่าดัชนีความสอดคล้องทุกข้อ เท่ากับ 1.00

(7.2) ประเมินความเหมาะสมขององค์ประกอบของแผนการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ ซึ่งความเหมาะสมของแผนการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ฉบับร่าง โดยรวมอยู่ในระดับมาก

8) นำตัวอย่างแผนการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่สร้างขึ้นไป ทดลองใช้ โดยนำไปดำเนินการสอนกับผู้เรียนที่มีบริบททางการเรียนใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่าง เพื่อตรวจสอบความเหมาะสมของเวลาเรียนและความเป็นไปได้ในการนำแผนการจัดการเรียนรู้ไปใช้ในการสอนจริง ปรับปรุงแก้ไขในส่วนที่พบข้อบกพร่อง จัดพิมพ์เป็นฉบับสมบูรณ์เพื่อใช้กับกลุ่มตัวอย่างต่อไป

2.1.3 บันทึกรการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มีขั้นตอนการสร้างและการหาคุณภาพ ดังนี้ (สุพัตรา คำสุข, 2566)

1) ศึกษาแนวทางการสร้างบันทึกรเรียนรู้ที่สะท้อนถึงสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ เพื่อประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต จากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

2) ศึกษากลยุทธ์การจัดการเรียนรู้และกลยุทธ์การประเมินผลการเรียนรู้ รายวิชา วิทยาการจัดการเรียนรู้ ตามหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต (ค.บ. 4 ปี) (หลักสูตรปรับปรุง พุทธศักราช 2562) มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

3) กำหนดจุดมุ่งหมายของการประเมิน ในที่นี้ได้กำหนดจุดมุ่งหมายของการประเมิน โดยใช้กรอบการประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามกลยุทธ์การประเมินผลการเรียนรู้ ในหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต (ค.บ.4 ปี) (หลักสูตรปรับปรุง พุทธศักราช 2562) มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ ครอบคลุมสมรรถนะ 3 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านความรู้ ความเข้าใจ 2) ด้านคุณลักษณะที่ดีของนักศึกษาครู และ 3) ด้านทักษะปฏิบัติ

4) สร้างบันทึกรเรียนรู้ที่สะท้อนถึงสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ จำนวน 3 ชุด

5) นำบันทึกรเรียนรู้ที่สะท้อนถึงสมรรถนะการจัดการเรียนรู้เสนอผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบและพิจารณาแก้ไขให้ข้อเสนอแนะ พร้อมทั้งประเมินใน 2 มิติ ได้แก่

(5.1) ประเมินความสอดคล้องของบันทึกรเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ (Index of Item Objective Congruence : IOC) ซึ่งค่าคำนวณที่ได้จากการประเมินความสอดคล้องของบันทึกรเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มีค่าดัชนีความสอดคล้องตั้งแต่ 0.80-1.00 ทุกข้อ

(5.2) ประเมินความเหมาะสมขององค์ประกอบของบันทึกรเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ โดยบันทึกรเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ฉบับร่าง ทั้ง 3 ชุด มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด

6) นำบันทึกรเรียนรู้ที่สะท้อนถึงสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ที่ได้ปรับปรุงแก้ไขตามข้อเสนอแนะของผู้เชี่ยวชาญเรียบร้อยแล้วไป Pilot Study กับนักศึกษาที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่างเพื่อหาคุณภาพของเครื่องมือพร้อมทั้งปรับปรุงให้สมบูรณ์

7) จัดพิมพ์เป็นฉบับสมบูรณ์เพื่อนำไปใช้กับตัวอย่างการวิจัย

2.2 เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ แบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : ด้านการออกแบบการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL โดยมีขั้นตอนการสร้างและหาคุณภาพของเครื่องมือ ดังนี้ (สุพัตรา คำสุข, 2566)

2.2.1 กำหนดจุดมุ่งหมายในการวัด

2.2.2 ศึกษาเอกสาร ตำรา และ งานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต และแนวทางการประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต

2.2.3 ศึกษากลยุทธ์การจัดการเรียนรู้และกลยุทธ์การประเมินผลการเรียนรู้ รายวิชา วิทยาการจัดการเรียนรู้ ตามหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต (ค.บ.4 ปี) (หลักสูตรปรับปรุง พุทธศักราช 2562) มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์

2.2.4 สร้างแบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต เป็นแบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้จำนวน 4 ชุด

2.2.5 นำแบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต เสนอผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน เพื่อตรวจสอบและพิจารณาแก้ไขให้ข้อเสนอแนะ พร้อมทั้งประเมินใน 2 มิติ ได้แก่

(2.2.5.1) ประเมินความสอดคล้องของแบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ (Index of Item Objective Congruence : IOC) ซึ่งค่าคำนวณที่ได้จากการประเมินความสอดคล้องของแบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะ การจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต ทั้ง 4 ฉบับ มีค่าดัชนีความสอดคล้องตั้งแต่ 0.80 -1.00 ทุกข้อ

(2.2.5.2) ประเมินความเหมาะสมของแบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ โดยแบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ ทั้ง 4 ชุด มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด

2.2.6 นำแบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต ไปทดลองใช้กับเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยงของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต พบว่า ค่าความเชื่อมั่นของแบบประเมินทั้งฉบับเท่ากับ 0.97 และเลือกข้อคำถามที่มีค่า Corrected Item-Total Correlation เท่ากับหรือมากกว่า 0.3 ขึ้นไป

2.2.7 จัดพิมพ์เป็นฉบับสมบูรณ์เพื่อนำไปใช้กับตัวอย่างการวิจัย

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูล ดังนี้

3.1 ประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : ด้านการออกแบบการจัดการเรียนรู้ ก่อนการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ ด้วยแบบประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL

3.2 ชี้แจงรายละเอียดของการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต

3.3 ดำเนินการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL กับผู้เรียนกลุ่มทดลอง จำนวน 32 ชั่วโมง ใช้ระยะเวลาในการทดลอง 8 สัปดาห์ (4 ชั่วโมงต่อ 1 สัปดาห์) และบันทึกคะแนนสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ ทั้งก่อนและ หลังเรียน โดยดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามกระบวนการและขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ของ รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต ดังรายละเอียดต่อไปนี้

3.3.1 กระบวนการจัดการเรียนรู้ 5 กระบวนการ (สุพัตรา คำสุข, 2566) ได้แก่

3.3.1.1 กระบวนการเรียนรู้เพื่อสร้าง (Learning to Create Process) เป็นกระบวนการที่ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การสร้างความรู้ด้วยตนเองโดยใช้วิธีการที่หลากหลาย ได้แก่ การศึกษาข้อมูลจากเอกสาร และเว็บไซต์ การสืบค้นข้อมูล การศึกษาผลการวิจัย การใช้กระบวนการวิจัยในการเรียนรู้ การอภิปราย การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการลงมือปฏิบัติจนเกิดเป็นองค์ความรู้ใหม่ที่สร้างขึ้นด้วยตนเองเพื่อนำไปสู่การสร้างสรรค์ชิ้นงาน ในที่นี้คือการออกแบบการเรียนรู้และเขียนแผนการจัดการเรียนรู้

3.3.1.2 กระบวนการสร้างสรรค์ผลงาน (Creative Productivity Process) เป็นกระบวนการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การสร้างสรรค์ผลงานอย่างเป็นขั้นตอน โดยนำเอาองค์ความรู้ที่ได้จากการสร้างความรู้ด้วยตนเองมาใช้เป็นฐานในการสร้างสรรค์ผลงาน

3.3.1.3 กระบวนการเสริมสร้างสมรรถนะ (Competence Strengthening Process) เป็นกระบวนการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ที่จะพัฒนาสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของตนเอง ผ่านการฝึกปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ภายใต้การชี้แนะของอาจารย์ผู้สอนและเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยง จนสามารถปฏิบัติได้อย่างชำนาญ

3.3.1.4 กระบวนการสะท้อนผลการเรียนรู้ (Reflection on learning results Process) เป็นการให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ที่จะสะท้อนผลการเรียนรู้เกี่ยวกับความก้าวหน้าของสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของตนเองหลังจากที่ได้รับข้อเสนอแนะจากผู้สอนและเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยงในแต่ละครั้ง

3.3.1.5 กระบวนการประเมินตามสภาพจริง (Authentic Assessment Process) เป็นการให้ผู้เรียนได้ประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของตนเองตามแนวทางของการประเมินตามสภาพจริงจากการปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ในแต่ละขั้นตอนเพื่อนำผลการประเมินไปพัฒนาสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ให้สูงขึ้น

3.3.2 ขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ 7 ขั้นตอน (สุพัตรา คำสุข, 2566) ได้แก่

ขั้นที่ 1 สร้างพลังความรู้ด้วยตนเอง (Empowerment of knowledge by yourself) เป็นขั้นของการจัดโอกาสให้ผู้เรียนได้มีโอกาสในการเรียนรู้ด้วยตนเอง ตามทฤษฎีการสร้างความรู้ด้วยตนเอง โดยการสร้างสรรค์ชิ้นงาน (Constructionism) ประกอบด้วย 5 กิจกรรม ได้แก่ 1) กิจกรรมสืบค้นคลิปวิดีโอ การสอน ในประเด็นที่ว่า “ครูดีที่ฉันอยากจะเป็น” เพื่อช่วยสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนรู้และพัฒนาตนเอง ไปสู่การเป็นครูดีตามคลิปวิดีโอที่ได้ศึกษา 2) กิจกรรมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้องค์ความรู้ที่ได้จากคลิปวิดีโอ 3) กิจกรรมตั้งคำถามโดยใช้เทคนิคหามวก 6 ใบ และค้นหาคำตอบที่ตนเองสงสัยจากการศึกษาวิดีโอ 4) กิจกรรมนำเสนอและแลกเปลี่ยนประเด็นที่ตนเองสงสัยและหาคำตอบ และ 5) กิจกรรมทดสอบสมรรถนะการจัดการ

เรียนรู้ด้านความรู้ความเข้าใจ และด้านคุณลักษณะที่ดีของนักศึกษาครู สำหรับการวิจัยครั้งนี้ได้ปรับกิจกรรมในข้อที่ 1),3) และ5) เพื่อให้เหมาะสมกับระยะเวลา โดยได้ปรับกิจกรรมในข้อที่ 1) เป็นการให้นักศึกษาร่วมกันศึกษาคลิตวิดีโอ “ครูดีที่ฉันอยากจะเป็น” จากคลิตวิดีโอที่ได้รับมอบหมายเพื่อช่วยสร้างแรงบันดาลใจในการเรียนรู้และพัฒนาตนเองไปสู่การเป็นครูดีตามคลิตวิดีโอที่ได้ศึกษา ปรับกิจกรรมในข้อที่ 3) เป็นการตั้งคำถามกระตุ้นการคิดจากคลิตวิดีโอที่ศึกษาและค้นหาคำตอบที่ตนเองสงสัยจากการศึกษาวิดีโอ เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดขั้นสูงให้แก่นักศึกษา และปรับกิจกรรมในข้อที่ 5) เป็นการทดสอบท้ายบท

ขั้นที่ 2 เติมเต็มการเรียนรู้ด้วยกระบวนการวิจัย (Fulfill learning with research processes) เป็นขั้นที่ให้ผู้เรียนได้แสวงหาความรู้โดยใช้กระบวนการวิจัย ตามทฤษฎีการเรียนรู้โดยใช้วิจัยเป็นฐาน (Research-Based Learning : RBL) ประกอบด้วย 4 กิจกรรม ได้แก่ 1) กิจกรรมสืบค้นงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ 2) กิจกรรมนำเสนอแนวทางการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้เชิงรุก และแนวทางการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่เป็นนวัตกรรมการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 ที่ได้จากการศึกษา งานวิจัย 3) กิจกรรมเสนอแนะแนวทางการประยุกต์ใช้ผลการวิจัยในสาขาวิชาของตนเอง และ 4) กิจกรรมทดสอบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านความรู้ความเข้าใจและด้านคุณลักษณะที่ดีของนักศึกษาครู สำหรับการวิจัยครั้งนี้ได้ปรับกิจกรรมในข้อที่ 1) และ 4) เพื่อให้เหมาะสมกับระยะเวลา โดยได้ปรับกิจกรรมในข้อที่ 1) เป็นกิจกรรมศึกษางานวิจัยที่ได้รับมอบหมาย และปรับกิจกรรมในข้อที่ 4) เป็นการทดสอบท้ายบท

ขั้นที่ 3 ผลิผลงานสร้างสรรค์ (Creative production) เป็นขั้นที่อาจารย์ผู้สอนมอบหมายให้ผู้เรียนได้สร้างสรรค์ผลงานโดยการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ และมีอาจารย์ผู้สอนช่วยชี้แนะด้วยกลวิธี 10 ประการ ได้แก่ 1) เดินทีละก้าว กินข้าวทีละคำ 2) จับถูก ไม่จับผิด 3) ปัญหาของใคร คนนั้นก็ตอแก่ 4) ชมสองอย่างชี้จุดบกพร่องหนึ่งอย่าง 5) การถามไม่ต้องหวังคำตอบ 6) ให้การบ้าน 7) ถ้าจะบอก ต้องมีทางเลือก 8) แกล้งทำเป็นไม่รู้ 9) อุดหนุนฟังให้ถึงที่สุด และ 10) เราเรียนรู้ร่วมกัน ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการชี้แนะและระบบพี่เลี้ยง (Coaching and Mentoring) ประกอบด้วย 4 กิจกรรม ได้แก่ 1) กิจกรรมวิเคราะห์ปัญหาที่เกิดขึ้นในชั้นเรียนเพื่อนำไปสู่การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาที่ตนเองสนใจ 2) กิจกรรมนำเสนอแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อรับการประเมินจากอาจารย์ผู้สอนและเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยง 3) กิจกรรมปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้ตามข้อเสนอแนะที่ได้รับจากอาจารย์ผู้สอนและเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยง 4) กิจกรรมทดสอบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : สมรรถนะด้านการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ และ สมรรถนะด้านคุณลักษณะที่ดีของนักศึกษาครู สำหรับการวิจัยครั้งนี้ได้ปรับกิจกรรมในข้อที่ 1),2),3) และ 4) เพื่อให้เหมาะสมกับระยะเวลา โดยได้ปรับกิจกรรมในข้อที่ 1) ด้วยการเพิ่มเติมการวิเคราะห์ประเด็นที่ต้องการพัฒนาจากศึกษาคลิตวิดีโอที่ได้รับมอบหมายและกรณีศึกษาที่ได้จากการศึกษาชั้นเรียนจากคลิตวิดีโอ ส่วนก่อนเรียนให้วิเคราะห์สภาพปัญหาเพื่อนำไปสู่การออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหาที่ตนเองสนใจ ปรับกิจกรรมในข้อที่ 2) เป็นการนำเสนอแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อรับการประเมินเฉพาะจากอาจารย์ผู้สอน ทั้งนี้เนื่องจากช่วงเวลาที่ทำการทดลองเป็นช่วงท้ายภาคเรียนประกอบกับในภาคเรียนดังกล่าวมีวันหยุดจำนวนมากดังนั้นจึงกระชับเวลาเพื่อให้นักศึกษามีเวลาในการนำแผนการจัดการเรียนรู้ไปปรับปรุงแก้ไขและนำมาใช้ทดลองจัดกิจกรรมการเรียนรู้ได้ทันตามปฏิทินการเรียนการสอน ปรับกิจกรรมใน

ข้อที่ 3) เป็นกิจกรรมปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้ตามข้อเสนอแนะที่ได้รับเฉพาะจากอาจารย์ผู้สอน และ
ปรับกิจกรรมในข้อที่ 4) เป็นกิจกรรมทดสอบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้เฉพาะด้านทักษะปฏิบัติ : สมรรถนะ
ด้านการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้

ขั้นที่ 4 เสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ (Strengthen learning management competencies) เป็นขั้นที่ให้ผู้เรียนได้นำกิจกรรมการเรียนรู้และแผนการจัดการเรียนรู้ลงสู่การปฏิบัติ โดย
ให้ทดลองจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบจุลภาคในสถานการณ์จำลองและนำข้อเสนอแนะไปปรับปรุงแล้วนำมา
ทดลองจัดกิจกรรมการเรียนรู้ใหม่ในสถานการณ์จริงเพื่อสะท้อนให้เห็นว่าผู้เรียนมีความชำนาญในการจัดการ
เรียนรู้ สอดคล้องกับแนวคิดการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ (Competency-Based Learning) ประกอบด้วย
2 กิจกรรม ได้แก่ 1) กิจกรรมทดสอบสมรรถนะด้านทักษะปฏิบัติ : ด้านการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้และด้านการ
ประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ก่อนเรียน โดยให้นักศึกษาดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการ
เรียนรู้ที่ออกแบบไว้ 2) กิจกรรมทดสอบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านคุณลักษณะที่ดีของนักศึกษาครู ทั้งนี้
การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในขั้นที่ 4 จะดำเนินกิจกรรม 2 วงรอบ ซึ่งวงรอบที่ 1 จะเป็นการจัดกิจกรรมการ
เรียนรู้ในสถานการณ์จำลอง โดยให้เพื่อนนักศึกษารับบทบาทเป็นนักเรียนและสลับกันจนครบทุกกลุ่ม สำหรับ
วงรอบที่ 2 จะเป็นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในสถานการณ์จริงในโรงเรียนที่นักศึกษาเคยไปศึกษาชั้นเรียนใน
รายวิชาสังเกตการสอน (SIL1 หรือ SIL2) หรือโรงเรียนร่วมผลิต เพื่อเป็นการเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการ
เรียนรู้ให้เกิดแก่นักศึกษาด้วยการฝึกปฏิบัติซ้ำ 2 รอบ ในสถานการณ์ที่แตกต่างกัน สำหรับการวิจัยครั้งนี้ได้
ปรับกิจกรรมในข้อที่ 1) และ 2) เพื่อให้เหมาะสมกับระยะเวลา โดยได้ปรับกิจกรรมในข้อที่ 1) เป็นการจ
ัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแผนการจัดการเรียนรู้ที่ออกแบบไว้เพียง 1 วงรอบ ซึ่งจะเป็นการจัดกิจกรรมการเรียนรู้
ในสถานการณ์จำลอง โดยให้เพื่อนนักศึกษารับบทบาทเป็นนักเรียน และปรับกิจกรรมในข้อที่ 2) เป็นกิจกรรม
ทดสอบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : ด้านการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้และด้านการประเมินเพื่อ
พัฒนาการเรียนรู้

ขั้นที่ 5 แลกเปลี่ยนเรียนรู้โดยใช้เทคโนโลยีเป็นฐาน (Exchange of knowledge using technology – base) เป็นขั้นที่ผู้เรียนนำเสนอผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบออนไลน์ผ่านระบบ
Google Meet หรือโปรแกรมอื่นที่สามารถนำเสนอในรูปแบบออนไลน์ หรือถ่ายวิดีโอเพื่อนำมาแลกเปลี่ยน
เรียนรู้ผ่านเครือข่ายอินเทอร์เน็ต โดยมีอาจารย์ผู้สอนและเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยงซึ่งเป็นผู้เชี่ยวชาญด้านการจัด
กิจกรรมการเรียนรู้ ในสาขาวิชาของผู้เรียนช่วยให้ข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงและพัฒนา สอดคล้องกับแนวคิด
เกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้เทคโนโลยีเป็นฐาน (Technology-based Learning) ประกอบด้วย 3
กิจกรรม ได้แก่ 1) กิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ออนไลน์หรือวิดีโอการจัดกิจกรรม
การเรียนรู้ผ่านการประชุมออนไลน์โดยใช้ Google Meet หรือโปรแกรมอื่นที่สามารถนำเสนอในรูปแบบ
ออนไลน์ โดยมีเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยงและอาจารย์ผู้สอนเป็นผู้ให้ข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงพัฒนา 2) กิจกรรม
บันทึกข้อเสนอแนะที่ได้จากอาจารย์ผู้สอนและเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยงไปเป็นแนวทางในการปรับปรุงพัฒนาการ
จัดกิจกรรมการเรียนรู้ และ 3) กิจกรรมนำเสนอข้อเสนอแนะที่ได้จากอาจารย์ผู้สอนและเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยงไป
เป็นแนวทางในการปรับปรุงพัฒนาการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ทั้งนี้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในขั้นที่ 5 จะ
ดำเนินกิจกรรม 2 วงรอบ ซึ่งวงรอบที่ 1 จะเป็นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผลการทดลองจัดกิจกรรมการเรียนรู้ใน

รูปแบบออนไลน์หรือวิดีโอการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในสถานการณ์จำลอง โดยมีเครือข่ายคุณครูพี่เลี้ยง และ อาจารย์ผู้สอนเป็นผู้ให้ข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงพัฒนาสำหรับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในวงรอบที่ 2 ส่วน วงรอบที่ 2 จะเป็นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผลการทดลองจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในรูปแบบออนไลน์หรือวิดีโอการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในสถานการณ์จริงในโรงเรียนที่นักศึกษาเคยไปศึกษาชั้นเรียนในรายวิชาสังเกตการสอน (SIL1 หรือ SIL2) หรือ โรงเรียนร่วมผลิต โดยมีเครือข่ายครูพี่เลี้ยง อาจารย์ผู้สอน และผู้เชี่ยวชาญด้านการจัดการเรียนการสอนเป็นผู้ให้ข้อเสนอแนะเพื่อปรับปรุงพัฒนา ตลอดจนเป็นแนวทางในการออกแบบการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในอนาคต สำหรับการวิจัยครั้งนี้ไม่ได้ดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ ในขั้นตอนนี้

ขั้นที่ 6 การสะท้อนการเรียนรู้ (Reflection on learning) เป็นขั้นของการสะท้อนการเรียนรู้หลังจากการปฏิบัติกิจกรรมโดยให้สะท้อนการเรียนรู้ในประเด็นที่เกี่ยวกับความก้าวหน้าของสมรรถนะการจัดการเรียนรู้หลังจากที่ได้รับข้อเสนอแนะจากผู้สอนและเครือข่ายครูพี่เลี้ยงในแต่ละครั้ง สอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินอิงสมรรถนะ (Competency based assessment) และ กลยุทธ์การสอนและการประเมินผลการเรียนรู้ตามหลักสูตรฐานสมรรถนะ ประกอบด้วย 3 กิจกรรม ได้แก่ 1) กิจกรรมบันทึกข้อมูลสะท้อนสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และด้านการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ 2) กิจกรรมสะท้อนผลการเรียนรู้จากการปฏิบัติการจัดการเรียนรู้ในวงรอบที่ 1 และ วงรอบที่ 2 และ 3) กิจกรรมสรุปและนำเสนอผลการสะท้อนผลการจัดการเรียนรู้ที่ได้รับจากการจัดการเรียนรู้ในวงรอบที่ 1 และวงรอบที่ 2 ของสมาชิกในกลุ่ม ทั้งนี้การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในขั้นที่ 6 จะดำเนินกิจกรรม 2 วงรอบ ซึ่งวงรอบที่ 1 จะเป็นการสะท้อนผลการเรียนรู้ที่ได้รับจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในสถานการณ์จำลอง โดยสะท้อนผลให้สมาชิกในกลุ่มฟังแล้วจึงสรุปและนำเสนอผล การสะท้อนผลการเรียนรู้ที่ได้รับจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในวงรอบที่ 1 เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของตนเองในวงรอบที่ 2 สำหรับวงรอบที่ 2 จะเป็นการสะท้อนผลการเรียนรู้ที่ได้รับจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในสถานการณ์จริงในโรงเรียนที่นักศึกษาเคยไปศึกษาชั้นเรียนในรายวิชาสังเกตการสอน (SIL1 หรือ SIL2) หรือ โรงเรียนร่วมผลิต โดยสะท้อนผลให้สมาชิกในกลุ่มฟัง แล้วจึงสรุปและนำเสนอผลการสะท้อนผลการเรียนรู้ที่ได้รับจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ เพื่อเป็นแนวทางในการพัฒนาสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของตนเองในการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครูในอนาคต สำหรับการวิจัยครั้งนี้ไม่ได้ดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ในขั้นตอนนี้

ขั้นที่ 7 ประเมินผลการเรียนรู้อิงสมรรถนะ (Evaluate learning outcomes based of competencies) เป็นขั้นที่เน้นให้ผู้เรียนประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของตนเองตามแนวทางของการประเมินตามสภาพจริงจากการปฏิบัติกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏภาคตะวันออก เฉียงเหนือตอนล่าง ในขั้นที่ 4-6 เพื่อนำผลการประเมินไปพัฒนาสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ให้สูงขึ้น สอดคล้องกับแนวคิดเกี่ยวกับการประเมินอิงสมรรถนะ (Competency based assessment) และกลยุทธ์การสอนและการประเมินผลการเรียนรู้ตามหลักสูตรฐานสมรรถนะ ประกอบด้วย 4 กิจกรรม ได้แก่ 1) กิจกรรมประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และด้านการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของตนเอง 2) กิจกรรมนำเสนอผลการประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของตนเองเพื่อ

แลกเปลี่ยนเรียนรู้ 3) กิจกรรมสรุปและนำเสนอผลการประเมินสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของสมาชิกในกลุ่ม และ 4) กิจกรรมทดสอบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านสมรรถนะด้านทักษะปฏิบัติ : สมรรถนะด้านการจัดการกิจกรรมการเรียนรู้ : สมรรถนะด้านการวัดและประเมินผลเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ และสมรรถนะด้านคุณลักษณะที่ดีของนักศึกษาครู สำหรับการวิจัยครั้งนี้ไม่ได้ดำเนินกิจกรรมการเรียนรู้ในขั้นตอนนี้

สำหรับการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการจัดการเรียนรู้ตามกระบวนการเรียนรู้ของรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพียง 3 กระบวนการ ได้แก่ 1) กระบวนการเรียนรู้เพื่อสร้าง (Learning to Create Process) 2) กระบวนการสร้างสรรค์ผลงาน (Creative Productivity Process) และ 3) กระบวนการเสริมสร้างสมรรถนะ (Competence Strengthening Process) และดำเนินการตามขั้นตอนของรูปแบบเพียง 4 ขั้นตอน คือ ขั้นที่ 1 สร้างพลังความรู้ด้วยตนเอง (Empowerment of knowledge by yourself) ขั้นที่ 2 เติมเต็มการเรียนรู้ด้วยกระบวนการวิจัย (Fulfill learning with research processes) ขั้นที่ 3 ผลิตผลงานสร้างสรรค์ (Creative production) และขั้นที่ 4 เสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ (Strengthen learning management competencies) โดยบันทึกคะแนนสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ทั้งก่อนและหลังเรียน เฉพาะสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : ด้านการออกแบบการจัดการเรียนรู้ ทั้งนี้เนื่องจากการศึกษาวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์หลักเพื่อเสริมสร้างสมรรถนะด้านทักษะปฏิบัติการออกแบบการเรียนรู้และการเขียนแผนการจัดการเรียนรู้

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 ข้อมูลเชิงปริมาณ ดำเนินการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

4.1.1 วิเคราะห์ข้อมูลที่ได้จากการจัดการเรียนรู้ของกลุ่มทดลองด้วยสถิติพื้นฐาน ได้แก่ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน

4.1.2 เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยแบบกลุ่มที่ไม่เป็นอิสระต่อกันโดยใช้สถิติ t-test dependent

4.2 ข้อมูลเชิงคุณภาพ

วิเคราะห์ผลจากการเขียนบันทึกการเรียนรู้ที่สะท้อนถึงสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต ด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis)

ผลการวิจัย

1. ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ: การออกแบบการจัดการเรียนรู้ ของนักศึกษาก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ของกลุ่มทดลอง ปรากฏดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ ของนักศึกษาก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ของกลุ่มทดลอง

สมรรถนะการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษา						
กลุ่มทดลอง	n	$\bar{X}$	S.D.	df	t	Sig
ก่อนการทดลอง	30	19.46	11.39	29	14.460*	.000
หลังการทดลอง	30	48.60	3.97			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 1 พบว่า นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ กลุ่มทดลอง มีสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีคะแนนเฉลี่ยสมรรถนะการจัดการเรียนรู้หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง ซึ่งก่อนการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 19.46 และ มีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 11.39 ส่วนหลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 48.60 และมีค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 3.97

2. ผลการวิเคราะห์เนื้อหาจากบันทึกการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้สรุปได้ว่า นักศึกษามีสมรรถนะด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ในทิศทางที่ดีขึ้น โดยพิจารณาได้จากการตรวจบันทึกการเรียนรู้ของผู้เรียนด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ พบว่าผู้เรียนสามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับประเด็นที่ต้องการพัฒนา และตอบสนองกับจุดประสงค์การเรียนรู้ได้ครบถ้วน

สรุปและอภิปรายผล

ผลการเปรียบเทียบสมรรถนะการจัดการเรียนรู้รายวิชาวิทยาการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ก่อนและหลังการใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ พบว่า นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ กลุ่มทดลองมีสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ก่อนและหลังการทดลองใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยมีคะแนนเฉลี่ยสมรรถนะการจัดการเรียนรู้หลังการทดลองสูงกว่าก่อนการทดลอง ทั้งนี้เพราะกระบวนการและขั้นตอนของรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ในกระบวนการสร้างสรรค์ผลงาน (Creative Productivity Process) และขั้นที่ 3 ผลิผลงานสร้างสรรค์ (Creative production) มีกระบวนการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้สำหรับนักศึกษาอย่างชัดเจน ตลอดจนเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้การสร้างสรรคผลงานอย่างเป็นขั้นตอน โดยนำเอาองค์ความรู้ที่ได้จากการสร้างความรู้ด้วยตนเองมาใช้เป็นฐานในการสร้างสรรค์ผลงานด้วยการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ โดยมีอาจารย์ผู้สอนช่วยชี้แนะด้วยกลวิธี 10

ประการ ซึ่งเป็นผลให้ผู้เรียนบรรลุเป้าหมายการเรียนรู้ สอดคล้องกับผลงานวิจัยของกมลฉัตร กลุ่มอ้อม (2564) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนา รูปแบบการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะประยุกต์ใช้ศาสตร์พระราชานพื้นฐานอัตลักษณ์พื้นถิ่นเพื่อเสริมสร้างสมรรถนะวิทยาการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาวิชาชีพครู พบว่า นักศึกษามีสมรรถนะในการคิดออกแบบการจัดการเรียนรู้หลังเรียนด้วยรูปแบบที่พัฒนาขึ้นสูงกว่าเกณฑ์ ร้อยละ 80 อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และสอดคล้องกับผลงานวิจัยของสุพัตรา คำสุข, ปิยาภรณ์ พิษณุภรณ์ และภูมิพงศ์ จอมหงส์พิพัฒน์ (2567) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนา รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนล่าง พบว่า นักศึกษากลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุมมีสมรรถนะการจัดการเรียนรู้แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 โดยที่ค่าเฉลี่ยคะแนนของกลุ่มทดลองสูงกว่ากลุ่มควบคุม

ข้อเสนอแนะการวิจัย

จากผลการวิจัย ผู้วิจัยมีข้อเสนอแนะ ดังต่อไปนี้

1. ข้อเสนอแนะสำหรับการนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์

1.1 จากข้อค้นพบด้านการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ในกระบวนการสร้างสรรค์ผลงาน (Creative Productivity Process) และขั้นที่ 3 ผลิตผลงานสร้างสรรค์ (Creative production) ควรให้ความสำคัญกับการชี้แนะด้วยกลวิธี 10 ประการ โดยให้ผู้เรียนค่อยๆ เรียนรู้และสร้างสรรค์ผลงานด้วยตนเองทีละองค์ประกอบ และแก้ไขตามคำแนะนำของอาจารย์ผู้สอนและผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนเพื่อให้เกิดความมั่นใจในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และเขียนแผนการจัดการเรียนรู้ ทั้งนี้อาจารย์ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนจำเป็นต้องมีความเชี่ยวชาญในการชี้แนะด้วยกลวิธี 10 ประการ ดังนั้นอาจารย์ผู้สอนและผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนจึงควรศึกษาแนวทางในการชี้แนะให้ชัดเจนเพื่อส่งเสริมสร้างให้ผู้เรียนเกิดสมรรถนะในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และเขียนแผนการจัดการเรียนรู้

1.2 จากข้อค้นพบด้านการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบการจัดการเรียนรู้ ควรกำหนดระยะเวลาให้เพียงพอสำหรับการนำเสนอแผนการจัดการเรียนรู้เพื่อรับข้อเสนอแนะจากอาจารย์ผู้สอนหรือผู้เชี่ยวชาญด้านการสอน ทั้งนี้จากการดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ประสบปัญหาในเรื่องดังกล่าวเพราะมีวันหยุดในช่วงเวลาที่ทำ การทดลองจนต้องมีการปรับลดกิจกรรมบางกิจกรรมลงไป ดังนั้น ในการดำเนินการวิจัยครั้งต่อไปจึงควรวางแผนเรื่องเวลาให้เพียงพอ และอาจเผื่อเวลาไว้อย่างน้อย 1 สัปดาห์ เพื่อให้ผู้เรียนได้ข้อเสนอแนะที่ หลากหลายและเป็นประโยชน์ต่อการปรับปรุงการออกแบบการจัดการเรียนรู้และการจัดทำแผนการจัดการ เรียนรู้

1.3 จากข้อค้นพบด้านการจัดการเรียนรู้ในการเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านการ ออกแบบการจัดการเรียนรู้และจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้จำเป็นต้องให้ผู้เรียนได้ฝึกปรับปรุง แผนการจัดการเรียนรู้ตามข้อเสนอแนะจากอาจารย์ผู้สอนและผู้เชี่ยวชาญด้านการสอน ซึ่งอาจต้องมีการ ปรับปรุงหลายครั้ง ดังนั้นในขั้นตอนการปรับปรุงแผนการจัดการเรียนรู้จึงควรให้ความสำคัญและตรวจสอบว่า

ผู้เรียนได้ปรับปรุงตรงตามข้อเสนอแนะของอาจารย์ผู้สอนและผู้เชี่ยวชาญหรือไม่ ทั้งนี้เพื่อให้ผู้เรียนได้ค้นพบพัฒนาการของตนเองจากการปรับปรุงแก้ไขแผนการจัดการเรียนรู้จนนำไปสู่การเกิดเป็นสมรรถนะ

2. ข้อเสนอแนะสำหรับการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 สำหรับการวิจัยครั้งต่อไปควรศึกษาผลการเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ในรายวิชาการจัดการเรียนรู้ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ของนักศึกษา

2.2 สำหรับการวิจัยครั้งต่อไปควรศึกษาผลการเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การจัดกิจกรรมการเรียนรู้และด้านการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ในรายวิชาการจัดการเรียนรู้ เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การจัดกิจกรรมการเรียนรู้และด้านการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักศึกษา

2.3 สำหรับการวิจัยครั้งต่อไปควรศึกษาผลการเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การจัดกิจกรรมการเรียนรู้และด้านการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ในรายวิชาการจัดการเรียนรู้ตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การจัดกิจกรรมการเรียนรู้และด้านการประเมินเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักศึกษา

กิตติกรรมประกาศ

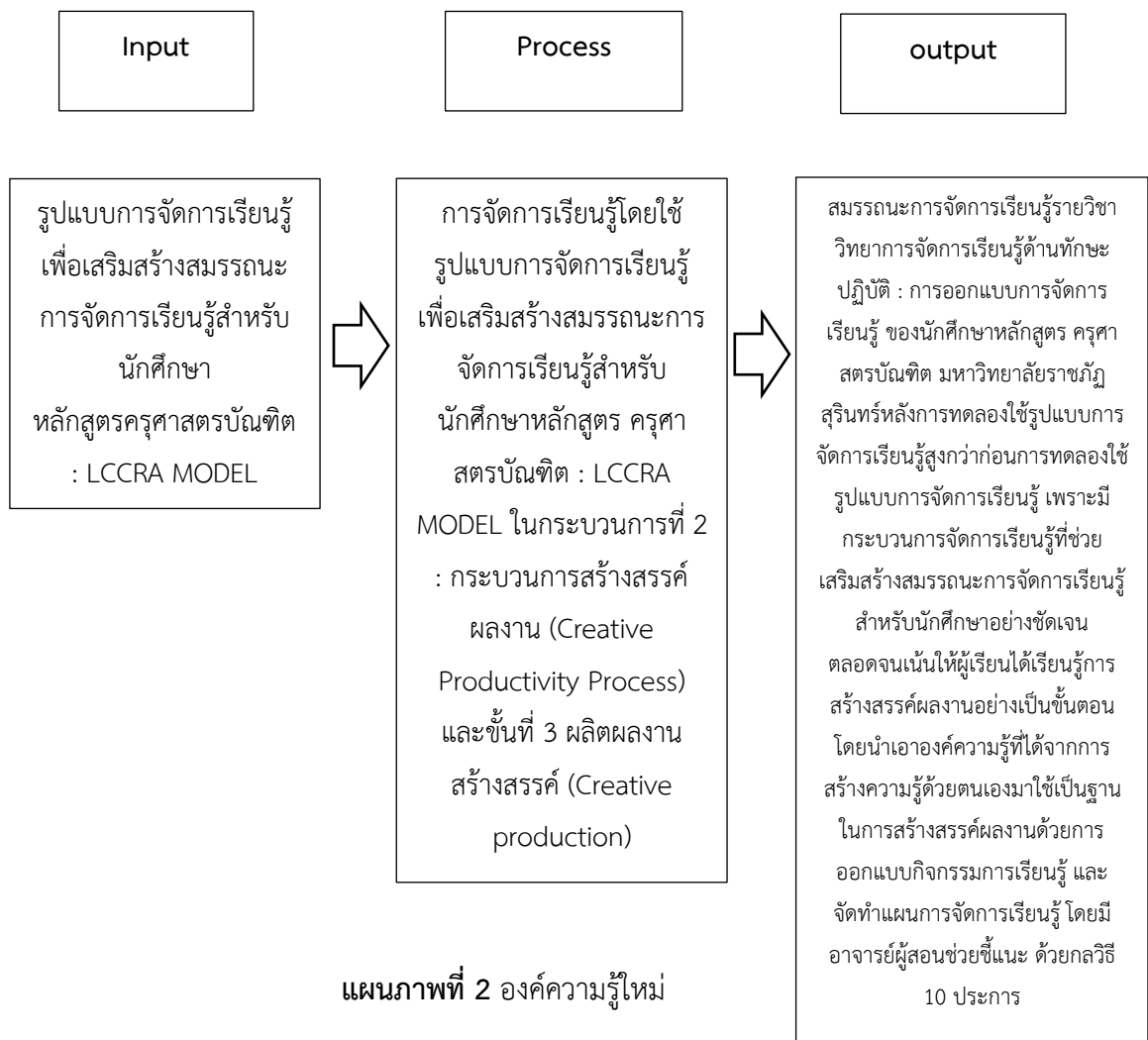
งานวิจัยนี้สำเร็จลุล่วงได้โดยได้รับการสนับสนุนจากบุคคลากรหลายฝ่าย ผู้วิจัยขอกราบขอบพระคุณอาจารย์ ที่ปรีกษานิพนธ์และผู้เชี่ยวชาญทุกท่านที่ได้กรุณาให้คำปรึกษาและพิจารณาแก้ไขเครื่องมือในการจัดทำวิทยานิพนธ์เรื่องการพัฒนาแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนล่างจนสำเร็จ จนนำมาสู่การพัฒนาต่อเป็นผลงานวิจัยในครั้งนี้ ตลอดจนขอกราบขอบพระคุณคณะผู้บริหารคณะครุศาสตร์ ประธานกลุ่มวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ ซึ่งได้ให้การสนับสนุนด้านทรัพยากร ตลอดจนให้กำลังใจแก่ผู้วิจัยมาโดยตลอด และขอกราบขอบพระคุณมหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ที่ให้การสนับสนุนผู้วิจัยในทุกๆ ด้าน

องค์ความรู้ใหม่

องค์ความรู้ใหม่ที่ผู้วิจัยค้นพบ คือ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต : LCCRA MODEL ในกระบวนการสร้างสรรค์ผลงาน (Creative Productivity Process) และขั้นที่ 3 ผลิผลงานสร้างสรรค์ (Creative production) สามารถเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้รายวิชาการจัดการเรียนรู้ด้าน

ทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏสุรินทร์ได้เพราะมีกระบวนการจัดการเรียนรู้ ที่ช่วยเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้สำหรับนักศึกษาอย่างชัดเจน ตลอดจนเน้นให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ การสร้างสรรค์ผลงานอย่างเป็นขั้นตอน โดยนำเอาองค์ความรู้ที่ได้จากการสร้างความรู้ด้วยตนเองมาใช้เป็นฐานในการสร้างสรรค์ผลงานด้วยการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้และจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ โดยมีอาจารย์ผู้สอนช่วยชี้แนะด้วยกลวิธี 10 ประการ อีกทั้งยังพบว่าผู้เรียนสามารถออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ได้สอดคล้องกับประเด็นที่ต้องการพัฒนาและตอบสนองกับจุดประสงค์การเรียนรู้ได้อย่างครบถ้วนอันเนื่องมาจากการนำแนวทางที่ได้จากการศึกษา ชั้นเรียนและจากคลิ่ววิดีโอที่ศึกษามาประยุกต์ใช้ได้สอดคล้องกับกรณีศึกษาที่ได้รับมอบหมาย ทั้งนี้สามารถสรุปองค์ความรู้ใหม่ได้ดังแผนภาพที่ 2

ผลการเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ด้านทักษะปฏิบัติ : การออกแบบการจัดการเรียนรู้ ของนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต โดยใช้รูปแบบการจัดการเรียนรู้ : LCCRA



เอกสารอ้างอิง

- กมลฉัตร กล่อมอิม. (2564). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะประยุกต์ใช้ศาสตร์พระราชานบนพื้นฐานอัตลักษณ์พื้นที่เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะวิทยาการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาวิชาชีพครู. วารสารสันติศึกษาปริทรรศน์ มจร, 9(6), 2554-2569.
- สุพัตรา คำสุข. (2566). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้ สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนล่าง . วิทยานิพนธ์ครุศาสตรดุษฎีบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.
- สุพัตรา คำสุข, ปิยาภรณ์ พิษญาภิรัตน์ และภูมิพงศ์ จอมหงส์พิพัฒน์. (2567). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการจัดการเรียนรู้สำหรับนักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏภาคตะวันออกเฉียงเหนือตอนล่าง. วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, 43(3), 541-564.
- สมาลี เทียนทองดี. (2563). การศึกษาทักษะการคิดขั้นสูงและนวัตกรรมของนักศึกษาครูผ่านการจัดการเรียนรู้แบบฐานสมรรถนะ เรื่อง คลื่นเสียง. วารสารการบริหารและนิเทศการศึกษา มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, 11(2), 85-94.
- สุวรรณา จุ้ยทอง. (2565). ผลการออกแบบการเรียนรู้ฐานสมรรถนะที่มีต่อความสามารถในการสอนของนักศึกษาครู. วารสารวไลยอลงกรณ์ปริทัศน์ (มนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์), 12(1), 15-29.
- สุพินดา เพชรา และอัจฉราพรรณ กันสุษะ. (2566). องค์ประกอบของกระบวนการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะ การวิจัยเชิงนวัตกรรมสำหรับพัฒนาศักยภาพนักศึกษาครู: มุมมองของผู้ที่เกี่ยวข้อง. วารสารครูพิบูล, 10(2), 17-28.
- อัจฉราพรรณ กันสุษะและสุพินดา เพชรา. (2567). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้ฐานสมรรถนะเพื่อเสริมสร้างสมรรถนะการวิจัยเชิงนวัตกรรมของนักศึกษาครู. วารสารบัณฑิตศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏวไลยอลงกรณ์ ในพระบรมราชูปถัมภ์, 18(3), 291-308.

***ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK และผลการสอบวัด
ระดับภาษาจีนHSK5 ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร**

มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ

**The Relationship between VARK Learning Styles and HSK5 Examination
Results of Chinese for Communication Students, Rajamangala
University of Technology Krungthep**

สุพิชฌาย์ ทวีธนวิริยา¹ ปิยวัช วสุสิริกุล^{2*} พรรณทิพย์ เดชตระกูลวงศ์³ วิทยา สุวรรณการรัตน์⁴

Supitcha Taveetanaviriya¹ Piyawat Wasusirikul^{2*} Puntip Dejtrakulwongse³ Vittaya Suwannakornrat⁴

¹ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ

¹ Faculty of Liberal Arts, Rajamangala University of Technology Krungthep, Thailand

² คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ

^{2*} Faculty of Liberal Arts, Rajamangala University of Technology Krungthep, Thailand

³ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ

³ Faculty of Liberal Arts, Rajamangala University of Technology Krungthep, Thailand

⁴ คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ

⁴ Faculty of Liberal Arts, Rajamangala University of Technology Krungthep, Thailand

*Corresponding author e-mail: piyawat.w@mail.rmutk.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) กับผลการสอบวัดระดับความสามารถภาษาจีน HSK5 2) เพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนตามรูปแบบการเรียนรู้ VARK และ 3) เพื่อสำรวจปัจจัยที่ส่งผลต่อการสอบผ่านจากมุมมองของนักศึกษาที่สอบผ่าน กลุ่มตัวอย่างคือ นักศึกษาชั้นปีที่ 3 สาขาภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ จำนวน 44 คน เลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยใช้แบบสอบถาม VARK จำนวน 16 ข้อ และคะแนนสอบ HSK5 เป็นเครื่องมือวิจัย พร้อมการสัมภาษณ์เชิงลึกผู้ที่สอบผ่าน ผลการวิจัยพบว่านักศึกษาส่วนใหญ่มีรูปแบบการเรียนรู้แบบเดียว (Unimodal) โดยเฉพาะแบบผ่านเสียง (Auditory) และผ่านการอ่านและเขียน (Reading/Writing) ขณะที่กลุ่มผสม (Multimodal) มีการผสมรูปแบบการเรียนรู้ที่หลากหลายเข้าด้วยกัน การเปรียบเทียบคะแนนสอบระหว่างกลุ่มรูปแบบการเรียนรู้พบว่าไม่มีความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในคะแนนรวมและคะแนนรายพาร์ท ($p > .05$) ทั้งในกลุ่ม Unimodal และระหว่างกลุ่ม Unimodal กับ

* Received: 6 May 2025, Revised: 14 June 2025, Accepted: 24 June 2025

Multimodal อย่างไรก็ตามจากการสัมภาษณ์นักศึกษาที่สอบผ่านวัดระดับภาษาจีนHSK5 เลือกใช้รูปแบบการเรียนรู้VARKที่ตนเองถนัดเรียนรู้ฝึกฝนด้วยตนเองนอกห้องเรียน การตั้งเป้าหมายและระยะเวลาในการฝึกฝนที่ชัดเจน รวมถึงการได้รับกำลังใจจากผู้สอน มีส่วนช่วยให้นักศึกษาสอบผ่านวัดระดับภาษาจีนHSK5 ดังนั้น ผู้สอนควรให้นักศึกษาเข้าใจรูปแบบการเรียนรู้VARKของตนเอง รวมถึงวิธีเสริมสร้างให้เรียนรู้ได้อย่างรวดเร็วตามความถนัดรายบุคคล เพื่อช่วยส่งเสริมการยกระดับความสามารถทางภาษาจีนได้ในเวลาที่รวดเร็วขึ้น

คำสำคัญ: รูปแบบการเรียนรู้; นักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีน; สอบวัดระดับภาษาจีนHSK5

ABSTRACT

This research aimed to: 1) investigate the relationship between VARK learning styles (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) and HSK5 Chinese proficiency test performance, 2) evaluate student achievement based on VARK learning styles, and 3) explore factors contributing to test success from the perspectives of students who passed the examination. The sample consisted of 44 third-year students majoring in Chinese for Communication at Rajamangala University of Technology Krungthep, selected through purposive sampling. Research instruments included a 16-item VARK questionnaire and HSK5 test scores, supplemented by in-depth interviews with students who passed the examination. The findings revealed that most students exhibited unimodal learning preferences, particularly auditory and reading/writing styles, while the multimodal group demonstrated integration of diverse learning approaches. Statistical comparisons of test scores across learning style groups showed no significant differences in total scores or individual section scores ($p > .05$), both within the unimodal group and between unimodal and multimodal groups. However, interviews with students who passed the HSK5 examination revealed that utilizing their preferred VARK learning styles for self-directed practice outside the classroom, establishing clear goals and practice timelines, and receiving encouragement from instructors significantly contributed to their success. Therefore, instructors should help students understand their individual VARK learning styles and provide methods to enhance learning efficiency according to individual preferences, thereby facilitating more rapid improvement in Chinese language proficiency.

Keywords: Learning styles; Chinese major students; HSK5 examination

บทนำ

การศึกษาลิขิตการเรียนรู้ได้รับความสนใจและพูดถึงในแวดวงการศึกษาอย่างกว้างขวาง ความแตกต่างของผู้เรียนแต่ละบุคคลมีกระบวนการเรียนรู้ที่ไม่เหมือนกัน ไม่ว่าจะเป็นด้านารรับรู้ ความเข้าใจ การประมวลผลและการจัดการข้อมูล การศึกษารูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนจึงมีส่วนช่วยให้ผู้สอนเข้าใจบริบทของผู้เรียนและสามารถจำแนกรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียน รวมถึงมีส่วนช่วยให้ผู้สอนวิเคราะห์และระบุสาเหตุของปัญหาทางการเรียนของแต่ละบุคคลได้ ไม่ว่าจะเป็นด้านผลการเรียน

ที่ต่ำกว่าเกณฑ์หรือความไม่สนใจในวิชาเรียน (Dunn & Honigsfeld, 2013) การทำความเข้าใจผู้เรียน และวิเคราะห์ผู้เรียนก่อนออกแบบการสอนนั้น ช่วยให้ผู้สอนเข้าใจลักษณะของผู้เรียนและออกแบบการสอนได้สอดคล้องกับบริบทของผู้เรียน (ศักดิ์เศรษฐ์ ประกอบผล, 2563) ในขณะเดียวกันก็มีส่วนช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจวิธีการเรียนรู้ของตนเอง ส่งเสริมการพัฒนาการเรียนรู้ได้รวดเร็วยิ่งขึ้น สำหรับผู้เรียนด้านภาษา รูปแบบการเรียนรู้อาจเป็นอีกหนึ่งตัวช่วยหลักของผู้เรียนในการเลือกวิธีการเรียนรู้เมื่อเริ่มเรียนภาษาต่างประเทศ (Ehrman และ Oxford, 1995) ทำให้ผู้เรียนสามารถยกระดับความสามารถทางภาษาต่างประเทศได้อย่างมีประสิทธิภาพ

การจัดการเรียนรู้ในรูปแบบการสนับสนุนผู้เรียนรายบุคคล (Coaching) นั้น จำเป็นอย่างยิ่งที่ผู้สอนต้องเข้าใจบุคลิกภาพ วิธีการคิด สภาพอารมณ์ รวมถึงรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นรายบุคคล ตลอดระยะเวลาที่ผ่านมา มีนักการศึกษาและนักจิตวิทยาการเรียนรู้หลายท่านศึกษา อธิบายและจัดประเภทลีลาการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยประเภทลีลาการเรียนรู้ที่นิยมนำมาใช้ เช่น รูปแบบการเรียนรู้ตามแนวคิด VARK model (Fleming & Mills, 1992, pp. 140-141) ซึ่งประกอบด้วย รูปแบบการเรียนรู้ผ่านภาพและสัญลักษณ์ (V: visual) รูปแบบการเรียนรู้ผ่านเสียง (A: aural/auditory) รูปแบบการเรียนรู้ผ่านการอ่านและเขียน (R: read and write) และรูปแบบการเรียนรู้ผ่านการสัมผัสและการกระทำ (K: kinesthetic) (ศักดิ์เศรษฐ์ ประกอบผล, 2563) รูปแบบการเรียนรู้ VARK เป็นเครื่องมือกระตุ้นให้นักเรียนได้สะท้อนถึงความชอบด้านประสาทสัมผัสของตนเอง และปรับเปลี่ยนวิธีการเรียนรู้ให้เหมาะสมตามความถนัดของผู้เรียน ซึ่งผู้เรียนสามารถนำไปใช้ปรับพฤติกรรมของตนเอง เพื่อให้เกิดการตอบสนองที่ดีต่อการเรียนรู้ และยกระดับความสามารถในการเรียนรู้ได้รวดเร็วยิ่งขึ้น

การสอบวัดระดับภาษาจีน HSK (Chinese proficiency test) เป็นการทดสอบทักษะทางภาษาจีน ในด้านทักษะการฟัง การอ่านและการเขียน สำหรับผู้ที่ไม่ได้ใช้ภาษาจีนเป็นภาษาแม่ การสอบวัดระดับภาษาจีน HSK ประกาศใช้อย่างเป็นทางการในวันที่ 28 กรกฎาคม พ.ศ. 2536 ภายใต้การกำกับดูแลโดยคณะกรรมการการศึกษาแห่งสาธารณรัฐประชาชนจีน (พิชัย แก้วบุตร, 2562) ได้ถูกปรับเปลี่ยนรูปแบบและพัฒนาให้เหมาะสมตามบริบทของสังคม สำหรับการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 จัดว่ามีความสำคัญต่อการศึกษาภาษาจีนในระดับต่างๆ ทั้งในประเทศจีนและต่างประเทศ ผู้ที่สอบผ่านเกณฑ์คะแนนข้อสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 นั้นถือว่าสามารถใช้ภาษาจีนในการสื่อสารระดับสูง มีทักษะในการชมสื่ออิเล็กทรอนิกส์ภาษาจีน ทักษะการฟังและการอ่านเพื่อจับใจความ และใช้ภาษาจีนในการเขียนเล่าเรื่องราวได้ ทำให้ผู้เรียนที่มีจุดมุ่งหมายที่จะสอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5 นั้น จำเป็นต้องใช้ระยะเวลาในการฝึกฝนและเรียนรู้ทักษะทางภาษาจีน ความรู้ทางด้านคำศัพท์ โครงสร้างประโยค และเทคนิคการทำข้อสอบ ถึงจะสามารถพิชิตเป้าหมายและได้ผลคะแนนสอบเป็นไปตามที่ตนคาดหวัง ซึ่งหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2564 เปิดรายวิชาเทคนิคการทำข้อสอบวัดระดับ HSK ในชั้นปีที่ 3 ส่งเสริมให้นักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสารที่ลงทะเบียนเรียนสมัครสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 เมื่อสิ้นสุดภาคเรียน เพื่อให้สอดคล้องกับความต้องการ

ต้องการในตลาดแรงงานปัจจุบันที่สถานประกอบการเริ่มใช้ผลคะแนนสอบวัดระดับภาษาจีนHSKมาเป็นเกณฑ์กำหนดในการรับสมัครงานที่ใช้ภาษาจีนในการทำงาน แต่ทว่า การสอบผ่านเกณฑ์วัดระดับภาษาจีนHSK5 จำเป็นต้องผ่านการฝึกฝนทั้งในชั้นเรียนและนอกชั้นเรียน รวมถึงองค์ความรู้เดิมในตัวบุคคล ส่งผลให้มีจำนวนนักศึกษาที่ไม่สามารถสอบผ่านเกณฑ์ภายในระยะเวลาที่หลักสูตรกำหนด ทำให้อัตราการจบการศึกษาของนักศึกษาตามเกณฑ์หลักสูตรมีแนวโน้มลดลง มีผลกระทบต่อความมั่นใจและแรงบันดาลใจต่อการเรียนภาษาจีนของนักศึกษา (ฟาจิอ,สหทัยและกุลสินทร์,2566)

จากการศึกษารูปแบบการเรียนรู้ตามหลักแนวคิดของกราชาและไรซ์แมน ด้านพฤติกรรมที่แสดงออกในห้องเรียนของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ พบว่านักศึกษาทั้ง 4 ชั้นปี มีรูปแบบการเรียนรู้แบบพึ่งพาเป็นอันดับแรก สำหรับนักศึกษาชั้นปีที่ 4 ที่ผ่านการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 เลือกใช้วิธีการเรียนรู้ที่แตกต่างจากนักศึกษาที่กำลังเตรียมตัวสำหรับการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5อย่างมีนัยสำคัญ (สุพิชญ์และKailing,2567) ทำให้ผู้สอนเกิดความเข้าใจและออกแบบการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับรูปแบบการเรียนรู้ของนักศึกษา มีผลให้การสอบวัดระดับHSK5 ในปีการศึกษา 2567 นั้น มีจำนวนนักศึกษาชั้นปีที่ 3 ที่สอบผ่านเกณฑ์สูงขึ้นอย่างเห็นได้ชัด ทั้งนี้ งานวิจัยเรื่องนี้จึงศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK และผลการทดสอบวัดระดับภาษาจีนHSK5 เพื่อทำความเข้าใจรูปแบบการเรียนรู้ตามความถนัดของนักศึกษาว่ามีความสัมพันธ์กับผลการสอบวัดระดับภาษาจีนHSK5อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ อีกทั้งเพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์ในการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 โดยใช้รูปแบบการเรียนรู้ VARK เป็นตัวแปรในการวิเคราะห์ รวมถึงเพื่อสำรวจปัจจัยที่มีผลต่อการสอบผ่านเกณฑ์การสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 จากมุมมองของนักศึกษาที่สอบผ่าน และเพื่อพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนการสอนภาษาจีนให้มีความสอดคล้องกับความถนัดของนักศึกษา ส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่ดีของนักศึกษาในระยะยาวและเป็นแนวทางส่งเสริมการสอบผ่านเกณฑ์วัดระดับภาษาจีนHSK5

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) และผลการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5
2. เพื่อประเมินผลสัมฤทธิ์ในการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 โดยใช้รูปแบบการเรียนรู้ VARK เป็นตัวแปรในการวิเคราะห์
3. เพื่อสำรวจปัจจัยที่มีผลต่อการสอบผ่านเกณฑ์การสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 จากมุมมองของนักศึกษาที่สอบผ่าน

ระเบียบวิธีวิจัย

เป็นการวิจัยแบบผสมผสาน (Mixed Methods Research) ประกอบด้วยการวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research) โดยใช้การออกแบบการวิจัยแบบเชิงสำรวจ (Survey Research) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ตามทฤษฎี VARK (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) กับผลการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ของนักศึกษาภาษาจีน และการวิจัยเชิงคุณภาพ (Qualitative Research) เพื่อสำรวจปัจจัยที่มีผลต่อการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 จากมุมมองของนักศึกษา โดยวิเคราะห์ข้อมูลจากแบบสอบถามปลายเปิดที่ให้นักศึกษาแสดงความคิดเห็นอย่างอิสระ โดยมีระเบียบวิธีวิจัยดังต่อไปนี้

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ประชากรในการวิจัยครั้งนี้คือ นักศึกษาระดับปริญญาตรี หลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ ปีการศึกษา 2567 โดยกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักศึกษาชั้นปีที่ 3 จำนวน 44 คน ที่มีคุณสมบัติตรงตามเกณฑ์ คือ เคยเข้ารับการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 อย่างน้อย 1 ครั้ง โดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling)

2. เครื่องมือในการเก็บข้อมูล ประกอบด้วยสามส่วน ได้แก่

2.1 แบบสอบถามรูปแบบการเรียนรู้ VARK ซึ่งดัดแปลงจาก VARK Questionnaire (Version 7.8) มีจำนวน 16 ข้อ โดยให้นักศึกษาสามารถเลือกได้มากกว่าหนึ่งตัวเลือกต่อข้อ เพื่อสะท้อนรูปแบบการเรียนรู้ที่นักศึกษาใช้จริง

2.2 ข้อมูลผลการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 โดยระบุคะแนนรวม และคะแนนในแต่ละพาร์ท (การฟัง การอ่าน การเขียน)

2.3 แบบสัมภาษณ์ปัจจัยที่เกี่ยวข้องกับการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ซึ่งเป็นแบบสอบถามปลายเปิดให้นักศึกษาแสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับสาเหตุหรือปัจจัยที่คิดว่ามีผลต่อผลการสอบ

3. การตรวจสอบคุณภาพของเครื่องมือการวิจัย

3.1 หาค่าความเที่ยงตรง (Validity) โดยการวิเคราะห์ดัชนีความสอดคล้อง (Index of item objective congruence : IOC) ของแบบสอบถาม จากผู้เชี่ยวชาญด้านการสอนและภาษาศาสตร์ จำนวน 3 ท่าน พิจารณาและตรวจสอบความเหมาะสมของแบบสอบถาม ภาษาที่ใช้ รวมถึงความสอดคล้องระหว่างข้อคำถามกับวัตถุประสงค์ ได้ค่า IOC เท่ากับ 0.90 สรุปได้ว่าสามารถนำข้อคำถามไปใช้ได้ เนื่องจากค่า IOC มากกว่า 0.50

3.2 นำแบบสอบถามฉบับสมบูรณ์ที่ได้แก้ไขปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญไปทดลองใช้กับนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสารมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ ที่ไม่ใช่กลุ่มที่ศึกษา จำนวน 30 คน เพื่อทำการทดสอบหาค่าความเชื่อมั่นของแบบสอบถาม (Reliability) พบว่าแบบสอบถามมีค่าความเชื่อมั่นในระดับดี (ค่า $\alpha = 0.83$) ซึ่งบ่งชี้ถึงความสอดคล้องของข้อคำถามภายในแต่ละมิติของรูปแบบการเรียนรู้

4. วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล ดำเนินการศึกษาทฤษฎีต่าง ๆ ทบทวนวรรณกรรม และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องจากแหล่งข้อมูลทุติยภูมิ เพื่อพัฒนาแนวคิดในการวิจัย จากนั้นดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลจากแบบสอบถาม (Questionnaire) กับกลุ่มตัวอย่างนักศึกษามหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ ระดับชั้นปีที่ 3 ประจำปีการศึกษา 2567 จำนวน 44 คน เพื่อศึกษารูปแบบการเรียนรู้ภาษาจีนรวมทั้งการสัมพัทธ์ความคิดเห็นเกี่ยวกับปัจจัยที่มีผลต่อผลสอบ

5. การวิเคราะห์ข้อมูล การวิเคราะห์ข้อมูลแบ่งออกเป็นสามส่วน ได้แก่

5.1 การจำแนกประเภทผู้เรียน โดยจัดกลุ่มผู้เรียนเป็นแบบเดียว (Unimodal) หรือแบบผสม (Multimodal) ตามคะแนนสูงสุดแบบสอบถาม VARK การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงสถิติ โดยใช้ Fisher's Exact Test เพื่อตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้กับสถานะการสอบผ่านหรือไม่ผ่าน

5.2 การวิเคราะห์ความแตกต่างของคะแนนสอบ HSK5 ตามรูปแบบการเรียนรู้ ซึ่งมีขนาดกลุ่มตัวอย่างไม่เท่ากันและมีบางตัวแปรที่ข้อมูลไม่แจกแจงปกติ จึงใช้สถิติ Kruskal-Wallis และ Mann-Whitney U test ในการเปรียบเทียบ

5.3 การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ โดยวิเคราะห์เนื้อหาคำตอบจากแบบสอบถามปลายเปิดเพื่อสรุปปัจจัยที่นักศึกษามองว่ามีอิทธิพลต่อผลการสอบ

ผลการวิจัย

กลุ่มตัวอย่างในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วยนักศึกษาระดับปริญญาตรี สาขาวิชาภาษาจีน ชั้นปีที่ 3 จำนวนทั้งสิ้น 44 คน โดยแบ่งตามสถานะการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ดังนี้ นักศึกษาที่สอบผ่านเกณฑ์วัดระดับภาษาจีน HSK5 จำนวน 19 คน (ร้อยละ 43.18) และนักศึกษาที่สอบไม่ผ่าน จำนวน 25 คน (ร้อยละ 56.82)

การจำแนกรูปแบบการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่างดำเนินการโดยการวิเคราะห์คะแนนจากแบบสอบถาม VARK ผลการจำแนกพบว่า นักศึกษาใช้รูปแบบการเรียนรู้ดังนี้

ตารางที่ 1: การจำแนกรูปแบบการเรียนรู้ของกลุ่มตัวอย่าง

ประเภทของรูปแบบการเรียนรู้	จำนวน (คน)	ร้อยละ (%)	รูปแบบย่อย
รูปแบบเดียว (Unimodal)	36	81.82	Visual (2 คน), Auditory (13 คน), Reading/Writing (12 คน), Kinesthetic (9 คน)
รูปแบบผสม (Multimodal)	8	18.18	VR (2 คน), VK (1 คน), AR (1 คน), AK (2 คน), VAK (1 คน), VARK (1 คน)

1. การวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK กับผลการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5

การทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK และสถานะการสอบผ่านหรือไม่ผ่านเกณฑ์สอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ดำเนินการโดยใช้การทดสอบ Fisher's Exact Test ผลการวิเคราะห์สามารถสรุปได้ในตารางดังนี้

ตารางที่ 2: ผลการทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้กับการสอบผ่านเกณฑ์สอบวัดระดับภาษาจีน HSK5

รูปแบบการเรียนรู้	ผ่านHSK5 (คน)	ไม่ผ่านHSK5 (คน)	รวม (คน)
Visual (V)	3	4	7
Auditory (A)	8	10	18
Reading/Writing (R)	6	10	16
Kinesthetic (K)	6	8	14

ผลการทดสอบ Fisher's Exact Test พบว่า มีค่า $p\text{-value} = 0.81$ ซึ่งมากกว่า 0.05 แสดงว่าไม่พบความสัมพันธ์ที่มีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK กับการสอบผ่านเกณฑ์สอบวัดระดับภาษาจีน HSK5

เมื่อพิจารณาวิเคราะห์เปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม Unimodal กับกลุ่ม Multimodal เพื่อทดสอบว่าอัตราการสอบผ่านแตกต่างกันหรือไม่ ระหว่างกลุ่มที่มีการเรียนรู้แบบเดียว (Unimodal) กับแบบผสม (Multimodal) โดยใช้การทดสอบ Fisher's Exact Test พบว่าค่า $p\text{-value} = 0.52$ ซึ่งมากกว่า 0.05 แสดงว่าผลการสอบผ่านเกณฑ์สอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างนักศึกษากลุ่มที่มีการเรียนรู้แบบเดียวกับแบบผสม

2. การวิเคราะห์ความแตกต่างของคะแนนสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ตามรูปแบบการเรียนรู้

ในการศึกษาครั้งนี้ ได้วิเคราะห์เปรียบเทียบผลคะแนนสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ของนักศึกษาที่มีรูปแบบการเรียนรู้แตกต่างกันตามทฤษฎี VARK โดยพิจารณาทั้งคะแนนรวม และคะแนนรายพาร์ท (การฟัง การอ่าน และการเขียน) โดยแบ่งการวิเคราะห์ออกเป็น 2 กลุ่มหลัก ได้แก่ กลุ่มผู้เรียนที่มีรูปแบบการเรียนรู้แบบเดียว (Unimodal) และกลุ่มที่มีรูปแบบผสม (Multimodal)

ในกลุ่ม Unimodal (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) ได้ใช้การวิเคราะห์ Independent-Samples Kruskal-Wallis Test เพื่อตรวจสอบว่าคะแนนสอบในแต่ละพาร์ทการสอบ HSK5 ของนักศึกษากลุ่มที่มีรูปแบบการเรียนรู้แตกต่างกันตามแนวคิด VARK มีความแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติหรือไม่ ผลการวิเคราะห์พบว่าไม่มีความแตกต่างของคะแนนสอบระหว่างกลุ่มอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติในทุกพาร์ทการสอบ ($p > 0.05$) ดังแสดงในตารางที่ 3 และตารางที่ 4

ตารางที่ 3: ค่าเฉลี่ยคะแนนสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ตามรูปแบบการเรียนรู้ (กลุ่ม Unimodal)

รูปแบบการเรียนรู้	N (คน)	คะแนนรวม (เฉลี่ย)	การฟัง (เฉลี่ย)	การอ่าน (เฉลี่ย)	การเขียน (เฉลี่ย)
Visual (V)	2	173.00	68.00	51.00	54.00
Auditory (A)	13	173.08	65.54	52.69	54.85
Reading/Writing (R)	12	164.17	64.25	49.67	50.25
Kinesthetic (K)	9	178.11	72.44	50.44	55.22

ตารางที่ 4: ผลการทดสอบ Kruskal-Wallis ตามรูปแบบการเรียนรู้ (กลุ่ม Unimodal)

พาร์ทการสอบ HSK5	Test Statistic (H)	p-value	สรุปผลทางสถิติ
คะแนนรวม	1.64	0.65	ไม่แตกต่าง ($p \geq 0.05$)
การฟัง	2.87	0.41	ไม่แตกต่าง ($p \geq 0.05$)
การอ่าน	0.41	0.94	ไม่แตกต่าง ($p \geq 0.05$)
การเขียน	1.26	0.74	ไม่แตกต่าง ($p \geq 0.05$)

จากนั้น ทำการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่ม Unimodal กับกลุ่ม Multimodal โดยใช้การทดสอบ Mann-Whitney U Test เพื่อวิเคราะห์ว่ามีความแตกต่างของคะแนนสอบระหว่างสองกลุ่มนี้หรือไม่ ซึ่งผลการเปรียบเทียบทั้งคะแนนรวมและคะแนนรายพาร์ทระหว่างกลุ่มผู้เรียน Unimodal และ Multimodal พบว่า ไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ แสดงให้เห็นว่ารูปแบบการเรียนรู้ไม่ส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ ดังแสดงในตารางที่ 5 และตารางที่ 6

ตารางที่ 5: ค่าเฉลี่ยคะแนนสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ระหว่างกลุ่ม Unimodal และ Multimodal

กลุ่มรูปแบบ	N (คน)	คะแนนรวม (เฉลี่ย)	การฟัง (เฉลี่ย)	การอ่าน (เฉลี่ย)	การเขียน (เฉลี่ย)
รูปแบบเดี่ยว (Unimodal)	36	171.36	66.97	51.03	53.36
รูปแบบผสม (Multimodal)	8	184.75	68.88	54.88	61.00

ตารางที่ 6: ผลการทดสอบ Mann-Whitney Test ระหว่างกลุ่ม Unimodal และ Multimodal

พาร์ทการสอบ HSK5	Mann-Whitney U	z-score	p-value	สรุปผลทางสถิติ
คะแนนรวม	117.00	-0.82	0.41	ไม่แตกต่าง ($p \geq 0.05$)
การฟัง	133.00	-0.34	0.74	ไม่แตกต่าง ($p \geq 0.05$)
การอ่าน	108.00	-1.10	0.27	ไม่แตกต่าง ($p \geq 0.05$)
การเขียน	81.00	-1.92	0.05	ไม่แตกต่าง ($p \geq 0.05$)

จากการวิเคราะห์ทั้งในกลุ่ม Unimodal และการเปรียบเทียบระหว่าง Unimodal กับ Multimodal พบว่า แม้กลุ่ม Multimodal จะมีค่าเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่ม Unimodal เล็กน้อย แต่ความแตกต่างนี้ไม่เป็นนัยสำคัญทางสถิติในแต่ละพาร์ทและคะแนนรวม ซึ่งชี้ให้เห็นว่ารูปแบบการเรียนรู้ตามทฤษฎี VARK อาจไม่ได้เป็นปัจจัยหลักที่ส่งผลต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลวในการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 อย่างมีนัยสำคัญ อย่างไรก็ตาม ในพาร์ทการเขียน พบว่า ค่าความแตกต่างใกล้เคียงระดับนัยสำคัญทางสถิติ ($p \approx 0.05$) โดยกลุ่ม Multimodal มีคะแนนเฉลี่ยสูงกว่ากลุ่ม Unimodal ซึ่งอาจสะท้อนแนวโน้มว่า การใช้รูปแบบการเรียนรู้ที่หลากหลายอาจส่งผลเชิงบวกต่อทักษะการเขียนภาษาจีน

3. การสำรวจปัจจัยที่มีผลต่อการสอบผ่านเกณฑ์การสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 จากมุมมองนักศึกษา

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากคำตอบแบบสัมภาษณ์ปลายเปิดที่นักศึกษาให้ข้อมูลเกี่ยวกับประสบการณ์และความคิดเห็นในการเตรียมสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 พบว่ามีปัจจัยสำคัญหลายประการที่นักศึกษาเชื่อว่ามีผลต่อการสอบผ่าน ซึ่งสามารถจำแนกได้เป็นประเด็นหลัก ดังนี้

3.1 พฤติกรรมการเรียนรู้และการเตรียมตัวสอบ: นักศึกษาทุกกลุ่มใช้วิธี “ฝึกทำข้อสอบ” เป็นกลยุทธ์หลักในการเตรียมสอบ โดยมีความหลากหลายในการใช้สื่อ เช่น แอปพลิเคชัน, หนังสือเรียน, เว็บไซต์ และการติวกับอาจารย์หรือกลุ่มเพื่อน สำหรับนักเรียนกลุ่ม Reading/Writing และ Visual มีแนวโน้มใช้วิธีการ “จด-คัด” และ “อ่านซ้ำ” ควบคู่กับการวิเคราะห์ห้องประกอบของคำศัพท์ ขณะที่กลุ่ม Auditory และ Kinesthetic มีแนวโน้มฝึกร้องเสียง ท่องคำศัพท์ และใช้บทสนทนาในชีวิตจริงร่วมด้วย

3.2 การจัดสรรเวลาและแรงจูงใจ: นักศึกษาบางรายเริ่มเตรียมตัวล่วงหน้าก่อนสอบเป็นเวลานาน เช่น 2 เดือน โดยจัดเวลาเรียนวันละ 1-5 ชั่วโมง ซึ่งพบได้มากในกลุ่มที่สอบผ่าน คะแนนดี หรือมีแรงจูงใจภายในสูง (เช่น ต้องการพัฒนาตนเอง หรือใช้ผลสอบสมัครงาน) ขณะที่ผู้ที่มีเวลาจำกัดหรือขาดการจัดสรรเวลาชัดเจน มักพบว่าประสบกับความเครียดและมีความมั่นใจต่ำ

3.3 ปัจจัยที่ช่วยให้สอบผ่านเกณฑ์การสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5: ข้อมูลจากผู้ให้สัมภาษณ์สะท้อนว่าปัจจัยสำคัญที่ส่งผลให้สอบผ่าน ได้แก่ ความขยันและสม่ำเสมอในการฝึกฝน การมีเป้าหมายชัดเจน การสนับสนุนจากเพื่อน รวมถึงความทุ่มเทและกำลังใจจากอาจารย์ผู้สอน และความสามารถในการจัดการอารมณ์ ขณะเดียวกัน ความกลัว ความเครียด ความไม่พร้อมในด้านคำศัพท์หรือไวยากรณ์ รวมถึงเวลาที่จำกัด ล้วนเป็นอุปสรรคที่สำคัญ

3.4 การใช้สื่อการเรียนรู้: นักศึกษาใช้สื่อหลากหลาย เช่น แอปพลิเคชัน (HSK Test, pandachinese), วิดีโอออนไลน์, แบบฝึกหัดจากอาจารย์ หนังสือ และกลุ่มติว โดยหลายคนกล่าวว่าสื่อที่มีเสียงหรือภาพเคลื่อนไหวช่วยกระตุ้นการจดจำได้ดีขึ้น ซึ่งสะท้อนลักษณะของผู้เรียนแบบ Visual และ Auditory อย่างเด่นชัด

3.5 การจัดการความเครียดและอารมณ์: วิธีที่นักศึกษาใช้เพื่อควบคุมความเครียด ได้แก่ การฟังเพลงจีน ดูซีรีส์ ออกกำลังกาย พูดคุยกับเพื่อน หรือแม้แต่การทำสมาธิ ซึ่งแสดงให้เห็นว่าสภาพจิตใจเป็นองค์ประกอบสำคัญต่อความสำเร็จในการสอบ โดยเฉพาะในการเตรียมตัวระยะยาว

3.6 ทศนคติต่อการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5: นักศึกษาส่วนใหญ่รู้สึว่าการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 เป็นการสอบที่ “ท้าทาย” แต่ “ภาคภูมิใจ” ที่สามารถสอบผ่านได้ และมองว่าการสอบนี้เป็นจุดเริ่มต้นที่ดีในการพัฒนาศักยภาพของตนเองต่อไป เช่น มีเป้าหมายจะสอบวัดระดับภาษาจีน HSK6 หรือใช้ผลสอบในวิชาชีพหลังเรียนจบ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพนี้สนับสนุนแนวคิดว่าการประสบความสำเร็จในการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ไม่ได้ขึ้นอยู่กับรูปแบบการเรียนรู้เพียงอย่างเดียว แต่ขึ้นอยู่กับกลยุทธ์การเรียนรู้ ความพยายาม และการเตรียมความพร้อมอย่างรอบด้านของผู้เรียน ดังสรุปในตารางที่ 7

ตารางที่ 7: เปรียบเทียบรูปแบบการเรียนรู้ VARK กับพฤติกรรมการเตรียมสอบ

รูปแบบการเรียนรู้	พฤติกรรมหลัก	กลยุทธ์ที่ใช้	สื่อที่นิยม	จุดแข็ง	อุปสรรค
Visual (V)	อ่านและมองภาพ	จดโน้ต / ใช้ไฮไลต์	หนังสือ, ชาร์ต, แผนภาพ	เข้าใจภาพรวมดี	เครียดเมื่อต้องฟังเร็ว
Auditory (A)	ฟังเสียงเพื่อจำ	ฟังเสียง, อ่านออกเสียง	พอดแคสต์, วิดีโอ, กลุ่มติว	เข้าใจดีเมื่อได้ยินซ้ำ	ขาดสมาธิเมื่อต้องอ่านนาน
Reading/ Writing (R)	อ่าน-เขียนซ้ำๆ	คัดศัพท์, ทบทวน, สรุปย่อ	หนังสือ, เอกสารติว	ความจำแม่นยำ	ใช้เวลาในการอ่านเนื้อหาเยอะ
Kinesthetic (K)	เรียนจากการลงมือทำ	พูดคุย, ทำข้อสอบจริง, ใช้ชีวิตจริง	การพูดกับเพื่อนคนจีน, ดูซีรีส์จีน	กล้าลองใช้จริง	ขาดทฤษฎี / ไม่ชอบอ่าน
Visual + Reading (VR)	ใช้วิธีผสม	อ่านและใช้ภาพประกอบ	เอกสาร, วิดีโอ, สื่อภาพ	ครอบคลุมหลายรูปแบบ	ใช้เวลาจัดการวางแผนมาก

อภิปรายผล

1. จากผลการวิเคราะห์โดยใช้ Fisher's Exact Test ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK และผลการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร ชั้นปีที่ 3 พบว่าไม่มีความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ (Visual, Auditory, Reading/Writing, Kinesthetic) กับผลการสอบผ่านหรือไม่ผ่าน HSK5 ($p = 0.81$) รวมถึงการเปรียบเทียบระหว่างกลุ่มที่มีรูปแบบการเรียนรู้แบบเดียว (Unimodal) กับกลุ่มที่มีรูปแบบการเรียนรู้ผสม (Multimodal) ก็ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญ ($p = 0.52$)

ทว่า ในด้านของการจำแนกรูปแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร จำนวน 44 คน สามารถจำแนกรูปแบบการเรียนรู้ได้เป็น 2 ประเภท คือ นักศึกษาที่มีความถนัดอย่างใดอย่างหนึ่ง (Unimodal learner) จำนวน 36 คน คิดเป็นร้อยละ 81.82 และ นักศึกษาที่มีความถนัดหลายอย่าง (Multimodal learner) จำนวน 8 คน คิดเป็นร้อยละ 18.18 ผู้ที่มีความถนัด 2 ด้าน มีจำนวน 6 คิดเป็นร้อยละ 75 ผู้ที่มีความถนัด 3 ด้าน มีจำนวน 1 คิดเป็นร้อยละ 12.5 และผู้ที่มีความถนัด 4 ด้าน มีจำนวน 1 คิดเป็นร้อยละ 12.5 สำหรับนักศึกษาที่สอบผ่านเกณฑ์วัดระดับภาษาจีน HSK5 จากจำนวนทั้งหมด 19 คน มีนักศึกษาที่มีความถนัดอย่างใดอย่างหนึ่ง จำนวน 16 คน คิดเป็นร้อยละ 84.21 และนักศึกษาที่มีความถนัดหลายอย่างมีจำนวนเพียง 3 คน คิดเป็นร้อยละ 15.79 ถึงแม้ว่าจำนวนประชากรที่ใช้ศึกษาจะมีจำนวนไม่มาก แต่ผลการสำรวจมีความสอดคล้องกับงานวิจัยเรื่องการจำแนกรูปแบบการเรียนรู้ตามรูปแบบ VARK ของนักศึกษาสาขาวิชาวิศวกรรมคอมพิวเตอร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนครที่สำรวจรูปแบบการเรียนรู้ของแต่ละบุคคลตาม VARK Learning Style ของนักศึกษาสาขาวิชาวิศวกรรมคอมพิวเตอร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร จำนวน 126 คน มีจำนวนร้อยละนักศึกษาที่มีความถนัดอย่างใดอย่างหนึ่งมากกว่านักศึกษาที่มีความถนัดหลายอย่าง (ธนาวุฒิ, ดวงกมลและกฤษฎ, 2559) งานวิจัยเรื่องรูปแบบการเรียนรู้และลีลาการเรียนรู้ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 คณะเทคนิคการแพทย์มหาวิทยาลัยรังสิตได้ผลการสำรวจที่คล้ายคลึงกัน โดยมีจำนวนร้อยละนักศึกษาที่มีความถนัดอย่างใดอย่างหนึ่งมากกว่านักศึกษาที่มีความถนัดหลายอย่าง เช่นเดียวกัน (กาญจนา, 2566) ทำให้เห็นว่าผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาส่วนใหญ่มีความถนัดอย่างใดอย่างหนึ่งมากกว่ามีความถนัดหลายอย่าง ซึ่งลักษณะวิชาของผู้เรียนไม่มีผลต่อความถนัดในการเรียนรู้รายบุคคล

จากการทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนรู้ VARK ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสารชั้นปีที่ 3 จำนวน 44 คน พบว่า นักศึกษาส่วนใหญ่มีความถนัดที่จะใช้รูปแบบการเรียนรู้ผ่านเสียง รองลงมาเป็นความถนัดที่จะใช้รูปแบบการเรียนรู้ผ่านการอ่านและเขียน การเรียนรู้รูปแบบผ่านการสัมผัสและการกระทำ และรูปแบบการเรียนรู้ผ่านภาพและสัญลักษณ์ตามลำดับ ซึ่งมีความแตกต่างจากนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัยพายัพ ส่วนใหญ่เลือกใช้รูปแบบการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติ รองลงมาได้แก่การเรียนรู้ผ่านการอ่านหรือการเขียน ผ่านการฟังและผ่านการมอง

ตามลำดับ (เกศินี,ดารินทร์,พิรุณและเมตตา,2565) แต่ในขณะที่นักศึกษาพยาบาลของวิทยาลัยพยาบาลมีลำดับการเลือกใช้รูปแบบการเรียนรู้ 3 อันดับแรกก็คือ รูปแบบการเรียนรู้ผ่านการมอง การอ่านหรือการเขียนและการลงมือปฏิบัติตามลำดับ (บุญเตือน,ศิริกุลและศรีสุด, 2564) จากการสัมภาษณ์เชิงลึกกับนักศึกษาที่สอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5 จำนวน 19 คน ที่มีรูปแบบการเรียนรู้ที่แตกต่างกันตามความถนัดของตนเอง นักศึกษามีการเลือกใช้รูปแบบการเรียนรู้ตามความถนัดของตนเอง ในการส่งเสริมการจำคำศัพท์ การทบทวนภาษาจีนนอกห้องเรียน และการฝึกทักษะภาษาจีนเพิ่มเติมด้วยตนเอง รวมถึงการเตรียมตัวเพื่อการสอบวัดระดับภาษาจีนHSK5 ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยเรื่องการเปรียบเทียบประสิทธิภาพการจำแนกรูปแบบการเรียนรู้ VARK ด้วยเทคนิคเหมืองข้อมูล (อรุณและมนต์ชัย, 2557) ที่มีผลการวิจัยชี้ว่ารูปแบบการเรียนรู้ VARK เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนที่สามารถเลือกใช้วิธีที่เหมาะสมกับตนเอง และเป็นประโยชน์ต่อผู้สอนในด้านการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนให้ได้รับความรู้ความเข้าใจมากยิ่งขึ้น สำหรับผู้ที่เรียนภาษาจีน หากผู้เรียนเลือกใช้วิธีการเรียนรู้ตามความถนัดของตนเอง อาจช่วยส่งเสริมศักยภาพในการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ภาษาได้รวดเร็ว ลดความรู้สึกลำบากจากการท่องจำคำศัพท์ ส่งเสริมแรงบันดาลใจในการเรียน ส่งผลให้ผู้เรียนมีโอกาสประสบความสำเร็จในการเรียนภาษาจีนมากยิ่งขึ้น

2. ประเมินผลสัมฤทธิ์ในการสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 โดยใช้รูปแบบการเรียนรู้ VARK เป็นตัวแปรในการวิเคราะห์ การเปรียบเทียบคะแนนสอบในแต่ละพาร์ทของผู้เรียนในกลุ่ม Unimodal โดยใช้การทดสอบ Kruskal-Wallis พบว่าไม่มีความแตกต่างของคะแนนอย่างมีนัยสำคัญในทุกพาร์ท (การฟัง $p = 0.41$, การอ่าน $p = 0.94$, การเขียน $p = 0.74$) เช่นเดียวกับคะแนนรวม ($p = 0.65$) ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดที่ว่ารูปแบบการเรียนรู้อาจไม่ใช่ตัวแปรอิสระที่ส่งผลโดยตรงต่อระดับความสามารถในการใช้ภาษาจีน แต่ขึ้นอยู่กับความถนัดในการฝึกใช้ภาษาทั้งในและนอกห้องเรียน การรับข้อมูลอย่างต่อเนื่อง และความเข้าใจในโครงสร้างภาษาที่ลึกซึ้งมากกว่า

ผลการทดสอบ Mann-Whitney U ระหว่างกลุ่ม Unimodal และ Multimodal ผลการทดสอบมีดังนี้ ก็ไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในทุกพาร์ทเช่นกัน อย่างไรก็ตาม พาร์ทการเขียนมีค่า $p = 0.055$ ซึ่งใกล้เคียงระดับนัยสำคัญที่กำหนด อาจสะท้อนให้เห็นแนวโน้มว่ากลุ่มผู้เรียนแบบ Multimodal มีคะแนนเฉลี่ยด้านการเขียนสูงกว่า ซึ่งอาจเป็นผลจากการใช้หลายรูปแบบการเรียนรู้ร่วมกันในการฝึกฝน สะท้อนให้เห็นแนวโน้มว่า ผู้เรียนที่มีความยืดหยุ่นในการใช้หลายช่องทางการเรียนรู้จะสามารถถ่ายทอดความคิดเป็นลายลักษณ์อักษรได้ดีกว่า

ข้อค้นพบนี้สอดคล้องบางส่วนกับงานวิจัยของ Pashler et al. (2008) ซึ่งวิพากษ์ทฤษฎี Learning Styles ว่าอาจไม่ใช่เครื่องมือพยากรณ์ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอย่างแม่นยำ และการจับคู่ระหว่างรูปแบบการสอนกับรูปแบบการเรียนรู้ยังขาดหลักฐานที่แน่นชัดในเชิงทดลอง แม้รูปแบบการเรียนรู้จะมีความพึงพอใจและวิธีการเข้าถึงเนื้อหาของผู้เรียน แต่ก็ไม่จำเป็นต้องมีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนเสมอไป ในบริบทของการเรียนภาษาจีนระดับสูง เช่น HSK5 ซึ่งเน้นความสามารถเชิง

บูรณาการของภาษา ผู้เรียนอาจต้องอาศัยปัจจัยอื่นร่วมด้วย เช่น ความถนัดในการฝึกฝน ความสามารถในการวิเคราะห์ข้อความเชิงซับซ้อน และทักษะการใช้ภาษาที่ต่อเนื่องจากการฝึกฝนภาคปฏิบัติ อย่างไรก็ตาม การสังเกตเชิงคุณภาพโดยไม่เน้นผลทางสถิติอาจให้แนวทางเบื้องต้นในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ที่หลากหลายยิ่งขึ้น

3. สำหรับปัจจัยที่มีผลต่อการสอบผ่านเกณฑ์การสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 จากมุมมองของนักศึกษาที่สอบผ่าน จากการสัมภาษณ์เชิงลึกในด้านปัจจัยที่มีผลต่อการสอบผ่านเกณฑ์การสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสารชั้นปีที่ 3 ที่สอบผ่านเกณฑ์การสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 มีประเด็นสำคัญหลายประการที่นักศึกษาเชื่อว่ามีส่วนช่วยให้นักศึกษาสอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5 ซึ่งสามารถจำแนกได้เป็น 3 ประเด็นหลัก ดังนี้

3.1 การฝึกทำข้อสอบที่มีจำนวนมากพอ การจดจำคำศัพท์ใหม่และการใช้สื่อที่เหมาะสมแก่ตนเอง เป็นกลยุทธ์หลักที่นักศึกษาทุกรูปแบบการเรียนรู้เลือกใช้ เมื่อนักศึกษาได้รับคำแนะนำจากผู้สอนให้เรียนรู้คำศัพท์ใหม่และฝึกทำข้อสอบด้วยตนเองเพิ่มเติมนอกชั้นเรียน เพื่อส่งเสริมให้นักศึกษามีทักษะการเรียนรู้ด้วยตนเอง พบว่านักศึกษาในแต่ละรูปแบบการเรียนรู้เลือกสื่อที่ใช้ศึกษาเพิ่มเติมและวิธีในการเรียนรู้ที่จะจดจำคำศัพท์ใหม่แตกต่างกัน นักศึกษาที่มีรูปแบบการเรียนรู้ผ่านภาพและสัญลักษณ์จะเลือกใช้สื่อที่ฝึกหัดเพิ่มเติมจากหนังสือที่มีชาร์ตหรือแผนภาพ จดบันทึกคำศัพท์ใหม่และใช้ปากกาไฮไลต์เน้นคำเพื่อเป็นตัวช่วยในการจดจำ รวมถึงการจดจำองค์ประกอบของคำศัพท์ผ่านภาพในหัว สำหรับนักศึกษาที่มีรูปแบบการเรียนรู้ผ่านเสียงมักจะเลือกวิธีการจับกลุ่มตัวเพื่อฟังเพื่อนอธิบายหรือฟังวีดีโอจดคำศัพท์ใหม่ผ่านการอ่านออกเสียงหรือจดจำจากเสียงพินอิน เพื่อช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการจำให้ดียิ่งขึ้น นักศึกษาที่มีรูปแบบการเรียนรู้ผ่านการอ่านและเขียนมักจะเลือกใช้เอกสารการตีพิมพ์หรือหนังสือในการอ่านเพิ่มเติม จดบันทึกคำศัพท์ใหม่และฝึกเขียนคัดซ้ำๆจนกว่าจะจำได้ และนักศึกษาที่มีรูปแบบการเรียนรู้ผ่านการสัมผัสและการกระทำจะเลือกใช้วิธีการคุยกับเพื่อนคนจีนในการฝึกฝนนอกชั้นเรียน จดบันทึกคำศัพท์ใหม่และจะนำไปใช้กับเพื่อนชาวจีนหรือในชีวิตประจำวัน จะเห็นว่า นักศึกษาที่สอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5 เลือกใช้รูปแบบการเรียนรู้เพื่อฝึกหัดและการจำคำศัพท์จากความถนัดของรูปแบบการเรียนรู้เฉพาะบุคคล ทำให้อาจสรุปได้ว่า การที่นักศึกษาเลือกใช้รูปแบบการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับความถนัดของตนเอง อาจจะมีส่วนช่วยให้นักศึกษาจดจำคำศัพท์ใหม่ได้เร็วยิ่งขึ้น และมีส่วนช่วยให้นักศึกษาสอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5

3.2 การตั้งเป้าหมายที่ชัดเจนและความสม่ำเสมอของระยะเวลาในการเตรียมตัว จากการสัมภาษณ์นักศึกษาที่สอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5 เชิงลึก พบว่า นักศึกษาทุกคนมีการตั้งเป้าหมายที่ชัดเจนว่าต้องการสอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5 ให้ได้ และเริ่มกำหนดระยะเวลาและความสม่ำเสมอในการฝึกฝน ความมีวินัยและความพยายามแก้ไขส่วนที่ผิดพลาด ซึ่งมีส่วนช่วยในการพัฒนาความสามารถทางด้านภาษาจีน นักศึกษาส่วนใหญ่เริ่มแบ่งเวลาฝึกทำข้อสอบตั้งแต่เริ่มเปิดเทอม ใช้เวลาเฉลี่ยสัปดาห์ละ 4-6 วัน วันละ 1-4 ชั่วโมง เพื่อฝึกทำข้อสอบและอ่านคำศัพท์ใหม่ ผลปรากฏชัดเจนว่า

นักศึกษาที่ใช้เวลาในการฝึกทำข้อสอบและอ่านหนังสือมาก ยิ่งเพิ่มความมั่นใจในการทำข้อสอบและได้ผลคะแนนเป็นที่น่าพึงพอใจ

3.3 ความทุ่มเทและกำลังใจจากผู้สอน ผู้สอนจำเป็นต้องเสริมสร้างการให้แรงเสริมเชิงบวก และสร้างนิสัยการเรียนรู้ตลอดชีพ นักศึกษาถึงจะสามารถสอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5 (ชาดา และ สุกัญญา, 2566) จากการสัมภาษณ์นักศึกษาทุกคนที่สอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5 มีความคิดเห็นที่เป็นไปในทิศทางเดียวกันในด้านการได้รับกำลังใจจากผู้สอน การรับรู้ได้ถึงความใส่ใจ ความทุ่มเท และการเสริมพลังเชิงบวก ในด้านคำพูดที่ช่วยเสริมสร้างความมั่นใจ เช่นคำปลอบโยนหรือคำชม แม้กระทั่งการที่ผู้สอนพูดให้กำลังใจทุกคาบก่อนเลิกเรียนนั้น มีส่วนผลักดันให้นักศึกษามีแรงใจในการฝึกฝนนอกชั้นเรียน อีกทั้งการที่ผู้สอนจัดติวเข้มให้แก่ นักศึกษา ก่อนสอบเป็นระยะเวลา 1 เดือน โดยใช้เวลาหลังเลิกเรียนวันละ 1 ชั่วโมงครั้งนั้น มีส่วนช่วยให้นักศึกษาได้พัฒนาทักษะการทำข้อสอบและเกิดความเคยชินในการทำข้อสอบ ช่วยลดความกังวลและความกดดันได้ เสริมสร้างความมั่นใจในการทำข้อสอบ และได้ผลลัพธ์ที่ดีตามคาดหวัง

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1.1 ผู้สอนควรให้นักศึกษาเข้าใจรูปแบบการเรียนรู้ VARK ของตนเอง รวมถึงวิธีเสริมสร้างให้เรียนรู้ได้อย่างรวดเร็วตามความถนัดรายบุคคล ทั้งด้านการฝึกหัดนอกห้องเรียนด้วยตนเอง การพัฒนาภาษาจีนจากความสนใจของแต่ละบุคคล เพื่อช่วยส่งเสริมการยกระดับความสามารถทางภาษาจีนได้ในเวลาที่รวดเร็วขึ้น มีส่วนช่วยเพิ่มคลังคำศัพท์ใหม่ อาจจะส่งผลให้นักศึกษาสอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5

1.2 อาจารย์ประจำหลักสูตรสามารถนำข้อมูลจากงานวิจัยใช้สำหรับประกอบการปรับปรุงหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต สาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร ฉบับปรับปรุงต่อไป สามารถใช้อ้างอิงประกอบการออกแบบผลลัพธ์การเรียนรู้ระดับรายวิชาและผลลัพธ์การเรียนรู้ตลอดหลักสูตรได้

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 พัฒนาแผนการสอนให้สอดคล้องกับแต่ละรูปแบบการเรียนรู้ VARK ตามความถนัดรายบุคคล เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการสอบวัดระดับ HSK5

2.2 ศึกษาเปรียบเทียบรูปแบบการเรียนรู้ VARK กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาจีนของนักศึกษาที่เรียนภาษาจีนในประเทศไทยและในประเทศจีน

องค์ความรู้ใหม่

จากการศึกษารูปแบบการเรียนรู้ VARK ของนักศึกษาสาขาวิชาภาษาจีนเพื่อการสื่อสารชั้นปีที่ 3 และสัมภาษณ์เชิงลึกนักศึกษาที่สอบผ่านเกณฑ์คะแนนสอบวัดระดับภาษาจีน HSK5 พบว่า มี 2 ประเด็นหลักที่ทำให้นักศึกษามีโอกาสสอบผ่านวัดระดับภาษาจีน HSK5 คือระยะเวลาในการเตรียมตัวสอบและความทุ่มเทและกำลังใจจากผู้สอน สำหรับระยะเวลาในการเตรียมตัวสอบที่มากเพียงพอและมีการเตรียมตัวที่สอดคล้องกับรูปแบบการเรียนรู้ VARK ของตนเอง อาจจะเป็นส่วนช่วยให้นักศึกษาสามารถสอบผ่านเกณฑ์ของการสอบระดับภาษาจีน HSK5 อีกทั้งปัจจัยที่ช่วยส่งเสริมกำลังใจจากอาจารย์ผู้สอน เป็นสิ่งที่ช่วยส่งเสริมความเชื่อมั่นของนักศึกษา มีส่วนในการกระตุ้นให้นักศึกษารู้สึกมีกำลังใจและไม่รู้สึกว่ายากเกินไปสำหรับตนเองกำลังพยายามอยู่คนเดียว

เอกสารอ้างอิง

- กาญจนา จันทร์ ประเสริฐ.(2566). รูปแบบการเรียนรู้และลีลาการเรียนรู้ของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 คณะเทคนิคการแพทย์ มหาวิทยาลัยรังสิต. ทุนวิจัยสถาบันมหาวิทยาลัยรังสิต.
- เกศินี วุฒินวงศ์, ดารินทร์ เหมะวิบูลย์, พิรณัฐ ลาเซอร์และ เมตตา พรพรรณศิริเวช.(2565). รูปแบบการเรียนรู้ของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1 มหาวิทยาลัย พายัพในยุคสังคมวิถีใหม่. วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม, 16(3), 23-35.
- จาง ฟาเจ้อ, สหัทธยา สิทธิวิเศษ และ กุลสิรินทร์ อภิรัตน์วรเดช. (2566). ปรากฏการณ์วอชแบคของการสอบมาตรฐานความรู้ ภาษาจีนกลาง(HSK)ที่ส่งผลต่อการสอนและการเรียนภาษาจีนระดับอุดมศึกษาในภาคเหนือของประเทศไทย. วารสารมนุษยศาสตร์ และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบ้านสมเด็จเจ้าพระยา, 17(1), 116-134.
- ชาดา เตรียมวิทยาและ สุกัญญา แซ่โก. (2566). ปัจจัยที่กำหนดลักษณะการเรียนรู้ภาษาจีนของผู้เรียนชาวไทยเพื่อการสอบวัดระดับความรู้ภาษาจีน HSK ระดับ 5. วารสารนวัตกรรมการศึกษาและการวิจัย, 7(2), 587-602.
- ธนาวุฒิ นิลมนั, ดวงกมล โพธิ์นาคและกฤษฎา สิ้นธนะกุล. (2559). การจำแนกรูปแบบการเรียนรู้ตามรูปแบบ VARK ของ นักศึกษาสาขาวิชาวิศวกรรมคอมพิวเตอร์ มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลพระนคร. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา, 11(2), 145-158.
- บุญเตือน วัฒนกุล ,ศิริกุล การุณเจริญพาณิชย์และศรีสุดา งามขำ. (2564). ความสัมพันธ์ระหว่างรูปแบบการเรียนกับลีลาการเรียนรู้ของนักศึกษาพยาบาล. วารสารพยาบาลสภาวิชาชีพไทย, 14(2), 283-297.
- พิชัย แก้วบุตร. (2562). นโยบายทางภาษาในการเผยแพร่ภาษาและวัฒนธรรมจีนผ่านการทดสอบวัดระดับภาษาจีน HSK. วารสารวิจัยราชภัฏพระนคร สาขามนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์. 14(2), 307-325.

- ศักดิ์ศรี ประกอบผล, (2563). การออกแบบและพัฒนาบทเรียนคอมพิวเตอร์ช่วยสอน โดยใช้แอตตีโมเดลและแนวคิดของกาเย. *ครุศาสตร์สาร*. 14(1), 17-30.
- ศักดิ์ศรี ประกอบผล, (2563). การวิเคราะห์ผู้เรียน:ลีลาการเรียนรู้. *ครุศาสตร์สาร*. 14(2), 1-14.
- สุพิชฌาย์ ทวีธนวริยา และKailing Zhao. (2567). ลีลาการเรียนรู้ภาษาจีนของนักศึกษาหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิตสาขาวิชา ภาษาจีนเพื่อการสื่อสาร มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลกรุงเทพ. *วารสารศิลปศาสตร์ มทร.กรุงเทพ*, 6(2), 25-39.
- อรนุช พันโทและมนต์ชัย เทียนทอง. (2557). การเปรียบเทียบประสิทธิภาพการจำแนกรูปแบบการเรียนรู้VARKด้วยเทคนิคเหมืองข้อมูล. *วารสารเทคโนโลยีอุตสาหกรรม มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี*. 4(1). 1-11.
- Dunn, R. and Honigfeld, A. (2013). Learning styles: What we know and what we need. *The Educational Forum*, 77(2), 225-232.
- Ehrman, M.E. and Oxford R L. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Fleming, N. D. and Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy : A Journal of Educational Development*, 11(1), 137-155.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.

*การศึกษาเปรียบเทียบลักษณะการเรียนรู้ตามแนวคิด VARK ของนักเรียนมัธยมปลาย
อายุ 16–18 ปีในประเทศไทย สหรัฐอเมริกา และแคนาดา

A Comparative Study of Learning Styles Based on the VARK Model
Among High School Students Aged 16–18 in Thailand,
the United States, and Canada

อธิป ไกรวัฒนพงศ์¹ สันติ อธิพิณนาวกุล^{2*}

Athip Kraiwattanapong¹ Santi Ittipolnawakul^{2*}

¹โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

¹Patumwan Demonstration School, Srinakharinwirot University

²โรงเรียนสาธิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

²Patumwan Demonstration School, Srinakharinwirot University

*Corresponding author e-mail: wissensor@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบลักษณะการเรียนรู้ (Visual, Auditory, Read/Write, Kinesthetic: VARK) ของนักเรียนระดับมัธยมปลายอายุ 16–18 ปีในประเทศไทย สหรัฐอเมริกา และแคนาดา ซึ่งเป็นกลุ่มอายุที่ยังมีการเปลี่ยนแปลงทางพัฒนาการอย่างต่อเนื่อง และยังไม่ค่อยมีการศึกษาเชิงเปรียบเทียบในระดับนานาชาติ งานวิจัยใช้แบบสอบถาม VARK Learning Questionnaire ในการเก็บข้อมูลจากนักเรียนจำนวน 141 คน โดยแบ่งเป็นประเทศไทย 49 คน สหรัฐอเมริกา 46 คน และแคนาดา 46 คน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยสถิติ Pearson's chi-square และ one-way ANOVA เพื่อเปรียบเทียบความแตกต่างของลักษณะการเรียนรู้ระหว่างประเทศ ผลการศึกษาพบว่า ลักษณะการเรียนรู้หลักไม่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญ แต่เมื่อวิเคราะห์รายด้าน พบว่านักเรียนไทยมีคะแนนเฉลี่ยด้านการเรียนรู้ด้วยการฟัง ($\bar{X} \pm SD$; 4.29 ± 1.43) สูงกว่านักเรียนจากอีกสองประเทศ (สหรัฐ 2.73 ± 1.92 , แคนาดา 2.82 ± 1.70) อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p = .000$) ขณะที่นักเรียนจากสหรัฐอเมริกา (4.38 ± 1.41) และแคนาดา (3.93 ± 1.71) มีแนวโน้มถนัดการเรียนรู้แบบสัมผัสมากกว่าประเทศไทย (3.42 ± 1.80) ($p = .019$) นอกจากนี้ งานวิจัยได้รวบรวมข้อมูลเพิ่มเติมโดยให้นักเรียนประเมินสัดส่วนของการเรียนในรูปแบบบรรยายและปฏิบัติในแต่ละรายวิชาที่เรียนอยู่จริง เพื่อศึกษาความเชื่อมโยงระหว่างบริบทการเรียนการสอนกับลักษณะการเรียนรู้ พบว่าประเทศไทยมีสัดส่วนการเรียนแบบบรรยายสูงถึง 71.8% ซึ่งมากกว่าสหรัฐอเมริกา (43.3%) และแคนาดา (60.0%) อย่างมี

* Received: 20 April 2025, Revised: 25 May 2025, Accepted: 29 May 2025

นัยสำคัญ ข้อมูลเชิงเปรียบเทียบนี้ช่วยสะท้อนความสัมพันธ์เชิงระบบระหว่างแนวทางการจัดการเรียนการสอนกับแนวโน้มลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนในแต่ละประเทศ และเสนอแนวทางใหม่ในการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับลักษณะเฉพาะของผู้เรียนในบริบทที่แตกต่างกัน

คำสำคัญ: ลักษณะการเรียนรู้; VARK; นักเรียนมัธยมปลาย; การเรียนรู้แบบบรรยายและปฏิบัติ; การศึกษาเชิงเปรียบเทียบ; การวิจัยข้ามวัฒนธรรม

ABSTRACT

This research aimed to investigate and compare learning styles (Visual, Auditory, Read/Write, Kinesthetic: VARK) among high school students aged 16–18 years in Thailand, the United States, and Canada—an age group that continues to undergo developmental changes and has received limited attention in international comparative studies. The study employed the VARK Learning Questionnaire to collect data from 141 students: 49 from Thailand, 46 from the United States, and 46 from Canada. Data were analyzed using Pearson's chi-square and one-way ANOVA to compare differences in learning styles across countries. The findings revealed that primary learning styles did not differ significantly among the three countries. However, component-level analysis showed that Thai students had significantly higher mean scores in auditory learning ($\bar{x} \pm SD$; 4.29 ± 1.43) compared to students from the other two countries (USA: 2.73 ± 1.92 ; Canada: 2.82 ± 1.70) with statistical significance ($p = .000$). In contrast, students from the United States (4.38 ± 1.41) and Canada (3.93 ± 1.71) demonstrated a greater tendency toward kinesthetic learning compared to Thai students (3.42 ± 1.80) ($p = .019$). Additionally, the study collected supplementary data by having students assess the proportion of lecture-based versus hands-on learning in their actual coursework to examine the relationship between instructional context and learning styles. Results indicated that Thailand had a significantly higher proportion of lecture-based instruction at 71.8%, compared to the United States (43.3%) and Canada (60.0%). This comparative data revealed a systemic relationship between instructional approaches and students' learning style tendencies in each country, suggesting new directions for developing learning environments tailored to learners' characteristics within different cultural contexts.

Keywords: learning styles; VARK; high school students; lecture-based and practical learning; comparative study; cross-cultural research

บทนำ

การศึกษาลักษณะการเรียนรู้ (Learning Styles) เป็นประเด็นที่ได้รับความสนใจจากนักการศึกษาอย่างต่อเนื่อง เนื่องจากการเข้าใจลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนสามารถช่วยให้การออกแบบกระบวนการเรียนการสอนมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น (Coffield et al., 2004; Fleming, 2012) ลักษณะการเรียนรู้มีหลากหลายรูปแบบ แต่หนึ่งในโมเดลที่ได้รับความนิยมและใช้อย่างแพร่หลาย คือโมเดล VARK (Visual, Auditory, Read/Write, and Kinesthetic) ซึ่งจำแนกลักษณะ

การเรียนรู้เป็น 4 ประเภท ได้แก่ การมองเห็น การฟัง การอ่าน/เขียน และการสัมผัส (Fleming & Mills, 1992)

ลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนแต่ละคนอาจได้รับอิทธิพลจากหลายปัจจัย เช่น วัฒนธรรม ระบบการศึกษา และความถนัดหรือความชอบส่วนบุคคล (Pashler et al., 2009; Riding & Rayner, 2013) งานวิจัยที่ผ่านมาแสดงให้เห็นถึงความแตกต่างด้านลักษณะการเรียนรู้ระหว่างภูมิภาค โดยนักเรียนในประเทศตะวันตก เช่น สหรัฐอเมริกาและแคนาดา มักมีลักษณะการเรียนรู้ที่เน้นการมองเห็นและการลงมือทำ ขณะที่นักเรียนในประเทศเอเชีย เช่น ญี่ปุ่นและเกาหลี มักเน้นการเรียนรู้ผ่านการฟัง (Riener & Willingham, 2010) ความแตกต่างเหล่านี้อาจสะท้อนถึงรูปแบบการสอนที่แตกต่างกัน เช่น การใช้การบรรยายเป็นหลักในประเทศไทย และการใช้กิจกรรมปฏิบัติจริงเป็นหลักในประเทศตะวันตก (Jensen & McConchie, 2020)

การศึกษาค้นคว้านี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนมัธยมปลายอายุ 16–18 ปีในประเทศไทย สหรัฐอเมริกา และแคนาดา เพื่อสำรวจความเหมือนหรือความแตกต่างของลักษณะการเรียนรู้ระหว่างประเทศ และใช้เป็นข้อมูลประกอบการออกแบบการจัดการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนมัธยมปลายอายุ 16–18 ปีในประเทศไทย สหรัฐอเมริกา และแคนาดา ตามโมเดล VARK ได้แก่ การมองเห็น การฟัง การอ่าน/เขียน และการสัมผัส
2. เพื่อวิเคราะห์ความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะการเรียนรู้กับรูปแบบการจัดการเรียนการสอน (เช่น การเรียนทฤษฎีและปฏิบัติ) ในแต่ละประเทศ
3. เพื่อใช้เป็นข้อมูลในการวางแผนและออกแบบกระบวนการจัดการเรียนการสอนที่เหมาะสมกับลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนในบริบทต่างประเทศ

ระเบียบวิธีวิจัย

1. กลุ่มตัวอย่าง

นักเรียนมัธยมปลาย อายุระหว่าง 16–18 ปี จำนวนทั้งสิ้น 141 คน จากสามประเทศ ได้แก่ ประเทศไทย สหรัฐอเมริกา และแคนาดา โดยใช้วิธีการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Sampling) โดยพิจารณาโรงเรียนที่มีความพร้อมให้ความร่วมมือในการเก็บข้อมูลและมีหลักสูตรระดับมัธยมศึกษาตอนปลายที่สามารถเปรียบเทียบกันได้ในการณ์ของโรงเรียนในสหรัฐอเมริกาและแคนาดา ผู้วิจัยได้ประสานงานกับนักเรียนไทยที่เข้าร่วมโครงการแลกเปลี่ยนในโรงเรียนดังกล่าว เพื่อประชาสัมพันธ์โครงการวิจัยและส่งแบบสอบถามในรูปแบบ Google ฟอรม์ให้นักเรียนมัธยมปลายที่มีอายุระหว่าง 16–

18 ปีที่โรงเรียนเหล่านั้นเข้าร่วมตามความสมัครใจ ส่วนในประเทศไทย ผู้วิจัยได้เก็บข้อมูลจากนักเรียนของโรงเรียนสาธิต มศว ปทุมวัน โดยพิจารณาจากนักเรียนที่สมัครใจเข้าร่วมการวิจัยเช่นกัน

ทั้งนี้ กลุ่มตัวอย่างในแต่ละประเทศมีจำนวนใกล้เคียงกัน กล่าวคือ ประเทศไทย 48 คน สหรัฐอเมริกา 48 คน และแคนาดา 45 คน ซึ่งถือว่าการกระจายตัวของกลุ่มตัวอย่างที่สมดุลเพียงพอสำหรับการเปรียบเทียบในระดับเบื้องต้น แบ่งเป็น

- ประเทศไทย: นักเรียนชาย 26 คน และนักเรียนหญิง 22 คน จากโรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ ปทุมวัน
- สหรัฐอเมริกา: นักเรียนชาย 25 คน และนักเรียนหญิง 23 คน จากโรงเรียน Eagle School International, Wisconsin
- แคนาดา: นักเรียนชาย 23 คน และนักเรียนหญิง 22 คน จากโรงเรียน Felix-Leclerc High School, Repentigny

2. การเก็บข้อมูล

- **เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บข้อมูล** ในการเก็บข้อมูลครั้งนี้ ใช้แบบสอบถาม VARK Learning Questionnaire version 8.02 (ฉบับภาษาอังกฤษ) (VARK, 2024) และแบบสอบถาม “ฉันจะเรียนได้ดีที่สุดอย่างไร” (ฉบับแปลเป็นภาษาไทย) (Questionnaire - VARK, 2014) เพื่อประเมินลักษณะการเรียนรู้หลัก (Main Learning Style) ของนักเรียน โดยแบบสอบถามจัดทำในรูปแบบ Google Form เพื่อความสะดวกในการเก็บข้อมูลและประมวลผล ผลการประเมินลักษณะการเรียนรู้จะพิจารณาจากคะแนนรวมสูงสุดในแต่ละหมวด ได้แก่ การมองเห็น (Visual), การฟัง (Auditory), การอ่าน/เขียน (Read/Write), และการสัมผัสหรือการลงมือปฏิบัติ (Kinesthetic)

- **คำถามเพิ่มเติมเกี่ยวกับรูปแบบการเรียนรู้ในรายวิชา** นอกจากนี้ยังมีการเพิ่มคำถามปลายเปิดในแบบสอบถาม เพื่อให้นักเรียนประเมินตนเองเกี่ยวกับสัดส่วนของการจัดการเรียนรู้ในรูปแบบ "บรรยาย" และ "ปฏิบัติ" ในแต่ละรายวิชาที่เรียน เช่น คณิตศาสตร์ ฟิสิกส์ ชีววิทยา ฯลฯ โดยให้นักเรียนระบุเป็นสัดส่วนร้อยละตามความเข้าใจของตนเอง (เช่น 20:80, 50:50, 75:25 เป็นต้น) เพื่อสะท้อนมุมมองของผู้เรียนต่อการจัดการเรียนรู้ในแต่ละวิชา จากนั้นจึงนำข้อมูลที่ได้มาหาค่าเฉลี่ยรายวิชาในแต่ละประเทศ เพื่อนำไปวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวโน้มของรูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงทฤษฎีและปฏิบัติในบริบทระหว่างประเทศ

3. การวิเคราะห์ทางสถิติ

ใช้โปรแกรม IBM SPSS Statistics version 22 ในการวิเคราะห์ตัวแปร non-parametric ด้วยการทดสอบ Pearson's chi-square และตัวแปร parametric ด้วย one-way ANOVA พร้อมทั้งวิเคราะห์ความแตกต่างระหว่างกลุ่มด้วยการทดสอบ post hoc Tukey โดยใช้ค่านัยสำคัญทางสถิติที่ $p < 0.05$

ผลการวิจัย

ข้อมูลประชากร: ผู้ตอบแบบสอบถามทั้งหมด 141 คน โดยการกระจายเพศและจำนวนของนักเรียนจากแต่ละประเทศมีรายละเอียดดังตารางที่ 1

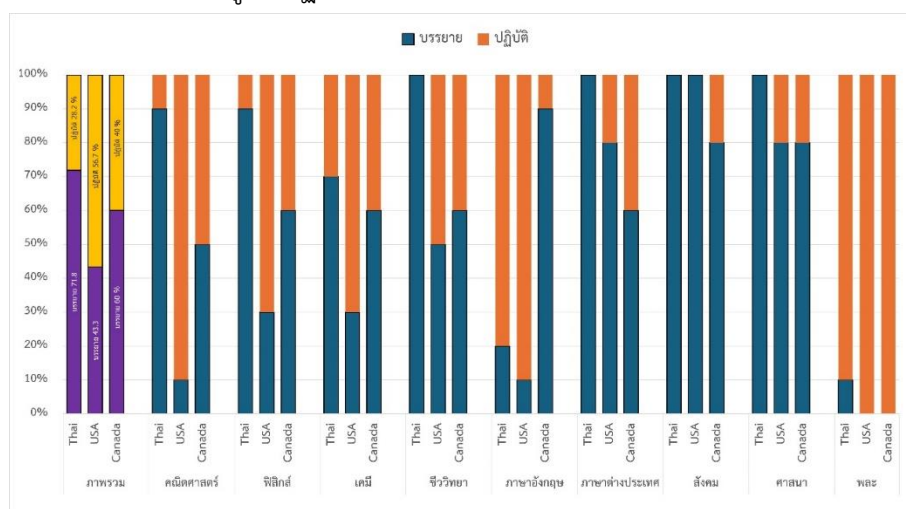
ตารางที่ 1: ข้อมูลประชากรที่เข้าร่วมตอบแบบสอบถาม

ประเทศ	จำนวน (%)		
	ชาย	หญิง	รวม
ประเทศไทย	26 (54.2%)	22 (45.8%)	48
สหรัฐอเมริกา	25 (52.1%)	23 (47.9%)	48
แคนาดา	23 (51.1%)	22 (48.9%)	45
รวม	74 (52.5%)	67 (47.5%)	141

วิธีการสอนในโรงเรียนมัธยมของแต่ละประเทศ

จากการประเมินลักษณะการเรียนรู้ของนักเรียนมัธยมในแต่ละประเทศ พบว่าวิธีการสอนประกอบด้วยทั้งการบรรยายและกิจกรรมปฏิบัติ ดังแสดงในภาพที่ 1 โดยพบว่าในประเทศไทย วิธีการสอนโดยรวมเป็นการบรรยายคิดเป็นร้อยละ 71.8 ขณะที่ในแคนาดาอยู่ที่ร้อยละ 60 และในสหรัฐอเมริการ้อยละ 43.3 สหรัฐอเมริกามีการสอนแบบลงมือปฏิบัติมากที่สุด คิดเป็นร้อยละ 56.7 รองลงมาคือแคนาดาร้อยละ 40 และประเทศไทยร้อยละ 28.2

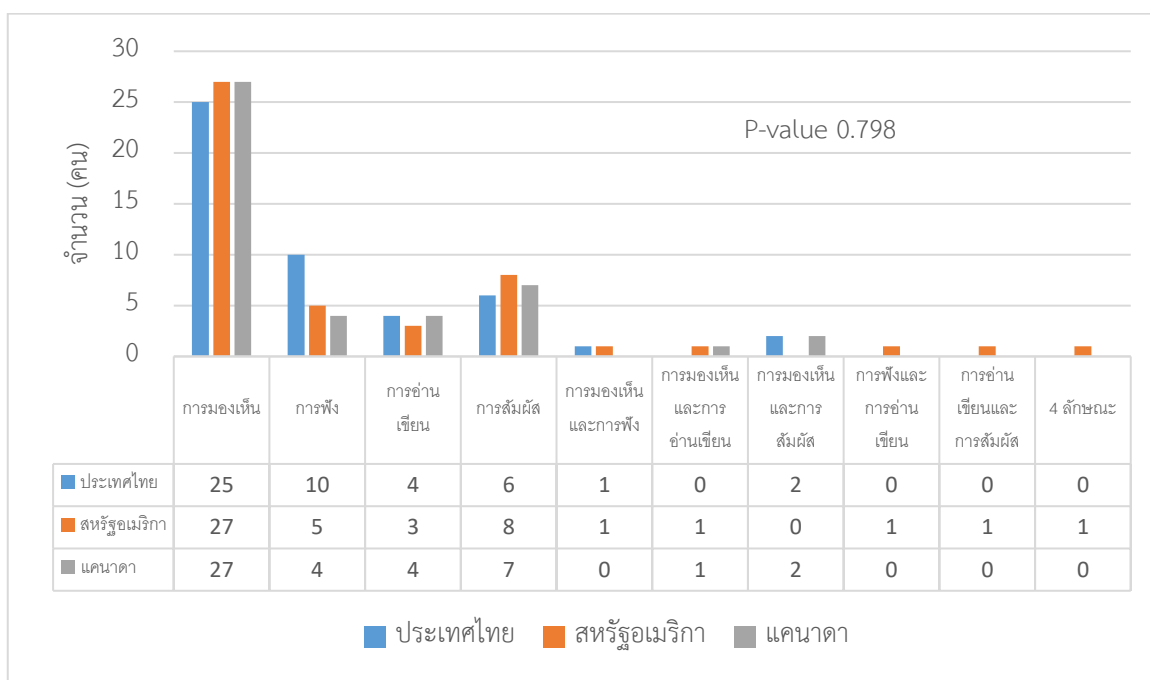
รายวิชาที่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญในด้านวิธีการสอนได้แก่ คณิตศาสตร์ ฟิสิกส์ และชีววิทยา โดยในประเทศไทยรายวิชาเหล่านี้เน้นการบรรยายเป็นหลัก ในขณะที่ในสหรัฐอเมริกาและแคนาดาเน้นกิจกรรมการเรียนรู้เชิงปฏิบัติมากกว่า



ภาพที่ 1: เปรียบเทียบสัดส่วนการจัดการเรียนรู้เชิงบรรยายและเชิงปฏิบัติในแต่ละวิชาในแต่ละประเทศ

ลักษณะการเรียนรู้หลัก: ผลการศึกษาจากภาพที่ 2 แสดงให้เห็นว่า การเรียนรู้ด้วยการมองเห็น (Visual) เป็นลักษณะการเรียนรู้หลักของนักเรียนมัธยมปลายในทั้งสามประเทศ โดยในประเทศไทยพบว่านักเรียนร้อยละ 45.8 มีลักษณะการเรียนรู้หลักเป็นแบบมองเห็น ขณะที่ในสหรัฐอเมริกาและแคนาดาพบร้อยละ 60.5 และ 67.5 ตามลำดับ ซึ่งสูงกว่าลักษณะการเรียนรู้ด้านการฟัง การอ่าน/เขียน หรือการสัมผัส

นอกจากนี้ ยังพบว่านักเรียนจำนวนหนึ่งในแต่ละประเทศมีลักษณะการเรียนรู้หลายลักษณะร่วมกัน โดยในประเทศไทยพบร้อยละ 6.3 ของนักเรียนมีลักษณะการเรียนรู้หลักตั้งแต่ 2 ลักษณะขึ้นไป สหรัฐอเมริการ้อยละ 10.4 และแคนาดาร้อยละ 6.7 ทั้งนี้ ในสหรัฐอเมริกายังพบว่ามีนักเรียนร้อยละ 2.1 ที่มีลักษณะการเรียนรู้หลักครบทั้ง 4 ประเภท ในขณะที่ไม่พบในประเทศไทยและแคนาดา ผลการเปรียบเทียบไม่พบความแตกต่างอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p = 0.798$)



ภาพที่ 2: ลักษณะการเรียนรู้หลักในแต่ละประเทศ

ลักษณะการเรียนรู้เฉพาะในแต่ละแบบ: แม้ว่าลักษณะการเรียนรู้หลักของนักเรียนในทั้งสามประเทศจะเป็นการเรียนรู้ผ่านการมองเห็น ซึ่งไม่มีความแตกต่างกันทางสถิติ แต่เมื่อศึกษาเปรียบเทียบลักษณะการเรียนรู้เฉพาะในแต่ละประเภท กลับพบว่ามีความแตกต่างกัน โดยเฉพาะการเรียนรู้โดยการฟังและโดยการสัมผัส (ตารางที่ 2) นักเรียนไทยมีคะแนนเฉลี่ยในการเรียนรู้ด้วยการฟังที่ 4.29 คะแนน ซึ่งสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนในสหรัฐอเมริกาและแคนาดา ที่ 2.73 และ 2.82 คะแนนตามลำดับ ในขณะที่นักเรียนจากสหรัฐอเมริกาและแคนาดามีคะแนนเฉลี่ยในการเรียนรู้แบบสัมผัสที่ 4.38 และ 3.93 คะแนน ซึ่งสูงกว่าคะแนนเฉลี่ยของนักเรียนไทยที่ 3.42 คะแนน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (p -

value < 0.05) สำหรับการเรียนรู้ในลักษณะการมองเห็นและการอ่านเขียน รวมถึงการเรียนรู้ที่มากกว่าหนึ่งลักษณะของนักเรียนในทั้งสามประเทศ พบว่าไม่มีความแตกต่างกัน

ตารางที่ 2: ลักษณะการเรียนรู้เฉพาะในแต่ละประเทศ

ลักษณะการเรียนรู้เฉพาะ	ค่าเฉลี่ย $\pm$ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน			p-value
	ประเทศไทย	สหรัฐอเมริกา	แคนาดา	
การมองเห็น	6.02 $\pm$ 1.85	6.00 $\pm$ 1.88	6.56 $\pm$ 1.75	.260
การฟัง	4.29 $\pm$ 1.43	2.73 $\pm$ 1.92	2.82 $\pm$ 1.70	.000*
การอ่านเขียน	2.27 $\pm$ 1.69	2.90 $\pm$ 1.29	2.87 $\pm$ 1.44	.071
การสัมผัส	3.42 $\pm$ 1.80	4.38 $\pm$ 1.41	3.93 $\pm$ 1.71	.019*
2 ลักษณะ	1.06 $\pm$ 0.24	1.15 $\pm$ 0.50	1.07 $\pm$ 0.25	.441
3 ลักษณะ	0	0	0	
4 ลักษณะ	0	1	0	

* * แสดงค่าที่แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ $p < 0.05$

อภิปรายผล

ลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนมีความแตกต่างกันตามบริบททางวัฒนธรรม ระบบการศึกษา วิธีการเรียนการสอน ความถนัดทางสติปัญญา และความชอบส่วนบุคคล โดยวัฒนธรรมที่ผู้เรียนเติบโตมาเป็นหนึ่งในปัจจัยสำคัญที่หล่อหลอมแนวทางการเรียนรู้ เช่น ในระบบการศึกษาที่เน้นการบรรยาย ผู้เรียนมักถนัดการเรียนรู้ผ่านการฟัง ขณะที่ระบบที่สนับสนุนกิจกรรมปฏิบัติจะเอื้อต่อผู้เรียนที่ถนัดการเรียนรู้โดยการสัมผัส (Fleming & Mills, 1992; Kolb, 2015) สภาพแวดล้อมทางการศึกษาก็มีบทบาทไม่ยิ่งหย่อนไปกว่ากัน โดยเฉพาะระบบที่เน้นการมีส่วนร่วม เช่น team-based learning ซึ่งส่งเสริมการเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ (Dewey, 1938)

ทฤษฎีที่อธิบายความสัมพันธ์ระหว่างวิธีการสอนกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน ได้แก่ Experiential Learning Theory (Kolb, 2015) ซึ่งเสนอว่าผู้เรียนเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อมีโอกาสสัมผัสประสบการณ์จริงและนำประสบการณ์นั้นมาวิเคราะห์ ซึ่งสะท้อนให้เห็นในระบบการศึกษาของสหรัฐอเมริกาและแคนาดาที่เน้นกิจกรรมการเรียนรู้เชิงปฏิบัติ ขณะที่บริบทไทยที่ใช้การสอนแบบบรรยายเป็นหลักนั้นสอดคล้องกับแนวคิดของ Cognitive Load Theory (Sweller, 1988) ซึ่งอธิบายว่าการเรียนรู้ผ่านการฟังสามารถเกิดขึ้นได้ดีหากข้อมูลไม่ซับซ้อนเกินไป แต่หากไม่มีการออกแบบเนื้อหาอย่างเหมาะสม อาจเพิ่มภาระทางปัญญาให้ผู้เรียนจนกระทบต่อประสิทธิภาพการเรียนรู้ได้

กระบวนการทางสติปัญญาเป็นอีกปัจจัยที่ส่งผลต่อรูปแบบการเรียนรู้ โดยผู้เรียนมักเลือกวิธีที่สอดคล้องกับความถนัดของตน (Pashler et al., 2009) รวมถึงความชอบส่วนบุคคลและบุคลิกภาพ

เช่น การเรียนรู้ผ่านการฟัง การมองเห็น หรือการลงมือปฏิบัติ ซึ่งลักษณะเหล่านี้อาจเปลี่ยนแปลงได้ตามบริบทหรือช่วงวัย อย่างไรก็ตาม แนวคิด VARK ที่ใช้ในงานวิจัยนี้ก็มีข้อวิจารณ์จากนักวิชาการบางกลุ่ม โดยเฉพาะ Pashler et al. (2009) ที่ชี้ว่าหลักฐานเชิงประจักษ์เกี่ยวกับประสิทธิภาพของการจัดการเรียนการสอนตาม Learning Styles ยังมีจำกัด อีกทั้งการจำแนกลักษณะการเรียนรู้ในลักษณะคงที่อาจไม่สะท้อนความยืดหยุ่นที่เกิดขึ้นจริงในกระบวนการเรียนรู้ของผู้เรียน

หลายการศึกษาชี้ให้เห็นถึงความแตกต่างด้านลักษณะการเรียนรู้ในกลุ่มผู้เรียนต่างวัฒนธรรมและระดับการศึกษา ตัวอย่างเช่น นักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในประเทศอินโดนีเซียมีแนวโน้มการรับรู้แบบ auditory และ visual (The VARK Learning Styles of Junior Islamic High School Students, 2020) ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษารั้วนี้ที่พบว่านักเรียนมัธยมปลายอายุ 16–18 ปีจากประเทศไทย สหรัฐอเมริกา และแคนาดา ให้ความสำคัญกับการมองเห็นเป็นหลัก โดยเฉพาะนักเรียนไทยที่เติบโตมากับระบบการสอนแบบบรรยายตั้งแต่ระดับประถมศึกษา จึงมีคะแนนเฉลี่ยด้านการเรียนรู้โดยการฟังสูงกว่าสหรัฐอเมริกาและแคนาดาอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

จากการวิเคราะห์สัดส่วนของการเรียนการสอนภาคบรรยายและภาคปฏิบัติในแต่ละประเทศพบว่าประเทศไทยมีการสอนแบบบรรยายสูงถึง 71.8% ซึ่งสะท้อนให้เห็นถึงแนวโน้มของผู้เรียนที่ถนัดการฟัง ขณะที่สหรัฐอเมริกาและแคนาดา มีการสอนผ่านกิจกรรมปฏิบัติมากกว่าร้อยละ 40 ส่งผลให้ผู้เรียนมีลักษณะการเรียนรู้แบบสัมผัสมากกว่าในบริบทไทย ข้อค้นพบนี้สามารถอธิบายผ่านมุมมองของแนวคิด Social Constructivism (Vygotsky, 1978) ที่เน้นการเรียนรู้ผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น โดยเฉพาะในรูปแบบการเรียนรู้แบบร่วมมือ (collaborative learning) ซึ่งเป็นจุดเด่นในระบบการศึกษาตะวันตก ตรงกันข้ามกับระบบการศึกษาของไทยที่ยังคงยึดครูเป็นศูนย์กลาง ส่งผลให้ผู้เรียนมีโอกาสน้อยลงในการสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเองผ่านการลงมือปฏิบัติจริง

อิทธิพลของเทคโนโลยีในศตวรรษที่ 21 ได้เปลี่ยนแปลงรูปแบบการเรียนรู้ของผู้เรียนอย่างมีนัยสำคัญ โดยเฉพาะในกลุ่มเยาวชนที่เติบโตมากับสื่อดิจิทัล เทคโนโลยีช่วยเปิดโอกาสให้ผู้เรียนสามารถเข้าถึงสื่อการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของตน เช่น วิดีโอสำหรับผู้เรียนแบบ visual พอดแคสต์และสื่อเสียงสำหรับ auditory และเกมหรือโปรแกรมจำลองสถานการณ์ (simulation) สำหรับ kinesthetic (Jensen & McConchie, 2020) อย่างไรก็ตาม ระดับการเข้าถึงและการใช้เทคโนโลยีในชั้นเรียนของแต่ละประเทศยังคงแตกต่างกัน ซึ่งอาจเป็นปัจจัยหนึ่งที่ส่งผลต่อความหลากหลายในลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนในแต่ละบริบท

ในบริบทของประเทศไทย มีความพยายามประยุกต์ใช้สื่อการเรียนรู้ใหม่ ๆ เช่น เกมแนวสวมบทบาท (Role-Playing Games: RPG) เพื่อส่งเสริมการมีส่วนร่วมของผู้เรียน โดยเฉพาะผู้ที่ถนัดการเรียนรู้ผ่านการลงมือทำ เกมประเภทนี้ช่วยกระตุ้นความสนใจและส่งเสริมทักษะทางปัญญาและอารมณ์ เช่น การตัดสินใจ การแก้ปัญหา และการทำงานเป็นทีม (Chansri & Wasanasomsithi, 2016) จึง

นับเป็นแนวทางที่ช่วยเติมเต็มข้อจำกัดของการเรียนการสอนแบบบรรยายที่ยังคงเป็นหลักในระบบการศึกษาไทย

อย่างไรก็ตาม งานวิจัยนี้มีข้อจำกัดที่สำคัญ ได้แก่ การใช้กลุ่มตัวอย่างจากโรงเรียนเพียงแห่งเดียวในแต่ละประเทศ ซึ่งอาจไม่สามารถเป็นตัวแทนที่สมบูรณ์ของนักเรียนในประเทศนั้น ๆ ได้ อีกทั้งโรงเรียนสาธิตในประเทศไทยที่เข้าร่วมการวิจัยก็อาจมีลักษณะเฉพาะทางวิชาการหรือโครงสร้างหลักสูตรที่แตกต่างจากโรงเรียนทั่วไป เช่น มีการใช้เทคโนโลยีการเรียนการสอนที่ทันสมัยกว่า หรือมีสื่อการเรียนที่สนับสนุนรูปแบบการเรียนรู้บางประเภทมากเป็นพิเศษ ข้อจำกัดอีกประการหนึ่งคือ แม้มีการเก็บข้อมูลจำแนกตามเพศของผู้เรียน แต่ผู้วิจัยยังไม่ได้วิเคราะห์ความแตกต่างทางเพศในลักษณะการเรียนรู้ ซึ่งอาจเป็นประเด็นที่น่าสนใจและช่วยเพิ่มมิติในการทำความเข้าใจลักษณะการเรียนรู้ในแต่ละบริบทวัฒนธรรมได้อย่างลึกซึ้งยิ่งขึ้น ข้อจำกัดเหล่านี้ควรนำไปพิจารณาในการตีความผลการวิจัย และในการออกแบบการวิจัยในอนาคตควรขยายกลุ่มตัวอย่างให้ครอบคลุมโรงเรียนหลากหลายประเภทและภูมิภาค รวมถึงวิเคราะห์ปัจจัยเชิงประชากรเพิ่มเติม เช่น เพศหรืออัตลักษณ์ทางเพศของผู้เรียน

จากข้อค้นพบของการศึกษานี้ ผู้วิจัยเสนอแนวทางในการประยุกต์ใช้ผลการวิจัยเพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละกลุ่ม เช่น ในบริบทของประเทศไทย ซึ่งผู้เรียนมีแนวโน้มถนัดการเรียนรู้แบบการฟังและการมองเห็น ควรส่งเสริมการใช้สื่อการสอนที่หลากหลาย เช่น คลิปวิดีโอ บทเรียนออนไลน์ที่มีการสรุปด้วยแผนภาพ หรืออินโฟกราฟิก ควบคู่ไปกับการฝึกฝนการคิดเชิงวิเคราะห์ผ่านคำถามปลายเปิด ในขณะที่สหรัฐอเมริกาและแคนาดาควรเน้นการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่ลงมือปฏิบัติจริง เช่น การใช้โครงงาน (project-based learning) การเรียนรู้จากสถานการณ์จำลอง (simulation-based learning) หรือการเรียนรู้แบบสืบค้น (inquiry-based learning) เพื่อส่งเสริมศักยภาพของผู้เรียนที่มีลักษณะ kinesthetic และสอดคล้องกับบริบทวัฒนธรรมของประเทศนั้น ๆ

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. **ศึกษาปัจจัยเพิ่มเติมที่มีอิทธิพลต่อรูปแบบการเรียนรู้** : ควรพิจารณาปัจจัยอื่นที่อาจส่งผลต่อลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียน เช่น บริบทครอบครัว บทบาทของครู และสื่อการเรียนรู้ เพื่อเข้าใจกลไกที่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาแนวทางการเรียนรู้ในแต่ละบริบทมากยิ่งขึ้น

2. **ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างลักษณะการเรียนรู้กับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน** : การวิจัยในอนาคตควรตรวจสอบว่าการจัดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนสามารถส่งผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางวิชาการหรือความพึงพอใจของผู้เรียนได้อย่างไร

3. ขยายกลุ่มตัวอย่างไปยังบริบทวัฒนธรรมอื่น : การวิจัยในกลุ่มตัวอย่างจากประเทศหรือภูมิภาคอื่น เช่น เอเชียตะวันออกเฉียงใต้ หรือยุโรปตะวันตก จะช่วยให้สามารถเปรียบเทียบความแตกต่างเชิงวัฒนธรรมและระบบการศึกษาได้ชัดเจนยิ่งขึ้น

องค์ความรู้ใหม่

งานวิจัยนี้นำเสนอองค์ความรู้ใหม่ในสองประเด็นหลัก ได้แก่ (1) การศึกษาลักษณะการเรียนรู้ตามแนวทาง VARK ในกลุ่มนักเรียนมัธยมปลายช่วงอายุ 16–18 ปี จากบริบทที่หลากหลายทางวัฒนธรรม ซึ่งยังไม่ค่อยมีการศึกษาเชิงเปรียบเทียบในระดับนานาชาติ และ (2) การนำเสนอแนวทางใหม่ในการวิเคราะห์สัดส่วนของการเรียนรู้ในรูปแบบทฤษฎีและปฏิบัติในแต่ละรายวิชา โดยให้นักเรียนประเมินตามประสบการณ์ตรงในห้องเรียน ทำให้สามารถเชื่อมโยงแนวทางการจัดการเรียนการสอนกับลักษณะการเรียนรู้ของผู้เรียนได้อย่างเป็นรูปธรรม ซึ่งจากข้อมูลที่ได้ สามารถเสนอแนวคิดเชิงระบบที่อธิบายว่า สัดส่วนของการเรียนการสอนแบบทฤษฎีและปฏิบัติในแต่ละประเทศอาจมีผลต่อการพัฒนาความถนัดด้านการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งถือเป็นแนวทางใหม่ที่สามารถนำไปประยุกต์ใช้ในการออกแบบการเรียนการสอนให้เหมาะสมกับลักษณะผู้เรียนในแต่ละบริบทวัฒนธรรมและระบบการศึกษา

เอกสารอ้างอิง

- Chansri, N., & Wasanasomsithi, P. (2016). Promoting Thai EFL university students' critical thinking skills through a genre-based reading instructional model in an English for academic purposes course. *English Language Teaching*, 9(10), 1–11.
<https://doi.org/10.5539/elt.v9n10p1>
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>
- Fleming, N. (2012). *Facts, fallacies and myths: VARK and learning preferences*.
<https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Some-Facts-About-VARK.pdf>
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11(1), 137–155.
- Jensen, E., & McConchie, L. (2020). *Brain-based learning: Teaching the way students really learn* (3rd ed.). Corwin.

- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education, Inc. (Original work published 1984)
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.
<https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Questionnaire - VARK. (2014, August 14). *VARK – a guide to learning styles*. <https://vark-learn.com/questionnaire/>
- Riding, R., & Rayner, S. (2013). *Cognitive styles and learning strategies*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315068015>
- Riener, C., & Willingham, D. (2010). *The myth of learning styles*. Change: The Magazine of Higher Learning, 42, 32–35. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2010.503139>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- The VARK learning styles of junior Islamic high school students. (2020). *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(4), 1077–1093.
- VARK. (2024). *VARK questionnaire*. *VARK – a guide to learning preferences*. <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

*ผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็น
ฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3
Effects of Akita Learning Management with Problem-Based Learning on
the Development of Analytical Thinking Ability in Grade 3 Students

อภิญญา สุขช่วย^{1*} ปิยาพัชญ์ นิธิศักรานนท์²
Apinya Sookchuay^{1*} Piyaphat Nithitakharanon²

¹คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

¹Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

²คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

²Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

*Corresponding author e-mail: Apinya.s@ubru.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนและหลังที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการ
เรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน และ 2) เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุก
ตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิด
วิเคราะห์ ผู้วิจัยได้ดำเนินการทดลองตามแบบแผนการวิจัยแบบกลุ่มเดียวโดยวัดก่อนและหลังการ
ทดลอง กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏ
อุบลราชธานี ปีการศึกษา 2567 จำนวน 33 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ 1) แผนการจัดการ
เรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อ
พัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ 2) แบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์
3) แบบประเมินความพึงพอใจ วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และทดสอบที
(t-test) ผลการวิจัยพบว่า 1) นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตาม
แนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีคะแนนความสามารถในการคิดวิเคราะห์
หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการ
จัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนา
ความสามารถในการคิดวิเคราะห์อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{X}$ = 4.75, S.D. = 0.34)

คำสำคัญ: การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะ; การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน;
ความสามารถในการคิดวิเคราะห์

* Received: 20 April 2025, Revised: 5 June 2025, Accepted: 12 June 2025

ABSTRACT

This research aimed to: 1) compare the analytical thinking abilities of Grade 3 students before and after receiving active learning instruction based on the Akita approach combined with problem-based learning, and 2) examine students' satisfaction with the active learning instruction based on the Akita approach combined with problem-based learning for developing analytical thinking abilities. The researcher conducted a one-group pretest-posttest experimental design. The sample consisted of 33 Grade 3 students from the Demonstration School of Ubon Ratchathani Rajabhat University in the 2024 academic year. The research instruments included: 1) lesson plans using active learning instruction based on the Akita approach combined with problem-based learning to develop analytical thinking abilities, 2) an analytical thinking ability test, and 3) a satisfaction assessment form. Data were analyzed using mean, standard deviation, and t-test. The research findings revealed that: 1) Grade 3 students who learned through active learning instruction based on the Akita approach combined with problem-based learning demonstrated significantly higher post-test analytical thinking ability scores compared to pre-test scores at the .05 level of statistical significance, and 2) students expressed the highest level of satisfaction toward the active learning instruction based on the Akita approach combined with problem-based learning for developing analytical thinking abilities ($\bar{x} = 4.75$, S.D. = 0.34).

Keywords: Active learning based on the Akita approach; Problem-based learning; Analytical thinking ability

บทนำ

สังคมในปัจจุบันได้มีการเปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็วทั้งทางด้านเศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรม รวมไปถึงเทคโนโลยีถูกนำมาใช้ในการเสริมสร้างศักยภาพเพื่อพัฒนาประเทศ สิ่งที่สำคัญที่สุดคือการพัฒนาคนในชาติให้มีคุณภาพที่ดีคือ การพัฒนาเรื่องของการศึกษา ดังนั้นการศึกษาจึงเป็นหัวใจสำคัญที่จะเป็นตัวขับเคลื่อน และผลักดันให้ประเทศก้าวไปสู่การพัฒนาอย่างมีศักยภาพและยั่งยืน (ชมขนาด เชื้อสุวรรณทวี, 2561) สถานศึกษาต่าง ๆ จึงได้มีการเปลี่ยนแปลงรูปแบบการจัดการเรียนการสอนให้มีความหลากหลายมากขึ้น เพื่อเป็นการตอบสนองนโยบายไทยแลนด์ 4.0 ซึ่งกระทรวงศึกษาธิการมีหน้าที่รับผิดชอบในการจัดการศึกษา จึงต้องเร่งดำเนินการปฏิรูปการเรียนรู้ให้กับเด็กไทยอย่างเป็นรูปธรรม และเพื่อให้มีความสอดคล้องไปในทิศทางเดียวกัน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2560) ครูจึงต้องออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนสามารถใช้กระบวนการทางการศึกษาร่างนวัตกรรม นำไปสู่การคิดวิเคราะห์ คิดสร้างสรรค์ และลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง (ไพฑูรย์ สินลารัตน์, 2561) ซึ่งเป็นไปตามสมรรถนะสำคัญของผู้เรียนที่กำหนดไว้ในหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐานพุทธศักราช 2551 ที่มุ่งให้ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ได้อย่างเป็นระบบ เพื่อนำไปสู่การสร้างองค์ความรู้ การคิดและตัดสินใจได้อย่างเหมาะสม สอดคล้องกับสรุปปัญหาสุข สุขกรินทร์ (2560) ที่ได้กล่าวว่า ครูจำเป็นต้องเปลี่ยนแปลงตนเองให้เป็นครูยุคใหม่เปลี่ยนวัฒนธรรมการสอน สอนน้อย ๆ ให้นักเรียนได้คิดวิเคราะห์ จัดกิจกรรมใช้สื่อการสอนที่หลากหลายให้มากขึ้น

กระทรวงศึกษาธิการได้ตระหนักถึงประโยชน์และความสำคัญของการวิเคราะห์เป็นอย่างยิ่ง จึงได้กำหนดเป็นมาตรฐานและตัวชี้วัดผู้เรียน ทั้งนี้ สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2562) ได้กำหนดสมรรถนะด้านการคิดเป็นเป้าหมายหนึ่งในการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน และกำหนดให้สถานศึกษาทำการวัดและประเมินความสามารถด้านการอ่าน คิวิเคราะห์เขียนของนักเรียนทุกปีการศึกษา ซึ่งผลการประเมินของสำนักงานมาตรฐานและรับรองคุณภาพการศึกษา (สมศ.) ที่ผ่านมามีพบว่า นักเรียนไทยยังมีความสามารถด้านการคิดวิเคราะห์ต่ำ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2566) ซึ่งแน่นอนว่าจะส่งผลกระทบต่อตัวผู้เรียนในการดำรงชีวิตในอนาคต ภายใต้ยุคแห่งความเจริญก้าวหน้าทางเทคโนโลยี ทำให้การดำรงชีวิตภายใต้สังคมยุคนี้ นักเรียนต้องมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ พิจารณาข้อมูลข่าวสารในแวดล้อมของตน การคิดวิเคราะห์จึงเป็นสิ่งที่ทำให้มนุษย์สามารถแก้ไขปัญหา สร้างสรรค์สิ่งประดิษฐ์เพื่ออำนวยความสะดวกให้กับชีวิตและสังคม เรียกว่า “การคิดเป็นสิ่งมหัศจรรย์” และเป็นสิ่งสำคัญที่เป็นพื้นฐานของการดำเนินชีวิตไปสู่ความมั่นคงที่ยั่งยืนในการดำรงชีวิตให้ประสบความสำเร็จในยุคโลกาภิวัตน์ การขาดความรู้ ความเข้าใจ การวิเคราะห์ไม่เป็นและการไม่เห็นถึงความสำคัญของการคิดวิเคราะห์ จึงส่งผลโดยตรงต่อการดำรงชีวิตและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (ขมนาต เชื้อสุวรรณทวี, 2561)

การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวคิตะเป็นการจัดการเรียนรู้ของเมืองอะคิตะ ประเทศญี่ปุ่น เป็นแนวคิดใหม่ที่น่าสนใจและนักวิชาการของไทยได้เรียนรู้และเห็นว่ามีคุณค่ากับประเทศอย่างมาก โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวคิตะส่งผลให้การประเมินประเทศญี่ปุ่นมีคะแนนเป็นอันดับ 1 ในด้านคณิตศาสตร์ อันดับ 2 ในด้านวิทยาศาสตร์ และอันดับ 8 ในด้านความสามารถในการอ่าน จากจำนวนประเทศที่เข้าร่วมโครงการนี้ทั้งหมด 32 ประเทศ (Akita Improvement Investigating Committee, 2017) โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวคิตะ มีหลักการที่สำคัญคือ การบูรณาการจัดการเรียนรู้ภายใต้แนวคิดการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ได้แก่ 1) การเรียนรู้อย่างลึกซึ้ง 2) การเรียนรู้เชิงสนทนา และ 3) การเรียนรู้เชิงคาดการณ์และทบทวนด้วยตนเอง โดยมีเครื่องมือช่วยกระตุ้นการเรียนรู้ที่สำคัญ คือ การใช้กระดานดำและการใช้สมุดบันทึกอย่างมีส่วนร่วม (ขวลิต ชูกำแพง, 2561) นอกจากนี้ การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานยังเป็นวิธีการเรียนที่ช่วยกระตุ้นให้นักเรียนสามารถคิดวิเคราะห์ปัญหาให้เข้าใจได้รอบด้าน โดยเริ่มต้นด้วยปัญหาที่เกิดขึ้นจริงที่เกี่ยวข้องกับชีวิตจริงเป็นตัวกระตุ้นให้นักเรียนความสนใจ ซึ่งอยู่บนพื้นฐานความต้องการของนักเรียน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2566) และได้ทำการศึกษาค้นคว้าจนค้นพบคำตอบด้วยตนเอง ส่งผลให้ผู้เรียนเข้าใจปัญหา เห็นทางเลือกในการแก้ปัญหา เกิดการใฝ่รู้ เกิดทักษะกระบวนการคิดและกระบวนการแก้ปัญหา (Barrows & Tamblyn, 1980)

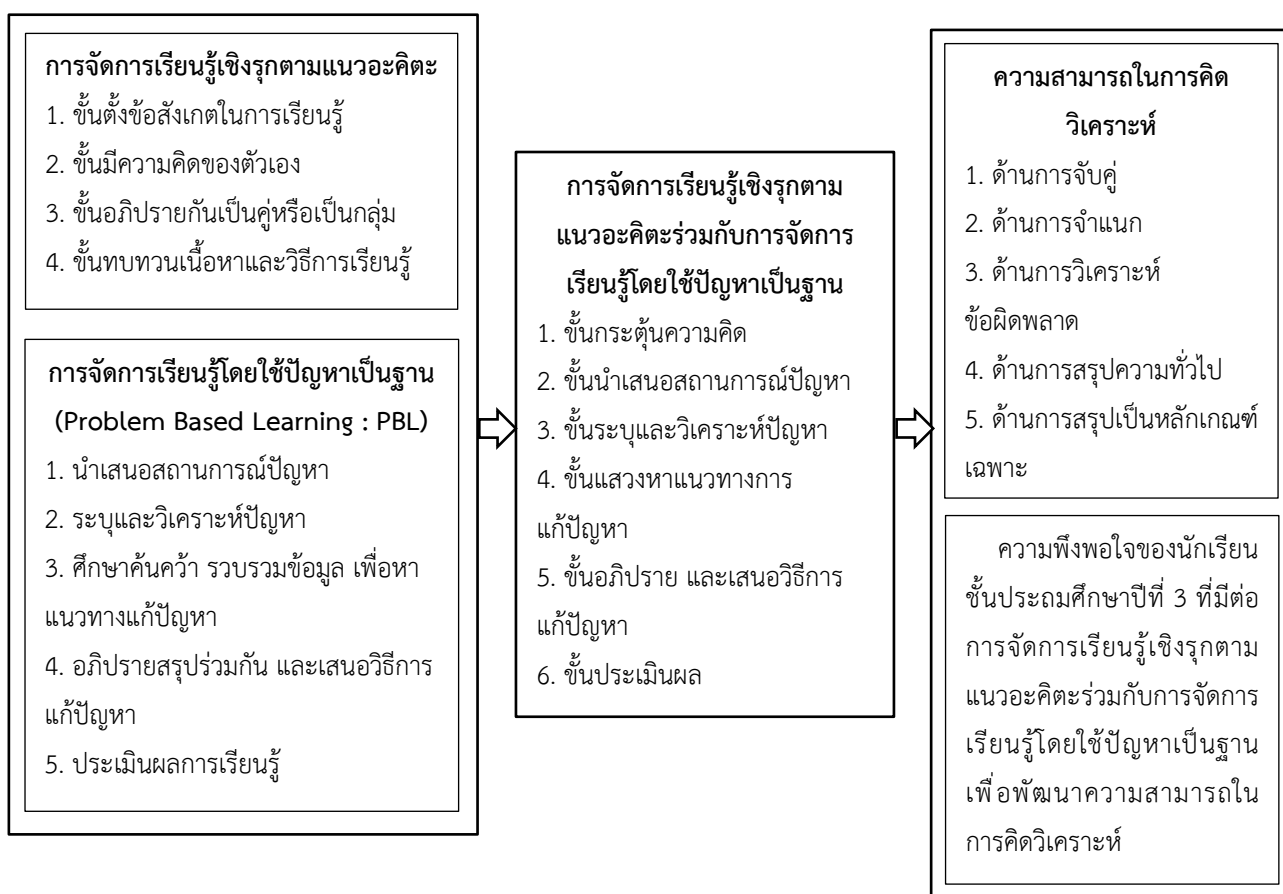
จากความสำคัญและเหตุผลดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 และถือเป็นการปรับปรุงรูปแบบการจัดการเรียนรู้และพัฒนาวิธีการ

ดำเนินงานของครู และจะเป็นบทเรียนสำคัญในการนำไปปรับใช้ตามความเหมาะสมของบริบทนักเรียน โรงเรียนและครู โดยไม่ได้มุ่งเน้นด้านวิชาการเพียงอย่างเดียว เพราะ นักเรียนทุกคนต่างมีศักยภาพและความถนัดที่ต่างกัน ส่งผลให้นักเรียนเกิดทัศนคติในการเรียนรู้ ริเริ่มสร้างสรรค์ กล้าแสดงออกและอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมด้วยจิตใจที่แข็งแกร่งมีความสุข (ทศนา แคมมณี, 2563)

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนและหลังที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิระร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน
2. เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิระร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

สมมติฐานการวิจัย

หลังการทดลองนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะ ร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการคิดวิเคราะห์ สูงกว่าก่อนการทดลอง

ระเบียบวิธีวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

1.1 ประชากร คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 65 คน จำนวน 2 ห้อง โรงเรียน สาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี สังกัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์วิจัย และนวัตกรรม ที่ศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567

1.2 กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนสาธิตมหาวิทยาลัยราชภัฏ อุบลราชธานี สังกัดกระทรวงการอุดมศึกษา วิทยาศาสตร์วิจัย และนวัตกรรม ที่ศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 1 ห้องเรียน มีจำนวนทั้งสิ้น 33 คน ประกอบด้วย นักเรียนชายจำนวน 16 คน และนักเรียนหญิงจำนวน 17 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยใช้ห้องเรียนเป็นหน่วยสุ่ม

2. ตัวแปรที่ศึกษา

2.1 ตัวแปรต้น คือ การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

2.2 ตัวแปรตาม คือ ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ และความพึงพอใจ

3. เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ประกอบด้วย 1) แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ 2) แบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ 3) แบบประเมินความพึงพอใจ มีรายละเอียดดังต่อไปนี้

3.1 แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ ผู้วิจัยดำเนินการสร้างตามขั้นตอน ดังนี้

3.1.1 ศึกษาเอกสารที่เกี่ยวข้องกับการจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้ วิเคราะห์ตัวชี้วัดมาตรฐานหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 เพื่อกำหนดเนื้อหาและเวลาเรียนให้มีความสอดคล้องกัน โดยได้ประยุกต์ใช้ขั้นตอน เทคนิควิธีการสอน การวัดและประเมินผล

3.1.2 สร้างแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะ ร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ จำนวน 3 แผน โดยแต่ละแผนใช้เวลาดำเนินการทดลองแผนละ 3 คาบเรียน คาบเรียนละ 50 นาที ใช้ระยะเวลาในการวิจัย 9 สัปดาห์

3.1.3 นำแผนการจัดการเรียนรู้ให้ผู้เชี่ยวชาญทั้งสิ้นจำนวน 3 ท่านตรวจสอบคุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ โดยใช้แบบประเมินคุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้แบบมาตราส่วนประมาณค่า (Rating Scale) พบว่า ค่าดัชนีความสอดคล้อง (Index of Item Object Congruence: IOC) อยู่ ระหว่าง 0.67-1.00 ถือว่าแผนการจัดการเรียนรู้มีความสอดคล้องกับรายการประเมิน และนำไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน เพื่อหาจุดบกพร่องในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และความเหมาะสมของระยะเวลาที่ใช้ทดลอง

3.1.4 ปรับปรุง แก้ไข และจัดทำแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

3.2 แบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ จำนวน 2 ฉบับ ได้แก่ ฉบับที่ 1 เป็นแบบทดสอบก่อนและหลังเรียน จำนวน 30 ข้อ และฉบับที่ 2 เป็นแบบอัตนัย จำนวน 3 เรื่อง ผู้วิจัยดำเนินการสร้างตามขั้นตอน ดังนี้

3.2.1 ศึกษาเอกสาร และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับวิธีการสร้างแบบทดสอบ ศึกษาการเขียนข้อคำถามและตัวอย่างแบบทดสอบความสามารถในการคิดวิเคราะห์ตามแนวคิดของมาร์ซาโน

3.2.2 สร้างแบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ จำนวน 2 ฉบับ โดยฉบับที่ 1 เป็นแบบเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ และฉบับที่ 2 เป็นแบบอัตนัย จำนวน 3 เรื่อง โดยอิงเนื้อหาตาม 8 กลุ่มสาระการเรียนรู้และตามโครงสร้างการคิดวิเคราะห์ตามแนวคิดของมาร์ซาโน ซึ่งวัดทั้ง 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการจับคู่ ด้านการจำแนก ด้านการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด ด้านการสรุปความทั่วไป และด้านการสรุปเป็นหลักเกณฑ์เฉพาะ

3.2.3 ตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบด้านความตรงเชิงเนื้อหา ความถูกต้องเหมาะสมของการใช้ภาษาในข้อคำถาม และความเหมาะสมของรูปแบบข้อสอบ โดยผู้เชี่ยวชาญทั้งสิ้นจำนวน 3 ท่าน พบว่า ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.67-1.00

3.2.4 นำแบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ที่ผ่านการปรับปรุงแล้ว ไปทดลองใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน แล้วนำมาตรวจสอบคุณภาพของแบบทดสอบ ดังนี้

- หาความยากของแบบทดสอบ เพื่อหาสัดส่วนของนักเรียนที่ตอบข้อนั้นถูกเมื่อเปรียบเทียบกับจำนวนผู้ทำแบบทดสอบทั้งหมด มีค่า 0.23-0.80

- หาค่าอำนาจจำแนกของแบบทดสอบ เพื่อแยกกลุ่มตัวอย่างออกเป็นกลุ่มที่มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์สูงและกลุ่มที่มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ต่ำ ซึ่งคำนวณจากค่าสหสัมพันธ์แบบพอยท์-ไบซีเรียล (Point biserial correlation) มีค่า 0.27-0.60

- หาค่าความเชื่อมั่นของแบบทดสอบ โดยการวัดความสอดคล้องภายในด้วยค่าสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค (Cronbach's Alpha Coefficient) มีค่า 0.81

3.3 แบบประเมินความพึงพอใจ ผู้วิจัยดำเนินการสร้างตามขั้นตอน ดังนี้

3.3.1 ศึกษาเอกสารแนวคิด ทฤษฎีและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการสร้างแบบประเมินความพึงพอใจ กำหนดขอบเขตและโครงสร้างของแบบสอบถามเพื่อให้ครอบคลุมวัตถุประสงค์ของการวิจัย

3.3.2 สร้างแบบประเมินความพึงพอใจของของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ จำนวน 25 ข้อ ใน 5 ด้าน คือ ด้านครูผู้สอน ด้านการจัดการเรียนการสอน ด้านสื่อการสอน ด้านบรรยากาศการเรียนรู้ และด้านการวัดและประเมินผล โดยแบบประเมินนี้เป็นแบบมาตราส่วน 5 ระดับ คือ 5 หมายถึง นักเรียนพึงพอใจมากที่สุด 4 หมายถึง นักเรียนพึงพอใจมาก 3 หมายถึง นักเรียนพึงพอใจปานกลาง 2 หมายถึง นักเรียนพึงพอใจน้อย และ 1 หมายถึง นักเรียนพึงพอใจน้อยที่สุด

3.3.3 จากนั้นนำให้ผู้เชี่ยวชาญทั้งสี่จำนวน 3 ท่าน ตรวจสอบคุณภาพของแบบประเมินความพึงพอใจด้านความตรงเชิงเนื้อหา ความถูกต้องเหมาะสมของการใช้ภาษาในข้อคำถาม และความเหมาะสมของแบบประเมินความพึงพอใจ พบว่า ค่าดัชนีความสอดคล้อง (IOC) อยู่ระหว่าง 0.67-1.00

3.3.4 จัดทำแบบประเมินความพึงพอใจของของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ฉบับสมบูรณ์ เพื่อนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง

4. รูปแบบการวิจัย

ผู้วิจัยใช้รูปแบบการวิจัยกึ่งทดลองแบบกลุ่มเดียววัดผลก่อนและหลังการทดลอง (One Group Pretest-Posttest Design) มีการเก็บรวบรวมข้อมูลก่อนและหลังการทดลอง จากแบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนและหลังที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานดังตารางที่ 1 รูปแบบการวิจัย

ตารางที่ 1 การวิจัยกึ่งทดลองแบบกลุ่มเดียววัดผลก่อนและหลังการทดลอง (One Group Pretest-Posttest Design)

กลุ่ม	สอบก่อนเรียน	ทดลอง	สอบหลังเรียน
E	T1	X	T2

สัญลักษณ์ที่ใช้

E	แทน	กลุ่มการทดลอง
X	แทน	การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน
T1	แทน	การทดสอบก่อนเรียน
T2	แทน	การทดสอบหลังเรียน

5. การวิเคราะห์ข้อมูล

ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ข้อมูลตามวัตถุประสงค์การวิจัยดังนี้

5.1 เพื่อเปรียบเทียบความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนและหลังที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน โดยการทดสอบค่าที (Paired Sample t-test)

5.2 เพื่อศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ โดยการหาค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$) และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.)

ผลการวิจัย

1. ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนและหลังที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนและหลังที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน

การสอนโดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน	N	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	sig
ก่อนเรียน	33	30	15.23	3.67	17.16*	.00
หลังเรียน	33	30	23.17	3.01		

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 2 พบว่า ค่าเฉลี่ยของคะแนนความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 หลังเรียนโดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีค่าเท่ากับ 23.17 ซึ่งสูงกว่าค่าเฉลี่ยคะแนนก่อนเรียน ซึ่งมีค่าเท่ากับ 15.23 ค่าทดสอบที (t-test) มีค่าเท่ากับ 17.16 ($p=0.00$) ซึ่งแสดงว่า ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 หลังเรียนโดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน สูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้

1.1 ผลการวิเคราะห์ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาพรวมและแยกตามองค์ประกอบย่อยตามแนวคิดของมาร์ซาโน

ตารางที่ 2.1 ผลการวิเคราะห์ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ภาพรวมและแยกตามองค์ประกอบย่อยตามแนวคิดของมาร์ซาโน

ข้อ	ความสามารถในการคิดวิเคราะห์	$\bar{X}$	S.D.	ระดับความสามารถ	ลำดับ
1	ด้านการจับคู่	2.88	0.32	ดี	1
2	ด้านการจำแนก	2.85	0.36	ดี	2
3	ด้านการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด	2.79	0.64	ดี	4
4	ด้านการสรุปความทั่วไป	2.82	0.46	ดี	3
5	ด้านการสรุปเป็นหลักเกณฑ์เฉพาะ	2.73	0.62	ดี	5
รวม		2.81	0.15	ดี	

จากตารางที่ 2.1 พบว่า ความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 หลังที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน โดยการวิเคราะห์จากแบบทดสอบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์แบบอัตนัย จำนวน 3 เรื่อง โดยวัดทั้ง 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการจับคู่ ด้านการจำแนก ด้านการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด ด้านการสรุปความทั่วไป และด้านการสรุปเป็นหลักเกณฑ์เฉพาะ ซึ่งมีค่าระดับการวิเคราะห์ 3 ระดับ ได้แก่ ดี พอใช้ และปรับปรุง พบว่า ภาพรวมอยู่ในระดับดี มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.81 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.15 โดยเมื่อผู้วิจัยพิจารณาแยกตามองค์ประกอบย่อยพบว่า อยู่ในระดับดีทั้ง 5 ด้าน โดยเรียงตามลำดับค่าเฉลี่ยได้ดังต่อไปนี้ ลำดับที่ 1 ด้านการจับคู่ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.88 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.32 ลำดับที่ 2 ด้านการจำแนก มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.85 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.36 ลำดับที่ 3 ด้านการสรุปความทั่วไป มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.82 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.46 ลำดับที่ 4 ด้านการวิเคราะห์ข้อผิดพลาด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.79 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.64 และลำดับที่ 5 ด้านการสรุปเป็นหลักเกณฑ์เฉพาะ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 2.73 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.62 ตามลำดับ

2. ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์

ตารางที่ 3 ผลการศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ โดยรวมและรายด้าน

ข้อ	รายการประเมิน	ระดับความพึงพอใจ		แปลความ
		$\bar{x}$	S.D.	
1	ด้านครูผู้สอน	4.82	0.41	มากที่สุด
2	ด้านการจัดการเรียนการสอน	4.76	0.57	มากที่สุด
3	ด้านสื่อการสอน	4.61	0.96	มากที่สุด
4	ด้านบรรยากาศการเรียนรู้	4.74	0.60	มากที่สุด
5	ด้านการวัดและประเมินผล	4.65	0.53	มากที่สุด
รวม		4.75	0.34	มากที่สุด

จากตารางที่ 3 พบว่า ระดับความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.75 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.34

โดยเมื่อผู้วิจัยพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า อยู่ในระดับมากที่สุดทุกด้านทั้ง 5 ด้าน โดยเรียงตามลำดับค่าเฉลี่ยได้ดังต่อไปนี้ ลำดับที่ 1 ด้านครูผู้สอน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.82 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.41 ลำดับที่ 2 ด้านการจัดการเรียนการสอน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.76 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.57 ลำดับที่ 3 ด้านบรรยากาศการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.74 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.60 ลำดับที่ 4 ด้านการวัดและประเมินผล มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.65 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.53 และลำดับที่ 5 ด้านสื่อการสอน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.61 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน 0.96 ตามลำดับ

อภิปรายผล

ผลการวิจัยเรื่อง ผลการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 สามารถอภิปรายผลได้ดังนี้

1. ผลการเปรียบเทียบคะแนนความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ก่อนและหลังที่ได้รับการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน พบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีคะแนนความสามารถในการคิดวิเคราะห์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ทั้งนี้ เนื่องจากกิจกรรมการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน ผู้วิจัยได้มีการจัดการเรียนรู้ที่เน้นกิจกรรมที่หลากหลาย และให้นักเรียนได้ฝึกคิดจากประเด็นคำถาม โดยใช้หลักการการเรียนรู้อย่างลึกซึ้งตามแนวอะคิตะที่มุ่งให้เด็กค้นพบและแก้ปัญหาด้วยตนเอง ทำให้นักเรียนมีความรู้ ความเข้าใจเนื้อหาจากการคิดวิเคราะห์ และสามารถลงมือปฏิบัติด้วยตนเอง สอดคล้องกับไพฑูรย์ สีนลารัตน์ (2561) ที่ได้นำเสนอถึงความเป็นไปได้ในการรับแนวคิดอะคิตะโมเดลมาใช้ในโรงเรียนประถมศึกษา ซึ่งเห็นว่าการเรียนการสอนแบบ Akita Action เป็นการสอนที่ทำให้เด็กนักเรียนได้เกิดทักษะการคิด เปิดโอกาสให้เด็กได้แสดงความคิดเห็น มีกระบวนการสอนและเทคนิคการสอนที่ดีมาก และผู้วิจัยใช้การจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานร่วมด้วยในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยครูเป็นผู้นำเสนอปัญหา จากนั้นกระตุ้นให้นักเรียนคิดค้นคว้าด้วยตนเอง ทำให้นักเรียนรู้จักคาดการณ์ ใช้กระบวนการคิดอย่างมีเหตุผล และสามารถทบทวนกิจกรรมเรียนรู้ของตนเองได้ตามศักยภาพของตน สอดคล้องกับการวิจัยของวราภรณ์ เพ็ชชะ และสุทธิพร บุญส่ง (2563) ที่ได้ศึกษาการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และทักษะการคิดวิเคราะห์วิชาคณิตศาสตร์ โดยการจัดการเรียนรู้ แบบสมองเป็นฐานของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 พบว่า นักเรียนมีทักษะการคิดวิเคราะห์หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05 และสอดคล้องกับงานวิจัยของ อนันต์ธัชย์ คำหาญพิทักษ์วงษ์ชาลี และถาดทอง ปานสุภาวชิร (2562) ได้ศึกษาการพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้การจัดการเรียนรู้เทคนิคผังกราฟิก พบว่า นักเรียนมีทักษะการคิดวิเคราะห์และผลสัมฤทธิ์

ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน ซึ่งสอดคล้องกับเพ็ญศิริ ชื้อสตัย (2563) พบว่า ความสามารถด้านการอ่านจับใจความของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนโดยประยุกต์ใช้แนวการสอนของจังหวัดอะคิตะสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และความสามารถในการรู้เท่าทันสื่อของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยประยุกต์ใช้แนวการสอนของ จังหวัดอะคิตะหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

เมื่อพิจารณาการคิดวิเคราะห์ตามแนวคิดของมาร์ซาโน ทั้ง 5 ด้าน นักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 นั้นมีคะแนนเฉลี่ยในด้านการจับคู่มากที่สุด อาจเป็นผลอันเนื่องมาจาก นักเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาได้รับการฝึกฝนในเรื่องการทำแบบทดสอบรูปแบบมิตีสัมพันธ์ การจับคู่ การเชื่อมโยงข้อความ ซึ่งเป็นแบบทดสอบที่มีความเหมาะสมสำหรับเด็กในช่วงวัยในระดับประถมศึกษา (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2547) ซึ่งในแบบวัดความสามารถในการคิดวิเคราะห์จะเป็นเนื้อหาในบทเรียนจะแสดงให้เห็นถึงความสัมพันธ์ของลักษณะกายภาพของมนุษย์ที่มีความเชื่อมโยงสัมพันธ์กัน ส่วนในด้านการสรุปเป็นหลักเกณฑ์เฉพาะนักเรียนทำคะแนนเฉลี่ยได้เป็นลำดับสุดท้าย อาจเนื่องมาจากการสรุปเป็นหลักเกณฑ์เฉพาะ เป็นการคิดวิเคราะห์ที่ต้องอาศัยความเข้าใจเนื้อหาในระดับลึก ซึ่งต้องอาศัยการฝึกฝนอย่างสม่ำเสมอและมีแนวทางที่ชัดเจน แต่ในปัจจุบันการสอนในระดับประถมศึกษาเน้นไปที่การหาคำตอบที่ถูกต้องเพียงหนึ่งเดียว มากกว่าการเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็น วิเคราะห์ หรือสร้างกฎเกณฑ์จากข้อมูลหลากหลาย และเน้นการเรียนรู้ด้วยวิธีท่องจำเพียงอย่างเดียว โดยไม่ได้วิเคราะห์หรือเชื่อมโยงความรู้ในระดับที่สูงขึ้น ซึ่งทำให้นักเรียนขาดโอกาสพัฒนาทักษะด้านนี้ นอกจากนี้ นักเรียนจำนวนไม่น้อยยังไม่เข้าใจว่าการสรุปเชิงหลักเกณฑ์แตกต่างจากการสรุปทั่วไปอย่างไร การสรุปแบบทั่วไปอาจหมายถึงการย่อความหรือสรุปใจความสำคัญ แต่การสรุปเชิงหลักเกณฑ์คือการค้นหาความสัมพันธ์เชิงตรรกะ และการจัดระบบความคิดเพื่อสร้างกรอบแนวคิดใหม่ ซึ่งต้องใช้ทั้งความคิดวิเคราะห์และความคิดสร้างสรรค์ประกอบกัน ซึ่งการไม่ได้เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ฝึกฝนการคิดวิเคราะห์ในระดับสูง จึงส่งผลให้การพัฒนาทักษะการสรุปเป็นหลักเกณฑ์ไม่เกิดขึ้นอย่างเป็นรูปธรรม (Marzano & Kendall, 2007)

2. จากการศึกษาาระดับความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ที่มีต่อการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะรวมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์ โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด และเมื่อผู้วิจัยพิจารณาเป็นรายด้านพบว่า อยู่ในระดับมากที่สุดทุกด้าน ซึ่งด้านที่มากที่สุดลำดับที่ 1 คือ ด้านครูผู้สอน ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากครูผู้สอนได้มีการสร้างความสัมพันธ์ที่เป็นมิตรกับผู้เรียน การแต่งกายสุภาพ การพูดจาไพเราะ และมีอารมณ์ขันเพื่อให้นักเรียนมีความผ่อนคลาย มีความสุข อารมณ์ดี มีความพร้อมในการเรียนรู้ เกิดความตั้งใจ มีความกระตือรือร้นกับการเรียนในทุกขั้นตอนของการจัดการเรียนรู้ สอดคล้องกับจิรัชญา อุ่นอกพันธ์ พงษ์เอกสุขใส และอังคณา อ่อนธานี (2561) ที่ได้กล่าวว่า หากนักเรียนมีความสุขในการเรียนจะนำไปสู่ความตั้งใจและเจตคติที่ดีต่อการเรียน ด้านที่มากที่สุดลำดับที่ 2 คือ ด้านการจัดการเรียนการสอน ทั้งนี้อาจ

เนื่องจากกิจกรรมการเรียนรู้ทั้ง 3 แผน ครูผู้สอนเน้นการคิดวิเคราะห์และการลงมือปฏิบัติที่หลากหลายรูปแบบ มีการใช้ประเด็นปัญหาเป็นฐานในการช่วยให้นักเรียนได้คิดเชื่อมโยงจากความรู้ที่ได้รับกับสถานการณ์ที่เกิดขึ้นในชีวิตประจำวันของนักเรียนเอง มีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ชั้นสร้างความสนใจและลำดับที่มากที่สุดลำดับที่ 3 คือ ด้านบรรยากาศการเรียนรู้ โดยผู้สอนมีการสร้างบรรยากาศในห้องเรียนที่สนุกสนาน เช่น การเล่นเกม การทำท่าทางประกอบเพลง การรวมพลังทำงานเป็นทีม และมีกิจกรรมที่หลากหลายในชั้นการฝึกปฏิบัติ เพื่อลดความเบื่อหน่าย ส่วนด้านสื่อการสอนที่มีค่าน้อยที่สุด อาจมีสาเหตุเนื่องจากสื่อการสอนมีขนาดเล็กทำให้นักเรียนที่ทำกิจกรรมบางส่วนมองเห็นได้ไม่ชัดเจน ทำให้ผู้เรียนต้องเดินมาเขียนที่บริเวณหน้าห้องเรียน

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้ประโยชน์

1.1 ครูผู้สอนควรชี้แจงขั้นตอนการทำกิจกรรมให้ชัดเจน และคอยให้คำแนะนำกับผู้เรียนตลอดการทำกิจกรรม เนื่องจากกระบวนการจัดการเรียนรู้ตามขั้นตอนการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะแต่ละขั้นตอนจะใช้เวลาในการจัดกิจกรรมเป็นเวลานานพอสมควร

1.2 ครูผู้สอนควรเตรียมความพร้อมก่อนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ด้านเนื้อหา สื่อและอุปกรณ์ เวลา และสถานที่ให้เหมาะสมกับกิจกรรมการเรียนรู้ นั้น ๆ เพื่อให้การเรียนรู้ของนักเรียนเกิดประสิทธิภาพสูงสุดในทุกชั้น

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษารูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน เพื่อพัฒนาการคิดวิเคราะห์กับเนื้อหาสาระอื่นหรือระดับชั้นอื่น

2.2 ควรมีการขยายผลการวิจัยการพัฒนาการคิดวิเคราะห์ โดยการจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐานไปยังโรงเรียนอื่นภายในกลุ่มโรงเรียน และเพื่อให้ทราบถึงประสิทธิภาพที่แน่นอนมากขึ้นควรทำการวิจัยระยะยาว (1 ภาคเรียน)

องค์ความรู้ใหม่

การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวอะคิตะร่วมกับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน มีการกำหนดเป้าหมายและการวิธีการสอนอย่างเป็นขั้นตอน แต่ละขั้นตอนเป็นกระบวนการที่ส่งเสริมให้นักเรียนเกิดทักษะการคิดวิเคราะห์ โดยแต่ละกิจกรรมเปิดโอกาสให้นักเรียนได้แสดงความคิดเห็น ช่วยให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมในกิจกรรมได้อย่างทั่วถึง มีปฏิสัมพันธ์ที่ดีกับเพื่อนจากการทำกิจกรรม ทั้งการคิดคนเดียว เป็นคู่หรือเป็นกลุ่ม หลังจากจบบทเรียนนักเรียนสามารถสรุปใจความสำคัญได้ด้วยตนเอง

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้ คณิตศาสตร์ (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- จิรัชญา อุ่นนอกพันธ์, พงษ์เอก สุขใส และอังคณา อ่อนธานี. (2561). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดสมองเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างความสามารถในการสื่อสารภาษาอังกฤษและความสุขในการเรียนสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนเรศวร*, 20(3), 35-49.
- ชนนาค เขื่อสุวรรณทวี. (2561). *การเรียนการสอนคณิตศาสตร์*. โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ขวลิต ชูกำแพง. (2561). การจัดการเรียนรู้เชิงรุกตามแนวคิด (AKITA Action). *วารสารเทคโนโลยีและสื่อสารการศึกษา*, 1(3), 18-20.
- ทีศนา แคมมณี. (2563). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 24). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- เพ็ญศิริ ชื้อสัตย์. (2563). *การพัฒนาความสามารถในการอ่านจับใจความและการรู้เท่าทันสื่อของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยประยุกต์ใช้แนวการสอนของจังหวัดอะคิตะ*. วิทยานิพนธ์ปริญญาการศึกษา ศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนภาษาไทย ภาควิชาหลักสูตรและวิธีสอนมหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2561). *การศึกษา 4.0 เป็นยิ่งกว่าการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 5). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วรภรณ์ เพ็ชชะ และสุทธิพร บุญส่ง. (2563). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการคิดวิเคราะห์วิชาคณิตศาสตร์ โดยการจัดการเรียนรู้แบบสมองเป็นฐานของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. *วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยวิทยาเชิงพุทธ*, 5(12), 200-212.
- สรปญญาสุข สุขกรินทร์. (2560). *รายงานผลการพัฒนาบทเรียนสำเร็จรูปชุดบันไดห้าขั้นสร้างสรรค์บทกลอนสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านในสอย. โรงเรียนบ้านในสอย*.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2547). *รายงานการวิเคราะห์และสังเคราะห์แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการคิดในศตวรรษที่ 21*. พิมพ์ดีการพิมพ์.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). *มาตรฐานการศึกษาของชาติ พ.ศ. 2561*. 21 เซ็นจูรี่.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2566). *วิจัยผลการติดตามและประเมินผลระบบประกันคุณภาพการศึกษา*. พริกหวานกราฟฟิค.
- อนันต์ชัย คำหาญ,พิทักษ์ วงษ์ชาลี และถาดทอง ปานศุภวัชร. (2562). การพัฒนาทักษะการคิดวิเคราะห์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 เรื่อง วัสดุรอบตัวโดย

ใช้การจัดการเรียนรู้เทคนิคผังกราฟิก. วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด, 13(3), 128-138.

Akita Improvement Investigating Committee. (2017). *School improvement supporting plan*. Akita Prefecture: Ministry of Education, Akita Prefecture, 2017.

Barrows, H.S., & Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer.

Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

***การวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียน
การสอนของครูผู้สอนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1**

**Analysis of Needs and Promoting Factors for the Application of
Knowledge in Teaching Management among Teachers under the Sisaket
Primary Educational Service Area Office 1**

ชนาภัทร แสงงาม^{1*} อีรวุฒิ เอกะกุล²

Chanapat Saengngam^{1*} Theerawut Akakul²

¹สาขาวิธีวิทยาการวิจัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

Research Methodology Program, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University.

²สาขาวิธีวิทยาการวิจัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

Research Methodology Program, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University.

*Corresponding author e-mail: chanapat.sg67@ubru.ac.th

บทคัดย่อ

บทความวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อเปรียบเทียบและศึกษาความคิดเห็นที่มีต่อการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนในสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 การวิจัยใช้ระเบียบวิธีแบบผสมวิธี (Mixed Methods Research) ซึ่งดำเนินการวิจัยเชิงปริมาณได้ศึกษากลุ่มตัวอย่าง จากครูผู้สอนที่ผ่านการอบรมพัฒนา ในปีการศึกษา 2567 จำนวน 102 คน สถิติที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และสมมติฐานทางสถิติเชิงอนุมาน (Inferential Statistics) ส่วนการวิจัยเชิงคุณภาพศึกษาจากผู้เชี่ยวชาญและครูผู้สอนที่ผ่านการอบรม ผ่านการสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่ม วิเคราะห์ด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ผลการวิจัย พบว่า ครูมีความต้องการหลักสูตรอบรมที่หลากหลาย ครอบคลุมกลุ่มสาระต่างๆ มีความยืดหยุ่นในรูปแบบการอบรม ซึ่งเน้นการปฏิบัติจริงและสามารถประยุกต์ใช้ได้จริงในบริบทของตนเอง ปัจจัยสำคัญที่ส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ ได้แก่ การเห็นผลลัพธ์ที่ชัดเจนหลังจากทดลองใช้ การสนับสนุนอย่างต่อเนื่องทั้งก่อนและหลังอบรม และการสร้างเครือข่ายวิชาชีพเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ผลลัพธ์ของการนำประยุกต์ความรู้ไปใช้ในชั้นเรียนนั้น ส่งผลให้นักเรียนมีความกระตือรือร้นมากขึ้น และพัฒนาทักษะการคิดได้ดีขึ้น ทั้งนี้ขอเสนอแนะเชิงนโยบายในการพัฒนาหลักสูตรการอบรม คือ ควรเน้นกระบวนการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม การเรียนรู้เชิง

* Received: 25 March 2025, Revised: 29 May 2025, Accepted: 4 June 2025

ประสบการณ์ และการนิเทศติดตามระยะยาว เพื่อสร้างความยั่งยืนในการพัฒนาวิชาชีพครู ซึ่งเป็นกลไกสำคัญในการยกระดับคุณภาพการศึกษา

คำสำคัญ: ความต้องการ; ปัจจัยส่งเสริม; การอบรมครู; การประยุกต์ใช้ความรู้

ABSTRACT

This research aimed to compare and examine opinions regarding the analysis of needs and factors promoting knowledge application in teaching and learning management among teachers in the Si Sa Ket Primary Educational Service Area Office 1. The study employed a mixed methods research approach. The quantitative phase involved 102 teachers who had completed professional development training in the 2024 academic year. Statistical analyses included mean ($\bar{x}$), standard deviation (S.D.), and inferential statistics. The qualitative phase consisted of interviews and focus group discussions with experts and trained teachers, analyzed through content analysis. The findings revealed that teachers required diverse training curricula covering various subject areas with flexible training formats emphasizing practical application adaptable to their specific contexts. Key factors promoting knowledge application included: clear observable outcomes after implementation, continuous support before and after training, and establishment of professional networks for knowledge exchange. The outcomes of classroom knowledge application showed increased student engagement and improved critical thinking skills. Policy recommendations for training curriculum development emphasize participatory learning processes, experiential learning, and long-term supervision and follow-up to ensure sustainability in teacher professional development, which serves as a crucial mechanism for elevating educational quality.

Keywords: Needs; Supporting factors; Teacher Development; Knowledge application

บทนำ

ในยุคที่โลกเข้าสู่ศตวรรษที่ 21 ระบบการศึกษาทั่วโลกรวมถึงประเทศไทยกำลังเผชิญกับความท้าทายในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้มีศักยภาพเพียงพอที่จะแข่งขันในเวทีโลก ทั้งในด้านเศรษฐกิจ วิทยาศาสตร์ เทคโนโลยี และนวัตกรรม (วิจารณ์ พานิช, 2555; ไพฑูรย์ สีนลรัตน์, 2557) การปฏิรูปการศึกษาจึงเป็นวาระสำคัญของประเทศไทยที่มุ่งยกระดับคุณภาพการศึกษาให้สอดคล้องกับบริบทของโลกที่เปลี่ยนแปลงไปอย่างรวดเร็ว โดยเฉพาะอย่างยิ่งการพัฒนาหลักสูตรการศึกษาที่เน้นสร้างกระบวนการเรียนรู้ที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)

หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ได้กำหนดเป้าหมายในการพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะสำคัญ 5 ประการ ได้แก่ ความสามารถในการสื่อสาร ความสามารถในการคิด ความสามารถในการแก้ปัญหา ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต และความสามารถในการใช้เทคโนโลยี (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) อีกทั้งยังมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ การคิด

สังเคราะห์ การคิดอย่างสร้างสรรค์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดเป็นระบบ ซึ่งครูผู้สอนถือเป็นกลไกสำคัญในการขับเคลื่อนนโยบายการศึกษาไปสู่การปฏิบัติในห้องเรียน (สุปรียา ศิริพัฒนกุลขจร, 2562)

ครูมีบทบาทสำคัญในฐานะผู้จัดกระบวนการเรียนรู้และพัฒนาผู้เรียนให้มีความพร้อมทั้งทางด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติที่ดี สามารถเผชิญกับความท้าทายในศตวรรษที่ 21 ได้อย่างมีประสิทธิภาพ (ศิริชัย กาญจนวาสี, 2559; ทิศนา ขมมณี, 2561) อย่างไรก็ตาม ปัญหาและข้อจำกัดของโรงเรียนโดยเฉพาะในพื้นที่ห่างไกลและโรงเรียนขนาดเล็กยังคงเป็นอุปสรรคสำคัญในการพัฒนาคุณภาพการศึกษา โรงเรียนขนาดเล็กในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานมักประสบปัญหาหลายประการ เช่น มีต้นทุนในการจัดการศึกษาต่อหัวที่สูงกว่าโรงเรียนขนาดใหญ่ ขาดแคลนวัสดุอุปกรณ์และเทคโนโลยีที่ทันสมัย ประสบปัญหาการขาดแคลนครูที่มีความเชี่ยวชาญเฉพาะด้าน และมีจำนวนครูไม่ครบชั้นเรียน (สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2563) ส่งผลให้คุณภาพการศึกษาไม่เท่าเทียมกับโรงเรียนในเขตเมือง

จากการศึกษาของนางลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวาณิช (2558) พบว่า การพัฒนาครูผ่านการฝึกอบรมเป็นกลยุทธ์สำคัญในการเสริมสร้างสมรรถนะด้านการสอนและการจัดการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม มีงานวิจัยจำนวนมากที่ชี้ให้เห็นว่าการนำความรู้จากการอบรมไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียนยังคงเป็นความท้าทายสำหรับครูไทย (ดวงกมล สิ้นเพ็ง, 2560; เลขา ปิยะอัจฉริยะ, 2561) โดยปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการถ่ายโอนการเรียนรู้ (Transfer of Learning) จากการฝึกอบรมสู่การปฏิบัติงานจริงมีหลายประการ ทั้งปัจจัยส่วนบุคคล ปัจจัยด้านหลักสูตรการฝึกอบรม และปัจจัยด้านบริบทขององค์กร (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996)

สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 ได้ตระหนักถึงความสำคัญในการพัฒนาครูผู้สอนให้มีความรู้ ความสามารถ และทักษะที่จำเป็นในการจัดการเรียนการสอนในศตวรรษที่ 21 จึงได้จัดโครงการอบรมพัฒนาครูในหลักสูตรต่างๆ อย่างต่อเนื่อง เพื่อให้ครูได้รับการพัฒนาศักยภาพ และสามารถนำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ แต่ยังคงขาดการศึกษาที่เป็นระบบเกี่ยวกับความต้องการและปัจจัยที่ส่งเสริมให้ครูสามารถนำความรู้จากการอบรมไปประยุกต์ใช้ในห้องเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

ดังนั้น การวิจัยนี้จึงมุ่งศึกษาการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมของครูผู้สอนต่อการประยุกต์ใช้ความรู้จากการอบรมในการจัดการเรียนการสอน เพื่อนำข้อมูลไปใช้ในการวางแผนพัฒนาหลักสูตรการอบรมที่ตอบสนองความต้องการของครูผู้สอนได้อย่างแท้จริง โดยเฉพาะอย่างยิ่งการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากความคิดเห็นและข้อเสนอแนะของครูผู้สอน ซึ่งจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษาในพื้นที่ต่อไป (สุวิมล ว่องวาณิช, 2563) การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้ใช้วิธีวิจัยแบบผสมวิธี (Mixed Methods Research) ซึ่งเป็นการผสมผสานระหว่างการวิจัยเชิงปริมาณและการวิจัยเชิงคุณภาพ เพื่อให้ได้ข้อมูลที่ครอบคลุมและลุ่มลึกมากยิ่งขึ้น (Creswell & Plano Clark, 2018) อันจะ

นำไปสู่การพัฒนาแนวทางในการส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้จากการอบรมสู่ห้องเรียนของครูในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 อย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบความคิดเห็นที่มีต่อการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอน จำแนกโดยปัจจัยส่วนบุคคล ได้แก่ เพศ และ ตำแหน่ง/วิทยฐานะ

2. เพื่อศึกษาความคิดเห็นที่มีต่อการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 หลังการอบรมพัฒนา

ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยผสมผสานวิธี (Mixed Methods Research) ที่มีการดำเนินการดังนี้

1. การวิจัยเชิงปริมาณ ได้เปรียบเทียบความต้องการและปัจจัยส่งเสริมที่มีต่อการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอน จำแนกตามเพศ ตำแหน่ง/ วิทยฐานะ และ อายุราชการ/ประสบการณ์การสอน ที่ส่งผลต่อความต้องการและปัจจัยส่งเสริมในการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอน โดยใช้เครื่องมือ คือ แบบเป็นแบบสอบถามระดับความคิดเห็น ของของครูที่ผ่านการอบรมพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้แบบเชิงรุก (Active Learning) ในการเก็บข้อมูลผ่าน Google Form ซึ่งมีกลุ่มตัวอย่างครูผู้สอนที่ผ่านการอบรมพัฒนา ในปีการศึกษา 2567 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 จำนวน 102 คน สถิติที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ การวิเคราะห์ข้อมูลสถิติเชิงพรรณนา (Descriptive Statistics) ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ($\bar{X}$) ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน (S.D.) และสมมติฐานทางสถิติเชิงอนุมาน (Inferential Statistics)

2. การวิจัยเชิงคุณภาพ ได้ศึกษาความคิดเห็นที่มีต่อการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอน ซึ่งในด้านหลักสูตรการอบรม ด้านความพึงพอใจในการอบรม และด้านการประยุกต์ใช้ความรู้ที่นำไปใช้ในห้องเรียนได้จริง ส่งผลต่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยใช้กระบวนการการสัมภาษณ์จากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน ครูผู้สอนที่เข้าร่วมการอบรมในปีที่ผ่านมา จำนวน 10 คน และครูผู้สอนที่เข้าร่วมการอบรมพัฒนาในปีงบประมาณ พ.ศ. 2567 จำนวน 6 คน

ทั้งนี้ผู้วิจัยดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลโดยการสัมภาษณ์ และสนทนากลุ่มกับครูผู้สอนที่เข้าร่วมการอบรมในโครงการต่างๆ ที่จัดโดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 ในปีงบประมาณ พ.ศ. 2567 ดังนี้

2.1 ศึกษาจากเอกสาร เกี่ยวกับ หลักการ แนวคิด ทฤษฎีที่เป็นข้อมูลพื้นฐาน เพื่อนำมาเป็นข้อมูลพื้นฐานสำหรับการพัฒนาหลักสูตรการอบรม

2.2 การสัมภาษณ์ (Interview) กับผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 3 คน กำหนดประเด็น การสัมภาษณ์ ได้แก่ 1) แนวทางการพัฒนาหลักสูตรการอบรม และ2) แนวทางการอบรมที่สามารถ ประยุกต์ใช้จริง และสัมภาษณ์ครูผู้สอนที่เข้าร่วมการอบรม ในการแสดงความคิดเห็น ความพึงพอใจที่มี ต่อการอบรมในโครงการต่างๆ ที่จัดโดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 ของปี การศึกษาที่ผ่านมา จำนวน 10 คน โดยกำหนดประเด็นในการสัมภาษณ์ 4 ประเด็น ได้แก่ 1) ประโยชน์ ที่ได้รับหลังจาการอบรม 2) การประยุกต์ใช้ความรู้หลังจากการอบรมที่นำไปใช้ในชั้นเรียน 3) ความพึงพอใจหรือความประทับใจในการอบรม และ4) ข้อเสนอแนะในการจัดการอบรมครั้งต่อไป ซึ่งมีการเก็บ ข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการประสานผู้เชี่ยวชาญ และครูผู้สอนในการเก็บข้อมูลในการสัมภาษณ์ นัดหมาย สถานที่ วัน เวลา สถานที่ ล่วงหน้า โดยผู้วิจัยเป็นผู้สัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ และครูผู้สอนด้วยตนเอง จด ประเด็น และขออนุญาตบันทึกเทปการสนทนา

2.3 การสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) ของครูผู้สอนที่ผ่านการ อบรมด้านการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ของโครงการต่างๆ ที่จัดโดยสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถม ศรีสะเกษ เขต 1 ประจำปีการศึกษา 2567 จำนวน 6 คน โดยกำหนดประเด็นการสนทนากลุ่ม ได้แก่ และ3) ด้านการประยุกต์ใช้ความรู้ที่นำไปใช้ในห้องเรียนได้จริง ซึ่งมีการเก็บข้อมูล ผู้วิจัยดำเนินการ ประสานผู้เชี่ยวชาญ และครูผู้สอนในการเก็บข้อมูลในการสัมภาษณ์ นัดหมายสถานที่ วัน เวลา สถานที่ ล่วงหน้า โดยผู้วิจัยเป็นผู้สัมภาษณ์ครูผู้สอนด้วยตนเอง จดประเด็น และขออนุญาตบันทึกเทปการ สนทนา

การวิเคราะห์ผล ผู้วิจัยวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพที่ได้จากการสัมภาษณ์โดยใช้การวิเคราะห์ เนื้อหา (Content Analysis) มีการจัดหมวดหมู่ข้อมูล (Categorization) และการตีความข้อมูล (Interpretation) เพื่อสรุปเป็นประเด็นสำคัญตามวัตถุประสงค์ของการวิจัย

ผลการวิจัย

ผลการศึกษาครั้งนี้เป็นผลจากการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 โดยมีรายละเอียด ดังนี้

1. ผลการศึกษาความคิดเห็นการวิเคราะห์วิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการ ประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนหลังได้รับการอบรม แสดงดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการศึกษาความคิดเห็นการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้
ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนหลังได้รับการอบรม

ความคิดเห็นประเด็นรายด้าน		$\bar{x}$	S.D.	ระดับความคิดเห็น	ลำดับ
1	ด้านหลักสูตรการอบรม	4.06	0.85	เห็นด้วยมาก	1
2	ด้านความพึงพอใจในการอบรม	4.06	0.84	เห็นด้วยมาก	2
3	ด้านการประยุกต์ใช้ความรู้ในการอบรม	4.05	0.84	เห็นด้วยมาก	3
รวม		4.06	0.84	เห็นด้วยมาก	

จากตารางที่ 1 ข้อมูลทั่วไปเกี่ยวกับครูผู้สอนในการเข้าร่วมการอบรม จำนวน 102 คน พบว่า ครูผู้ส่วนใหญ่ที่เข้าร่วมอบรมการอบรมมีความคิดเห็นในด้านการอบรมระดับมาก จำนวน 3 ข้อ มีค่าเฉลี่ย 4.06 ซึ่งในลำดับแรก ด้านหลักสูตรการอบรม มีค่าเฉลี่ย 4.06 แปลความว่า เห็นด้วยมาก จัดลำดับอยู่ในอันดับที่ 1 ด้านความพึงพอใจในการอบรม มีค่าเฉลี่ย 4.06 แปลความว่า เห็นด้วยมาก จัดลำดับอยู่ในอันดับที่ 2 และด้านการประยุกต์ใช้ความรู้ในการอบรม มีค่าเฉลี่ย 4.05 แปลความว่า เห็นด้วยมาก จัดอยู่ในอันดับที่ 3 ตามลำดับ

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบความคิดเห็นการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการ
ประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอน จำแนกตามเพศ ครูที่มีวิทยาส
ฐานะและครูผู้สอนที่ไม่มีวิทยฐานะ

ความคิดเห็น		เพศชาย (N=23)		เพศหญิง (N=79)		t	p	ครูมี วิทยฐานะ (N = 44)		ครูไม่มี วิทยฐานะ (N = 58)		t	p
		$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.			$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
1	ความรู้ ความเข้าใจในหลักสูตรการอบรม	4.00	1.09	4.03	0.88	0.01	0.92	3.89	0.99	4.12	0.86	1.56	0.21
2	หลักสูตรการอบรมที่จัดไปใช้ประโยชน์ต่อการประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้	4.04	1.15	4.09	0.88	0.03	0.86	3.98	1.00	4.16	0.89	0.87	0.35
3	ความรู้หลังได้รับการอบรมไปขยายผลให้ครูใน	4.09	1.04	3.99	0.90	0.17	0.68	3.89	0.97	4.10	0.89	1.34	0.25

ความคิดเห็น		เพศชาย (N=23)		เพศหญิง (N=79)		t	p	ครูมี วิทยฐานะ (N = 44)		ครูไม่มี วิทยฐานะ (N = 58)		t	p
		$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.			$\bar{x}$	S.D.	$\bar{x}$	S.D.		
	โรงเรียนได้รับ ทราบอยู่เสมอ												
4	ความรู้หลังอบรม ไปช่วยส่งเสริม การจัดการเรียนรู้ ในชั้นเรียน	4.30	0.93	4.14	0.93	0.56	0.46	4.14	0.98	4.21	0.89	0.14	0.71
5	การสร้าง เครือข่ายชุมชน การเรียนรู้ทาง วิชาชีพ เพื่อ พัฒนาความรู้ทาง วิชาการ	4.17	1.15	3.95	0.93	0.73	0.40	3.91	1.12	4.07	0.88	0.61	0.43
6	ผู้บริหารมีการ ส่งเสริม และ สนับสนุนให้ ครูผู้สอนมีการ พัฒนาตนเอง เพื่อเพิ่มพูน ความรู้สม่ำเสมอ	4.00	1.09	4.03	0.88	0.01	0.92	3.89	0.99	4.12	0.86	1.56	0.21

จากตารางที่ 2 จากผลการวิเคราะห์ข้อมูลเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างเพศ และระหว่างตำแหน่ง/วิทยฐานะที่ต่อความคิดเห็นในการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการอบรมของครูผู้สอน โดยใช้สถิติเปรียบเทียบค่าเฉลี่ย (Independent Sample T-Test) พบว่า ความคิดเห็นในภาพรวม ไม่มีความแตกต่างกัน เมื่อพิจารณาเป็นรายด้านแล้ว พบว่า ไม่มีความแตกต่างกันเช่นกัน

2. ผลการสังเคราะห์ของครูผู้สอนที่ผ่านการอบรมด้านการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ในปี ประมาณ พ.ศ.2567 ที่ให้ความคิดเห็นเกี่ยวกับการอบรมในด้านหลักสูตรการอบรม ด้านความพึงพอใจในการอบรม และด้านการประยุกต์ใช้ความรู้ที่นำไปใช้ในห้องเรียน ดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการสังเคราะห์การสนทนากลุ่มจากครูผู้สอนที่เข้าร่วมการอบรมในปีงบประมาณ พ.ศ. 2567

ประเด็นการ สัมภาษณ์	ความต้องการ	ปัจจัยเสริม	สาระสำคัญจากการสัมภาษณ์
1. ด้านหลักสูตรการ อบรม	1. หลักสูตรการ อบรมที่ ครอบคลุมทุก กลุ่มสาระการ เรียนรู้ 2. เอกสาร ความรู้ ประกอบการ อบรม และ กำหนดการการ อบรม	1. ระบบการจัด หลักสูตรที่ ตอบสนองความ หลากหลายของ กลุ่มสาระการ เรียนรู้ 2. การปูพื้น ฐานความรู้ เฉพาะทางก่อน เข้าสู่เนื้อหาหลัก	- ความหลากหลายของหลักสูตร มีความต้องการ ให้ "มีหลักสูตรการอบรมในทุกๆ กลุ่มสาระการ เรียนรู้" เพื่อให้ครอบคลุมความต้องการของครูที่ สอนในวิชาต่างๆ - ด้านวิทยากร ครูผู้สอนเสนอให้ "มีวิทยากรที่ หลากหลายแปลกใหม่พร้อม เอกสารความรู้ในการ เข้าร่วมอบรมทุกครั้ง" สะท้อนถึงความต้องการ วิทยากรที่มีความเชี่ยวชาญและสามารถถ่ายทอด ความรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพ - การเตรียมความพร้อมก่อนการอบรม มี ข้อเสนอให้ "แจกไฟล์เอกสารการอบรมให้ครูศึกษา เองก่อนเข้ารับการอบรม" เพื่อให้ผู้เข้าอบรมได้มี เวลาเตรียมตัวและทำความเข้าใจเนื้อหาเบื้องต้น - การแนะแนวความรู้พื้นฐาน สำหรับหลักสูตร เฉพาะทาง ครูเสนอว่า "ควรปูพื้นฐานในการเริ่ม ทำงาน เช่น เกี่ยวกับการอบรมการเงิน การบัญชี การอบรมเกี่ยวกับระบบต่างๆ เพราะไม่มีพื้นฐานจะ ไม่เข้าใจ และไม่ได้รับความรู้เท่าที่ควร"
ด้านความพึงพอใจ ในการอบรม	1. การจัด ช่วงเวลาในการ อบรมที่ เหมาะสมไม่ กระทบต่อการ สอนนักเรียน 2. การเพิ่ม ระยะเวลาการ อบรมเชิงปฏิบัติ	1. การหลีกเลี่ยง การจัดอบรมใน วันหยุดสุด สัปดาห์ 2. การออกแบบ กิจกรรมเชิง ปฏิบัติที่มี ประสิทธิภาพ 3. สัดส่วน เนื้อหาระหว่าง ภาคทฤษฎีและ ภาคปฏิบัติที่ เหมาะสม	- ช่วงเวลาในการจัดอบรม ครูผู้สอนเสนอว่า "ไม่ ควรจัดอบรมเสาร์อาทิตย์และใกล้หมด ปีงบประมาณเพราะใกล้สอบนักเรียน" เพื่อไม่ให้ กระทบต่อการเตรียมสอนนักเรียน - กิจกรรมการปฏิบัติในการอบรม ครูผู้สอน ต้องการให้ "เน้นระยะเวลาการอบรมเชิงปฏิบัติให้ มากขึ้นเป็นการเรียนรู้ไปพร้อมๆ กับวิทยากร โดยตรง" เพื่อให้เกิดการเรียนรู้จากการลงมือทำจริง - ความเหมาะสมของระยะเวลา มีข้อเสนอให้ "ระยะเวลาในการอบรมมีความเหมาะสมกับ หลักสูตร" เพื่อให้ได้รับความรู้อย่างครบถ้วน
ด้านการประยุกต์ใช้ ความรู้ในการอบรม	1. การอบรมที่มี เนื้อหาตรง	1. การออกแบบ เนื้อหาที่	- การนำไปใช้ประโยชน์ในการสอน ครูผู้สอน เสนอให้ "จัดให้มีการอบรมที่นำไปใช้ประโยชน์ใน

ประเด็นการ สัมภาษณ์	ความต้องการ	ปัจจัยเสริม	สาระสำคัญจากการสัมภาษณ์
	ประเด็นและ นำไปใช้ ประโยชน์ในการ สอนได้จริง 2. การอบรมที่ ครอบคลุมทุก ด้านของการ พัฒนาครู 3. การอบรม เน้นการปฏิบัติ มากกว่าทฤษฎี	สามารถนำไป ประยุกต์ใช้ใน ชั้นเรียนได้ทันที 2. กิจกรรมการ อบรมที่เน้นการ ลงมือทำและ การปฏิบัติจริง 3. กลไกการ ติดตามและ ประเมินผลการ นำความรู้ไปใช้ ในห้องเรียน	การจัดการเรียนการสอนได้ตรงจุดตรงประเด็น" เพื่อให้สามารถนำไปใช้ในห้องเรียนได้ทันที - ความต่อเนื่องของการอบรม มีความต้องการ ให้ "มีการจัดการอบรมต่อไปเพื่อให้ข้าราชการครูได้ มีความรู้และนำมาใช้พัฒนาตนเองและนำมาใช้ในการ จัดกิจกรรมการเรียนการสอน" - การอบรมที่ครอบคลุม ครูผู้สอนแสดงความเห็นว่าควร "มีการอบรมในทุกด้านที่ส่งเสริมการ พัฒนาครูเพื่อจะได้นำมาพัฒนานักเรียนต่อไป" - การนำความรู้ไปใช้จริง ครูผู้สอนได้ให้ ข้อคิดเห็นว่า "ในการจัดการอบรมแต่ละครั้งทำให้ ได้รับความรู้มาก และประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนได้" - การเน้นปฏิบัติมากกว่าทฤษฎี มีข้อเสนอให้ "เป็นการอบรมที่เน้นปฏิบัติมากกว่าทฤษฎีได้ลงมือ ทำและทำได้จริง และควรมีเวลามากพอควร ประมาณ 2 วัน เพื่อจะได้กระตุ้นเกิดสิ่งที่เป็น ประโยชน์ต่อกิจกรรมการเรียนการสอนในชั้นเรียน อย่างแท้จริง"

อภิปรายผล

การวิจัย เรื่อง การวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 ที่ดำเนินการวิจัยในการศึกษาความคิดเห็นด้วยกระบวนการสำรวจ การสัมภาษณ์และการสนทนากลุ่ม ซึ่งในการวิจัยนี้มีส่วนสำคัญต่อการพัฒนาวิชาชีพครูและการออกแบบหลักสูตรการอบรม จึงอภิปรายผลได้ ดังนี้

1. ผลการเปรียบเทียบความคิดเห็นการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนผ่านการอบรมพัฒนาของสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 จำแนกตามปัจจัยส่วนบุคคล ได้แก่ เพศ และตำแหน่ง/วิทยฐานะ ไม่แตกต่างกัน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 จากการศึกษาความคิดเห็นของครูผู้สอนทุกคนที่เข้าร่วมการอบรมมีความเหมือนกันในแง่ของการประเมินผลและประสบการณ์ที่ได้รับจากการอบรมนี้ ซึ่งสอดคล้องกับพริตต์ เกษมสุข (2566) ครูผู้สอนที่มีประสบการณ์ทำงานต่างกัน มีทัศนคติต่อความคิดเห็นไม่แตกต่างกันเพราะครูผู้สอนที่มีประสบการณ์การทำงานน้อยและครูผู้สอนที่มีประสบการณ์การทำงานมากด้วยเทคโนโลยีสมัยปัจจุบันทำให้การเรียนสิ่งต่าง ๆ ของครูผู้สอนที่มี

ประสบการณ์ต่างกันสามารถเข้าถึงข้อมูลและเรียนสิ่งต่าง ๆ ด้วยระยะเวลาที่ไม่แตกต่างกัน ซึ่งในการศึกษาจะพบว่า ปัจจัยที่ส่งผลให้ความคิดเห็นไม่แตกต่าง เป็นเพราะด้านหลักสูตรการอบรมที่จัดทำขึ้นมีความชัดเจนและมีมาตรฐานเดียวกันสำหรับทุกโรงเรียนในสังกัดเดียวกัน

2. ผลการของความคิดเห็นการวิเคราะห์ความต้องการและปัจจัยส่งเสริมการประยุกต์ใช้ความรู้ในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาศรีสะเกษ เขต 1 ดังนี้

2.1 ด้านหลักสูตรการอบรม จากผลการศึกษาพบว่า ครูผู้สอนมีความต้องการหลักสูตรการอบรมที่ครอบคลุมทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้ มีเอกสาร/แหล่งเรียนรู้ที่พร้อมสำหรับการอบรม และต้องการการปรับความรู้พื้นฐานเฉพาะทางก่อนเข้าสู่เนื้อหาหลัก สอดคล้องกับงานวิจัยของสุรศักดิ์ เก้าเอี้ยน (2561) ที่ศึกษาสภาพและความต้องการการพัฒนาวิชาชีพครูในจังหวัดสงขลา พบว่า ครูผู้สอนต้องการการพัฒนาที่ตรงกับกลุ่มสาระการเรียนรู้ที่ตนสอนและมีความต้องการในการพัฒนาความรู้เฉพาะทางในสาขาวิชาของตนมากกว่าความรู้ทั่วไป อีกทั้งความต้องการเอกสารประกอบการอบรมล่วงหน้าสอดคล้องกับงานวิจัยของเพชรรัตน์ เหมือนพันธ์ (2560) ที่ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการพัฒนาวิชาชีพครู พบว่า การเตรียมความพร้อมและการให้ข้อมูลล่วงหน้าเป็นปัจจัยสำคัญที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของการอบรมพัฒนาครูผู้สอน นอกจากนี้ยังสอดคล้องกับงานวิจัยของรัตน นครเทพ และคณะ (2563) ที่พบว่า การจัดเตรียมเอกสารและแจ้งรายละเอียดก่อนการอบรมช่วยให้ครูผู้สอนจะมีความพร้อมและเรียนรู้ได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น และการให้ความสำคัญกับการปรับความรู้พื้นฐานเฉพาะทางสอดคล้องกับงานวิจัยของนิภาพร ชูติมันต์ (2562) ที่ศึกษารูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่เน้นโรงเรียนเป็นฐานในโรงเรียนขนาดเล็ก พบว่า ความแตกต่างของพื้นฐานความรู้ของครูผู้สอนเป็นอุปสรรคสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพ โดยเฉพาะในเรื่องเทคนิคการสอนเฉพาะทางและการบริหารจัดการชั้นเรียน

2.2 ด้านความพึงพอใจในการอบรม จากผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า ครูผู้สอนให้ความสำคัญกับการจัดช่วงเวลาในการอบรมที่มีเหมาะสมโดยไม่กระทบต่อการจัดการเรียนการสอนนักเรียน และต้องการเพิ่มระยะเวลาการอบรมเชิงปฏิบัติ สอดคล้องกับงานวิจัยของศศิธร บัวทอง (2559) ที่ศึกษาสภาพและปัญหาการพัฒนาครูผู้สอนและบุคลากรทางการศึกษาในจังหวัดนครศรีธรรมราช พบว่า ปัญหาสำคัญในการพัฒนาครูผู้สอน คือ การจัดอบรมในช่วงเวลาที่มีภาระงานสอนมาก ทำให้เกิดผลกระทบต่อการเรียนการสอนและลดแรงจูงใจในการเข้าร่วมการอบรม ทั้งนี้ความต้องการหลักเกี่ยวกับการจัดอบรมในวันหยุดสุดสัปดาห์และช่วงใกล้สอบนักเรียนสะท้อนถึงประเด็นที่สอดคล้องกับงานวิจัยของสมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และคณะ (2558) ที่ทำการประเมินโครงการพัฒนาครูผู้สอนทั่วประเทศ พบว่า การจัดอบรมในช่วงเวลาที่ครูผู้สอนมีภาระงานมากหรือเป็นวันหยุดส่วนตัวทำให้ครูผู้สอนรู้สึกเป็นภาระและไม่ได้รับประโยชน์จากการอบรมเท่าที่ควร และการเพิ่มระยะเวลาการอบรมเชิงปฏิบัติให้มากขึ้นสอดคล้องกับงานวิจัยของพิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และเพียวาร์ ยินดีสุข (2560) ที่

ศึกษารูปแบบการพัฒนาครูผู้สอนโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยกระบวนการวิจัยปฏิบัติการ พบว่า การเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติจริงในระยะเวลาที่เพียงพอส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูผู้สอนมากกว่าการอบรมแบบบรรยาย นอกจากนี้ ภัทรวรรณ นิลแก้ววรวิชัย (2562) ยังพบว่าครูผู้สอนมีความพึงพอใจต่อรูปแบบการอบรมเชิงปฏิบัติการที่เน้นการลงมือทำจริงมากกว่ารูปแบบการบรรยาย

2.3 ด้านการประยุกต์ใช้ความรู้ในการอบรม จากผลการศึกษาแสดงให้เห็นว่า ครูผู้สอนมีความต้องการการอบรมที่สามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการสอนได้จริง มีความครอบคลุมในทุกด้านของการพัฒนาครูผู้สอน และเน้นการปฏิบัติมากกว่าทฤษฎี สอดคล้องกับงานวิจัยของสุวิมล ว่องวานิช (2560) ที่ศึกษาปัจจัยความสำเร็จในการพัฒนาวิชาชีพครูในประเทศไทย พบว่า การพัฒนาวิชาชีพที่ประสบความสำเร็จ คือ การที่ครูผู้สอนสามารถนำความรู้ไปใช้ในชั้นเรียนได้จริงและเห็นผลการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน ทั้งนี้ความต้องการการอบรมที่ตรงประเด็นและนำไปใช้ประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอนได้จริงสอดคล้องกับงานวิจัยของมนตรี แยมกสิกร (2559) ที่ศึกษารูปแบบการพัฒนาครูเพื่อศิษย์ในสถานศึกษา พบว่า ครูผู้สอนให้ความสำคัญกับการอบรมที่ตอบโจทย์การจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนและสามารถนำไปปรับใช้ได้ทันที นอกจากนี้ ศักดิ์ชัย นิรัฐทวี และคณะ (2561) ศึกษาแนวทางการพัฒนาวิชาชีพครูในยุคการปฏิรูปการศึกษาไทย พบว่า การพัฒนาวิชาชีพที่มีประสิทธิภาพต้องเชื่อมโยงกับการปฏิบัติในชั้นเรียนและตอบสนองต่อปัญหาที่ครูผู้สอนพบในการจัดการเรียนการสอนจริง ด้วยการเน้นปฏิบัติมากกว่าทฤษฎีสอดคล้องกับงานวิจัยของไพฑูรย์ สีนลารัตน์ และคณะ (2563) ที่ศึกษารูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในศตวรรษที่ 21 พบว่า การอบรมที่เน้นการปฏิบัติและการแก้ปัญหาในสถานการณ์จริงส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงในการจัดการเรียนการสอนของครูผู้สอนมากกว่าการอบรมที่เน้นทฤษฎี สอดคล้องกับงานวิจัยของณัฐกานต์ ประจงการ (2562) ที่พบว่าครูผู้สอนที่ผ่านการอบรมเชิงปฏิบัติการสามารถนำความรู้ไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้มากกว่าครูผู้สอนที่ผ่านการอบรมแบบบรรยาย และความต้องการที่มีความต่อเนื่องของการอบรมสอดคล้องกับงานวิจัยของวิชัย วงษ์ใหญ่ และมารุต พัฒนาผล (2561) ที่ศึกษารูปแบบการพัฒนาครูอย่างยั่งยืน พบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูที่มีประสิทธิภาพต้องมีความต่อเนื่องและเป็นระบบ ไม่ใช่เพียงการจัดอบรมเป็นครั้งคราว นอกจากนี้ จิราภรณ์ ศิริทวี (2563) ยังพบว่า การพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่องส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลงในการจัดการเรียนการสอนและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียนในระยะยาว

สรุปผลการวิจัย ความต้องการในการพัฒนาวิชาชีพครูสะท้อนถึงแนวคิดการพัฒนาวิชาชีพที่มีประสิทธิภาพที่พบได้จากหลักฐานเชิงประจักษ์ของงานวิจัยในประเทศไทย ได้แก่ การมีเนื้อหาที่ตรงกับความต้องการเฉพาะของครูในแต่ละกลุ่มสาระการเรียนรู้ การคำนึงถึงบริบทการปฏิบัติงานจริงของครูผู้สอน การเน้นการอบรมเชิงปฏิบัติการที่ผ่านการฝึกปฏิบัติ และการสร้างความเชื่อมโยงระหว่างการอบรมกับการนำไปใช้ในชั้นเรียนได้จริง ทั้งนี้การออกแบบและการพัฒนาวิชาชีพครูในอนาคตควรคำนึงถึงประเด็นเหล่านี้เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพสูงสุดในการพัฒนาการเรียนการสอนและผลลัพธ์การ

เรียนรู้ของผู้เรียน จึงจะแสดงให้เห็นได้ว่าการอบรมนั้นไม่สูญเปล่า และเกิดประโยชน์ต่อครูผู้สอนอย่างแท้จริง

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. การเพิ่มความหลากหลายของเครื่องมือวิจัย ควรใช้วิธีการเก็บข้อมูลที่หลากหลายมากขึ้น นอกเหนือจากแบบสอบถามปลายเปิด เช่น การสังเกตการสอนในชั้นเรียน การสัมภาษณ์เชิงลึก และการวิเคราะห์แผนการสอนและผลงานนักเรียน เพื่อให้ได้ข้อมูลที่รอบด้านและลึกซึ้งมากขึ้น
2. การเพิ่มจำนวนผู้ให้ข้อมูล ควรเก็บข้อมูลของผู้ที่มีส่วนได้ส่วนเสียอื่นๆ นอกเหนือจากครูผู้สอน เช่น ผู้บริหารสถานศึกษา ศึกษานิเทศก์ นักเรียน และผู้ปกครอง เพื่อให้ได้มุมมองที่หลากหลายต่อการประยุกต์ใช้ความรู้จากการอบรม
3. การวิเคราะห์เชิงเปรียบเทียบแบบไขว้ (Cross-comparative Analysis) ระหว่างความคิดเห็นของครูผู้สอนที่เข้ารับการอบรมและผู้เชี่ยวชาญ เพื่อให้เห็นจุดร่วมและจุดต่างอย่างชัดเจน

องค์ความรู้ใหม่

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรการอบรมครูบนฐานความต้องการที่แท้จริง (Needs-Based Teacher Training Curriculum Model) ซึ่งรูปแบบนี้จะกระบวนการออกแบบและพัฒนาหลักสูตรการอบรมครูที่มีการวิเคราะห์ความต้องการจำเป็นของครูอย่างเป็นระบบ และนำข้อมูลมาใช้เป็นฐานในการกำหนดเป้าหมาย เนื้อหา วิธีการ และการประเมินผล ที่สอดคล้องกับสภาพปัญหาและบริบทการทำงานจริงของครู โดยรูปแบบการพัฒนานี้แตกต่างจากการพัฒนาหลักสูตรการอบรมแบบดั้งเดิมที่มักกำหนดเนื้อหาตายตัวและเน้นการถ่ายทอดความรู้ทางเดียว โดยให้ความสำคัญกับการตอบสนองความต้องการที่แท้จริงของครูและส่งเสริมการนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในบริบทจริงได้อย่างมีประสิทธิภาพ ลักษณะเฉพาะ 3 ประการ ดังนี้

รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรการอบรมครูบนฐานความต้องการที่แท้จริง (Needs-Based Teacher Training Curriculum Model)



รูปภาพที่ 1 รูปแบบการพัฒนาหลักสูตรการอบรมครูบนฐานความต้องการที่แท้จริง

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- จิราภรณ์ ศิริทวิ. (2563). การพัฒนาวิชาชีพครูอย่างต่อเนื่องและผลกระทบต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์*, 22(2), 286-299.
- ณัฐกานต์ ประจงการ. (2562). ผลของการอบรมเชิงปฏิบัติการต่อการจัดการเรียนการสอนของครูในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา. *วารสารวิชาการและวิจัยสังคมศาสตร์*, 14(3), 119-134.
- ดวงกมล สิ้นเพ็ง. (2560). การประยุกต์ใช้ความรู้จากการฝึกอบรมกับการจัดการเรียนรู้ในชั้นเรียน: ปัญหาและแนวทางแก้ไข. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์*, 19(1), 34-49.
- ทิสนา แคมมณี. (2561). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 22). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- นงลักษณ์ วิรัชชัย และสุวิมล ว่องวานิช. (2558). การประเมินผลการฝึกอบรมครูและผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียน. *วารสารวิธีวิทยาการวิจัย*, 28(3), 251-270.
- นิภาพร ชุตินันต์. (2562). การพัฒนารูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูที่เน้นโรงเรียนเป็นฐานในโรงเรียนขนาดเล็ก. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น*, 42(2), 23-38.
- พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ และเพยาร์ ยินดีสุข. (2560). การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานด้วยกระบวนการวิจัยปฏิบัติการ. *วารสารวิจัยทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ*, 11(2), 13-25.
- เพชรรัตน์ เหมือนพันธ์. (2560). ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการพัฒนาวิชาชีพครู. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครสวรรค์*, 19(2), 234-247.
- ไพฑูรย์ สิ้นลารัตน์ และคณะ. (2563). รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูในศตวรรษที่ 21. *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยธนบุรี*, 14(33), 158-171.
- ไพฑูรย์ สิ้นลารัตน์. (2557). *ทิศทางการศึกษาไทยในศตวรรษที่ 21*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต.
- ภัทรวรรณ นิลแก้ววรวิชัย. (2562). การพัฒนาสมรรถนะครูด้านการจัดการเรียนรู้เชิงรุกในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน. *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์*, 11(2), 48-62.
- มนตรี แยมกสิกร. (2559). การพัฒนาครูเพื่อศิษย์ในสถานศึกษา: แนวคิดและแนวทางปฏิบัติ. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา*, 27(3), 1-12.
- รพีรัตน์ เกษมสุข, สุภาวดีลาภเจริญ. (2566). ความคิดเห็นของครูผู้สอนที่มีต่อผู้บริหารสถานศึกษาโดยใช้การนิเทศแบบสอนแนะสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาปทุมธานีเขต 2. *วารสาร มจร อุบลปริทรรศน์*, 8(1), 313-326.

- รัตนาน นครเทพ และคณะ. (2563). รูปแบบการพัฒนาครูด้วยชุมชนแห่งการเรียนรู้ทางวิชาชีพเพื่อส่งเสริมทักษะการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์ วิทยาเขตปัตตานี*, 31(2), 149-162.
- เลขา ปิยะอัจฉริยะ. (2561). การนำความรู้จากการอบรมไปใช้ของครูไทย: สภาพปัญหาและแนวทางแก้ไข. *วารสารครุศาสตร์*, 46(4), 192-207.
- วิจารณ์ พานิช. (2555). วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21. มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- วิชัย วงษ์ใหญ่ และมารุต พัฒนา. (2561). การพัฒนาวิชาชีพครูสู่ความเป็นผู้นำทางวิชาการ. *วารสารศิลปการศึกษาศาสตร์วิจัย*, 10(1), 13-25.
- ศศิธร บัวทอง. (2559). สภาพและปัญหาการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาในจังหวัดนครศรีธรรมราช. *วารสารราชภัฏสุราษฎร์ธานี*, 3(1), 139-160.
- ศักดิ์ชัย นิรัญทวี และคณะ. (2561). แนวทางการพัฒนาวิชาชีพครูในยุคการปฏิรูปการศึกษาไทย. *วารสารวิชาการศึกษาศาสตร์*, 19(1), 1-15.
- ศิริชัย กาญจนวาสี. (2559). การประเมินการเรียนรู้: แนวคิดและวิธีการ. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ และคณะ. (2558). การประเมินโครงการพัฒนาครูทั่วประเทศ. รายงานวิจัยสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2563). รายงานสภาวะการณ์การศึกษาไทยในโลศตวรรษที่ 21 ด้านคุณภาพและความเสมอภาคทางการศึกษา. กระทรวงศึกษาธิการ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560-2579. บริษัทพริทหวานกราฟฟิค จำกัด.
- สุปรียา ศิริพัฒนกุลขจร. (2562). บทบาทครูในยุคการศึกษา 4.0. *วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์*, 13(1), 1-12.
- สุรศักดิ์ เก้าเอี้ยน. (2561). สภาพและความต้องการพัฒนาวิชาชีพครูในจังหวัดสงขลา. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ*, 18(1), 59-72.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2560). ปัจจัยความสำเร็จในการพัฒนาวิชาชีพครูในประเทศไทย. *วารสารวิธีวิทยาการวิจัย*, 30(3), 223-245.
- สุวิมล ว่องวานิช. (2563). การวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้และส่งเสริมคุณภาพผู้เรียน. สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

*การอบรมครูแนะแนวแกนนำผ่าน Google Classroom สำนักงานเขต
พื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1: วิจัยผสมวิธี
Training of Lead Guidance Teachers via Google Classroom
in Schools under Ubon Ratchathani Primary Educational Service
Area Office 1: A Mixed-Methods Research

นพวรรณ ชุมพล^{1*} อธิวัฒน์ เอกะกุล²
Noppawan Chumphol^{1*} Theerawut Akakul²

¹นักศึกษาปริญญาเอก สาขาวิธีวิทยาการวิจัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

¹Ph.D. student in Research Methodology, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University

²สาขาวิชาวิธีวิทยาการวิจัย คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

²Department of Research Methodology, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University

*Corresponding author e-mail: ittiwatthaithae@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) เปรียบเทียบความพึงพอใจตามเพศและตำแหน่งของครูต่อการอบรมครูแนะแนวแกนนำผ่านระบบ Google Classroom 2) เพื่อศึกษาความต้องการในการพัฒนาครูแนะแนวแกนนำ โดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยแบบผสมวิธี เก็บรวบรวมข้อมูลเชิงปริมาณจากครูผู้เข้าอบรม 121 คน วิเคราะห์ข้อมูลโดยใช้สถิติพรรณนา ได้แก่ ค่าความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และสถิติอ้างอิงโดยใช้การทดสอบค่า t-test สำหรับการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างเพศและตำแหน่ง และเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสนทนากลุ่มกับครูที่ไม่ได้จบวิชาเอกการแนะแนว จำนวน 6 คน ประกอบด้วย ครูเพศชาย 3 คน เพศหญิง 3 คน วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา ผลการวิจัยพบว่า ความพึงพอใจที่มีต่อการอบรม ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 4.43) โดยครูมีความพึงพอใจด้านเนื้อหามากที่สุด (ค่าเฉลี่ย 4.48) รองลงมาคือด้านวิทยากร (ค่าเฉลี่ย 4.44) ด้านระบบและเทคโนโลยี (ค่าเฉลี่ย 4.43) และด้านการนำไปใช้หลังการอบรม (ค่าเฉลี่ย 4.35) การเปรียบเทียบความพึงพอใจตามเพศ พบว่า เพศหญิงมีความพึงพอใจสูงกว่าเพศชายในด้านเนื้อหาการอบรมและวิทยากรอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($p < 0.05$) ส่วนการเปรียบเทียบตามตำแหน่ง พบว่าไม่มีความแตกต่างกัน จากการสนทนากลุ่ม พบว่าครูมีความต้องการในการพัฒนาทั้งด้านเนื้อหาและรูปแบบการอบรม โดยต้องการเพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับการดูแลสุขภาพจิตนักเรียน การแนะแนวสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การแนะแนวในยุคดิจิทัล ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในการพัฒนาครูให้มีความเหมาะสมและตอบสนองความต้องการของครูแนะแนวในอนาคตต่อไป

คำสำคัญ: ความพึงพอใจ; การอบรมครูแนะแนว; Google Classroom; วิจัยผสมวิธี

* Received: 30 March 2025, Revised: 31 May 2025, Accepted: 4 June 2025

ABSTRACT

This research aimed to 1) compare satisfaction levels by gender and position of teachers toward the core guidance teacher training program through Google Classroom, and 2) examine the developmental needs of core guidance teachers. A mixed-methods research approach was employed. Quantitative data were collected from 121 participating teachers and analyzed using descriptive statistics including frequency, percentage, mean, and standard deviation, as well as inferential statistics using t-tests to compare differences between genders and positions. Qualitative data were gathered through focus group discussions with six teachers who did not major in guidance and counseling, comprising three male and three female teachers. Content analysis was used for qualitative data analysis. The findings revealed that overall satisfaction with the training was at a high level ($M = 4.43$). Teachers expressed the highest satisfaction with content ($M = 4.48$), followed by instructors ($M = 4.44$), systems and technology ($M = 4.43$), and post-training application ($M = 4.35$). Gender comparison showed that female teachers had significantly higher satisfaction than male teachers in training content and instructors ($p < 0.05$). Position comparison revealed no significant differences. Focus group discussions indicated that teachers had developmental needs in both content and training format. They expressed interest in additional content on student mental health care, guidance for students with special needs, and guidance in the digital era, which would be beneficial for developing teachers appropriately and meeting the needs of guidance teachers in the future.

Keywords: Satisfaction; Guidance Teacher Training; Google Classroom; Mixed Methods Research

บทนำ

ในยุคที่เทคโนโลยีและวิถีชีวิตเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ทั้งด้านนวัตกรรมและการสื่อสารความท้าทายทางการศึกษา (Educational Excellence Foundation, 2565) เกิดจากปัจจัยหลายประการที่สำคัญ ซึ่งต้องพัฒนาและปรับตัวอย่างต่อเนื่อง เพื่อเตรียมความพร้อมให้เด็กและเยาวชนไทยสามารถรับมือกับการเปลี่ยนแปลงในโลกอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยความท้าทายหลักที่เกิดจากปัจจัยเหล่านี้ประกอบด้วย การปรับตัวต่อเทคโนโลยี จำเป็นต้องพัฒนาระบบการศึกษาให้รองรับการใช้เทคโนโลยี ในการเรียนการสอน และเตรียมความพร้อมให้กับนักเรียนในด้านทักษะดิจิทัล (อภิชาติ รอดนิยม, 2564) เพื่อให้เด็กและเยาวชนไทยสามารถรับมือกับการเปลี่ยนแปลงในโลกอนาคตได้อย่างมีประสิทธิภาพ การแนะแนวจึงกลายเป็นกลไกสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนตามหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 โดยกิจกรรมแนะแนวมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาผู้เรียนทั้งในด้านการเลือกแนวทางชีวิต การปรับตัวเข้าสู่สังคม และการพัฒนาทักษะชีวิตที่จำเป็นต่อการดำรงชีวิตในสังคมปัจจุบัน แนวทางนี้สอดคล้องกับหลักการของยุทธศาสตร์ชาติ 20 ปี (พ.ศ. 2561–2580) (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2561) ที่มุ่งเน้นการสร้างโอกาสและความเสมอภาคทางสังคม เพื่อให้ประชาชนทุกคนสามารถพัฒนาและดำรงชีวิตได้อย่างมีคุณภาพ โดยไม่ทิ้งใครไว้ข้างหลังเพื่อให้

การศึกษาไทยตอบสนองต่อการเปลี่ยนแปลงและความต้องการของสังคมในปัจจุบัน กระทรวงศึกษาธิการได้ขับเคลื่อนนโยบายการศึกษา "เรียนดี มีความสุข" ภายใต้แนวทางการทำงาน "จับมือไว้แล้วไปด้วยกัน" ซึ่งมุ่งเน้นการพัฒนาระบบการแนะแนว การ Coaching และการศึกษาเพื่อความเป็นเลิศและความมั่นคงตลอดชีวิต (กระทรวงศึกษาธิการ, 2567)

ด้วยเหตุนี้ การพัฒนาครูแนะแนวจึงถือเป็นภารกิจสำคัญที่จะช่วยขับเคลื่อนการศึกษาให้บรรลุเป้าหมายในการพัฒนาผู้เรียนอย่างรอบด้าน พร้อมรับมือกับความท้าทายในศตวรรษที่ 21 จากข้อมูลในระบบบริหารงานบุคคลของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 พบว่า ในจำนวนข้าราชการครูทั้งหมด 1,819 คน มีผู้จบตรงสาขาวิชาแนะแนวและจิตวิทยาเพียง 11 คน และครูส่วนใหญ่ที่รับผิดชอบการสอนแนะยังต้องได้รับการพัฒนา ทั้งด้านความรู้และทักษะในการแนะแนวทั้ง 3 ขอบข่าย คือ ด้านการศึกษา ด้านอาชีพ และด้านส่วนตัวและสังคม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2555) ซึ่งเป็นสิ่งสำคัญที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพการแนะแนวและการพัฒนาผู้เรียนในมิติต่าง ๆ ที่จำเป็นต่อการเติบโตและการปรับตัวในสังคมปัจจุบัน ดังนั้น สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 จึงได้ดำเนินการพัฒนาศักยภาพครูแนะแนวผ่านแพลตฟอร์มระบบ Google Classroom ซึ่งเป็นระบบที่ช่วยให้ครูสามารถเข้าถึงการอบรมได้ทุกที่ทุกเวลา เพิ่มความยืดหยุ่นในการเรียนรู้ และสนับสนุนการพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง การใช้เทคโนโลยีดิจิทัลในการอบรมนี้สอดคล้องกับแนวทางการพัฒนาการศึกษาในยุคดิจิทัลที่มุ่งเน้นการสร้างโอกาสในการเข้าถึงการพัฒนาวิชาชีพที่มีคุณภาพ โดยไม่มีข้อจำกัดด้านเวลาและสถานที่ ซึ่งเป็นการตอบสนองต่อความต้องการของครูในยุคปัจจุบัน

จากสภาพการณ์ดังกล่าว ผู้วิจัยจึงสนใจที่จะศึกษาความพึงพอใจของครูที่มีต่อการอบรมครูแนะแนวผ่านระบบ Google Classroom โดยเปรียบเทียบตามตัวแปรด้านเพศและตำแหน่ง รวมทั้งศึกษาความต้องการในการพัฒนาครูแนะแนวให้มีประสิทธิภาพ ทั้งนี้ ข้อมูลที่ได้จากการวิจัยจะเป็นประโยชน์ในการประเมินประสิทธิผลของการอบรม และนำไปใช้ในการปรับปรุงรูปแบบการพัฒนาให้ตรงตามความต้องการของครูแนะแนวในอนาคต อันจะเป็นการเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับระบบแนะแนวในสถานศึกษา ซึ่งการพัฒนาครูแนะแนวที่มีคุณภาพจะส่งผลต่อการพัฒนาผู้เรียนอย่างยั่งยืน และช่วยให้ครูสามารถรับมือกับความท้าทายทางการศึกษาและการเปลี่ยนแปลงในยุคดิจิทัลได้อย่างมีประสิทธิภาพต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

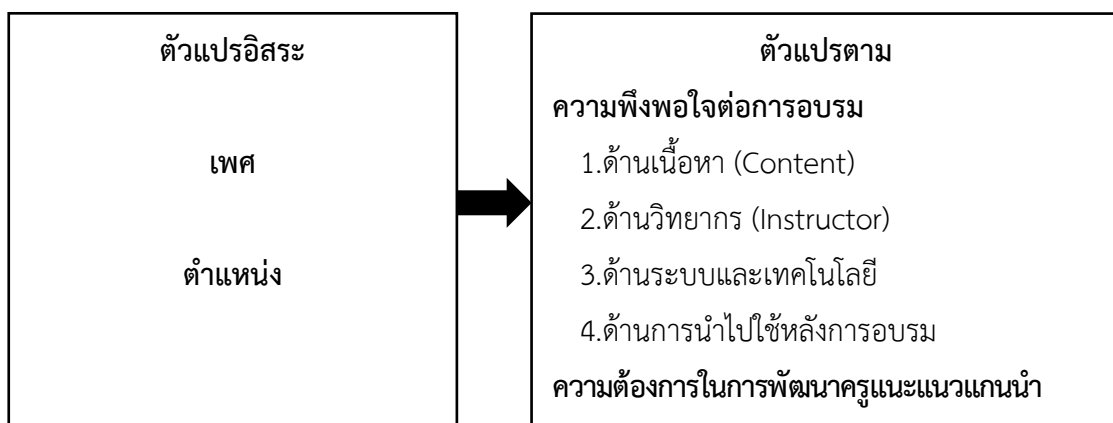
1. เพื่อเปรียบเทียบความพึงพอใจตามเพศและตำแหน่งของครูต่อการอบรมครูแนะแนวผ่านระบบ Google Classroom
2. เพื่อศึกษาความต้องการในการพัฒนาครูแนะแนวผ่าน

ระเบียบวิธีวิจัย

การวิจัยครั้งนี้ใช้วิธีวิจัยผสมผสานวิธี (Mixed Methods Research) รูปแบบการวิจัยแบบผสมผสานวิธีเชิงอธิบาย (Explanatory Sequential Design) โดยเก็บข้อมูลเชิงปริมาณจากแบบสอบถามความพึงพอใจของครูผู้เข้าอบรมจำนวน 121 คน และข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสนทนากลุ่มกับครูผู้ผ่านการอบรมที่ไม่ได้จบสาขาวิชาเอกการแนะแนว จำนวน 6 คน ประกอบด้วย เพศชาย 3 คน เพศหญิง 3 คน เป็นครูที่สอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้ต่าง ๆ ได้แก่ ภาษาไทย วิทยาศาสตร์ สังคมศึกษา คณิตศาสตร์ สุขศึกษาและพลศึกษา และการงานอาชีพและเทคโนโลยี

กรอบแนวคิดในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการนำเสนอการศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปรต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องและผลกระทบที่มีต่อความพึงพอใจของครูในการอบรมผ่านระบบ Google Classroom โดยมุ่งเน้นการประเมินผลที่เป็นรูปธรรมจากการเปรียบเทียบกลุ่มตัวอย่างต่าง ๆ ตามลักษณะเฉพาะของผู้เข้าร่วมการอบรม สามารถกำหนดกรอบแนวคิดในการวิจัย ดังภาพ



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดการวิจัย

วิธีดำเนินการวิจัย

ระยะที่ 1 การศึกษาเชิงปริมาณ เป็นการเปรียบเทียบความพึงพอใจตามเพศและตำแหน่งของครูต่อการอบรมครูแนะแนวแกนนำผ่านระบบ Google Classroom

ประชากรและตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ ครูผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 รวมทั้งหมด 233 คน

ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ ครูผู้รับผิดชอบงานแนะแนวที่ผ่านการอบรม จำนวน 121 คน ผู้วิจัยใช้การสุ่มแบบสุ่มง่าย (Simple Random Sampling) โดยใช้ตารางเลขสุ่ม

ตัวแปรที่ศึกษา

ตัวแปรอิสระ คือ ลักษณะประชากรศาสตร์ จำแนกเป็น เพศ ได้แก่ ครูเพศชายครูเพศหญิง และตำแหน่ง ได้แก่ ครูที่ไม่มีวิทยฐานะ และครูที่มีวิทยฐานะ

ตัวแปรตาม คือ ความพึงพอใจต่อการอบรมพัฒนาครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom ใน 4 ด้าน ได้แก่ ด้านเนื้อหาการอบรม ด้านวิทยากร ด้านระบบและเทคโนโลยี ด้านการนำไปใช้หลังการอบรม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

แบบสอบถามความพึงพอใจต่อการอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom แบ่งออกเป็น 2 ตอน ได้แก่

ตอนที่ 1 ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตอนที่ 2 ความพึงพอใจต่อการอบรม ประกอบด้วย 4 ด้าน ได้แก่ ด้านเนื้อหาการอบรม ด้านวิทยากร ด้านระบบและเทคโนโลยี และด้านการนำไปใช้หลังการอบรม

ตอนที่ 3 ข้อเสนอแนะในการจัดอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บข้อมูลเชิงปริมาณ โดยใช้แบบสอบถามออนไลน์ผ่าน Google Forms ในการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยดำเนินการศึกษาความพึงพอใจของครู ที่เข้ารับการอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google classroom สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 โดยใช้แบบสอบถามออนไลน์ผ่าน Google Forms จำนวน 121 คน นำข้อมูลที่ได้จากการตอบแบบสอบถามของกลุ่มตัวอย่างมาวิเคราะห์โดยใช้โปรแกรมสำเร็จรูป

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณ ใช้สถิติเชิงพรรณนา ได้แก่ ค่าความถี่ ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน สำหรับการเปรียบเทียบความพึงพอใจตามเพศและตำแหน่ง ใช้การทดสอบค่า t-test

ระยะที่ 2 การศึกษาเชิงคุณภาพ เป็นการศึกษาความต้องการในการพัฒนาครูแนะแนวแก่นำ ประชากรและตัวอย่าง

ประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ ครูผู้รับผิดชอบงานแนะแนว ของโรงเรียนในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 รวมทั้งหมด 233 คน

ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ ครูที่ไม่ได้จบสาขาวิชาเอกการแนะแนว แต่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนวในโรงเรียน จำนวน 6 คน ประกอบด้วย ครูเพศชาย 3 คน เพศหญิง 3 คน (การเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ เนื่องจาก เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ครูมีความพึงพอใจด้านเนื้อหามากที่สุด ผู้วิจัยจึงเลือกตัวอย่าง ครูที่ไม่ได้จบสาขาวิชาเอกการแนะแนว แต่ได้รับมอบหมายให้ปฏิบัติหน้าที่ครูแนะแนวในโรงเรียน จำนวน 6 คน ประกอบด้วย ครูเพศชาย 3 คน เพศหญิง 3 คน เข้าร่วมการสนทนากลุ่มเนื่องจากต้องการศึกษาความต้องการและมุมมองของครูที่ต้องรับผิดชอบงานแนะแนวโดยไม่มีพื้นฐานด้านนี้มาก่อน การเลือกกลุ่มตัวอย่างนี้ จะช่วยให้ได้ข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับความท้าทายและความต้องการในการพัฒนาครูแนะแนวแก่นำ การอบรมที่เหมาะสมสำหรับครูกลุ่มนี้ โดยไม่ได้เน้นการเปรียบเทียบตามเพศหรือตำแหน่งเหมือนในการวิเคราะห์เชิงปริมาณ)

ตัวแปรที่ศึกษา

ความต้องการในการพัฒนาครูแนะแนวแก่นำ

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสนทนาสนทนากลุ่ม (Focus Group) เพื่อศึกษาความต้องการและแนวทาง ในการพัฒนาหลักสูตรการอบรมครูแนะแนวแก่นำ โดยมีประเด็นคำถามครอบคลุม 3 ด้าน ได้แก่ ความคาดหวังก่อนเข้ารับการอบรม ความพึงพอใจต่อนเนื้อหาการอบรม และข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาครูแนะแนวแก่นำในอนาคต

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพ จัดการสนทนากลุ่มกับครูที่ไม่ได้จบสาขาวิชาเอกการแนะแนว จำนวน 6 คน เพื่อรวบรวมข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับความต้องการและแนวทางในการพัฒนาหลักสูตรการอบรม

การวิเคราะห์ข้อมูล

การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ ใช้การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) โดยนำข้อมูลจากการสนทนากลุ่มมาจำแนกเป็นประเด็นตามกรอบแนวคิดการวิจัย นำเสนอผลการวิเคราะห์ในรูปแบบการบรรยายเชิงพรรณนา

ผลการวิจัย

ระยะที่ 1 การศึกษาเชิงปริมาณ

ผลการวิจัยนำเสนอตามการออกแบบการวิจัยผสมวิธี เริ่มจากผลการศึกษาข้อมูลเชิงปริมาณ เพื่อทราบระดับความพึงพอใจที่มีต่ออบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom แล้วนำผลการศึกษาเชิงปริมาณที่เป็นด้านบวกมาเป็นข้อมูลการศึกษาเชิงคุณภาพ ดังนี้

ข้อมูลทั่วไปของผู้ตอบแบบสอบถาม

ตารางที่ 1 จำนวนและร้อยละของผู้ตอบแบบสอบถามจำแนกตามเพศและตำแหน่ง

ข้อมูลพื้นฐาน	จำนวน	ร้อยละ
1. เพศ		
1.1 ชาย	19	15.7
1.2 หญิง	102	84.3
รวม	121	100
2. ตำแหน่ง		
2.1 มีวิทยฐานะ	53	43.8
2.2 ไม่มีวิทยฐานะ	68	56.2
รวม	121	100

จากตารางที่ 1 พบว่าข้อมูลพื้นฐานของผู้ตอบแบบสอบถาม จำแนกเป็นเพศชาย คิดเป็นร้อยละ 15.7 และเพศหญิง คิดเป็นร้อยละ 84.3 ส่วนใหญ่ดำรงตำแหน่งที่ไม่มีวิทยฐานะ คิดเป็นร้อยละ 56.2 และตำแหน่งที่มี วิทยฐานะ คิดเป็นร้อยละ 43.8

การเปรียบเทียบความพึงพอใจ

ตารางที่ 2 ความพึงพอใจที่มีต่ออบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom จำแนกตามรายด้านโดยรวม

ด้าน	ค่าเฉลี่ย	ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน	ระดับความพึงพอใจ
ด้านเนื้อหาการอบรม	4.48	0.58	มาก
ด้านวิทยากร	4.44	0.64	มาก
ด้านระบบและเทคโนโลยี	4.43	0.60	มาก
ด้านการนำไปใช้หลังการอบรม	4.35	0.64	มาก
รวมเฉลี่ย	4.43	0.56	มาก

จากตารางที่ 2 พบว่าความพึงพอใจที่มีต่อการอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 4.43) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ครูมีความพึงพอใจด้านเนื้อหามากที่สุด อยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 4.48) รองลงมา คือ ความพึงพอใจด้านวิทยากรอยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 4.44) ความพึงพอใจด้านระบบและเทคโนโลยี (ค่าเฉลี่ย 4.43) และความพึงพอใจด้านการนำไปใช้หลังการอบรมอยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 4.35) ตามลำดับ

ตารางที่ 3 ความพึงพอใจที่มีต่ออบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom ด้านเนื้อหาการอบรม

ที่	รายการ	ระดับความพึงพอใจ		
		$\bar{X}$	S.D.	ระดับ
1	ความเหมาะสมของเนื้อหาการอบรม	4.51	.621	มากที่สุด
2	ความเข้าใจง่ายของเนื้อหาการอบรม	4.40	.677	มาก
3	ความครอบคลุมของเนื้อหาในการอบรม	4.47	.659	มาก
4	ความเป็นประโยชน์ของเนื้อหาต่อการนำไปใช้จริง	4.54	.606	มากที่สุด
	รวมเฉลี่ย	4.48	0.58	มาก

จากตารางที่ 3 พบว่าความพึงพอใจต่ออบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom ด้านเนื้อหา ในภาพรวมอยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 4.48) เมื่อพิจารณาเป็นรายข้อ พบว่า ครูมีความพึงพอใจต่อความเป็นประโยชน์ของเนื้อหาต่อการนำไปใช้จริง อยู่ในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย 4.54) รองลงมาด้านความเหมาะสมของเนื้อหาการอบรม อยู่ในระดับมากที่สุด (ค่าเฉลี่ย 4.51) ด้านความครอบคลุมของเนื้อหาในการ

อบรม อยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 4.47) และด้านความเข้าใจง่ายของเนื้อหาการอบรม อยู่ในระดับมาก (ค่าเฉลี่ย 4.40) ตามลำดับ

การเปรียบเทียบความพึงพอใจตามเพศและตำแหน่ง

ตารางที่ 4 การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างเพศ ต่อความพึงพอใจในอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom

รายการ	เพศ	N	Mean	S.D.	t	sig
ด้านเนื้อหาการอบรม	ชาย	19	4.42	0.60	-3.511	0.001
	หญิง	102	4.78	0.35		
ด้านวิทยากร	ชาย	19	4.39	0.66	-2.846	0.007
	หญิง	102	4.72	0.42		
ด้านระบบและเทคโนโลยี	ชาย	19	4.40	0.60	-1.508	0.134
	หญิง	102	4.62	0.56		
ด้านการนำไปใช้หลังการอบรม	ชาย	19	4.32	0.64	-1.359	0.177
	หญิง	102	4.54	0.64		

*มีระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

จากตารางที่ 4 การเปรียบเทียบระดับความพึงพอใจต่อการอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom จำแนกตามเพศ พบว่าในด้านเนื้อหาการอบรมและด้านวิทยากรมีความแตกต่างทางสถิติที่สำคัญ (Sig. น้อยกว่า 0.05) แสดงว่าเพศมีผลต่อความพึงพอใจในด้านนี้ โดยหญิงมีความพึงพอใจสูงกว่าชาย ส่วนในด้านระบบและเทคโนโลยีและการนำไปใช้หลังการอบรมไม่มีความแตกต่างทางสถิติ (Sig. มากกว่า 0.05) แสดงว่าเพศไม่ส่งผลต่อความพึงพอใจในด้านเหล่านี้

ตารางที่ 5 การเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างตำแหน่ง ต่อความพึงพอใจในอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom

รายการ	ตำแหน่ง	N	Mean	S.D.	t	sig
ด้านเนื้อหาการอบรม	มีวิทยฐานะ	19	4.50	0.57	0.265	0.791
	ไม่มีวิทยฐานะ	102	4.47	0.60		
ด้านวิทยากร	มีวิทยฐานะ	19	4.43	0.65	-0.123	0.902
	ไม่มีวิทยฐานะ	102	4.45	0.64		
ด้านระบบและเทคโนโลยี	มีวิทยฐานะ	19	4.47	0.59	0.629	0.531
	ไม่มีวิทยฐานะ	102	4.40	0.60		
ด้านการนำไปใช้หลังการอบรม	มีวิทยฐานะ	19	4.30	0.71	-0.764	0.447
	ไม่มีวิทยฐานะ	102	4.39	0.58		

*มีระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.05

จากตารางที่ 5 ผลการเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างตำแหน่ง ต่อความพึงพอใจในอบรม ครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom โดยการใช้การทดสอบค่า t-test ในการทดสอบค่า Sig พบว่า ในทุกด้าน (ด้านเนื้อหาการอบรม ด้านวิทยากร ด้านระบบและเทคโนโลยี และด้านการนำไปใช้หลังการอบรม) ค่า Sig. ทั้งหมดมีค่ามากกว่า 0.05 (Sig. = 0.791, 0.902, 0.531, 0.447) ตามลำดับ แสดงว่า ตำแหน่งแตกต่างกัน มีความพึงพอใจต่อการอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom ไม่แตกต่างกัน

ข้อเสนอแนะในการจัดอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom

การอบรมครูแนะแนวแก่นำ มีจุดเด่นทั้งในเนื้อหาที่มีความหลากหลาย ความรู้จากการอบรมสามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้จริงในโรงเรียน วิทยากรมีความเชี่ยวชาญ ถ่ายทอดเนื้อหาได้เข้าใจง่าย วางแผน กระบวนการอบรมอย่างเหมาะสม สามารถตอบคำถามและแก้ไขปัญหาของผู้เข้าอบรมได้ดี ด้านระบบและเทคโนโลยีมีความยืดหยุ่น ใช้งานสะดวก และรองรับการเรียนรู้ได้อย่างต่อเนื่อง ทำให้ผู้เข้าร่วมสามารถนำความรู้ไปปรับใช้และพัฒนางานแนะแนวในโรงเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ Google Classroom มีบทบาทสำคัญในการสนับสนุนการอบรม โดยช่วยให้ผู้เข้าอบรมสามารถเข้าถึงเนื้อหาได้ทุกที่ทุกเวลา มีระบบจัดเก็บเอกสารและสื่อการเรียนรู้ที่เป็นระเบียบ ง่ายต่อการใช้งาน นอกจากนี้ ยังมีระบบที่ช่วยอำนวยความสะดวก เช่น การส่งงาน การตรวจสอบความคืบหน้า และการให้ข้อเสนอแนะผ่านระบบออนไลน์ ส่งผลให้การอบรมเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น อีกทั้งยังเปิดโอกาสให้มีปฏิสัมพันธ์ระหว่างวิทยากรและผู้เข้าอบรมผ่าน กระดานสนทนา ช่วยเสริมสร้างการแลกเปลี่ยนเรียนรู้และพัฒนาความเข้าใจในเนื้อหาได้ดียิ่งขึ้น อย่างไรก็ตาม ในบางเนื้อหาควรจัดเรียงให้เข้าใจง่ายขึ้น ลดความซ้ำซ้อน ปรับคุณภาพเสียงในคลิปวิดีโอบางหน่วยการอบรม และเพิ่มกิจกรรมแบบ On-Site ควบคู่กับออนไลน์ เพื่อรองรับผู้ที่ไม่ถนัดเทคโนโลยี นอกจากนี้ ควรเพิ่มช่องทางให้ผู้เข้าอบรมสามารถขอความช่วยเหลือเพิ่มเติมจากวิทยากร รวมถึงมีมาตรการติดตามผลหลังการอบรม เพื่อให้แน่ใจว่าผู้เข้าอบรมสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ได้จริง อันจะช่วยยกระดับคุณภาพของงานแนะแนวในโรงเรียนให้มีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น

ระยะที่ 2 การศึกษาเชิงคุณภาพ

ผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพ

ข้อตกลงเบื้องต้นในการนำเสนอผลการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสนทนากลุ่มกับครูผู้ผ่านการอบรม ได้รับการกำหนดขึ้นเพื่อให้เป็นไปตามพระราชบัญญัติคุ้มครองข้อมูลส่วนบุคคล พ.ศ. 2562 โดยผู้วิจัย ได้ใช้นามสมมติแทนชื่อจริงของผู้ให้ข้อมูล เพื่อรักษาความเป็นส่วนตัวและปฏิบัติตามหลักจริยธรรมการวิจัย ดังนั้นครู A (หญิง) แทน ครูสอนภาษาไทย ครู B (ชาย) แทน ครูสอนคณิตศาสตร์ ครู C (หญิง) แทน ครูสอนวิทยาศาสตร์ครู D (หญิง) แทน ครูสอนสังคมศึกษา ครู E (ชาย) แทน ครูสอนสุขศึกษาและพลศึกษา ครู F (ชาย) แทน ครูสอนการงานอาชีพและเทคโนโลยี ทั้งนี้ การนำเสนอข้อมูลยังคงรักษาสาระสำคัญของความคิดเห็นและข้อเสนอแนะจากผู้ให้ข้อมูลไว้อย่างครบถ้วน จากการสนทนากลุ่มกับครูผู้ผ่านการอบรม พบข้อมูลเชิงลึกที่สะท้อนมุมมองและประสบการณ์ของครูที่มีต่อการอบรมครูแนะแนวแก่นำผ่านระบบ Google Classroom ดังนี้

ความคาดหวังก่อนเข้ารับการอบรม

ครูทุกคนมีความคาดหวังเกี่ยวกับการเพิ่มพูนความรู้และทักษะในการทำหน้าที่ครูแนะแนว โดยครู A กล่าวว่า "ตอนแรกไม่ค่อยเข้าใจเลยว่าครูแนะแนวต้องทำอะไรบ้าง เพราะดิฉันไม่เคยเรียนเกี่ยวกับจิตวิทยาหรือกระบวนการให้คำปรึกษาเลยคะ" สะท้อนให้เห็นถึงความต้องการเข้าใจบทบาทพื้นฐานของครูแนะแนวครู B แสดงความสนใจในการเรียนรู้เทคนิคการให้คำปรึกษา โดยกล่าวว่า "อยากได้เครื่องมือ หรือเทคนิคที่ใช้ในการพูดคุยกับเด็ก ให้พวกเขามีกำลังใจและหาทางแก้ไขปัญหาได้ด้วยตัวเอง" ในขณะที่ครู E มุ่งเน้นที่การแนะแนวอาชีพ โดยกล่าวว่า "ผมสนใจการแนะแนวในมุมมองของการช่วยเหลือนักเรียนด้านอาชีพครับ... เพราะผมรู้สึกว่ นักเรียนส่วนใหญ่ยังไม่ค้นพบตัวเอง" ครู D ให้ความสำคัญกับการจัดการปัญหาพฤติกรรมและอารมณ์ของนักเรียน โดยเล่าประสบการณ์ว่า "ดิฉันเคยเจอเด็กที่เก็บกด ไม่พูดกับใคร หรือบางครั้งก็มีพฤติกรรมก้าวร้าว ขึ้นมาแบบไม่มีสาเหตุ ดิฉันอยากรู้ว่าเราควรสังเกตอย่างไรและจะช่วยให้เด็กๆ เปิดใจพูดคุยกับเราได้อย่างไร" ส่วนครู F ให้ความสนใจ เรื่องการดูแลสุขภาพจิตของนักเรียน โดยสังเกตว่า "ผมเห็นปัญหาเรื่องสุขภาพจิตของ เด็กๆ มากพอสมควรครับ นักเรียนบางคนดูภายนอกแข็งแรง ร่าเริง แต่พอคุยลึกๆ กลับพบว่าพวกเขามีปัญหา ส่วนตัวเยอะมาก" ครู C แสดงความคาดหวังเกี่ยวกับประสิทธิภาพของระบบ Google Classroom โดยกล่าวว่า "ดิฉันหวังว่าการอบรมผ่าน Google Classroom จะช่วยให้เราเข้าถึงข้อมูลและทรัพยากรการแนะแนวได้ ง่ายขึ้น และสามารถแลกเปลี่ยนประสบการณ์กับเพื่อนครูได้แม้อยู่ต่างโรงเรียน ซึ่งจะช่วยพัฒนาทักษะการแนะ แนวของเราได้อย่างต่อเนื่อง"

ความพึงพอใจต่อเนื้อหาการอบรมและวิธีการอบรม

หลังการอบรม ครูผู้เข้าร่วมแสดงความพึงพอใจต่อเนื้อหาที่ได้รับ โดยเฉพาะในด้านความเป็น ประโยชน์และการนำไปใช้จริง ครู B ชื่นชมเนื้อหาเกี่ยวกับการแนะแนวอาชีพ ซึ่งช่วยเปลี่ยนมุมมองจากการ บอกนักเรียนว่า "อาชีพไหนดี" เป็นการช่วยให้เด็กค้นพบว่า "อาชีพไหนเหมาะกับตัวเขามากที่สุด" โดยได้เรียนรู้ เครื่องมือต่าง ๆ เช่น แบบประเมินความถนัดทางอาชีพและการวิเคราะห์บุคลิกภาพ ครู A ประทับใจเนื้อหา ด้านสุขภาพจิตและการให้คำปรึกษา โดยเฉพาะระบบ School Health Hero เพื่อเฝ้าระวัง เรียนรู้ และรับคำ ปรึกษาเพื่อดูแล นักเรียนที่เสี่ยงต่อปัญหาพฤติกรรม อารมณ์ และทักษะสังคมสำหรับนักเรียน ครู C ชื่นชอบ การใช้ระบบ WE Space ซึ่งช่วยให้การแนะแนวเป็นระบบและเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้นักเรียน นักศึกษาค้นพบ ตัวเอง รู้จักอาชีพ รู้วิธีการพัฒนาตนเองและไปสู่เป้าหมายอาชีพของตนเอง ครู D เห็นประโยชน์ของการอบรม ในด้านการ Coaching นักเรียน โดยกล่าวว่า การอบรมช่วยให้ครูไม่ใช่แค่ "สั่งสอน" แต่เป็น "ผู้นำทาง" ที่ช่วย ให้นักเรียนคิด วิเคราะห์ และตัดสินใจได้ด้วยตัวเอง ส่วนครู F ได้เรียนรู้เทคนิคการให้คำปรึกษาเชิงบวกและ การสร้างแรงจูงใจให้นักเรียนดูแลสุขภาพของตนเอง ครู E ชื่นชมการนำ Google Classroom มาใช้ในการ อบรม โดยกล่าวว่า "ผมรู้สึกว่าการใช้ Google Classroom ช่วยให้เข้าถึงเนื้อหาการอบรมได้ง่ายขึ้นมาก สามารถทบทวนบทเรียนได้ตลอดเวลา และยังช่วยให้เราแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกับเพื่อนครูคนอื่น ๆ ได้อย่าง สะดวก ทำให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากขึ้น"

ข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาครูแนะแนวแกนนำในอนาคต

ครูผู้เข้าร่วมได้เสนอแนะให้เพิ่มเติมเนื้อหาในหลายประเด็น ครู A เสนอให้เพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับการ ดูแลสุขภาพจิตนักเรียน โดยเฉพาะการรับมือกับปัญหาการถูกละเมิดในโรงเรียน ครู C อยากให้มีเนื้อหาเกี่ยวกับ

การแนะแนวสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ เนื่องจากโรงเรียนของเธอมิได้มีเด็กกลุ่มนี้จำนวนมาก ครู E เสนอให้เพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับการแนะแนวด้านสุขภาพและพฤติกรรมเสี่ยง เช่น การใช้โซเชียลมีเดียอย่างปลอดภัย การป้องกันปัญหาการใช้สารเสพติด ครู B อยากให้มีเนื้อหาเกี่ยวกับการแนะแนวอาชีพสำหรับเด็กที่ไม่ต้องการเรียนต่อระดับมหาวิทยาลัย ครู D เสนอให้เพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับการจัดทำแผนแนะแนวที่นำไปใช้ได้จริง ส่วนครู F อยากให้มีเนื้อหาเกี่ยวกับการแนะแนวในยุคดิจิทัล เช่น การใช้ AI และแพลตฟอร์มออนไลน์ ด้านรูปแบบการอบรม ครู A เสนอให้มีการจำลองสถานการณ์จริง ครู C อยากให้มีการอบรมแบบ Workshop ที่เป็นกลุ่มเล็กๆ ครู E เสนอให้เชิญวิทยากรผู้เชี่ยวชาญจากหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง ครู B อยากให้เชิญวิทยากรจากภาคธุรกิจมาพูดคุย ครู D เสนอให้มีตัวอย่างแผนแนะแนวจากโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จ และครู F อยากให้มีการอบรมเชิงปฏิบัติการควบคู่กับการอบรมออนไลน์เพื่อเป็นการฝึกปฏิบัติในสถานการณ์จริง ทั้งนี้ได้แสดงความคิดเห็นเกี่ยวกับข้อดีของการนำระบบ Google Classroom มาใช้ในการอบรมในอนาคตว่า "ผมคิดว่า Google Classroom จะช่วยให้การอบรมมีประสิทธิภาพมากขึ้น เพราะเราสามารถจัดระเบียบเนื้อหาและทรัพยากรการเรียนรู้ได้อย่างเป็นระบบ ครูสามารถเข้าถึงเนื้อหาได้ทุกที่ทุกเวลา และยังช่วยให้เกิดการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นระหว่างผู้เข้าอบรมได้อย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ ยังสามารถติดตามความก้าวหน้าของผู้เข้าอบรมได้อย่างมีประสิทธิภาพ ทำให้วิทยากรสามารถให้คำแนะนำและความช่วยเหลือได้ตรงจุด"

อภิปรายผลการวิจัย

1.การเปรียบเทียบความพึงพอใจตามเพศแสดงให้เห็นว่า ครูหญิงมีความพึงพอใจในด้านเนื้อหาและวิทยากรมากกว่าครูชายอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ($\text{Sig.} < 0.05$) ซึ่งอาจสะท้อนถึงลักษณะเฉพาะของกลุ่มตัวอย่างที่ครูหญิงมีสัดส่วนสูงถึงร้อยละ 84.3 (102 คน) เมื่อเทียบกับครูชายที่มีเพียงร้อยละ 15.7 (19 คน) การที่ครูหญิงมีจำนวนมากกว่าอาจส่งผลต่อการแสดงความคิดเห็นและความพึงพอใจที่สอดคล้องกับความต้องการและประสบการณ์ส่วนใหญ่ของกลุ่ม โดยเฉพาะด้านเนื้อหาและวิทยากรที่ครูหญิงอาจมองว่าตรงกับ ความคาดหวังหรือความสนใจส่วนตัว ในขณะที่ด้านระบบและเทคโนโลยี รวมถึงการนำความรู้ไปใช้หลังอบรม ไม่มีความแตกต่างระหว่างเพศ ($\text{Sig.} > 0.05$) อาจเป็นเพราะลักษณะของระบบ Google Classroom ซึ่งเป็นเครื่องมือเทคโนโลยีที่มีมาตรฐานเดียวกัน ไม่ได้มีปัจจัยที่ตอบสนองต่อเพศใดเพศหนึ่งโดยเฉพาะ นอกจากนี้ ธรรมชาติของวิชาชีพครูแนะแนวมักเกี่ยวข้องกับการให้คำปรึกษาและการดูแลด้านจิตวิทยาของนักเรียน ซึ่งเป็นบทบาทที่ครูผู้หญิงมักได้รับเลือก หรือมีความถนัดในเชิงวัฒนธรรมและความคาดหวังทางสังคม ดังนั้น ในบริบทของการวิจัยครั้งนี้ที่กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นครูผู้หญิง (84.3%) จึงสะท้อนให้เห็นถึงลักษณะเฉพาะของกลุ่มตัวอย่างที่สอดคล้องกับธรรมชาติของวิชาชีพ และอาจมีส่วนช่วยอธิบาย ความแตกต่างในระดับความพึงพอใจที่ปรากฏในบางด้าน เช่น เนื้อหาและวิทยากร ซึ่งครูผู้หญิงอาจมองว่าเหมาะสมหรือตรงกับความต้องการของตน สอดคล้องกับงานวิจัยของ (Santos,J.M.,2021) ที่ระบุว่า ปัจจัยส่วนบุคคล เช่น เพศและความสนใจ มีผลต่อการตอบสนองต่อเนื้อหาและกระบวนการเรียนรู้ผ่านเทคโนโลยี และยังสอดคล้องกับผล

การศึกษาของ (Korlat, S. et al., 2019) ที่พบว่าความแตกต่างด้านเพศมีผลต่อทัศนคติที่มีต่อการเรียนรู้ในรูปแบบออนไลน์

2. การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสนทนากลุ่มกับครูผู้ผ่านการอบรมและแนะนำผ่านระบบ Google Classroom แสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพของการอบรมในการตอบสนองความต้องการของครูในการพัฒนาทักษะการแนะแนว โดยครูมีความคาดหวังที่หลากหลายก่อนเข้ารับการอบรม ทั้งในด้านความเข้าใจบทบาทพื้นฐานของครูแนะแนว เทคนิคการให้คำปรึกษา การแนะแนวอาชีพ การจัดการปัญหาพฤติกรรมและอารมณ์ และการดูแลสุขภาพจิตของนักเรียน หลังการอบรม ครูแสดงความพึงพอใจต่อเนื้อหาและรูปแบบการอบรม โดยเฉพาะการนำระบบ Google Classroom มาใช้ ซึ่งช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการเรียนรู้ อย่างไรก็ตาม ยังมีข้อเสนอแนะสำหรับการพัฒนาการอบรมในอนาคต ทั้งในด้านเนื้อหา และรูปแบบการอบรม โดยต้องการเพิ่มเนื้อหาเกี่ยวกับการดูแลสุขภาพจิตนักเรียน การแนะแนวสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การแนะแนวในยุคดิจิทัล ซึ่งจะเป็นประโยชน์ในการพัฒนาหลักสูตรการอบรมให้มีความเหมาะสมและตอบสนองความต้องการของครูแนะแนวในอนาคต การใช้การสนทนากลุ่มเป็นวิธีการเก็บข้อมูลเชิงคุณภาพแสดงให้เห็นถึงประสิทธิภาพในการเข้าถึงข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับทัศนคติ ความเชื่อ มุมมอง และประสบการณ์ของผู้เข้าร่วม ซึ่งนำไปสู่การได้มาซึ่งสารสนเทศที่ทรงคุณค่าสำหรับการพัฒนาครูแนะแนวแนะนำในอนาคต สอดคล้องกับข้อค้นพบในงานวิจัยของ (Prawit Erawan and Waraporn Erawan, 2024) เรื่อง "Effective Approaches to Teacher Professional Development in Thailand" ที่ศึกษาครูผู้เข้าร่วมโครงการ Healthy School Empowerment Project ซึ่งชี้ให้เห็นว่า การพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพควรตั้งอยู่บนฐานของการรับฟังเสียงจากครูผู้ปฏิบัติจริง เพื่อให้แนวทางการพัฒนาตอบสนองต่อบริบท ความต้องการ และปัญหาที่แท้จริงในพื้นที่ ผลลัพธ์จากการศึกษาดังกล่าวจะเป็นประโยชน์อย่างยิ่งต่อการออกแบบและปรับปรุงการอบรมให้สอดคล้องกับความต้องการที่แท้จริงของครูแนะแนวในบริบทการศึกษาไทยต่อไป

ข้อเสนอแนะ

จากข้อค้นพบของการวิจัยความพึงพอใจของครูต่อการอบรมครูแนะแนวแนะนำผ่านระบบ Google Classroom ในสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 ได้สรุปเป็นข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้ ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย และข้อเสนอแนะในการวิจัยในครั้งต่อไป

ข้อเสนอแนะในการนำผลวิจัยไปใช้

1. ออกแบบหลักสูตรการอบรมครูแนะแนวที่ตอบสนองความต้องการเฉพาะของครูแต่ละกลุ่ม โดยคำนึงถึงความแตกต่างด้านเพศและประสบการณ์ เพื่อให้การอบรมมีประสิทธิภาพสูงสุด
2. เพิ่มเนื้อหาการอบรมในประเด็นที่ครูให้ความสนใจ เช่น การดูแลสุขภาพจิตนักเรียน การแนะแนวสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการแนะแนวในยุคดิจิทัล ซึ่งจะช่วยให้ครูสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ได้จริง
3. กำหนดรูปแบบการอบรมระหว่างออนไลน์และการอบรมเชิงปฏิบัติการ เพื่อตอบสนองความต้องการของครูที่มีความถนัดและความสนใจแตกต่างกัน

4. จัดให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์ระหว่างครูแนะแนวที่มีประสบการณ์กับครูที่ไม่ได้จบสาขาแนะแนวโดยตรง เพื่อสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้วิชาชีพ (Professional Learning Communities) ที่เข้มแข็ง

ข้อเสนอแนะเชิงนโยบาย

1. สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาควรกำหนดนโยบายส่งเสริมการพัฒนาครูแนะแนวแกนนำอย่างต่อเนื่อง โดยใช้เทคโนโลยีดิจิทัลเป็นเครื่องมือในการขยายโอกาสการเข้าถึงการอบรมที่มีคุณภาพ

2. กำหนดมาตรฐานและแนวทางการพัฒนาครูแนะแนวที่ไม่ได้จบสาขาแนะแนวโดยตรง เพื่อให้สามารถปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเน้นการพัฒนาความรู้และทักษะที่จำเป็นสำหรับการแนะแนวในศตวรรษที่ 21

3. สร้างความร่วมมือระหว่างสถาบันผลิตครู สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา และโรงเรียน ในการพัฒนาระบบการแนะแนวที่มีประสิทธิภาพและตอบสนองความต้องการของผู้เรียน

4. ส่งเสริมการสร้างเครือข่ายครูแนะแนวทั้งในระดับเขตพื้นที่การศึกษาและระดับประเทศ เพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้และพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง

ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

1. การศึกษาผลกระทบของการอบรมครูแนะแนวแกนนำผ่านระบบ Google Classroom ต่อผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ของนักเรียน เพื่อประเมินประสิทธิผลของการอบรมในระยะยาว

2. ศึกษาเปรียบเทียบประสิทธิภาพของรูปแบบการอบรมที่แตกต่างกัน เช่น การอบรมออนไลน์ การอบรมแบบเผชิญหน้า และการอบรมแบบผสมผสาน เพื่อระบุรูปแบบใดมีประสิทธิภาพมากที่สุดในการพัฒนาทักษะการแนะแนวของครู

3. ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการนำความรู้จากการอบรมไปประยุกต์ใช้ในบริบทจริงของโรงเรียน เพื่อพัฒนาแนวทางการสนับสนุนครูในการนำความรู้ไปใช้อย่างมีประสิทธิภาพ

4. ศึกษาความต้องการและแนวทางการพัฒนาหลักสูตรการอบรมครูแนะแนวในประเด็นเฉพาะ เช่น การแนะแนวสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ การแนะแนวอาชีพในยุคดิจิทัล และการดูแลสุขภาพจิตของนักเรียน

5. การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม เพื่อพัฒนารูปแบบการอบรมครูแนะแนวที่เหมาะสมกับบริบทของโรงเรียนและความต้องการของครูในพื้นที่

องค์ความรู้ใหม่

จากบทความวิจัยเรื่อง "การอบรมครูแนะแนวแกนนำผ่าน Google Classroom สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1: วิจัยผานวิธี" พบองค์ความรู้ใหม่ที่สำคัญคือ การอบรมครูแนะแนวแกนนำผ่านระบบ Google Classroom สามารถสร้างความพึงพอใจและประสิทธิภาพในการพัฒนาวิชาชีพครู โดยเฉพาะในด้านเนื้อหาและการนำไปใช้จริง อย่างไรก็ตาม ความแตกต่างทางเพศมีผลต่อระดับความพึงพอใจในบางด้าน ซึ่งสะท้อนถึงความจำเป็นในการพัฒนาหลักสูตรที่ตอบสนองความต้องการเฉพาะของครูแต่ละกลุ่ม การผสมผสานระหว่างการอบรมออนไลน์และกิจกรรมเชิงปฏิบัติ รวมถึงการเพิ่มเนื้อหาที่

ทันสมัยเกี่ยวกับการดูแลสุขภาพจิตนักเรียน การแนะแนวสำหรับเด็กที่มีความต้องการพิเศษ และการแนะแนวในยุคดิจิทัล จะช่วยยกระดับคุณภาพการอบรมและส่งเสริมการพัฒนาวิชาชีพครูแนะแนวอย่างยั่งยืน

การนำวิจัยผลสำเร็จมาใช้ในการศึกษานี้ ช่วยให้ข้อมูลเชิงลึกที่ครอบคลุมมากขึ้น เพื่อนำมาเป็นแนวทางในการพัฒนาครูที่ตอบโจทย์และตรงกับความต้องการของครูอย่างแท้จริง โดยการวิเคราะห์ข้อมูลเชิงปริมาณช่วยให้เห็นภาพรวมของระดับความพึงพอใจและความแตกต่างระหว่างกลุ่ม ในขณะที่การวิเคราะห์ข้อมูลเชิงคุณภาพจากการสนทนากลุ่ม ช่วยให้เข้าใจเหตุผลเบื้องหลังความคิดเห็น และความต้องการของครูได้ลึกซึ้งยิ่งขึ้น การผสมผสานข้อมูลทั้งสองส่วนนี้ทำให้สามารถออกแบบหลักสูตรการอบรมที่มีประสิทธิภาพในอนาคตต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2555). *คู่มือการจัดกิจกรรมแนะแนวตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
- _____. (2567). *การมอบนโยบายการศึกษาและแนวทางการขับเคลื่อนนโยบาย "เรียนดี มีความสุข"*. <https://moe360.blog/2023/09/14/minister-ed-statement-ed-policy/>
- สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2561). *ยุทธศาสตร์ชาติ พ.ศ. 2561–2580 (ฉบับประกาศราชกิจจานุเบกษา)*. สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ.
- อภิชาติ รอดนิยม. (2564). *เทคโนโลยีการศึกษากับการจัดการเรียนการสอนออนไลน์ในยุคใหม่*. มหาวิทยาลัยมหาจุฬาลงกรณราชวิทยาลัย.
- Educational Excellence Foundation. (2565). *7 ความท้าทายที่ภาคการศึกษาต้องเผชิญในปี 2565*. <https://www.eef.or.th/news-7-challenges-education/>
- Korlat, S., Kollmayer, M., Holzer, J., Lüftenegger, M., Pelikan, E. R., Schober, B., and Spiel, C. (2021). Gender differences in digital learning during COVID-19: Competence beliefs, intrinsic value, learning engagement, and perceived teacher support. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 637776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Santos, J. M. (2021). Google Classroom: Beyond the traditional setting. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(4), 626. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.626>
- Erawan, P., and Erawan, W. (2024). Effective approaches to teacher professional development in Thailand: Case study. *Journal of Education and Learning*, 13(2), 64. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n2p64>

*** การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหาเรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน
สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4**

**Development of the Learning Activities Based on Project-Based Learning
with Community Based learning and Graphic Organizers to Enhance
Problem-Solving Skills on The way of life and Community Economy
for Prathomsuksa 4 Students**

ปรเมศ ครองยูติ^{1*} เสวตาภรณ์ ตั้งวันเจริญ² ภูมิพงศ์ จอมหงษ์พิพัฒน์³

Porames Krongyut^{1*} Sawetaporn Tangwanchaoen² Bhumbhong Jomhongbhibhat³

¹สาขาวิชาการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

¹Department of Curriculum and Instructional Development, Faculty of Education

Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

²สาขาวิชาสังคมศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

² Department of Social Studies, Faculty of Education

Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

³สาขาวิชาการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

³Department of Curriculum and Instructional Development, Faculty of Education

Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

*Corresponding author e-mail: Porames.kg66@ubru.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาและหาประสิทธิภาพของกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหาสำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80 2) เปรียบเทียบความสามารถในการแก้ปัญหาก่อนเรียนและหลังเรียน 3) เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียน 4) ศึกษาความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 9 คน ได้มาโดยการสุ่มแบบกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ ในการวิจัย คือ 1) กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา 2) แบบวัดทักษะการแก้ปัญหาก่อนเรียนและหลังเรียน 3) แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน 4) แบบประเมินความพึงพอใจ และทดสอบความแตกต่างค่าเฉลี่ยด้วยค่าที ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลการพัฒนาและหาประสิทธิภาพกิจกรรมการเรียนรู้ มีประสิทธิภาพ

* Received: 4 May 2025, Revised: 4 June 2025, Accepted: 12 June 2025

88.89/82.78 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ 80/80 2) ผลการเปรียบเทียบทักษะการแก้ปัญหาระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียนมีทักษะการแก้ปัญหาลงเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 3) ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ ที่ระดับ .01 4) ผลการศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อกิจกรรมการเรียนรู้ในระดับพึงพอใจมากที่สุด

คำสำคัญ: กิจกรรมการเรียนรู้; การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐาน; การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดชุมชนเป็นฐาน; ผังกราฟิก; ทักษะการแก้ปัญหา

ABSTRACT

This study aimed to 1) develop and evaluate the effectiveness of a learning activity integrated with project-based learning community-based learning and graphic organizers to enhance problem-solving skills among fourth-grade students at Ban Laobak School, under the Office of Ubon Ratchathani Primary Educational Service Area 1, with a target efficiency criterion of 80/80 2) compare students problem-solving skills before and after participating in the learning activities 3) compare students academic achievement before and after learning about community lifestyles and economy through the designed activities 4) examine students satisfaction with the learning experience. The study involved nine fourth-grade students from Ban Laobak School, selected through cluster random sampling during the second semester of the 2024 academic year. The research tools included learning activities designed for this study, pre-test and post-test on problem-solving skills related to community lifestyles and economy, academic achievement test before and after the learning activities and student satisfaction questionnaire. The research findings were as follows: 1) The learning activities proved to be highly effective, achieving an efficiency score of 88.89/82.78, which met the set 80/80 standard. 2) Students problem-solving skills significantly improved after participating in the activities 3) Academic performance after the learning activities was significantly higher than before at the .01 level. 4) Students reported the highest level of satisfaction towards learning activities.

Keywords: learning activities; project-based Learning; community-based learning; graphic organizers; problem-solving skills

บทนำ

สังคมไทยมีการเปลี่ยนแปลงทางด้านเทคโนโลยี เศรษฐกิจ สังคม วัฒนธรรมประเพณี ค่านิยมต่าง ๆ รวมถึงวิถีชีวิตของคนในสังคมอย่างก้าวกระโดด ซึ่งทำให้คนในสังคมเริ่มจะมีการปรับตัวเพื่อเท่าทันต่อยุคสมัย และส่งผลกระทบโดยตรงไปสู่คนทุกเพศทุกวัย โดยเฉพาะวัยเด็กที่กำลังอยู่ในวัยเรียน ซึ่งได้รับอิทธิพลจากสื่อออนไลน์หลากหลายรูปแบบ อีกทั้งยังเป็นเครื่องหล่อหลอมและอยู่ใกล้ชิดผู้เรียนในด้านการเรียนรู้ได้มากกว่าครูหรือครอบครัว ก่อให้เกิดพฤติกรรมในการเรียนรู้ที่เปลี่ยนไปตามยุคสมัย ประกอบกับการเรียนรู้จากสื่อออนไลน์สามารถเกิดขึ้นอย่างรวดเร็วเร็วกว่าในอดีต ซึ่งสวนทางกับผู้เรียนในปัจจุบันที่ยังขาดการใช้

วิจารณ์งานในการบริโภคสื่อออนไลน์ จึงเป็นสาเหตุให้เกิดความเข้าใจที่ผิดพลาด ไม่สามารถเข้าใจหลักการและแนวทางในสร้างองค์ความรู้ในการพัฒนาทักษะการดำเนินชีวิตในสังคม ก่อเกิดเป็นปัญหาในการพัฒนาประเทศให้เจริญรุ่งเรืองต่อไปได้อย่างมีประสิทธิภาพ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2560)

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 ประกอบกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 ที่กำหนดสมรรถนะสำคัญที่นักเรียนจะต้องมีไว้ 5 ประการ ประกอบด้วย 1. ความสามารถในการสื่อสาร 2. ความสามารถในการคิด 3. ความสามารถในการแก้ปัญหา 4. ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต 5. ความสามารถในการใช้เทคโนโลยี โดยเฉพาะความสามารถในการแก้ปัญหาที่ถือเป็นสมรรถนะสำคัญอย่างหนึ่งที่น่าไปสู่การสร้างองค์ความรู้เพื่อประกอบการตัดสินใจเกี่ยวกับการสรุปเรื่องที่ศึกษาได้อย่างเหมาะสม (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551) โดยกำหนดให้จัดการเรียนรู้โดยฝึกทักษะการคิด มีการประยุกต์ความรู้มาใช้ในการแก้ปัญหา และจัดกิจกรรมให้ผู้เรียนลงมือทำจนสามารถคิดเป็นและทำเป็น (ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ, 2556) ซึ่งรูปแบบการเรียนรู้จะต้องมีความทันสมัย เหมาะกับความต้องการของผู้เรียนมีการบูรณาการทักษะการใช้ เทคโนโลยีดิจิทัล มีสมรรถนะที่จำเป็นควบคู่ไปกับการมีคุณธรรม จริยธรรม และมีภูมิคุ้มกันต่อการเปลี่ยนแปลงของสังคม (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2562)

สภาพการเรียนรู้ของนักเรียนระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานในกลุ่มเครือข่ายสถานศึกษาที่ 17 ม่วงสามสิบ 2 สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 ซึ่งมีการสะท้อนปัญหาจากครูผู้สอนในระดับประถมศึกษาตอนปลาย โดยมีปัญหาสำคัญที่ควรได้รับการแก้ไขและพัฒนาที่พบ คือ 1. ปัญหาการอ่านออกเขียนได้ 2. ปัญหาทางการสื่อสาร 3. ปัญหาการคิดเชิงตรรกะและ 4. ปัญหาการแก้ปัญหา โดยเฉพาะด้านทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ผ่านการศึกษาในระดับประถมศึกษาตอนต้น จึงมีความจำเป็นที่จะต้องพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาที่เป็นหนึ่งในทักษะที่จำเป็นในศตวรรษที่ 21 เพื่อเป็นพื้นฐานต่อการเรียนรู้ จัดการปัญหา และสร้างแนวทางในการเรียนรู้ได้ด้วยตนเองซึ่งสอดคล้องกับวิชาสังคมศึกษาที่มุ่งเน้นให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจและอยู่ร่วมกับผู้อื่น ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้ค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง คำนึงถึงความต้องการและศักยภาพ โดยให้ผู้เรียนเห็นแนวทางการนำไปใช้ในชีวิตจริง (ฐากร สิทธิโชค, 2564) ดังนั้นทักษะการแก้ปัญหาจึงถือเป็นทักษะสำคัญที่ต้องส่งเสริมให้เกิดแก่ผู้เรียนทำให้รู้ข้อเท็จจริง เข้าใจสถานการณ์อดีตที่มีความสัมพันธ์กับปัจจุบันได้อย่างเป็นระบบ ช่วยพัฒนาความเป็นนักค้นคว้าหาความรู้ มีกิจกรรมการเรียนรู้ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนมีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยดำเนินไปตามลำดับขั้นตามความสามารถและความสนใจ (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2561)

จากการวิเคราะห์ปัญหาและแนวทางในการพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาเพื่อการเรียนรู้ พบว่ามีแนวทางที่สามารถพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาหลายรูปแบบ เช่น การจัดการเรียนรู้แบบปัญหาเป็นฐาน การจัดการเรียนรู้แบบแก้ปัญหา การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดอริยสัจ 4 หรือการร่วมกันระหว่างการจัดการเรียนรู้แบบปัญหาเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐาน การจัดการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐานร่วมกับเทคนิคผังกราฟิก ซึ่งกระบวนการเหล่านี้สามารถส่งเสริมให้เกิดทักษะการแก้ปัญหา และสอดคล้องกับความต้องการของนักเรียนในบริบทโรงเรียนและชุมชนบ้านเหล่าปาก ผู้วิจัยจึงได้พัฒนาการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิก ซึ่งมีความสอดคล้องกับ (เสาวลักษณ์ วรรณบุรี, 2560) ที่เสนอว่า การจัดการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐานสามารถพัฒนาการคิด

สร้างสรรค์ของผู้เรียน ด้วยการรวมทักษะหลายรูปแบบ เป็นการแก้ปัญหาร่วมกันจนเกิดผลงานที่สามารถนำไปใช้ได้จริง มาประกอบกับแนวคิดการศึกษานานาชาติที่มุ่งเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ และมีความเชื่อมโยงกับแนวคิดของ (วิภาดา พินลา และวิภาพรณ พินลา, 2566) ที่เสนอว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้ชุมชนเป็นฐานเหมาะสมที่จะนำมาใช้จัดกิจกรรมการเรียนรู้ในวิชาสังคมศึกษา จากการที่ครูให้นักเรียนร่วมกันแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น โดยบูรณาการความรู้จากเนื้อหาวิชามาผสมผสานเป็นเรื่องเดียวกัน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้แบบองค์รวม โดยครูผู้สอนเป็นเพียงผู้อำนวยความสะดวก ผ่านเทคนิคและวิธีการสอนที่หลากหลาย อีกทั้งเน้นผู้เรียนมีส่วนร่วมในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้ตรงกับความต้องการของผู้เรียนประกอบกับ (ศศิธร อินตุน, 2562) ที่ศึกษาเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานที่ใช้โรงเรียนและชุมชนเป็นฐาน โดยเน้นให้ผู้เรียนเกิดทักษะในการคิดและลงมือแก้ปัญหา โดยประสบการณ์ที่เกิดขึ้นของผู้เรียน จะถูกนำมาเป็นพื้นฐานในการตัดสินใจ และจะมีผลโดยตรงต่อการสร้างความรู้ใหม่ และจะต้องเชื่อมโยงกับการนำเทคโนโลยีในการจัดการข้อมูลที่มีหลากหลายรูปแบบ ซึ่งสอดคล้องกับ (ทศนา แหมมณี, 2557) ที่เสนอว่า ผังกราฟิก (Graphic Organizers) เป็นเครื่องมือสำคัญที่ช่วยพัฒนาทักษะการคิดของผู้เรียน ส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ในการเรียนรู้ และเกิดความเข้าใจในเนื้อหาสาระได้อย่างมีประสิทธิภาพ จึงจำเป็นต้องมีการใช้ผังกราฟิกเป็นเครื่องมือที่ช่วยให้ผู้เรียนจัดข้อมูลเหล่านั้นให้เป็นระเบียบ อยู่ในรูปแบบที่อธิบายให้เข้าใจและจดจำได้ง่าย ผู้เรียนที่สามารถมองเห็นและอธิบายได้อย่างเป็นระบบชัดเจน

ผู้วิจัยตระหนักถึงความสำคัญเร่งด่วนของปัญหาของนักเรียนที่กำลังเรียนในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในเครือข่ายสถานศึกษาที่ 17 ม่วงสามสิบ 2 ที่ขาดทักษะการแก้ปัญหาที่จำเป็นต่อการเรียนรู้ ประกอบกับการศึกษาและวิเคราะห์แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สามารถพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาที่หลากหลาย ส่งผลให้ผู้วิจัยต้องพัฒนาแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่สามารถพัฒนาทักษะการแก้ปัญหาที่มีความเหมาะสม และสอดคล้องกับระดับการศึกษา ช่วงวัย สื่อการเรียนรู้และแหล่งการเรียนรู้ ครูและบุคลากร ตลอดจนบริบทชุมชนและวิถีชีวิตของผู้เรียนในโรงเรียนบ้านเหล่าปาก จากนั้นนำมาวิเคราะห์ สังเคราะห์ และพัฒนาเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา ในเนื้อหาวิชาสังคมศึกษา สาระเศรษฐศาสตร์ เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน ซึ่งมีเนื้อหาสาระที่มีความเกี่ยวข้องกับวิถีการดำเนินชีวิตและสิ่งแวดล้อมในชุมชน มีความสอดคล้องกับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกที่มุ่งเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่มีการพัฒนาขึ้นมาให้เหมาะสมกับปัญหาของผู้เรียนที่ขาดทักษะการแก้ปัญหาในเครือข่ายสถานศึกษาที่ 17 ม่วงสามสิบ 2 และเป็นกิจกรรมการเรียนรู้ใหม่ที่เหมาะสมและจำเป็นอย่างยิ่งที่จะทำการศึกษา เพื่อเป็นแนวทางให้กับครูผู้สอนในศตวรรษที่ 21 ที่ต้องก้าวทันยุคสมัย เต็มเต็มช่องว่างของโอกาสทางการเรียนรู้ของผู้เรียนให้เกิดความหลากหลาย ส่งเสริมให้ผู้เรียนพัฒนาตนเองได้ตามธรรมชาติและเต็มตามศักยภาพต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาและหาประสิทธิภาพของกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา สำหรับนักเรียนชั้น

ประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบ้านเหล่าบาก สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 ให้มี
ประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80

2. เพื่อเปรียบเทียบทักษะแก้ปัญหาระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้น
ประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐาน
และผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา

3. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียน เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจ
ชุมชน ด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อ
เสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา

4. เพื่อศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิด
ชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย

1.1 ประชากรในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้คือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 จากกลุ่มเครือข่าย
สถานศึกษาที่ 17 ม่วงสามสิบ 2 จำนวน 13 โรงเรียน มีนักเรียนทั้งหมด 97 คน

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาค้นคว้าครั้งนี้คือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบ้านเหล่าบาก
สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 9 คน
ได้มาโดยการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling)

2. เครื่องมือที่ใช้ในการรวบรวมข้อมูล

2.1 กิจกรรมการเรียนรู้รายวิชาสังคมศึกษา เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน ชั้นประถมศึกษาปี
ที่ 4 จำนวน 6 กิจกรรม

2.2 แบบวัดทักษะการแก้ปัญหาก่อนเรียนและหลังเรียน ซึ่งเป็นแบบทดสอบชนิดปรนัย 16
ข้อ และชนิดอัตนัย 1 ข้อ

2.3 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ก่อนเรียน และหลังเรียน เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน ซึ่งเป็น
แบบทดสอบแบบปรนัย 4 ตัวเลือก จำนวน 20 ข้อ

2.4 แบบสอบถามความพึงพอใจของนักเรียนที่มีต่อกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งเป็นแบบมาตรา
ส่วนประมาณค่า (Rating Scale) 5 ระดับ จำนวน 20 ข้อ

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (One – Group Pretest – Posttest Design) แบบ
กลุ่มทดลองกลุ่มเดียว วัดผลก่อนและหลังการทดลอง

3.1 การหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน และนำไป
ทดลองในกลุ่มทดลอง ก่อนนำไปใช้กับกลุ่มตัวอย่าง เพื่อหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้

3.2 การทดสอบก่อนเรียน โดยใช้แบบวัดทักษะการแก้ปัญหาและแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

3.3 ทดลองตามกิจกรรมการเรียนรู้ที่ได้พัฒนาขึ้น เป็นเวลา 3 สัปดาห์ รวมทั้งหมด 12 ชั่วโมง

3.4 การทดสอบหลังเรียน โดยใช้แบบวัดทักษะการแก้ปัญหา แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน และศึกษาความพึงพอใจของนักเรียน

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อหาประสิทธิภาพของกิจกรรมการเรียนรู้ และศึกษาความพึงพอใจโดยใช้การวิเคราะห์ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน

4.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเปรียบเทียบทักษะการแก้ปัญหาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยใช้สถิติค่าที เป็นสถิติที่ใช้เปรียบเทียบค่าเฉลี่ย ระหว่างกลุ่มตัวอย่างสองกลุ่มที่ไม่เป็นอิสระจากกัน

ผลการวิจัย

1. ผลการพัฒนาและหาประสิทธิภาพกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีประสิทธิภาพเท่ากับ 88.89/82.78 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ 80/80

ตารางที่ 1 ผลการหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้

ประสิทธิภาพ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	ร้อยละ
ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1)	9	60	52.33	0.58	88.89
ประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2)	9	20	16.56	1.88	82.78
ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1/E_2) เท่ากับ 88.89/82.78					

จากตารางที่ 1 พบว่า ประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) ซึ่งได้จากคะแนนรวมของใบกิจกรรมที่ทำระหว่างเรียน มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 52.33 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.58 และประสิทธิภาพของผลลัพธ์ (E_2) ได้จาก คะแนนจากแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนของกลุ่มตัวอย่าง มีค่าเฉลี่ยเท่ากับ 16.56 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.88 ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีประสิทธิภาพ E_1/E_2 เท่ากับ 88.89/82.78 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ 80/80

2. ผลการเปรียบเทียบทักษะการแก้ปัญหาระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา มีทักษะการแก้ปัญหาลงเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบทักษะการแก้ปัญหา ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียน

การทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	sig
ก่อนเรียน	9	20	4.78	1.30	38.11**	0.000
หลังเรียน	9	20	15.78	0.67		

df=8

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 2 พบว่า ทักษะการแก้ปัญหา ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น จากนักเรียน 9 คน มีค่าเฉลี่ยก่อนเรียน เท่ากับ 4.78 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.30 มีค่าเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 15.78 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.67 แสดงให้เห็นว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีทักษะการแก้ปัญหา หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐาน และผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียน

การทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	sig
ก่อนเรียน	9	20	6.67	1.58	25.43**	0.000
หลังเรียน	9	20	16.56	1.88		

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 3 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น จากนักเรียน 9 คน มีค่าเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 6.67 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.58 มีค่าเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 16.56 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.88 แสดงให้เห็นว่านักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. ผลการศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีค่าเฉลี่ยรวมทุกด้านเท่ากับ 4.86 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.35 ความพึงพอใจอยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด

รายการประเมิน	$\bar{X}$	S.D.	สรุปผล
1. ด้านสาระการเรียนรู้	4.87	0.31	มากที่สุด
2. ด้านการจัดกิจกรรมการเรียนรู้	4.89	0.29	มากที่สุด
3. ด้านสื่อและแหล่งเรียนรู้	4.93	0.20	มากที่สุด
4. ด้านการวัดและประเมินผล	4.76	0.43	มากที่สุด
รวมเฉลี่ย	4.86	0.35	มากที่สุด

จากตารางที่ 4 พบว่า ผลความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิธีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีค่าเฉลี่ยรวมทุกด้าน เท่ากับ 4.86 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.35 ความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 อยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด

อภิปรายผล

1. การพัฒนาและหาประสิทธิภาพกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิธีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ประกอบด้วย 6 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 1 หนูน้อยนักสืบ กิจกรรมที่ 2 หนูน้อยนักวางแผน กิจกรรมที่ 3 หนูน้อยนักพิสูจน์จากพื้นที่จริง กิจกรรมที่ 4 หนูน้อยนักพิสูจน์จากพื้นที่จริง (ต่อ) กิจกรรมที่ 5 หนูน้อยนักวิเคราะห์ และกิจกรรมที่ 6 นวัตกรรมตัวจิ๋ว ซึ่งกิจกรรมมีจุดมุ่งหมายเพื่อส่งเสริมให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติจริง มีส่วนร่วมในการกำหนดปัญหา หาสาเหตุ วางแผนดำเนินการแก้ปัญหา นำเสนอผลงาน และออกแบบแนวทางการวัดและประเมินผลวิธีการแก้ปัญหา ทำให้นักเรียนสามารถเรียนรู้ผ่านการสำรวจและค้นคว้าในชุมชนผ่านการตั้งคำถาม การสังเกต การรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ ข้อมูลเพื่อหาข้อสรุป เชื่อมโยงเนื้อหาการเรียนรู้กับประสบการณ์จริงของนักเรียนในบริบทของชุมชน สอดคล้องกับ (สมาลี ชัยเจริญ, 2557) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดชุมชนเป็นฐานว่า การจัดการเรียนรู้ตามแนวคิดชุมชนเป็นฐาน เป็นการส่งเสริมให้เกิดการลงมือทำด้วยตนเอง ซึ่งความรู้จะถูกสร้างจากตัวผู้เรียน โดยใช้ข้อมูลที่ได้รับมาใหม่ร่วมกับข้อมูลหรือประสบการณ์เดิมที่มีอยู่แล้ว มาสร้างความหมายในการเรียนรู้ของตนเอง และจะมีผลโดยตรงต่อการสร้างความรู้ใหม่จากการร่วมมือกันแก้ปัญหา นอกจากนี้การใช้ผังกราฟิกเป็นการช่วยจัดระเบียบความคิดและข้อมูล ทำให้นักเรียนสามารถสรุปความรู้ วิเคราะห์ และเชื่อมโยงข้อมูลอย่างเป็นระบบ สอดคล้องกับ ทิศนา ขัมมณี (2556) ที่ได้กล่าวถึงหลักการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานว่าตั้งอยู่บนพื้นฐานความเชื่อว่าเป็นกิจกรรมที่มีบริบทจริงเชื่อมโยงอยู่ ดังนั้นการเรียนรู้ที่เกิดจึงสัมพันธ์กับความเป็นจริง เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียน เพราะสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงได้ เปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้เข้าสู่การสืบค้นโดยใช้การคิดขั้นสูงที่ซับซ้อนขึ้น สามารถสร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้และการทำงานให้แก่ผู้เรียนได้

การศึกษาการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิธีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน สำหรับนักเรียน

ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 พบว่า มีประสิทธิภาพเท่ากับ 88.89/82.78 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ 80/80 แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ เพราะในกระบวนการพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ ผู้วิจัยได้วิเคราะห์สาระการเรียนรู้ โดยศึกษาหลักสูตรแกนกลาง การศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ซึ่งการวิจัยครั้งนี้ ผู้วิจัยทำการศึกษาเนื้อหาสาระ ตัวชี้วัด จุดประสงค์การเรียนรู้ คุณลักษณะ และสมรรถนะที่สำคัญ จากนั้นผู้วิจัยได้มีการกำหนดขอบเขตเนื้อหา เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มาจัดทำเป็น 6 กิจกรรม ได้แก่ กิจกรรมที่ 1 หนูน้อยนักสืบ กิจกรรมที่ 2 หนูน้อยนักวางแผน กิจกรรมที่ 3 หนูน้อยนักพิสูจน์จากพื้นที่จริง กิจกรรมที่ 4 หนูน้อยนักพิสูจน์จากพื้นที่จริง (ต่อ) กิจกรรมที่ 5 หนูน้อยนักวิเคราะห์ และกิจกรรมที่ 6 นวัตกรรมตัวจิ๋ว

จากนั้นผู้วิจัยได้มีการนำกิจกรรมการเรียนรู้เสนอผู้เชี่ยวชาญ 5 ท่าน ตรวจสอบความถูกต้องของเนื้อหาและความเหมาะสมของชุดกิจกรรมการเรียนรู้และให้ข้อเสนอแนะเพิ่มเติม แล้วนำกิจกรรมการเรียนรู้ไปปรับปรุงตามคำแนะนำของผู้เชี่ยวชาญ จากนั้นผู้วิจัยได้มีการนำกิจกรรมการเรียนรู้ไปใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่ไม่ใช่ตัวอย่างการวิจัยแต่มีลักษณะทางสังคมใกล้เคียงกับกลุ่มตัวอย่างวิจัย โดยเป็นนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ในกลุ่มเครือข่ายสถานศึกษาที่ 17 ม่วงสามสิบ 2 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุบลราชธานี เขต 1 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 ใช้ในการหาประสิทธิภาพของชุดกิจกรรมการเรียนรู้ ได้แก่ การหาประสิทธิภาพเป็นแบบเดี่ยว (1:1) การหาประสิทธิภาพแบบกลุ่ม (1:10) เพื่อแก้ไขข้อบกพร่องของกิจกรรมการเรียนรู้ ปรับปรุงกิจกรรมการเรียนรู้ให้เกิดความเหมาะสมมากยิ่งขึ้น เห็นได้ว่าการสร้างและปรับปรุงกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้น มีการปรับปรุงแก้ไขข้อบกพร่องต่าง ๆ จากการหาประสิทธิภาพของชุดกิจกรรมการเรียนรู้จากการทดลองก่อนนำไปใช้จริง จึงส่งผลให้การเรียนรู้นี้มีประสิทธิภาพสูงกว่าเกณฑ์ 80/80 ที่กำหนดไว้ สอดคล้องกับงานวิจัยของ เณิมพล ศรีตันดา (2567) ได้ศึกษาการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานเพื่อส่งเสริมทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา มีกลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษา จำนวน 6 คน พิจารณาโดยเจาะจงกลุ่มเป้าหมาย เครื่องมือวิจัย ได้แก่ แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานเพื่อส่งเสริมทักษะการแก้ปัญหา ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาวิชาสังคมศึกษา จำนวน 4 แผน เวลาในการจัดกิจกรรมเรียนรู้รวม 12 ชั่วโมง สำหรับคุณภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ภาพรวมอยู่ระดับมีคุณภาพมาก และนักเรียนมีทักษะการแก้ปัญหายอยู่ในระดับปฏิบัติมากที่สุด สอดคล้องกับงานวิจัยของ ปัทมา นันดิลก (2564) ได้ศึกษาการพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ชุมชนเป็นฐาน เรื่อง การใช้ชีวิตแบบพอเพียง ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยมีกลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบ้านคอกม้า ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 1 ห้องเรียน จำนวน 9 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) ได้แผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 7 แผน แต่ละแผนประกอบด้วยสาระสำคัญ มาตรฐานตัวชี้วัด จุดประสงค์การเรียนรู้ สาระการเรียนรู้ กระบวนการจัดการเรียนรู้ กิจกรรมการเรียนรู้ สื่อ/แหล่งการเรียนรู้ การวัดและประเมินผลการเรียนรู้ บันทึกหลังการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ผลการประเมินความเหมาะสม มีค่าเฉลี่ยตั้งแต่ 4.90-5.0 ซึ่งอยู่ในระดับเหมาะสมมากที่สุด และผลการหา ประสิทธิภาพ 85.63/76.83 ซึ่งเป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนด

2. การเปรียบเทียบทักษะการแก้ปัญหา ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิก เพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิธีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน มีทักษะการแก้ปัญหา หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่ากิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยพัฒนาขึ้นนั้น สามารถเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ได้ ทั้งนี้เนื่องมาจากนักเรียนได้รับการจัดการเรียนรู้ที่ได้ทำการศึกษาและทำกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง มีการระบุปัญหา วิเคราะห์หาสาเหตุของปัญหา สร้างวิธีการหรือแนวทางในการแก้ไขปัญหา และขั้นตอนการวัดและประเมินผลกระบวนการแก้ปัญหา ทำให้นักเรียนเกิดความรู้ความเข้าใจในบทเรียนและบรรลุจุดประสงค์การเรียนรู้ที่กำหนดไว้ ดังเช่นประเด็นคำตอบจากกิจกรรมที่ 1 หนูน้อยนักสำรวจ ที่มีการสอดแทรกเนื้อหาเกี่ยวกับความหมายและความสำคัญของชุมชน ร่วมกับเทคนิคผังกราฟิกประเภท Mind Mapping และ Concept Mapping เพื่อช่วยในกิจกรรมการเรียนรู้ให้เกิดความน่าสนใจและสามารถช่วยในการสรุปความรู้และข้อค้นพบของนักเรียนได้ด้วย กิจกรรมที่ 2 หนูน้อยนักวางแผน ที่ได้มีการนำเอาเทคนิค SCAMPER ซึ่งเป็นกิจกรรมที่ให้นักเรียนตั้งคำถามและลองค้นหาคำตอบเกี่ยวกับการสร้างนวัตกรรมเพื่อการแก้ปัญหาในระบบกลุ่ม ดังตัวอย่างเช่น นักเรียนนำเอาองค์ประกอบ S : Substitute หรือ หลักการทดแทนกันของสิ่งต่าง ๆ โดยมีคำถามว่า “หากไม่มีมะขามที่เป็นส่วนประกอบในการทำผลิตภัณฑ์ชดผัดจะทำอย่างไร” คำตอบที่ได้คือ “สามารถใช้กากกาแฟ ขมิ้นชัน หรือข้าวโอ๊ตเป็นส่วนประกอบทดแทนมะขามได้” และการใช้เทคนิคผังกราฟิกประเภท Fishbone Diagram และ Sequence Flowchart ในการวิเคราะห์เนื้อหาร่วมกับประเด็นปัญหาที่สนใจ แล้วนำมาจัดเป็นลำดับการดำเนินการของกลุ่มนักเรียน ซึ่งมีความเชื่อมโยงกับกิจกรรมที่ 3-4 หนูน้อยนักพิสูจน์จากพื้นที่จริง ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้นำความรู้จากเนื้อหาสาระและประสบการณ์ต่าง ๆ ไปใช้ในการลงพื้นที่สืบค้นข้อมูลจากชุมชนบ้านเหล่าบากตามแผนการดำเนินการที่นักเรียนสร้างขึ้น จากนั้นจึงนำข้อมูลที่ได้รับจากการลงพื้นที่มาวิเคราะห์ ประเมินค่าและสรุปผลการสืบค้นข้อมูลในกิจกรรมที่ 5 หนูน้อยนักวิเคราะห์ ซึ่งจะมีการใช้เทคนิคผังกราฟิกประเภท Tree Diagram มาใช้ในการจัดเรียงข้อมูลให้สามารถนำมาวิเคราะห์ได้อย่างมีประสิทธิภาพ ส่งผลให้กิจกรรมที่ 6 นวัตกรรมตัวจิ๋ว ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้นำเสนอผลการสืบค้นข้อมูลของกลุ่มในงานนิทรรศการโครงการเพื่อการเรียนรู้ และมีการประเมินผลการเรียนรู้ในกิจกรรมโดยนักเรียนมีส่วนร่วมในการให้คะแนนกลุ่มอื่น ประกอบกับการสังเกตพฤติกรรมในการแก้ปัญหาด้วยวิธีการวางแผนในระบบกลุ่มของนักเรียนที่มีนักเรียนโดยเฉลี่ยมากกว่าร้อยละ 80 ที่มีส่วนร่วมในการแสดงความคิดเห็นเมื่อมีการอภิปรายในแต่ละกลุ่ม อีกทั้งยังมีการสอบถามอย่างไม่เป็นทางการของผู้วิจัยเกี่ยวกับทักษะการแก้ปัญหาที่เกิดขึ้นจากคำถามว่า “นักเรียนได้เรียนรู้อะไรบ้างจากการเรียนในวันนี้” โดยหนึ่งในนักเรียนจากกลุ่มตัวอย่างตอบว่า “ผมรู้ว่าการเรียนแบบนี้ ช่วยให้เราเรียนรู้วิธีการแก้ปัญหาที่หลากหลายจากการวางแผนกับเพื่อนในกลุ่ม เมื่อลงมือทำงานจริง ก็นำความรู้ที่ได้มารวมกันเพื่อแก้ปัญหาเฉพาะหน้าที่เกิดในระหว่างทำงานหลักได้” ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีการเรียนรู้ยึดหลักทิศทางการเรียนรู้ของ ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์ (2561) ที่กล่าวว่ากิจกรรมการเรียนรู้ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนมีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้ ได้แก่ นักเรียนมีบทบาทสำคัญในการเรียนรู้ผ่านกิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ด้วยตนเอง โดยดำเนินไปตามลำดับขั้นตามความสามารถและความสนใจ นอกจากนี้การทำงานร่วมกันในกลุ่มช่วยให้เกิดการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและการสนับสนุนซึ่งกันและกัน การใช้สื่อการเรียนรู้ที่หลากหลาย โดยเฉพาะสื่อ

ดิจิทัลและอินเทอร์เน็ต ช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการทำความเข้าใจเนื้อหาได้ดียิ่งขึ้น อีกทั้งยังเป็นเครื่องมือที่ช่วยกระตุ้นการเรียนรู้ เสริมสร้างความเข้าใจ และกระชับเนื้อหาให้เข้าถึงง่ายขึ้นผ่านการนำเสนอที่น่าสนใจ เช่น ภาพประกอบ ทำให้นักเรียนมีความสนใจมากขึ้นและสามารถนำข้อมูลไปต่อยอดได้อย่างถูกต้อง จึงส่งผลให้ทักษะการแก้ปัญหาหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 สอดคล้องกับงานวิจัยของ สุมิตร ชครัตน์ (2561) ที่ได้พัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้โดยประยุกต์การจัดการเรียนรู้ที่ใช้ปัญหาเป็นฐาน กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 พัฒนาแบบวัดความสามารถในการแก้ปัญหาโดยใช้หลักการแก้ปัญหาซึ่งประกอบด้วย 1. ขั้นระบุปัญหา 2. ขั้นการนิยามสาเหตุของปัญหา 3. ขั้นค้นหาแนวทางแก้ปัญหาหรือตั้งสมมติฐาน และ 4. ขั้นพิสูจน์วิธีแก้ปัญหาหรือผลลัพธ์ที่ได้จากการแก้ปัญหา มีผลการทดสอบความสามารถในการแก้ปัญหาหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ประกอบกับงานวิจัยของ จินห์จุฑา ศิริเวชบุรี (2561) ได้ศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม กลุ่มตัวอย่างคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนบ้านหินหวง โดยมีการให้แสดง ทักษะที่เป็นองค์ประกอบของทักษะการแก้ปัญหา ได้แก่ ระบุปัญหา วิเคราะห์ปัญหา เสนอวิธีการแก้ปัญหา และตรวจสอบผลลัพธ์ มีทักษะการแก้ปัญหาหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนร้อยละ 70

3. การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ที่เรียนโดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิก เพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 แสดงให้เห็นว่ากิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน เป็นกิจกรรมการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ มีความเหมาะสมกับบริบทของผู้เรียน สามารถส่งเสริมให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ตรงตามจุดประสงค์การเรียนรู้ และขอบเขตเนื้อหาเนื่องจากผู้วิจัยได้สร้างกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา ซึ่งในแต่ละชุดกิจกรรมการเรียนรู้มีความหลากหลายของกิจกรรมการเรียนรู้ ปรับประยุกต์กิจกรรมที่ทำหาย มุ่งทำความสำเร็จตามกิจกรรมต่าง ๆ ที่นักเรียนให้ความสนใจเข้ามาสอดแทรกในกิจกรรม มีการนำเนื้อหาสาระสำคัญจากเรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน บูรณาการเข้าสู่กิจกรรมอย่างครบถ้วนในทั้ง 6 กิจกรรม และมีการใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ที่มีการพัฒนามาจากเนื้อหาสาระจากเรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน มาเป็นขอบเขตการเรียนรู้ ซึ่งสอดคล้องกับความหมายของ ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของ ทิศนา แหมมณี (2560) ว่าเป็นการเข้าถึงความรู้ การพัฒนาทักษะในการเรียน อาจพิจารณาได้จากคะแนนสอบที่กำหนดให้ คะแนนที่ได้จากงานที่ครูมอบหมายให้หรือทั้งสองอย่าง ทั้งนี้เพื่อเป็นการสร้างความกระตือรือร้นในการเรียนรู้ของนักเรียนกระตุ้นให้นักเรียนมีความพยายามศึกษาหาความรู้ในกิจกรรมการเรียนรู้ให้ได้มากที่สุด เพื่อที่จะได้รับคะแนนจากแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เพิ่มมากขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ ธัญลดา เทพวารินทร์ (2564) ได้ศึกษาการพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ เรื่อง หนูน้อยนักเศรษฐศาสตร์ วิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่ได้ทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนก่อนและหลังเรียนด้วยชุดกิจกรรมการเรียนรู้ เรื่อง หนูน้อยนัก

เศรษฐศาสตร์ พบว่า คะแนนสอบหลังเรียนของนักเรียนสูงกว่าก่อนเรียน และยังมีความสอดคล้องกับงานวิจัยของศศิธร ภู่วาว (2559) ที่ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง กลุ่มอาชีพในชุมชนบางบอน และกระบวนการกลุ่ม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยโครงงาน กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยคือ นักเรียนที่กำลังศึกษาอยู่ในระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 3/2 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2558 โรงเรียนพระยามนธราธิราชศรีพิจิตรเขตบางบอน กรุงเทพมหานคร จำนวน 38 คน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่เกิดจากการทำแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง กลุ่มอาชีพในชุมชน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยโครงงาน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. การศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีค่าเฉลี่ยรวมทุกด้านเท่ากับ 4.86 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.35 ความพึงพอใจของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 อยู่ในระดับพึงพอใจมากที่สุด แสดงให้เห็นว่า กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหา เรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ได้เป็นอย่างดี ทั้งนี้เป็นผลมาจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เชื่อมโยงกับชีวิตประจำวันของนักเรียนในชุมชน โดยมีกิจกรรมที่ 1 หนูน้อยนักสืบ ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้ร่วมกันคิดแลกเปลี่ยนความคิดเห็นผ่านการอภิปรายกลุ่มร่วมกันคิดค้นประเด็นในการศึกษา และยังมีกิจกรรมที่ 2 หนูน้อยนักวางแผนที่ส่งเสริมให้ลงมือปฏิบัติกิจกรรมในบริบทจริงด้วยตนเอง นักเรียนมีอิสระในการคิดวางแผนการสืบค้นข้อมูลในกลุ่มของตนเอง กิจกรรมที่ 3 และ 4 หนูน้อยนักพิสูจน์จากพื้นที่จริงที่นักเรียนทุกคนในกลุ่มมีบทบาทที่ต้องรับผิดชอบ จึงมีความกระตือรือร้นในงานที่ได้รับมอบหมายจากกลุ่มในพื้นที่ชุมชนของตน จากนั้นนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์และสังเคราะห์ในกิจกรรมที่ 5 หนูน้อยนักวิเคราะห์ จากนั้นจึงเข้าสู่กิจกรรมที่ 6 ที่เปิดโอกาสให้นักเรียนได้นำเสนอข้อมูลที่นักเรียนสืบค้น ส่งผลให้ทุกคนในกลุ่มเกิดความภาคภูมิใจในผลงานที่ตนเองสร้างขึ้น ส่งผลให้การจัดการเรียนรู้สามารถบรรลุวัตถุประสงค์ได้ ซึ่งเกิดจากการคำนึงถึงความพึงพอใจของนักเรียนในขั้นตอนการออกแบบกิจกรรม เพราะถ้านักเรียนมีความพึงพอใจต่อกิจกรรมการเรียนรู้แล้วย่อมส่งผลถึงประสิทธิภาพของการเรียนด้วย สอดคล้องกับ นูรมา อาลี (2559) ที่ได้กล่าวถึงแนวคิดและทฤษฎีที่เกี่ยวข้องกับความพึงพอใจ ไว้ว่า ความพึงพอใจนั้นมีรากฐานมาจากการศึกษาเกี่ยวกับแรงจูงใจ ซึ่งทฤษฎีการเรียนรู้ของนักจิตวิทยาหลายท่านได้ให้ความเห็นว่า แรงจูงใจในการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นตัวกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ดีที่สุด เนื่องจากเป็นปัจจัยสำคัญในการเรียนรู้ มนุษย์จึงเจริญเติบโตผ่านประสบการณ์ ทั้งนี้ผู้เรียนนั้นมีเป้าหมายเป็นของตนเองเพื่อใช้เป็นแรงจูงใจในการเรียนรู้การเรียนรู้จึงเน้นผู้เรียนเป็นจุดศูนย์กลาง ผู้สอนจึงมีบทบาทสำคัญในการเป็น ผู้สนับสนุนในผู้เรียนเกิดการเรียนรู้และเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ของผู้เรียน และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ อติเรก หัตถวงศ์ (2565) ได้ศึกษาการพัฒนาผลการเรียนรู้ เรื่อง การบริโภคสินค้าและบริการของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐาน ตัวอย่างที่ใช้คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โรงเรียนบ้านโพธิ์สง่า ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2563 จำนวน 27 คน ผลการวิจัยพบว่า ความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้โครงงานเป็นฐานของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีความพึงพอใจโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ เบญจวรรณ เรื่องศรี, กรวรรณ สืบสม

และนพรัตน์ หมีพลัด (2567) ได้ศึกษาการพัฒนา รูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงออกแบบและโครงการเป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 กลุ่มเป้าหมายคือนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนบ้านคลองไม้แดง จำนวน 30 คนมีความพึงพอใจต่อรูปแบบการเรียนรู้บนฐานกระบวนการคิดเชิงออกแบบและโครงการเป็นฐานเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ระดับมากที่สุด ($\bar{X}$ = 4.50, S.D. = 0.51)

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

1.1 ครูควรมีการศึกษาองค์ประกอบต่าง ๆ ในกิจกรรมการเรียนรู้อย่างละเอียด เพื่อประกอบวางแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ให้เป็นสอดคล้องกับเนื้อหาสาระและความต้องการของผู้เรียน ส่งผลให้เกิดความพร้อมต่อการจัดการเรียนรู้และให้คำแนะนำกับนักเรียนได้ถูกต้อง เกิดประสิทธิภาพในกิจกรรมการเรียนรู้มากขึ้น

1.2 ครูควรมีการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้ ตัวชี้วัด และจุดประสงค์การเรียนรู้ รูปแบบกระบวนการจัดการเรียนรู้ เนื้อหาที่ใช้ในกิจกรรมให้เกิดความเข้าใจอย่างถูกต้อง เพื่อให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะการแก้ปัญหา และเกิดการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้ที่ตั้งไว้ได้

1.3 ครูควรให้การดูแล ช่วยเหลือ และให้คำแนะนำเมื่อนักเรียนเกิดข้อสงสัย เพื่อให้นักเรียนเกิดความเข้าใจที่ถูกต้อง ส่งผลให้การเรียนรู้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

1.4 ครูควรออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ให้มีความหลากหลาย เปิดโอกาสให้นักเรียนมีส่วนร่วมอย่างเต็มที่ มีอิสระทางความคิด รับฟังความคิดเห็นของทุกคนด้วยความตั้งใจ เพื่อส่งเสริมให้นักเรียนมีความมั่นใจในการคิดและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกับผู้อื่น แทนที่จะตัดสินว่าคำตอบถูกหรือผิดในทันที ควรเปิดโอกาสให้นักเรียนได้อธิบายเหตุผลของคำตอบของตนเอง

1.5 ครูควรมีการวิเคราะห์บริบทโรงเรียนและชุมชนเพื่อการเตรียมการจัดทำสื่อและแหล่งเรียนรู้สำหรับการใช้ประกอบกิจกรรมการเรียนรู้

1.6 ครูควรมีการวิเคราะห์ผู้เรียนเกี่ยวกับทักษะพื้นฐานของผู้เรียนที่เกี่ยวข้องกับการเรียนรู้จากโครงการเป็นฐาน ชุมชนเป็นฐาน และการใช้ผังกราฟิกในการเรียนรู้ เพื่อปรับกิจกรรมการเรียนรู้ให้สอดคล้องกับความต้องการและเติมเต็มโอกาสในการเรียนรู้ที่เท่าเทียมของผู้เรียน

2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการพัฒนา กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงการเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหาในกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น ๆ เช่น กลุ่มสาระวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีที่มีการเรียนเกี่ยวกับสิ่งแวดล้อมผสมผสานการใช้เทคโนโลยี กลุ่มสาระการงานอาชีพ และกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษา พลศึกษา เป็นต้น

2.2 ควรพัฒนา กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงการเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อพัฒนาทักษะ เช่น ทักษะการคิดเชิงนวัตกรรม ทักษะการคิดเชิงระบบ ทักษะสังคม เป็นต้น

2.3 ควรมีการบูรณาการรูปแบบ แนวคิด หรือเทคนิคที่มีความสอดคล้องกับบริบทที่หลากหลาย เช่น การบูรณาการการจัดการเรียนรู้ปัญหาเป็นฐานร่วมกับชุมชนเป็นฐาน และเทคนิคกลุ่มแข่งขัน การบูรณาการการจัดการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐานร่วมกับแหล่งเรียนรู้เป็นฐาน และเทคนิคเดิมเดิม เป็นต้น

องค์ความรู้ใหม่

การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐานร่วมกับแนวคิดชุมชนเป็นฐานและผังกราฟิกเพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหาเรื่อง วิถีชีวิต เศรษฐกิจชุมชน สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยสรุปองค์ความรู้ได้เป็นขั้นตอนที่ประกอบกิจกรรมการเรียนรู้ ดังนี้ 1) การเตรียมความพร้อม (กระตุ้นความต้องการอยากรู้และสอนพื้นฐานความรู้) 2) การคิดและเลือกหัวข้อเรื่อง (เรื่องที่เป็นประเด็นในการพัฒนาหรือต้องการแก้ปัญหา) 3) การวางแผนการศึกษาหาข้อมูล (ออกแบบและตรวจสอบความพร้อมเครื่องมือ) 4) การดำเนินงาน (ลงพื้นที่ศึกษาและเก็บข้อมูล) 5) วิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูล (นำข้อมูลที่ได้มาจัดหมวดหมู่ ประเมินค่า และจัดทำสรุป) 6) การนำเสนอผลงาน (นำเสนอผลการสังเคราะห์การเรียนรู้สู่สาธารณะ) 7) การประเมินผล (สะท้อนผลการเรียนรู้ที่เน้นการนำไปปรับใช้ในการเรียนรู้ครั้งต่อไป) ซึ่งเหมาะแก่การใช้ในบริบทชุมชนที่นักเรียนต้องลงไปเรียนรู้จริง ผ่านการใช้ผังกราฟิกเป็นเครื่องมือในการจัดการข้อมูลเพื่อประกอบการจัดทำโครงงาน เหมาะแก่การนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติจริง เช่น วิทยาศาสตร์ การงานอาชีพ เป็นต้น

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- จิณห์จุฑา ศิริเวชบุรี. (2561). *การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้โดยประยุกต์ใช้กระบวนการเรียนรู้ปัญหาเป็นฐานเพื่อพัฒนาทักษะการแก้ปัญหา กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ชั้นประถมศึกษาปีที่ 5*. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยบูรพา.
- เฉลิมพล ศรีตันดา. (2566). *การจัดการเรียนรู้โดยใช้โครงงานเป็นฐานเพื่อส่งเสริมทักษะการคิดแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษา*. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต, สาขาวิชาการศึกษา (สังคมศึกษา) มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์. (2561). *80 นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ* (พิมพ์ครั้งที่ 8). พิษณุโลก: ไซดแอนพริ้นติ้ง.
- ฐากร สิทธิโชค. (2564). *แนวทางการจัดการเรียนรู้สังคมศึกษายุคใหม่*. มหาวิทยาลัยทักษิณ.
- ทศนา แหมมณี. (2556). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 17). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทศนา แหมมณี. (2557). *ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 18). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- ทศนา แหมมณี. (2560). *รูปแบบการเรียนการสอน: ทางเลือกที่หลากหลาย* (พิมพ์ครั้งที่ 9). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

- ฉัญดา เทพวารินทร์. (2564). การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ เรื่อง หนูน้อยนักเศรษฐศาสตร์วิชาสังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา*, 8(10) 262-270.
- นุรมา อาลี. (2559). ผลการจัดการเรียนรู้แบบ 4 MAT ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ความคงทนในการเรียนรู้และความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์ มหาบัณฑิต สาขาวิชาการสอนวิทยาศาสตร์และคณิตศาสตร์ มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์.
- เบญจวรรณ เรืองศรี, กรวรรณ สืบสม และนพรัตน์ หมิพลัด. (2567). การพัฒนารูปแบบการจัดการเรียนรู้เชิงออกแบบและโครงงานเป็นฐาน เพื่อเสริมสร้างทักษะการแก้ปัญหาของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. *วารสารมหาวิทยาลัยราชภัฏนครราชสีมา*, 11(12), 237-248.
- ประพันธ์ศิริ สุเสารัจ. (2553). *การพัฒนาการคิด* (พิมพ์ครั้งที่ 4). ห้างหุ้นส่วนจำกัด 9119 เทคนิคพรินต์ติ้ง.
- ปัทมา นันดิลก. (2564). การพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้ชุมชนเป็นฐาน เรื่อง การใช้ชีวิตแบบพอเพียง ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.
- วิภาดา พินลาและวิภาพรรณ พินลา. (2023). ห้องเรียนครูสังคมศึกษากับการจัดการเรียนรู้โดยใช้ชุมชนเป็นฐาน. *วารสารศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยทักษิณ*, 23(2), 1-12.
- ศศิธร ภู่ว่าว (2559). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่องกลุ่มอาชีพในชุมชนบางบอน และกระบวนการกลุ่มของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 3 ด้วยการจัดการเรียนรู้โดยโครงงาน. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์ มหาบัณฑิต ภาควิชาหลักสูตรและวิธีสอน มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ศศิธร อินต๋น. (2562). การจัดการเรียนรู้แบบโครงงานที่ใช้โรงเรียนและชุมชนเป็นฐานโดยเน้นการแก้ปัญหาอย่างสร้างสรรค์ของนักศึกษาสาขาวิชาการประถมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่. รายงานวิจัย มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2560). *แผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2560 – 2579*. กรุงเทพฯ.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2562). *แนวทางการพัฒนาสมรรถนะผู้เรียน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน*. บริษัท 21 เซ็นจูรี จำกัด.
- สุมาลี ชัยเจริญ. (2557). *การออกแบบการสอน: หลักการ ทฤษฎีสู่การปฏิบัติ*. คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยขอนแก่น.
- สุมิตร คชรรัตน์. (2561). การใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้โดยประยุกต์การจัดการเรียนรู้ที่ใช้ปัญหาเป็นฐาน กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยบูรพา.
- เสาวลักษณ์ วรบุรี. (2560). โปรแกรมพัฒนาการเรียนรู้ที่ยึดโครงงานเป็นฐานสำหรับห้องเรียนศตวรรษที่ 21 ในโรงเรียนประถมศึกษาขนาดใหญ่สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. *วารสารสุทธิปริทัศน์*, 31(99), 174-187.
- อดิเรก หัตถวงศ์. (2565). การพัฒนาผลการเรียนรู้ เรื่อง การบริโภคสินค้าและบริการของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามแนวคิดโครงงานเป็นฐาน. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี.

*** การพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน
เรื่อง ทวีปเอเชีย เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
Development of Cooperative Learning Management Using Team Game
Tournament Techniques with Gamification on the Topic of Asia to
Enhance Teamwork Skills in Mathayomsuksa 1 Students**

สุเมธินี บุญตัน^{1*} เสวตาภรณ์ ตั้งวันเจริญ² ภูมิพงศ์ จอมหงษ์พิพัฒน์³

Sumaetinee Boontan^{1*} Sawetaporn Tangwancharoen² Bhumbhong Jomhongbhibhat³

¹สาขาวิชาการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

¹Department of Curriculum and Instructional Development, Faculty of Education

Ubon Ratchathani Rajabhat University

²สาขาวิชาสังคมศึกษา คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

²Department of Social Studies, Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University

³สาขาวิชาการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

³ Department of Curriculum and Instructional Development, Faculty of Education

Ubon Ratchathani Rajabhat University

*Corresponding author e-mail: sumaetinee.bg66@ubru.ac.th

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน ให้มีประสิทธิภาพ 80/80 2) เปรียบเทียบทักษะการทำงานเป็นทีมก่อนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 3) เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังเรียน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และ 4) ศึกษาความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวีปเอเชีย เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านภักดีเจริญห้วยนาโคกข้างมะนาย จำนวน 16 คน เครื่องมือที่ใช้การเก็บรวบรวมข้อมูล ประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้ทั้งหมด 8 แผน แบบประเมินพฤติกรรมการทำงานเป็นทีม แบบประเมินทักษะการทำงานเป็นทีม แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน แผนการจัดการเรียนรู้ทั้งหมด 8 แผน และแบบสอบถามความพึงพอใจ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าร้อยละ และการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า 1) การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน มีประสิทธิภาพเท่ากับ 83.79/81.25 2) นักเรียนมีทักษะการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และมีทักษะการ

* Received: 30 May 2025, Revised: 5 June 2025, Accepted: 12 June 2025

ทำงานเป็นทีมอยู่ในระดับมาก 3) นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และ 4) นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้ โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

คำสำคัญ: การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน, ทักษะการทำงานเป็นทีม, แนวคิดเกมมิฟิเคชัน, ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน,

Abstract

This study aimed to 1) develop a cooperative learning using Team Game Tournament integrated with Gamification, with a target efficiency criterion of 80/80; 2) compare students' teamwork skills before and after participating in this learning approach 3) compare students' academic achievement before and after using this approach 4) examine students' satisfaction with the cooperative learning management using Team Game Tournament techniques integrated with gamification on the topic of the Asian continent, aimed at enhancing teamwork skills in Mathayomsuksa 1 Students. The sample group consisted of 16 Mathayomsuksa 1 students from Ban Phakdeecharoen Huana Khokchangmanai School. The research instruments included eight lesson plans, a teamwork behavior assessment form, a teamwork skill evaluation form, an academic achievement test, and a satisfaction questionnaire. The data were analyzed using mean, standard deviation, percentage, and t-test. The research findings were as follows: 1) The cooperative learning using Team Game Tournament technique integrated with gamification achieved an efficiency of 83.79/81.25; 2) students' teamwork skills after instruction were significantly higher than before instruction at the .01 level, and the overall level of teamwork skills was high; 3) students' academic achievement after instruction was significantly higher than before instruction at the .01 level; and 4) students' overall satisfaction with the learning model was at the highest level.

Keywords: Cooperative learning with Team Game Tournament (TGT), Teamwork skills, Gamification, academic achievement

บทนำ

การพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะการทำงานเป็นทีม เป็นการมุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพ ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีความสามารถในการรวมพลังทำงานเป็นทีม สามารถจัดระบบและกระบวนการทำงาน อย่างมีแบบแผนเป็นขั้นตอนที่สามารถตรวจสอบได้ มีการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น มีกระบวนการสร้างสัมพันธ์ที่ดี มีความรับผิดชอบต่อตนเองและผู้อื่น ให้เกียรติและยอมรับซึ่งกันและกัน มีความสามารถที่จะปฏิบัติตนเมื่อทำงานร่วมกับผู้อื่น โดยใช้ความรู้ ทักษะ และคุณลักษณะที่ได้รับการพัฒนา แสดงออกถึงพฤติกรรมและความสามารถจนส่งผลให้การทำงานประสบความสำเร็จ ซึ่งทักษะการทำงานเป็นทีม เป็นสิ่งสำคัญต่อการทำงานและการดำรงชีวิตในโลก อีกทั้งยังเป็นทักษะการเรียนรู้ที่สำคัญในศตวรรษที่ 21 ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนทุกคนมีทักษะด้านความร่วมมือ การทำงานเป็นทีม การเป็นผู้นำ ดังนั้น การนำเป้าหมายการพัฒนาสมรรถนะหลักในด้านการรวมพลังทำงานเป็นทีม มาเป็นหลักในการส่งเสริมผู้เรียนตามแนวทางหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาสมรรถนะหลักที่สำคัญต่อการใช้ชีวิต การทำงานและการเรียนรู้ในอนาคต

สอดคล้องกับแนวคิดการพัฒนาผู้เรียนตามแนวของหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน เป้าหมายเพื่อพัฒนาผู้เรียนทุกคนให้มีคุณภาพตามมาตรฐานที่กำหนด และพัฒนาผู้เรียนให้มีสมรรถนะตามศักยภาพและ

ความจำเพาะของแต่ละบุคคล การออกแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณธรรม มีทักษะการคิดวิเคราะห์ คิดสร้างสรรค์ มีทักษะด้านเทคโนโลยี สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่น และสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นในสังคมโลกได้อย่างสันติ อีกทั้งในการเรียนการสอนในกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม มีความมุ่งหมายพัฒนาผู้เรียนให้มีความรู้ความเข้าใจ ในการดำรงชีวิตของมนุษย์ทั้งในฐานะปัจเจกบุคคลและการอยู่ร่วมกันในสังคม เพื่อให้สามารถเปลี่ยนแปลงการดำรงชีวิตให้เข้ากับสภาพแวดล้อม มีความตระหนักรับผิดชอบต่อตนเองและผู้อื่น การยอมรับและเข้าใจความแตกต่าง การจัดการเรียนรู้มีแนวคิดหลัก คือ การพัฒนาผู้เรียนให้มีความพร้อมในการปรับตัวให้พร้อมรับการเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้นในอนาคต

ในสาระภูมิศาสตร์ ซึ่งเป็นแนวทางการศึกษาและทำความเข้าใจลักษณะกายภาพของโลก โดยใช้เครื่องมือทางภูมิศาสตร์ สืบค้นข้อมูลและวิเคราะห์การเกิดปรากฏการณ์ เพื่อให้เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างมนุษย์กับสิ่งแวดล้อมทางกายภาพที่ก่อให้เกิดการสร้างสรรค์วิถีการดำเนินชีวิต มีจิตสำนึก โดยใช้กระบวนการคิดวิเคราะห์ กระบวนการกลุ่ม การแก้ปัญหา และการฝึกฝนทักษะเพิ่มเติมจากการทำกิจกรรมต่าง ๆ กระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ จะเปิดโอกาสให้ผู้เรียนได้คิดลงมือปฏิบัติ ส่งเสริมให้ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยตนเอง การใช้กระบวนการกลุ่มในการจัดการเรียนรู้เพื่อให้นักเรียนช่วยเหลือและร่วมมือกันในการทำงาน เป็นที่นิยมใช้ในการจัดการเรียนรู้ ซึ่งเป็นการเรียนรู้แบบร่วมมือ ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การส่งเสริมให้ผู้เรียนมีบทบาทได้สร้างการเรียนรู้ด้วยตนเอง รู้จักการวางแผน การแบ่งบทบาทหน้าที่รับผิดชอบ และได้มีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกัน จะช่วยให้ผู้เรียนเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น

การจัดการเรียนรู้ให้นักเรียนได้เรียนรู้ร่วมกันกับสมาชิกในห้องเรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ใหม่ ด้วยการเรียนรู้ที่หลากหลาย เน้นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนเป็นสำคัญ การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน (Team Game Tournament) ซึ่งเป็นแนวคิดของ Slavin (1995) เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์ทำงานเป็นทีมร่วมกัน อาศัยการมีส่วนร่วมของทุกคน เพื่อให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ ช่วยเหลือกันและรับผิดชอบต่อการเรียนรู้และเป้าหมายของกลุ่ม การออกแบบขั้นตอนอย่างเป็นระบบที่ส่งเสริมผู้เรียนให้สร้างการเรียนรู้ร่วมกันได้มีอย่างประสิทธิภาพ จะเห็นได้ว่าการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันมีส่วนช่วยในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของผู้เรียนให้สูงขึ้น และส่งเสริมให้เกิดทักษะการทำงานเป็นทีม นอกจากนี้การนำแนวคิดในการนำกลไกของการเล่นเกม และนำเทคโนโลยีมาประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอนเพื่อเน้นให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้

แนวคิดเกมมิฟิเคชัน คือ การนำเกมมาใช้ในการเพื่อสร้างประสบการณ์ที่คล้ายกับการเล่นเกม กระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจในการเรียนรู้เนื้อหา ใช้แรงจูงใจกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนุกสนานและท้าทายในการเรียน อีกทั้งยังช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการทำงานเป็นทีม โดยใช้ความสำเร็จของทีมเป็นแรงจูงใจให้ผู้เรียนได้เกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ (Kapp et al, 2014) การนำเกมมิฟิเคชันมาใช้ในการเรียนการสอนจะสนับสนุนให้เกิดการเรียนรู้ร่วมกัน กระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดความสนุกสนาน ท้าทาย เกิดการแข่งขัน การใช้รางวัลเป็นเป้าหมายของการเรียนรู้ นอกจากนี้การประยุกต์การจัดกิจกรรมการเรียนตามแนวคิดเกมมิฟิเคชันที่จะช่วยเปลี่ยนพฤติกรรม ทำให้เกิดทักษะความสามารถสำคัญที่ได้จากการเรียนรู้ เห็นได้ว่า การนำแนวคิดเกมมิฟิเคชันมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน การนำเทคโนโลยีมาประยุกต์ใช้ในการเรียนการสอน ช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาการเรียนรู้ของตนเองได้ การใช้แอปพลิเคชันออนไลน์ เพื่อเป็นพื้นที่สนับสนุนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในการทำงาน

ร่วมกัน และได้จัดระเบียบเนื้อหาที่ได้จากบทเรียน การใช้แต้มสะสม การเลื่อนระดับ การได้รับรางวัล เป็นการนำแนวคิดของเกมมาใช้ช่วยส่งเสริมการเรียนรู้เพื่อพัฒนาความรู้และทักษะของผู้เรียน

จากการศึกษาดังกล่าว ผู้วิจัยได้มีแนวคิดพัฒนาการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เพื่อให้สามารถทำงานร่วมกันกับผู้อื่นในสังคม การวางแผนและการมีส่วนร่วมในการทำงานเป็นทีม โดยใช้กระบวนการทำงานร่วมกัน ผ่านเทคโนโลยี เครือข่ายสังคมออนไลน์ เป็นการร่วมกันเรียนรู้ผ่านกิจกรรมกลุ่มและการแข่งขันด้วยเกม การนำเกมมาใช้ประโยชน์เพื่อการเรียนการสอน อีกทั้งได้สอดแทรกองค์ความรู้เข้าไปในการเล่นผ่านกระบวนการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ เพื่อให้ผู้เรียนมีทักษะในการทำงานเป็นทีม สามารถนำทักษะและประสบการณ์ไปปรับใช้ในชีวิตการทำงานร่วมกับผู้อื่นในสังคม ผู้วิจัยจึงได้ออกแบบการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านภักดีเจริญห้วยนาโคกช้างมะนาย สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอำนาจเจริญ เพื่อประโยชน์ในการพัฒนาผู้เรียนให้มีทักษะการทำงานเป็นทีม มีความสามารถในการใช้เทคโนโลยีในการเรียนรู้ และช่วยส่งเสริมให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น และเป็นแนวทางในการพัฒนาการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพให้เกิดประโยชน์ต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน และส่งเสริมผู้เรียนให้มีคุณภาพของสังคมต่อไป

วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวิปเอเชีย เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80
2. เพื่อเปรียบเทียบทักษะการทำงานเป็นทีมก่อนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวิปเอเชีย
3. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวิปเอเชีย เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม
4. เพื่อศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวิปเอเชีย เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

วิธีดำเนินการวิจัย

1. ประชากรและตัวอย่างในการวิจัย

ประชากรที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ของโรงเรียนขยายโอกาสสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอำนาจเจริญ ในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2567 ทั้งหมด 53 โรงเรียน ๆ ละ 1 ห้อง จำนวนนักเรียนรวม 890 คน

ตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัย คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านภักดีเจริญห้วยนาโคกช้างมะนาย สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอำนาจเจริญที่กำลังเรียนในภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา

2567 จำนวนนักเรียน 16 คน ได้มาโดยวิธีการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยมีห้องเรียนเป็นหน่วยในการสุ่ม

2. เครื่องมือที่ใช้ในการเก็บรวบรวมข้อมูล

2.1 แผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 8 แผน ที่ผ่านการประเมินความเหมาะสมจากผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน และได้ค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.98 ซึ่งมีคุณภาพและเหมาะสมมากที่สุด

2.2 แบบประเมินพฤติกรรมการทำงานเป็นทีม เป็นแบบสังเกตพฤติกรรมของผู้สอน องค์ประกอบทักษะการทำงานเป็นทีม 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการวางแผนและกำหนดเป้าหมาย ด้านการมีส่วนร่วมในการทำงาน ด้านความรับผิดชอบ ด้านการตัดสินใจและแก้ปัญหา ด้านการสื่อสาร โดยเป็นแบบมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ และค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 0.80-1.00

2.3 แบบประเมินทักษะการทำงานเป็นทีม แบบประเมินตนเองของผู้เรียน เป็นแบบประเมินมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 25 ข้อ และค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 0.80-1.00

2.4 แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ทวีปเอเชีย เป็นแบบทดสอบ แบบปรนัย ชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ และมีค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 0.80-1.00 ค่าความยากง่าย (p) ตั้งแต่ 0.20-0.75 ค่าอำนาจจำแนก (B) ตั้งแต่ 0.25-0.81 ค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.89

2.5 แบบประเมินความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวีปเอเชีย เป็นแบบประเมินมาตราส่วนประมาณค่า 5 ระดับ จำนวน 18 ข้อ และมีค่าดัชนีความสอดคล้องเท่ากับ 1.00

3. การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยครั้งนี้ เป็นการวิจัยกึ่งทดลอง (One – Group Pretest – Posttest Design) แบบกลุ่มทดลองกลุ่มเดียว วัดผลก่อนและหลังการทดลอง

3.1 การหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 ท่าน นำไปทดลองในกลุ่มทดลอง และนำไปใช้กับตัวอย่าง เพื่อหาประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้

3.2 การทดสอบก่อนเรียน ประกอบด้วย แบบประเมินพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมก่อนเรียน, แบบประเมินทักษะการทำงานเป็นทีมก่อนเรียน, และแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ทวีปเอเชีย

3.3 ดำเนินการทดลองตามแผนการจัดการเรียนรู้ ที่ได้ออกแบบไว้ เป็นเวลา 4 สัปดาห์ รวมทั้งหมด 16 ชั่วโมง

3.4 การทดสอบหลังเรียน ประกอบด้วย แบบประเมินพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมหลังเรียน, แบบประเมินทักษะการทำงานเป็นทีมหลังเรียน, แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ทวีปเอเชีย และศึกษาความพึงพอใจของนักเรียน

4. การวิเคราะห์ข้อมูล

4.1 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อหาประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ ทักษะการทำงานเป็นทีมและศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ โดยใช้การวิเคราะห์ร้อยละ ค่าเฉลี่ย และค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน

4.2 การวิเคราะห์ข้อมูลเพื่อเปรียบเทียบพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้สถิติค่าที เป็นสถิติที่ใช้เปรียบเทียบค่าเฉลี่ย ระหว่างกลุ่มตัวอย่างสองกลุ่มที่ไม่เป็นอิสระจากกัน

ผลการวิจัย

1. ผลการพัฒนาและหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน ร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีประสิทธิภาพเท่ากับ 83.79/81.25

ตารางที่ 1 ผลการหาประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้

ผลการทดลอง	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	ร้อยละ
ประสิทธิภาพด้านกระบวนการ (E_1)	280	234.63	12.61	83.79
ประสิทธิภาพด้านผลลัพธ์ (E_2)	30	24.38	1.45	81.25
ประสิทธิภาพของการจัดการเรียนรู้ (E_1/E_2) เท่ากับ 83.79/81.25				

จากตารางที่ 1 พบว่า ผลการวิเคราะห์หาประสิทธิภาพ E_1/E_2 ของการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวีปเอเชีย เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เท่ากับ 83.79 และประสิทธิภาพของผลลัพธ์ E_2 เท่ากับ 81.25 ดังนั้น การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวีปเอเชีย เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีประสิทธิภาพสูงกว่าเกณฑ์ 80/80

2. ผลการเปรียบเทียบทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียน ที่เรียนโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่า นักเรียนมีทักษะการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมก่อนและหลังเรียน

การทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	sig
ก่อนเรียน	16	25	13.88	1.82	21.65**	0.000
หลังเรียน	16	25	21.75	1.34		

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 2 พบว่า ผลการเปรียบเทียบพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมก่อนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวนทั้งหมด 16 คน มีค่าเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 13.88 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.82 และมีค่าเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 21.75 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.34 แสดงให้เห็นว่านักเรียนมีทักษะการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

3. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนโดยการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม พบว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

การทดสอบ	n	คะแนนเต็ม	$\bar{X}$	S.D.	t	sig
ก่อนเรียน	16	30	12.13	2.39	31.20**	0.000
หลังเรียน	16	30	24.38	1.45		

** มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 3 พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีค่าเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 24.38 ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 1.45 แสดงให้เห็นว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ทวิปเอเชีย หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

4. ผลการศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน โดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

ตารางที่ 4 ผลการศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ของนักเรียน

รายการประเมิน	$\bar{X}$	S.D.	สรุปผล
1. ด้านบรรยากาศการเรียนรู้	4.52	0.55	มากที่สุด
2. ด้านเนื้อหา	4.50	0.59	มาก
3. ด้านกิจกรรมการเรียนรู้	4.61	0.64	มากที่สุด
4. ด้านประโยชน์ที่ได้รับ	4.48	0.51	มาก
5. ด้านสื่อและแหล่งเรียนรู้	4.53	0.51	มากที่สุด
6. ด้านการวัดและประเมินผล	4.47	0.51	มาก
รวมเฉลี่ย	4.52	0.55	มากที่สุด

ตารางที่ 4 พบว่า ความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้ พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้ โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 4.52 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.55 เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน สามารถเรียงลำดับความพึงพอใจจากมากไปน้อยได้ดังนี้ ด้านกิจกรรมการเรียนรู้ มีความพึงพอใจในระดับมากที่สุด คะแนนค่าเฉลี่ยเท่ากับ 4.61 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานเท่ากับ 0.64

ด้านสื่อและแหล่งเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.53 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.51 และด้านบรรยากาศการเรียนรู้ มีค่าเฉลี่ย เท่ากับ 4.52 ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.55

การอภิปรายผลและสรุปผล

1. การพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีประสิทธิภาพเท่ากับ 83.79/81.25 เป็นไปตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ เป็นไปตามสมมติฐานข้อที่ 1 ทั้งนี้อาจเนื่องมาจากผู้วิจัยได้ดำเนินการสร้างและพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่เป็นระบบ ที่ได้มีการศึกษาวิเคราะห์หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560) นำไปสู่การสร้างและพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้ โดยกำหนดขอบเขตเนื้อหาหน่วยการเรียนรู้ เรื่อง ทวีปเอเชีย สาระภูมิศาสตร์ และได้ดำเนินการพัฒนาการจัดการเรียนรู้ อย่างเป็นขั้นตอน 5 ขั้นตอน ในชั่วโมงที่ 1 ขั้นที่ 1 ขั้นเตรียม ผู้สอนได้เตรียมความพร้อมให้ผู้เรียน แบ่งเข้าทีม ในแต่ละทีมจะมีผู้เรียนที่มีความสามารถที่แตกต่างกัน ครูจะมีการชี้แจงภารกิจของการทำงานเป็นทีม ขั้นที่ 2 ขั้นสอน ครูได้นำเสนอเนื้อหาของทวีปเอเชีย เช่น ลักษณะภูมิประเทศ ภูมิอากาศ ภาพประชากรของทวีปเอเชีย เป็นต้น โดยการใช้สื่อแอปพลิเคชัน Nearpod, Canva, PowerPoint ที่ทำให้นักเรียนเห็นภาพและเข้าใจเนื้อหาได้ง่ายขึ้น และขั้นที่ 3 กิจกรรมกลุ่ม ให้นักเรียนแต่ละทีมร่วมกันศึกษาใบกิจกรรมกลุ่ม ซึ่งเป็นชิ้นงานที่ต้องทำในขั้นกิจกรรมกลุ่ม บนกระดานสื่อ Padlet , Canva นักเรียนจะต้องมีความรู้และเข้าใจวิธีการทำงานร่วมกันผ่านสื่อเทคโนโลยี การวางแผนการทำงาน การทำความเข้าใจกับสมาชิก การแบ่งงานให้สมาชิกรับผิดชอบ ทำชิ้นงานของกลุ่มร่วมกันให้เสร็จทันเวลา อีกทั้ง เมื่อเกิดปัญหาในระหว่างการทำงาน ผู้เรียนจะต้องตัดสินใจร่วมกัน เพื่อแก้ปัญหาที่เกิดขึ้น ครูจะช่วยให้คำแนะนำและควบคุมการทำกิจกรรมของผู้เรียน และขั้นที่ 4 เข้าสู่ขั้นการแข่งขัน เป็นการแข่งขันด้วยเกมตอบปัญหาเพื่อสะสมแต้ม โดยการตอบปัญหาวิชาการ และการแข่งขันด้วยเกม ด้วยแอปพลิเคชัน Quizizz, Nearpod, Canva และขั้นที่ 5 ขั้นสรุป ประเมินผล เพื่อสรุปเนื้อหาที่ได้จากการเรียนรู้ การยกย่องความสำเร็จของทีมที่ทำคะแนนได้สูงสุด และได้รับรางวัล เป็นการสะท้อนการทำงานเป็นทีมที่ประสบความสำเร็จ เพื่อให้ครั้งต่อไปแต่ละทีมได้พัฒนาการทำงานเป็นทีมและการเรียนรู้ของตนเอง

การพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยได้ออกแบบเป็นลำดับขั้นตอน โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน ซึ่งการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน ที่เป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นสำคัญ ให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในเรียนรู้มากที่สุด เปิดโอกาสให้ผู้เรียนการสร้างความรู้ได้ด้วยตนเอง เน้นการมีปฏิสัมพันธ์ในการเรียนรู้ระหว่างผู้เรียน จากการทำงานเป็นทีมร่วมกัน แลกเปลี่ยนประสบการณ์ต่าง ๆ ร่วมกัน มีความสอดคล้องกับทฤษฎีการสร้างการเรียนรู้ของ Vygotsky (1978) ได้อธิบายว่า ผู้เรียนสร้างความรู้ด้วยการมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมกับผู้อื่น การปฏิสัมพันธ์ทางสังคมทำให้ผู้เรียนสร้างความรู้ ในการเรียนรู้ของผู้เรียนว่าสามารถเรียนรู้ได้ดีขึ้นเมื่อได้รับการช่วยเหลือจากเพื่อนที่มีความสามารถในระดับที่สูงกว่า เพราะในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน จะให้ผู้เรียนที่มีความสามารถที่แตกต่างกัน ทั้งนักเรียนเก่ง ปานกลาง และอ่อน เพื่อให้ผู้เรียนได้สร้างการเรียนรู้ร่วมกัน จะช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนทำความเข้าใจเนื้อหาที่เรียนได้ดียิ่งขึ้น

การพัฒนาการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันยังบูรณาการร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน ซึ่งเป็นการนำเอาหลักการของเกมมาใช้ในการจัดการเรียนรู้เนื้อหา ผู้วิจัยได้ออกแบบกลไกของเกมมิฟิเคชันมีองค์ประกอบของเกมมิฟิเคชัน ได้แก่ เป้าหมาย กฎ กติกา แด้มสะสม การแข่งขัน อันดับชั้น และรางวัล ซึ่งเป็นการนำเอากลไกของการเล่นเกมมาช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนมีแรงจูงใจ กระตือรือร้นในการเรียนรู้เนื้อหา การจูงใจให้ผู้เรียนตั้งใจศึกษา ค้นคว้าและทำใบงานให้ถูกต้อง เพื่อจะได้รับแด้มสะสม ทำให้นักเรียนสนใจเนื้อหาที่ผู้สอนนำเสนอ ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดเกมมิฟิเคชันของ Kapp at al. (2012) ได้กล่าวว่า การนำกลไกของเกมมาเป็นฐานประยุกต์ใช้ในบริบทที่ไม่ใช่เกม เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน ให้มีแรงจูงใจให้ผู้เรียนเกิดความท้าทาย พัฒนาทักษะและสะสมประสบการณ์ให้สูงขึ้น อีกทั้งผู้วิจัยได้นำเทคโนโลยีมาช่วยในการเรียนการสอน ให้ผู้เรียนสามารถทำกิจกรรมร่วมกันเป็นทีม อาศัยสื่อและแหล่งการเรียนรู้บนเทคโนโลยีเครือข่าย แอปพลิเคชันออนไลน์ที่ช่วยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมกลุ่ม เพื่อให้งานที่กำหนดไว้เสร็จได้ตามเวลาที่กำหนด และมีชิ้นงานที่สมบูรณ์และสวยงาม ซึ่งในแต่ละชิ้นงานผู้วิจัยได้กำหนดเกณฑ์การวัดและประเมินผล โดยให้สอดคล้องกับจุดประสงค์การเรียนรู้และขอบเขตเนื้อหาเพื่อให้ผู้เรียนสามารถทำความเข้าใจในเนื้อหาในเรื่องที่เรียนได้จากกิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยได้สร้างและพัฒนาขึ้น

จากผลการพัฒนาและการหาประสิทธิภาพแสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชันที่ผู้วิจัยได้สร้างและพัฒนาขึ้น มีประสิทธิภาพเท่ากับ 83.79/81.25 มีประสิทธิภาพสูงกว่าเกณฑ์ 80/80 ตามที่ผู้วิจัยได้กำหนดไว้ มีความสอดคล้องกับการศึกษาของ ธรรมวรรณ หีบแก้ว (2565: 109-110) ที่ได้ศึกษาการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคกลุ่มร่วมมือแข่งขันร่วมกับสื่อความจริงเสริม พบว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มร่วมมือแข่งขันร่วมกับสื่อความจริงเสริม เพื่อส่งเสริมการทำงานเป็นทีม เรื่องโลกและการเปลี่ยนแปลง ของชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 มีประสิทธิภาพ 90.75/81.57 สูงกว่าเกณฑ์ 80/80 แสดงว่าการจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพเป็นไปตามสมมติฐาน และหลังการจัดการเรียนรู้ ผู้เรียนมีการแสดงพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมเป็นประจำในระหว่างการเรียนรู้ อีกทั้งยังสอดคล้องกับการศึกษาของ มนัสรินทร์ บุญญคง (2559) ที่ได้ศึกษาผลการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มการแข่งขัน เรื่อง ทวีปอเมริกาเหนือ ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 พบว่า นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงกว่ากลุ่มที่ได้รับการสอนแบบปกติ และยังช่วยพัฒนาทักษะการทำงานร่วมกันให้ดีขึ้น โดยมีผลคะแนนทักษะการทำงานร่วมกันอยู่ในระดับดี

2. ผลการเปรียบเทียบทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียน ที่เรียนโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 พบว่า นักเรียนมีพฤติกรรมการทำงานเป็นทีมหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนมีทักษะการทำงานเป็นทีม อยู่ในระดับมาก ($\bar{X}=4.14$, $S.D.=0.65$) แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชันที่ผู้วิจัยได้พัฒนาขึ้นสามารถส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของผู้เรียนให้สูงขึ้น

เมื่อพิจารณาทักษะการทำงานเป็นทีมในรายด้าน พบว่า ทักษะการทำงานเป็นทีมในด้านความรับผิดชอบ และด้านการมีส่วนร่วมในการทำงาน มีคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนอยู่ในระดับมาก และในด้านการสื่อสาร มีคะแนนพัฒนาการเพิ่มขึ้น ทั้งนี้อาจเกิดจากการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับ

แนวคิดเกมมิฟิเคชัน มีการส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของผู้เรียน โดยผู้สอนได้จัดผู้เรียนเป็นกลุ่ม สมาชิกแต่ละคนมีความสามารถแตกต่างกัน ทั้งผู้เรียนกลุ่มเก่ง ปานกลาง และอ่อน เพื่อให้ผู้เรียนได้ทำงานเป็นทีมร่วมกัน ผู้เรียนที่มีความสามารถจะช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ส่งเสริมให้เกิดการทำงานเป็นทีม ซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Slavin (1995) ได้กล่าวว่า การเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการทำงานร่วมกับผู้อื่น ทำให้นักเรียนได้มีการแลกเปลี่ยนความรู้ มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ทำให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาที่เรียนได้ดียิ่งขึ้น และสอดคล้องกับการศึกษาของ นุชนาฏ กลิ่นมาลี (2566) ได้พัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการทำงานเป็นทีม โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคที่จิตที่กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนา และวัฒนธรรม สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ผลการวิจัยพบว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคที่จิตที่เน้นให้ผู้เรียนได้ช่วยเหลือกัน นักเรียนได้ร่วมมือกันทำกิจกรรมในการเรียนจนสำเร็จลุล่วง ทำให้นักเรียนมีทักษะการทำงานเป็นทีมอยู่ในระดับมาก ในด้านการสื่อสาร เพราะมีการพูดคุยร่วมกันเพื่อแก้ปัญหา และด้านการปฏิบัติตามข้อตกลง ทำให้เห็นว่าการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน ช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะการทำงานเป็นทีม

ในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน มีขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน โดยแต่ละขั้นตอนการจัดการเรียนรู้ ผู้สอนได้อธิบายและชี้แจงองค์ประกอบของการทำงานเป็นทีม 5 ด้าน ได้แก่ ด้านการวางแผนและกำหนดเป้าหมาย ด้านการมีส่วนร่วมในการทำงานเป็นทีม ด้านความรับผิดชอบ ด้านการตัดสินใจและการแก้ปัญหา และด้านการสื่อสาร ซึ่งในแต่ละด้าน ซึ่งผู้สอนได้นำเสนอให้ผู้เรียนเข้าใจองค์ประกอบสำคัญของการทำงานเป็นทีมที่มีประสิทธิภาพ เช่น ด้านการวางแผนและกำหนดเป้าหมาย ผู้เรียนควรจะมีการประชุมเพื่อทำความเข้าใจการทำงานเป็นทีมร่วมกัน ด้านการมีส่วนร่วมในการทำงาน ผู้เรียนควรกระตุ้นให้สมาชิกช่วยเหลือและสนับสนุนการทำงานร่วมกันจนเสร็จสมบูรณ์ ด้านความรับผิดชอบ ควรมีผู้นำที่สามารถกำหนดภาระงานได้เหมาะสมกับความสามารถของสมาชิกแต่ละคน ด้านการตัดสินใจและการแก้ปัญหา เมื่อเกิดปัญหาในระหว่างการทำงาน สมาชิกควรจะมีการปรึกษาหารือ และการสื่อสารในเชิงบวก เพื่อให้ผู้เรียนสามารถทำงานเป็นทีมได้จนสำเร็จ โดยที่กล่าวมานั้น เป็นขั้นตอนเริ่มต้นในการชี้แจงให้ผู้เรียนเข้าใจกระบวนการทำงานเป็นทีมที่มีประสิทธิภาพ อีกทั้งหลังเสร็จสิ้นกิจกรรมในแต่ละชั่วโมง ผู้สอนได้ร่วมสะท้อนผลของการทำงานเป็นทีมและให้ข้อเสนอแนะแก่ผู้เรียนนำไปปรับปรุงการทำงานเป็นทีมของตนเองให้ประสิทธิภาพในครั้งต่อไป อีกทั้งผู้สอนได้นำแนวคิดเกมมิฟิเคชัน นำกลไกของเกม มาใช้ในการจัดการเรียนรู้ การจูงใจให้ผู้เรียนเกิดพฤติกรรมการเรียนรู้ การได้รับแต้มจากการทำกิจกรรมของนักเรียน เช่น การทำใบงาน การทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน การแข่งขันด้วยเกม การประชุมทีม การช่วยเหลือเพื่อนในทีม การแบ่งหน้าที่รับผิดชอบ การทำงานให้เสร็จทันเวลา การสื่อสารด้วยคำพูดที่สุภาพ เป็นต้น พฤติกรรมการทำงานเป็นทีมของนักเรียน ได้รับการกระตุ้นด้วยกลไกของเกมมิฟิเคชัน ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกรักเป็นทีมเดียวกัน สามารถทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน มองความสำเร็จของทีม เพื่อให้ทีมประสบความสำเร็จด้วยการได้มาซึ่งแต้มสะสมและรางวัล นอกจากนี้การนำเทคโนโลยีมาประยุกต์ใช้เพื่อช่วยในการเรียนการสอน โดยการนำแอปพลิเคชันออนไลน์มาใช้เพื่อเป็นสื่อและแหล่งเรียนรู้ที่น่าสนใจ ให้ผู้เรียนได้ทำงานเป็นทีมร่วมกัน สามารถโต้ตอบและทำงานผ่านเทคโนโลยีได้อย่างรวดเร็ว เช่น การช่วยค้นหาภาพ ข้อมูล การใช้แผนที่ การสร้างกระดาน Padlet เพื่อนำเสนอเนื้อหาเกี่ยวกับทวีปเอเชีย ทำให้นักเรียนมีการทำงานเป็นทีมร่วมกันได้เป็น

อย่างดี สอดคล้องกับงานวิจัยของ วชิระ อุดมรัตน์ (2560) ได้ศึกษาการส่งเสริมพฤติกรรมการทำงานกลุ่มโดยการจัดการเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 ผลการวิจัยพบว่า การจัดการเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีพฤติกรรมการทำงานกลุ่มในด้านการแสดงความคิดเห็น ด้านการรับฟังความคิดเห็น และด้านการช่วยเหลือกันในกลุ่มอยู่ในระดับสม่ำเสมอต่อเนื่อง ช่วยให้ผู้เรียนได้ใช้กระบวนการกลุ่มในการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีการทำงานอย่างเป็นระบบและมีการปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน ส่งผลให้งานประสบผลสำเร็จอย่างมีประสิทธิภาพ และยังสอดคล้องกับการศึกษาของ Lady Elizabeth (2024) ได้ศึกษาการจัดการเรียนรู้โดยใช้แนวคิดเกมมิฟิเคชัน รายวิชาสังคมศึกษา เพื่อส่งเสริมการมีส่วนร่วมในการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนนักเรียนมีส่วนร่วมในการเรียนเพิ่มมากขึ้น และยังชี้ให้เห็นว่าแนวคิดเกมมิฟิเคชันสามารถพัฒนาทักษะทางสังคมและการทำงานเป็นทีมของผู้เรียน เป็นการผสมผสานการเรียนรู้แบบใหม่ที่น่าสนใจ ช่วยให้นักเรียนได้มีส่วนร่วมในชั้นเรียนผ่านการเรียนในรูปแบบเกม

3. ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่เรียนโดยการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม พบว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 จากผลการวิจัยดังกล่าว แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน ช่วยพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ให้สูงขึ้นกว่าก่อนเรียน ซึ่งอาจเป็นผลมาจากการที่ผู้วิจัยได้ศึกษาและวิเคราะห์เอกสารที่เกี่ยวข้องกับหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรม ผู้วิจัยได้ให้ความสำคัญในการวิเคราะห์มาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด สาระที่ 5 สารภูมิศาสตร์ เพื่อกำหนดขอบเขตของเนื้อหาที่จะใช้ในการจัดการเรียนรู้ และนำมาจัดทำโครงสร้างแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ที่มีการวิเคราะห์ครอบคลุมระดับพฤติกรรมตามทฤษฎีการจัดจำแนกของ บลูม ได้แก่ ความรู้ความจำ ความเข้าใจ การนำไปประยุกต์ใช้ การวิเคราะห์ การประเมินค่า การสร้างสรรค์ ส่งเสริมให้นักเรียนได้เกิดการเรียนรู้ตรงตามมาตรฐานการเรียนรู้และตัวชี้วัด โดยครอบคลุมเนื้อหาในสาระภูมิศาสตร์ เรื่อง ทวีปเอเชีย กิจกรรมการเรียนรู้ที่ผู้วิจัยได้พัฒนามีการเรียงลำดับเนื้อหาที่ทำให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ด้วยตนเองและได้เรียนรู้ร่วมกันกับสมาชิกในทีม

การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน ซึ่งเป็นวิธีการสอนที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนได้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม สมาชิกในทีมจะมีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ในการทำความเข้าใจเนื้อหาที่เรียน การทำกิจกรรมกลุ่ม การเตรียมความพร้อมในการแข่งขัน ทำให้เกิดการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ผ่านการทำกิจกรรมกลุ่มร่วมกัน มีการกระตุ้นสมาชิกในทีม เพื่อให้ได้แต้มสะสม ทำให้นักเรียนเกิดความกระตือรือร้นที่ต้องการให้ทีมประสบความสำเร็จ และการนำกลไกของแนวคิดเกมมิฟิเคชันเข้ามามีส่วนร่วมในการจัดการเรียนรู้ทำให้ผู้เรียนได้รับการกระตุ้นให้เรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม สอดคล้องกับพิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์ (2544) ที่ได้กล่าวว่า การเรียนแบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน เป็นกิจกรรมการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ การเรียนรู้เป็นกลุ่มย่อย ที่มีนักเรียนระดับความสามารถแตกต่างกัน จะทำให้นักเรียนได้ช่วยเหลือ สนับสนุน กระตุ้นและส่งเสริมการเรียนรู้และการทำงานให้ประสบผลสำเร็จช่วยเหลือกัน ส่งผลให้ผู้เรียนสามารถเข้าใจบทเรียนได้ดียิ่งขึ้น สอดคล้องกับงานวิจัยของ ธัญชนก สิงห์ทอง

(2562) ได้พัฒนากิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน เรื่อง ทวีปเอเชีย ของนักเรียน ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 จำนวน 27 คน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน สูงกว่าก่อนเรียนและมีพฤติกรรมการทำงานกลุ่มในกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค TGT อยู่ในระดับ มาก สอดคล้องกับงานวิจัยของ อิติพันธุ์ คดชาคร (2564) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสังคมศึกษา และ ความรับผิดชอบของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยใช้เทคนิค TGT กับ การจัดการเรียนรู้แบบกลุ่มสัมพันธ์ ผลการศึกษาพบว่า นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค TGT มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน มีความรับผิดชอบสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญ ทางสถิติที่ระดับ .01 และยังสอดคล้องกับการศึกษาของ Cilem Ozturk (2020) ได้ศึกษาการใช้แนวคิดเกมมิฟิเคชันส่งเสริมผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการทำงานร่วมกันของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ในรายวิชา สังคมศึกษา โดยผลการศึกษาพบว่า แนวคิดเกมมิฟิเคชันมีส่วนช่วยให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น อีกทั้งยังส่งเสริมให้นักเรียน มีทักษะการทำงานร่วมกันสูงขึ้นเมื่อเปรียบเทียบกับวิธีการเรียนรู้แบบดั้งเดิม ดังนั้น จะเห็นได้ว่าแนวคิดเกมมิฟิเคชันมีส่วนช่วยผู้เรียนได้เรียนรู้ร่วมกัน การช่วยเหลือและพึ่งพาอาศัยกันและกันในการเรียนรู้ จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถเรียนรู้ได้ดียิ่งขึ้น

4. ผลการศึกษาความพึงพอใจที่มีต่อการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เรื่อง ทวีปเอเชีย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม พบว่า นักเรียนมีความพึงพอใจโดยรวมอยู่ในระดับมากที่สุด แสดงให้เห็นว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมนี้ ตอบสนองให้นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 มีความพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้ได้เป็นอย่างดี ทั้งนี้อาจเป็นผลมาจากการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ทำให้นักเรียนได้ทำกิจกรรมร่วมกันเป็นทีม นักเรียนได้วางแผนการทำงานร่วมกันกับทีม มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน มีความรับผิดชอบต่อความสำเร็จของทีม นักเรียนได้รับการกระตุ้นให้เกิดแรงจูงใจในการทำงานเป็นทีม จึงทำให้กิจกรรมการทำงานเป็นทีมของนักเรียนดำเนินไปด้วยบรรยากาศที่ดี จึงทำให้นักเรียนมีความพึงพอใจในกิจกรรมการเรียนรู้มากขึ้น

เมื่อพิจารณาความพึงพอใจของผู้เรียนในแต่ละด้าน พบว่า ด้านกิจกรรมการเรียนรู้ และด้านสื่อและแหล่งเรียนรู้ ผู้เรียนมีความพึงพอใจอยู่ในระดับมากที่สุด ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการนำเทคโนโลยีเข้ามาเป็นสื่อในกิจกรรมการเรียนรู้ ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกสนุกสนาน การทำงานร่วมกันผ่านเทคโนโลยี ที่ทำให้สมาชิกในทีมมีส่วนร่วมในการทำงาน การแข่งขันด้วยเกม การใช้สื่อเทคโนโลยี เช่น Padlet, Quizizz, Nearpod, Canva เป็นต้น ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกตื่นเต้นและท้าทาย ส่งผลให้ผู้เรียนมีความรู้สึกพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน สอดคล้องกับงานวิจัยของ บุชยา มณฑล (2564) ได้ศึกษาการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน เพื่อพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ภาวะเงินเฟ้อ เงินฝืด ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ภาวะเงินเฟ้อ เงินฝืด หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน และยังพบว่านักเรียนมีความพึงพอใจต่อการจัดการเรียนรู้โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด โดยนักเรียนมีความพึงพอใจในกิจกรรมการเรียนรู้เนื่องจากทำความเข้าใจหลากหลาย เป็นการจัดการเรียนรู้ที่ให้ความสำคัญกับผู้เรียนและยังสอดคล้องกับการศึกษาความพึงพอใจของ จันทราภรณ์ คำแก้ว

(2564) ได้ศึกษาการพัฒนาการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน เรื่อง พลเมืองดีในวิถีประชาธิปไตย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 มีทักษะการทำงานเป็นทีมที่สูงขึ้น และมีความพึงพอใจต่อการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขัน ในระดับมากที่สุด อีกทั้งผู้วิจัยได้ใช้แต้มสะสม โดยการบูรณาการแนวคิดเกมมิฟิเคชัน การนำกลไกของเกม การสะสมแต้ม เพื่อนำมาเลื่อนระดับ และเมื่อสะสมแต้มได้ตามกติกาที่ตั้งไว้ จะได้รับรางวัล ทำให้นักเรียนมีความรู้สึกตื่นเต้น กระตือรือร้น และสนุกสนานในการเรียนการสอน ดังนั้น จึงเห็นได้ว่า การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีมของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ช่วยให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ร่วมกันเป็นทีม เป็นการสร้างปฏิสัมพันธ์ที่ดีต่อกัน มีการช่วยเหลือซึ่งกันและกัน ทำให้ผู้เรียนมีความพึงพอใจในการจัดการเรียนรู้โดยภาพรวมอยู่ในระดับมากที่สุด

ข้อเสนอแนะการวิจัย

1. ข้อเสนอแนะการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน ผู้สอนจะต้องเตรียมความพร้อมในการสอนให้เหมาะสม ศึกษารายละเอียดและวางแผนการสอนอย่างเป็นขั้นตอน เพื่อให้เกิดประสิทธิภาพในการจัดการเรียนรู้ และเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้

1.2 การพัฒนาทักษะการทำงานเป็นทีมของผู้เรียน ผู้สอนควรสังเกตและบันทึกพฤติกรรมของผู้เรียนเป็นรายบุคคล เพราะในการทำงานเป็นทีม ผู้เรียนแต่ละคนมีความสามารถที่แตกต่างกัน มีความถนัดและความชำนาญแตกต่างกัน การสังเกตพฤติกรรมของผู้เรียนเป็นรายบุคคลจะช่วยให้ผู้สอนส่งเสริมหรือกระตุ้นผู้เรียนให้เกิดทักษะการทำงานเป็นทีมได้ดียิ่งขึ้น

1.3 การนำแนวคิดเกมมิฟิเคชันมาใช้ในการจัดการเรียนการสอนวิชาสังคม ช่วยให้ผู้เรียนมีความสนุกสนานและกระตือรือร้นในการทำงานร่วมกันเป็นทีม การใช้สื่อเทคโนโลยี สามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดความตื่นตัวและสนุกสนานในการเรียนรู้ ผู้สอนควรมีการศึกษาการใช้งานให้เข้าใจ เพื่อสามารถควบคุมกิจกรรมการเรียนรู้ให้มีประสิทธิภาพ เพื่อไม่ให้เกิดปัญหาการเข้าใช้งานในระหว่างทำกิจกรรมการเรียนรู้ ผู้เรียนควรทำความเข้าใจก่อนการเข้าใช้งานก่อนที่จะทำการเรียนรู้ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถใช้งานได้อย่างราบรื่น และทำให้การจัดการเรียนรู้มีประสิทธิภาพดีขึ้น

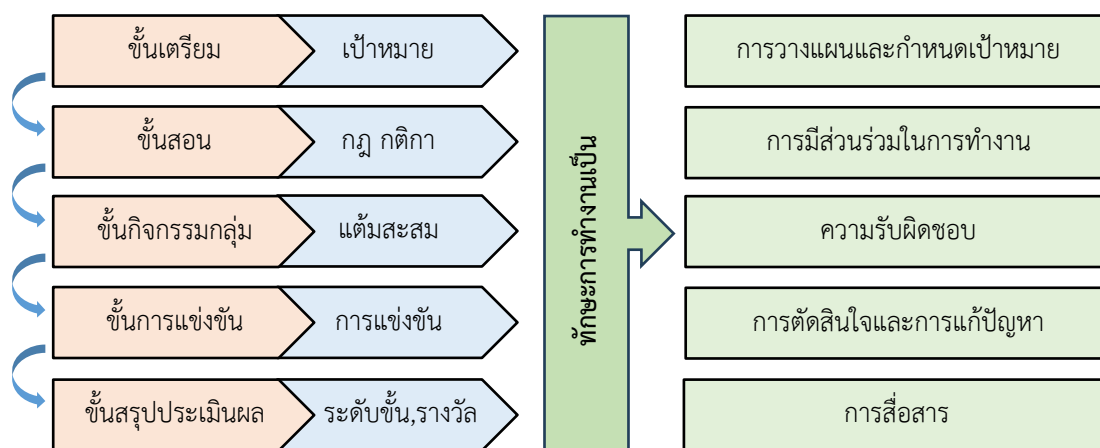
2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

2.1 การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อพัฒนาผู้เรียนในเนื้อหาหรือรายวิชาในกลุ่มสาระการเรียนรู้อื่น ๆ โดยเฉพาะกลุ่มสาระคณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ฯลฯ ที่มีความเหมาะสมกับการเรียนรู้ เพื่อศึกษาผลการใช้ตามความเหมาะสมในกลุ่มสาระอื่น ๆ

2.2 ควรนำไปต่อยอดเพื่อพัฒนาทักษะความสามารถด้านอื่น ๆ ได้แก่ การพัฒนาทักษะการเรียนรู้เท่าทันสื่อ ทักษะการคิดขั้นสูง ทักษะการสื่อสาร เป็นต้น

องค์ความรู้ใหม่

จากผลการสังเคราะห์ ทำให้ได้องค์ความรู้ใหม่ คือ การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มแข่งขันร่วมกับแนวคิดเกมมิฟิเคชัน เพื่อส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม ดังภาพที่ 1



ภาพที่ 1 การส่งเสริมทักษะการทำงานเป็นทีม

เอกสารอ้างอิง

- จันทร์ภรณ์ คำแก้ว. (2564). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค TGT เรื่อง พลเมืองดีในวิถีประชาธิปไตย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.
- ธัญชนก สิงห์ทอง. (2563). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิค TGT เรื่อง ทวีปเอเชีย ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาสังคมศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.
- ธมลวรรณ ทิพย์แก้ว. (2565). การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือโดยใช้เทคนิคกลุ่มร่วมมือแข่งขันร่วมกับสื่อความเป็นจริงเสริม เพื่อส่งเสริมการทำงานเป็นทีม เรื่อง โลกและการเปลี่ยนแปลง ชั้นมัธยมศึกษา ปีที่ 2. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาวิทยาศาสตร์ศึกษา มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.
- จิตพันธ์ คดชาคร. (2564). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสังคมศึกษา และความรับผิดชอบของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ โดยใช้เทคนิค TGT กับการจัดการเรียนรู้แบบกลุ่มสัมพันธ์. วิทยานิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาการมัธยมศึกษา มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- นุชนาฏ กลิ่นมาลี. (2566). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการทำงานเป็นทีมโดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคที่จีที กลุ่มสาระการเรียนรู้สังคมศึกษา ศาสนาและวัฒนธรรมสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. วารสารนาครบุตริทรรศน์ มหาวิทยาลัยราชภัฏนครศรีธรรมราช, 15(1), 122-130.

- บุษยา มณฑล. (2564). การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ภาวะเงินเฟ้อ เงินฝืด ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โดยใช้เทคนิค TGT โรงเรียนห้วยน้ำหอมวิทยาคาร. *วารสารคณะครุศาสตร์มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์*, 4(1), 100-110.
- พิมพ์พันธ์ เดชคุปต์. (2544). การเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ แนวคิด วิธีและเทคนิคการสอน 1. เดอะมาสเตอร์กรุ๊ป แมเนจเม้นท์.
- มนัสรินทร์ บุญญคง. (2559). ผลการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือเทคนิคกลุ่มการแข่งขัน เรื่อง ทวีปอเมริกาเหนือ ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะการทำงานร่วมกัน ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนจุฬาภรณราชวิทยาลัย จังหวัดสตูล. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- วชิระ อุดมรัตน์. (2560). การส่งเสริมพฤติกรรมการทำงานกลุ่มโดยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบกลุ่มร่วมมือแข่งขันร่วมกับเทคนิคเกมพีเคชั่นสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 6 โรงเรียนยางตลาดวิทยาคาร. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม.
- สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2565). ทักษะที่จำเป็นต่อการใช้ชีวิตและการทำงาน (Soft Skill) สำหรับผู้เรียน: ผลการศึกษาและแนวทางการพัฒนา. สำนักงานฯ.
- Cilem Ozturk.(2020).The Effect of Gamification Activities on Students' Academic Achievements in Social Studies Course, Attitudes towards the Course and Cooperative Learning Skills. *Participatory Educational Research (PER)*,7(1),1- 15.
- Lady Elizabeth. (2024). Gamification in the Teaching-Learning Process of Social Studies to Encourage Participation in Basic General Education. *Journal of Eco humanism*,3(4), 608-617.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-base Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Kapp, K. M., Bair, L., & Mesch., R. (2014). *The gamification of learning and Instruction: field book idea into practice*. San Francisco, CA: Wiley.
- Slavin Robert E. (1995). *Cooperative Learning research, and practice*. Massachusetts A Simon and Schuster Company.
- Vygotsky. L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

*** ผลการพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA Model เพื่อส่งเสริมการอ่าน
ภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้น**

สาธิตวิทยาลัยครูปากเซสาธารณรัฐประชาชนลาว

**Effects of The Development of Learning Activity Packages Based on the
CIPPA Model to Promote English Reading Comprehension for Matthayom
Suksa 3 Students at the Lower Secondary Demonstration School, Pakse
Teacher Training College, Lao People's Democratic Republic**

แสงมะณีไส แสงบันดิด^{1*} กชกร ธิปัตดี² สาวิตรี เถาว์โท³

Saengmanisai Saengbandith^{1*} Goachagorn Thipatdee² Savitree Thaotho³

¹นักศึกษานิเทศศาสตร์ สาขาวิชาการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

²Curriculum and Instructional Development, Faculty of Education
Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

²อาจารย์ประจำสาขาวิชาการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

²Curriculum and Instructional Development, Faculty of Education
Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

³อาจารย์ประจำสาขาวิชาการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

³Curriculum and Instructional Development, Faculty of Education
Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand

*Corresponding author e-mail: saengbandithsaengmanisai@gmail.com

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) พัฒนาชุดกิจกรรมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ
ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ให้มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80 2) เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการ
เรียนภาษาอังกฤษเพื่อจับใจความสำคัญ ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่
3 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้เป็นนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่กำลังศึกษาในภาคเรียนที่ 2 ปี
การศึกษา 2568 โรงเรียนมัธยมต้นสาธิต วิทยาลัยครูปากเซ สาธารณรัฐประชาชนลาว จำนวน 30 คน
ได้มาโดยการสุ่มแบบกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ประกอบด้วย ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตาม
รูปแบบ CIPPA Model การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อจับใจความสำคัญสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่

* Received: 25 January 2025, Revised: 28 April 2025, Accepted: 28 April 2025

3 จำนวน 12 ชุด และแบบทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษเพื่อจับใจความสำคัญชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีลักษณะแบบปรนัย ชนิด 4 ตัวเลือก จำนวน 30 ข้อ สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูลได้แก่ค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและการทดสอบค่าที ผลการวิจัยพบว่า 1) ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA Model การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อจับใจความสำคัญสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 มีประสิทธิภาพเท่ากับ 94.69/92.22 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ คือ 80/80 2) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนภาษาอังกฤษของนักเรียนที่เรียนโดยใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA Model การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

คำสำคัญ: การเรียนรู้แบบ CIPPA; การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ

ABSTRACT

This study aimed to : 1) Develop a set of English reading comprehension activity packages for Mathayom Suksa 3 (Grade 9) students with an efficiency standard of 80/80, 2) Compare the students' English reading comprehension achievement before and after participating in the activities. The sample group consisted of 30 Mathayom Suksa 3 students enrolled in the second semester of the 2025 academic year at the Lower Secondary Demonstration School of Pakse Teachers College, Lao People's Democratic Republic. The sample was selected using cluster random sampling. The research instruments included: A set of 12 English reading comprehension activity packages based on the CIPPA Model for Grade 9 students, An English reading comprehension achievement test comprising 30 multiple-choice items with four options each. The data were analyzed using mean, standard deviation, and t-test statistics. The results of the study revealed that: 1) The effectiveness of the English reading comprehension activity packages based on the CIPPA Model was 94.69/92.22, which exceeded the established criterion of 80/80. 2) The students' post-test English reading comprehension scores were significantly higher than their pre-test scores at the .01 level of statistical significance.

Keywords: CIPPA Model; English Reading Comprehension.

บทนำ

ภาษาอังกฤษได้พัฒนาบทบาทจากการเป็นเพียงภาษาราชการในหลายประเทศ สู่การเป็นภาษากลางของโลก (global lingua franca) ที่ใช้ในการสื่อสารระหว่างประเทศ ทั้งในด้านวัฒนธรรม การศึกษา และเศรษฐกิจ (Hashemi, 2011) โดยภาษาอังกฤษเป็นภาษาแม่ในประเทศต่าง ๆ เช่น สหรัฐอเมริกา แคนาดา สหราชอาณาจักร ออสเตรเลีย นิวซีแลนด์ และแอฟริกาใต้ การแพร่หลายของภาษาอังกฤษในระดับโลกส่งผลให้เกิดความต้องการเรียนรู้ภาษาอังกฤษเพิ่มขึ้นอย่างมีนัยสำคัญ ทักษะภาษาอังกฤษจึงกลายเป็นสิ่งสำคัญในการศึกษาต่อ การเดินทางระหว่างประเทศ การสื่อสารข้ามวัฒนธรรม ความร่วมมือทางการทูต และโอกาสในการประกอบอาชีพระดับโลก (Khader &

Mohammad, 2010) ภาษาเป็นสิ่งจำเป็นต่อมนุษย์ ไม่เพียงแต่เป็นเครื่องมือสื่อสาร แต่ยังเป็นสื่อในการถ่ายทอดประสบการณ์ คุณค่า และความรู้จากรุ่นสู่รุ่น ทักษะด้านภาษาอันได้แก่ การฟัง พูด อ่าน และเขียน มีบทบาทสำคัญต่อการพัฒนาทางสติปัญญาและสังคมของมนุษย์ (วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์, 2554) ประเทศที่มีนโยบายการศึกษาภาษาอังกฤษที่เข้มแข็ง เช่น เนเธอร์แลนด์และสวีเดน มักมีความสามารถภาษาอังกฤษสูงกว่าประเทศอื่น ๆ ขณะที่ประเทศลาวและกัมพูชาอยู่ในอันดับที่ต่ำสุดสำหรับภูมิภาคเอเชีย ประเทศสิงคโปร์มีคะแนนสูงสุด รองลงมาคือมาเลเซียและฟิลิปปินส์

ในสาธารณรัฐประชาธิปไตยประชาชนลาว (สปป.ลาว) กระทรวงศึกษาธิการและกีฬาได้จัดทำนโยบายการศึกษาระดับชาติ เพื่อพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้มีคุณภาพตามมาตรฐานสากล โดยหนึ่งในแนวทางสำคัญคือการบรรจุภาษาอังกฤษในหลักสูตรตั้งแต่ระดับประถมศึกษาปีที่ 3 ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งของการปฏิรูปการศึกษาเพื่อเชื่อมโยงกับประชาคมโลก อย่างไรก็ตาม จากงานวิจัยพบว่าการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในลาวยังประสบปัญหาหลายประการ เช่น การอบรมครูผู้สอนที่ไม่เพียงพอ หลักสูตรที่ไม่เหมาะสม นักเรียนขาดความมั่นใจ และประสบปัญหาในการออกเสียงและใช้ไวยากรณ์ภาษาอังกฤษอย่างถูกต้อง ในระดับมัธยมศึกษาตอนต้น โดยเฉพาะที่โรงเรียนมัธยมต้นสาธิตวิทยาลัครูปากเซ พบว่าทักษะการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ยังอยู่ในระดับต่ำกว่ามาตรฐาน นักเรียนส่วนใหญ่มีปัญหาในการออกเสียง การจับใจความสำคัญ และการวิเคราะห์เนื้อหาอย่างมีวิจารณญาณ อีกทั้งครูผู้สอนยังเน้นการท่องจำคำศัพท์และไม่มีกิจกรรมการเรียนรู้ที่กระตุ้นให้นักเรียนมีส่วนร่วม ซึ่งปัญหาเหล่านี้สอดคล้องกับผลการศึกษาในอดีต (ปรีชา ศรีเรืองฤทธิ์, 2549; สุมิตรา อังวัฒนกุล, 2540; อาริตา สาวดี, 2553) ที่ชี้ให้เห็นถึงปัญหาความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษของผู้เรียนในฐานะผู้เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ

รูปแบบการเรียนรู้แบบ CIPPA (CIPPA Model) ซึ่งพัฒนาโดย ทิศนา ขัมมณี (2542) โดยผสมแนวคิดหลัก 5 ประการ ได้แก่ การสร้างองค์ความรู้ (Constructivism), การบูรณาการ (Integration), การแก้ปัญหา (Problem Solving), การมีส่วนร่วม (Participation) และการประยุกต์ใช้ (Application) โมเดลนี้เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง โดยสนับสนุนให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ สร้างองค์ความรู้ผ่านการทำงานร่วมกันกับผู้อื่น ซึ่งจะส่งผลให้เกิดการพัฒนาทั้งด้านความรู้ ความคิด และเจตคติ งานวิจัยที่ผ่านมาพบว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามแนว CIPPA สามารถพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ (นิตยา ศรีภูธร, 2554; ดารินทร์ ตนะทิพย์, 2545; ศุภิสรา วิริไฟ, 2548)

จากปัญหาและแนวทางที่กล่าวมา การศึกษาค้นคว้าครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาและทดลองใช้แผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้นสาธิตวิทยาลัครูปากเซ สปป.ลาว โดยหวังว่าแนวทางดังกล่าวจะสามารถแก้ไขปัญหาในการเรียนการสอนภาษาอังกฤษได้อย่างเหมาะสม และเป็นต้นแบบที่ยั่งยืนสำหรับการพัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในบริบทของลาวต่อไป

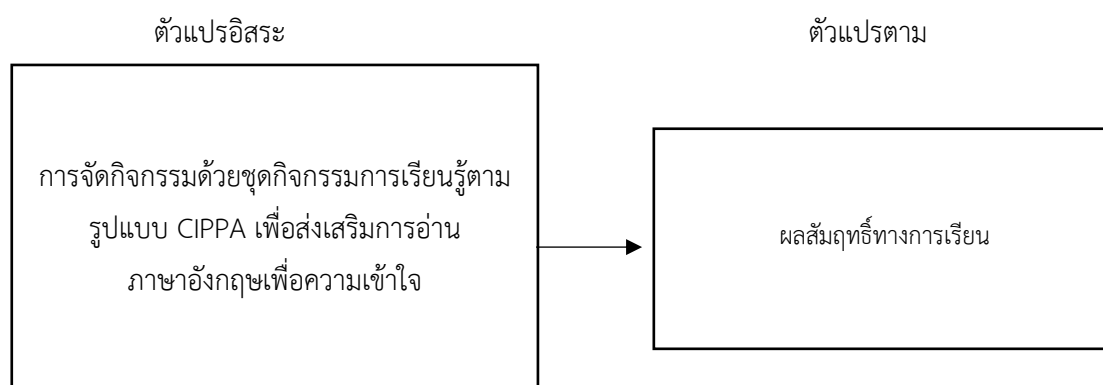
วัตถุประสงค์การวิจัย

1. เพื่อพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA Model เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ 80/80
2. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้การเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA Model เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

วิธีดำเนินการวิจัย

1. กลุ่มที่ศึกษา
 - 1.1 ประชากรที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้นสาธิตวิทยาลัยครูปากเซ นครปากเซ แขวงจำปาสัก สาธารณรัฐประชาธิปไตยประชาชนลาว ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 4 ห้องเรียน รวมทั้งสิ้นจำนวน 120 คน
 - 1.2 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ทำการวิจัยในครั้งนี้ คือ นักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้นสาธิตวิทยาลัยครูปากเซ นครปากเซ แขวงจำปาสัก สาธารณรัฐประชาธิปไตยประชาชนลาว ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2566 จำนวน 30 คน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling)
2. ตัวแปรในการวิจัย
 - 2.1 ตัวแปรต้น การจัดกิจกรรมด้วยชุดกิจกรรมการเรียนรู้การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจตามรูปแบบ CIPPA
 - 2.2 ตัวแปรตาม ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

กรอบแนวคิดในการวิจัย



ขั้นตอนการดำเนินการวิจัย

1. ขั้นตอนการออกแบบเครื่องมือ

1.1 ศึกษา สังเคราะห์ และออกแบบแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ.2560)

1.2 ศึกษา สังเคราะห์ และออกแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

2. ขั้นตอนการตรวจสอบคุณภาพและความเหมาะสมของเครื่องมือ

2.1 ประเมินความเหมาะสมและความสอดคล้องของแผนการจัดการเรียนรู้ แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยผู้เชี่ยวชาญทั้ง 5 ท่าน พบว่า ผลการประเมินความเหมาะสมของแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบ CIPPA ผู้เชี่ยวชาญเห็นว่าแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้และสื่อการเรียนรู้ มีความเหมาะสมในระดับ 3.51 โดยมีค่าเฉลี่ยแผนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้เท่ากับ 4.52 และนำมาปรับปรุงแก้ไขให้สมบูรณ์มากยิ่งขึ้น

3. นำเครื่องมือที่ได้จากการประเมินและผ่านการแก้ไขปรับปรุง นำมาทดสอบกับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง เพื่อหาค่าความยากง่าย ค่าอำนาจจำแนก และค่าความเชื่อมั่น

3.1 แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน มีค่าความเชื่อมั่น 0.85 มีค่าความยากง่ายรายข้อ (p) อยู่ระหว่าง 0.27-0.68 และค่าอำนาจจำแนกรายข้อ (r) อยู่ระหว่าง 0.32-0.82 มีค่า IOC อยู่ระหว่าง 0.6-1.0

วิธีการเก็บรวบรวมข้อมูล

1. ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบก่อนเรียน (Pre-test) โดยใช้แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จำนวน 40 ข้อ ไปทดสอบกับนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน

2. ผู้วิจัยดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบ CIPPA Model โดยกำหนดการสอนครั้งละ 3 ชั่วโมง จำนวน 6 แผน รวมทั้งสิ้น 18 ชั่วโมง

3. ผู้วิจัยดำเนินการทดสอบหลังเรียน (Post-test) โดยใช้แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จำนวน 40 ข้อ ไปทดสอบกับนักเรียนกลุ่มตัวอย่าง จำนวน 30 คน

4. ผู้วิจัยดำเนินการตรวจให้คะแนนแบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ก่อนเรียนและหลังเรียนที่ได้ตามเกณฑ์ที่กำหนด จากนั้นนำคะแนนที่ได้มาวิเคราะห์ โดยใช้วิธีการทางสถิติเพื่อประเมินผลการทดลอง

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย

1. แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 จำนวน 6 แผน แผนละ 3 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 18 ชั่วโมง โดยผ่านการประเมินจากผู้เชี่ยวชาญจำนวน 5 ท่าน ซึ่งประเมินคุณภาพในความเหมาะสมของข้อคำถามกับจุดประสงค์ของแผนการจัดการเรียนรู้ แบบประมาณค่า 5 ระดับ (Rating Scale) และความสอดคล้องของแผนการเรียนรู้ โดยแบบประเมินค่าความเชื่อมั่น

2. แบบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน จำนวน 30 ข้อ เป็นแบบประเมินค่าความเชื่อมั่น และนำไปทดสอบกับกลุ่มที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง เพื่อนำมาค่าความความยากง่าย อำนาจจำแนก

การวิเคราะห์ข้อมูล

จากการกำหนดขั้นตอนในการดำเนินการวิจัย ผู้วิจัยสามารถนำข้อมูลที่ได้ในแต่ละชั้นไปวิเคราะห์ด้วยโปรแกรมคอมพิวเตอร์ทางสถิติโดยการตามลำดับดังนี้

1. การวิเคราะห์ประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้ โดยการหาค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่าความสอดคล้องของผู้เชี่ยวชาญ
2. การวิเคราะห์คุณภาพเครื่องมือวัดแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยการหาค่าความยากง่าย ค่าอำนาจจำแนก ค่าความเชื่อมั่น ค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานและค่าความสอดคล้องของผู้เชี่ยวชาญ

ผลการวิจัย

วัตถุประสงค์ที่ 1 ผลวิจัยพบว่า ในการวิจัย เรื่อง ผลการพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้นสาธิตวิทยาลัยครูปากเซสาธารณรัฐประชาชนลาว ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ผลการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ CIPPA ของแต่ละแผนของการจัดการเรียนรู้และวิเคราะห์ประสิทธิภาพของผลลัพธ์จากการทำแบบทดสอบหลังเรียนที่มีประสิทธิภาพตามเกณฑ์ที่กำหนดไว้ คือ 80/80 รายละเอียดดังตารางที่ 1 และตารางที่ 2

ตารางที่ 1 วิเคราะห์ประสิทธิภาพของผลการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบรูปแบบ CIPPA เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้นสาธิตวิทยาลัยครูปากเซสาธารณรัฐประชาชนลาว

	แผนที่ 1 (20 คะแนน)	แผนที่ 2 (20 คะแนน)	แผนที่ 3 (20 คะแนน)	แผนที่ 4 (20 คะแนน)	แผนที่ 5 (20 คะแนน)	แผนที่ 6 (20 คะแนน)	เฉลี่ย
เฉลี่ย	17.70	17.70	18.90	19.47	19.87	20.00	18.94
ร้อยละ	88.50	88.50	94.50	97.33	99.33	100.00	94.69
S.D.	0.92	0.92	0.80	0.57	0.35	0.00	0.59

จากตารางที่ 1 พบว่า นักเรียนที่เรียนโดยการใช้รูปแบบชิปปาที่ส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตามเกณฑ์ 80/80 นักเรียนจำนวน 30 คน จำนวน 6 แผน แผนละ 20 คะแนน รวมคะแนนทั้งสิ้น 120 คะแนน จะเห็นได้ว่าตั้งแต่แผนที่ 1-6 มีคะแนนเพิ่มขึ้นแสดงว่านักเรียนมีพัฒนาการความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจได้ดียิ่งขึ้นเนื่องจากนักเรียนอ่านคล่องและเข้าใจในการสื่อสารภาษาอังกฤษได้ดีขึ้น ค่าเฉลี่ยร้อยละ เท่ากับ 94.69 และค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 0.59 ค่าประสิทธิภาพของกระบวนการ (E_1) เท่ากับ 94.69

ตารางที่ 2 ผลการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบตาม CIPPA เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ตามเกณฑ์ประสิทธิภาพ 80/80

จำนวน นักเรียน (n)	กระบวนการ			ทดสอบหลังเรียน					(E ₁ /E ₂)
	คะแนน เต็ม (A)	คะแนน รวม (Σx)	ประสิทธิภาพ กระบวนการ (E ₁)	คะแนน เต็ม (B)	คะแนน รวม (Σf)	ประสิทธิภาพ ผลลัพธ์ (E ₂)	$\bar{X}$	S.D.	
30	120	531	94.69	30	830	92.22	27.67	1.32	94.69/92.22

จากตารางที่ 2 พบว่า ค่าประสิทธิภาพของกระบวนการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบซิปปาที่ส่งเสริมความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 พบว่า ร้อยละของคะแนนกิจกรรมระหว่างเรียนที่ผู้เรียนทำกิจกรรมได้โดยเฉลี่ย (E₁) เท่ากับ 94.69 ประสิทธิภาพของผลลัพธ์จากการทำแบบทดสอบหลังเรียน (E₂) เท่ากับ 92.22 ตามเกณฑ์ที่ตั้งไว้ (E₁/E₂) เท่ากับ 94.69/92.22 สรุปได้ว่า ค่าประสิทธิภาพของแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบซิปปาที่ส่งเสริมความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจมีค่าประสิทธิภาพของแผนซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้คือ 80/80

วัตถุประสงค์ที่ 2 ผลการวิจัยพบว่า ในการวิจัย เรื่อง ผลการพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้นสาคิวิทยาลัทธิครูปากเซสาธารณรัฐประชาชนลาว ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ผลการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ CIPPA ผู้วิจัยได้ทำการวิเคราะห์ผลการเปรียบเทียบคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน รายละเอียดดังตารางที่ 3

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบคะแนนผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน (E₂) วิชาภาษาอังกฤษ ระหว่างก่อนเรียนกับหลังเรียนด้วยแผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้กิจกรรมการเรียนรู้แบบ รูปแบบ CIPPA เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3

การทดสอบ	n	คะแนน เต็ม	$\bar{X}$	S.D.	df	t	Sig. (2 tailed)
ทดสอบก่อนเรียน	30	30	13.52	2.29	29.00	27.77*	.00
ทดสอบหลังเรียน	30	30	27.67	1.32			

* มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

จากตารางที่ 3 แสดงให้เห็นว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 ก่อนเรียนและหลังเรียนด้วยโดยใช้การใชรูปแบบซิปปาที่ส่งเสริมความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจพบว่า ก่อนเรียนนักเรียนสอบได้คะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 14.87 และค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 2.29

และหลังเรียนหลังเรียนนักเรียนสอบได้คะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 27.67 และค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.32 สรุปได้ว่าจากตารางแสดงข้อมูลแสดงให้เห็นว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01

อภิปรายผลการวิจัย

1) ผลการหาประสิทธิภาพของชุดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบชิปปาที่ส่งเสริมความสามารถ ด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจและพัฒนาชุดสื่อการเรียนรู้ สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้นสาธิตวิทยาลัยครูปากเซ สาธารณรัฐประชาชนลาว มีประสิทธิภาพ (E_1/E_2) เท่ากับ 94.69/92.22 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ คือ 80/80 อาจเป็นผลสืบเนื่องมาจากผู้วิจัยได้จัดกระบวนการ เรียนรู้โดยใช้ชุดกิจกรรมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจตามรูปแบบ CIPPA และได้ศึกษาขั้นตอนใน การเรียนรู้จากตำรา เอกสาร งานวิจัยที่เกี่ยวข้องอย่างละเอียด นำมาวิเคราะห์เพื่อให้สอดคล้องกับสภาพปัญหา ผ่านการตรวจสอบจากผู้เชี่ยวชาญและมีการทดลองใช้กับนักเรียนที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง เพื่อนำมาปรับปรุงแก้ไข ข้อบกพร่องต่าง ๆ ก่อนนำไปใช้จริงกับกลุ่มตัวอย่างและการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA ยังเป็นการ จัดการเรียนการสอนโดยจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในลักษณะที่ให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง (Construction of Knowledge) ซึ่งนอกจากผู้เรียนจะต้องเรียนด้วยตนเองและฟังตนเองแล้ว ยังต้องฟังการ ปฏิสัมพันธ์ (I = Interaction) กับเพื่อน บุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อมรอบตัวหลายด้าน รวมทั้งต้องอาศัยทักษะ กระบวนการ (P = Process skills) จำนวนมากเป็นเครื่องมือในการสร้างความรู้ เพื่อช่วยให้ผู้เรียน ได้พัฒนา ทักษะกระบวนการและเรียนรู้สาระในแง่มุมที่กว้างขึ้น ซึ่งจะเกิดขึ้นได้ หากผู้เรียนอยู่ในสภาพพร้อมในการรับรู้ และการเรียนรู้ มีประสิทธิภาพการรับรู้ที่ตื่นตัว ไม่เฉื่อยชา และสิ่งที่สามารถทำให้ผู้เรียนอยู่ในสภาพดังกล่าวได้ก็คือ การให้ผู้เรียนมีการเคลื่อนไหวทางกาย (P=Physical -Participation) อย่างเหมาะสม กิจกรรมที่หลากหลาย ทำให้ผู้เรียนตื่นตัวอยู่เสมอ จึงสามารถทำให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้ แต่การเรียนรู้นั้นจะมีความหมายต่อตนเอง และความเข้าใจ จะมีความลึกซึ้งและคงทนอยู่มากเพียงใดนั้น ต้องอาศัยการถ่ายโอนการเรียนรู้ หากผู้เรียนมี การนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ (A= Application) ในสถานการณ์ที่หลากหลาย ความรู้นั้นก็จะกลายเป็นประโยชน์และ มีความหมายมากขึ้น (ทิตินา แคมมณี 2543: 17-20) และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ มัลลิกา แก้งคา (2553: 82-85) ได้ศึกษาแผนการเรียนรู้ภาษาไทย ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย เรื่อง คำราชาศัพท์ ชั้น ประถมศึกษาปีที่ 6 โดยจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบชิปปา พบว่า มีประสิทธิภาพเท่ากับ 92.34/92.38 ซึ่งสูงกว่า เกณฑ์ที่ตั้งไว้ นักเรียนที่เรียนด้วยการจัดการเรียนรู้รูปแบบชิปปา เรื่อง คำราชาศัพท์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 มี ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 6 หลังเรียนรู้ด้วยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้รูปแบบชิปปา มีคะแนนเฉลี่ยการคิดวิเคราะห์ เท่ากับ 17.43 คะแนน จากคะแนนเต็ม 20 คะแนน คิดเป็นร้อยละ 87.14 และสอดคล้องกับงานวิจัยของ พิไล วรธรณ สถิตย์ (2548: 71-111) ได้ศึกษาแผนพัฒนาแผนการเรียนรู้ เรื่องการแปลงทางเรขาคณิต ชั้น มัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้รูปแบบการสอนแบบชิปปา และรูปแบบการสอนของสถาบันส่งเสริมการสอน วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ผลการวิจัยพบว่า แผนการเรียนรู้ คณิตศาสตร์โดยใช้รูปแบบการสอนแบบชิปปา

ที่พัฒนาขึ้นมีประสิทธิภาพ 85.347/83.77 สูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดและมีดัชนีประสิทธิผล ของแผนการเรียนรู้คณิตศาสตร์ โดยใช้รูปแบบการสอนแบบ ชิปปาเท่ากับ 0.72 หรือคิดเป็นร้อยละ 72.54

2) ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียนโดยใช้ชุดกิจกรรมการการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจตามรูปแบบ CIPPA สำหรับนักเรียนโรงเรียนมัธยมต้นสาธิต หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 โดยมีคะแนนเฉลี่ยก่อนเรียน เท่ากับ 14.87 และค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 2.29 และหลังเรียนหลังเรียนนักเรียนสอบได้คะแนนเฉลี่ย เท่ากับ 27.67 และค่าเฉลี่ยส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน เท่ากับ 1.32 ตามลำดับ เนื่องจากการจัดการเรียนการสอนโดยใช้ชุดกิจกรรมการการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจตามรูปแบบ CIPPA เป็นวิธีการหนึ่งที่น่ามาใช้ในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง ซึ่งนอกจากผู้เรียนจะต้องเรียนด้วยตนเองและฟังตนเองแล้ว ยังต้องฟังการปฏิสัมพันธ์ กับเพื่อน บุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อมรอบตัวหลายด้าน รวมทั้งต้องอาศัยทักษะกระบวนการ จำนวนมากเป็นเครื่องมือในการสร้างความรู้ เพื่อช่วยให้ผู้เรียน ได้พัฒนาทักษะกระบวนการและเรียนรู้สาระในแง่มุมที่กว้างขึ้น นับเป็นการเสริมสร้างเจตคติทางภาษาอังกฤษของนักเรียนอีกด้วย ซึ่งผู้วิจัยได้ออกแบบกระบวนการจัดการเรียนรู้นักเรียนทุกคนได้แสดงออกในด้านการสื่อสารที่เพื่อนช่วยเพื่อน ซึ่งส่งเสริมให้นักเรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้ที่สนุกสนาน และเกิดการมีส่วนร่วมในการสนทนามีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมในการเรียน อีกทั้งยังเปิดใจกว้างในด้านการสนทนาภาษาอังกฤษมากยิ่งขึ้น ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยการใช้ชุดกิจกรรมการการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจตามรูปแบบ CIPPA นั้นสูงขึ้นตามไปด้วย ด้วยเหตุนี้ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกที่ดีกับวิชาภาษาอังกฤษ เกิดความสนุกสนานที่ได้ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม อีกทั้งยังส่งผลให้นักเรียนมีความรู้สึกรักเรียน และตั้งใจเรียนจนประสบผลความสำเร็จในการเรียน ซึ่งสอดคล้องกับงานวิจัยของ ชุตินา ช่อเมือง (2551: 83-86) ได้ศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการวิเคราะห์ของนักเรียนที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้แบบชิปปา เรื่อง ลอยกระทง กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ผลการศึกษา พบว่า 1) ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน โดยใช้ กิจกรรมการเรียนรู้แบบชิปปา เรื่อง ลอยกระทง กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มีประสิทธิภาพเท่ากับ 83.68/83.67 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ที่ตั้งไว้ และยังสอดคล้องกับงานวิจัยของ จุฑาทิพย์ ขวัญถาวร (2553: 56-58) ได้ทำการศึกษากิจกรรมการเรียนรู้แบบชิปปา โดยใช้กลุ่มตัวอย่างนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2552 ผลการวิจัยพบว่า นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 ที่เรียนโดยการจัดกิจกรรมเรียนรู้แบบชิปปา มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ .05

ข้อเสนอแนะ

ข้อเสนอแนะในการนำไปใช้

1) การจัดการเรียนรู้แบบ CIPPA ครูผู้สอนควรแบ่งเวลาแต่ละขั้นตอนให้เหมาะสมกับเนื้อหาและ กิจกรรม ศึกษาข้อมูลพร้อมทั้งเทคนิคที่ใช้ในการสอนที่มีความหลากหลาย เพื่อนำองค์ความรู้ที่ได้มาถ่ายทอดให้กับนักเรียนได้อย่างมีประสิทธิภาพ และเทคนิคที่ทำการสอนจะต้องมีความเหมาะสมกับนักเรียน

2) การจัดการเรียนรู้แบบ CIPPA ครูผู้สอนควรแบ่งเวลาแต่ละขั้นตอนให้เหมาะสมกับเนื้อหาและกิจกรรม โดยในแต่ละขั้นตอนของการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจควรแบ่งเวลาให้นักเรียนได้เรียนรู้อย่างเพียงพอ และมีแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย เพื่อให้นักเรียนได้เกิดความสามารถในการอ่านภาษาอังกฤษและเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพมากขึ้น

ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป

1) ควรมีการพัฒนาแผนการจัดการเรียนรู้แบบ CIPPA ในเนื้อหาอื่น ๆ ในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาต่างประเทศ ตามความเหมาะสมในการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนในเรื่องนั้น ๆ

2) ควรมีการศึกษาการจัดการเรียนรู้แบบ CIPPA ในการพัฒนาทักษะอื่น ๆ เช่น ทักษะการพูด ทักษะการฟัง ทักษะการเขียน

องค์ความรู้ใหม่

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเรื่อง ผลการพัฒนาชุดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA เพื่อส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3 โรงเรียนมัธยมต้นสาธิตวิทยาลัยครูปากเซสาธารณรัฐประชาชนลาว สามารถส่งเสริมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ และการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ตามรูปแบบ CIPPA เป็นวิธีการหนึ่งที่น่าสนใจในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนเป็นผู้สร้างความรู้ด้วยตนเอง ซึ่งนอกจากผู้เรียนจะต้องเรียนด้วยตนเองและฟังตนเองแล้ว ยังต้องฟังการปฏิสัมพันธ์ กับเพื่อน บุคคลอื่น และสิ่งแวดล้อมรอบตัวหลายด้าน รวมทั้งต้องอาศัยทักษะกระบวนการ จำนวนมากเป็นเครื่องมือในการสร้างความรู้ เพื่อช่วยให้ผู้เรียน ได้พัฒนาทักษะกระบวนการและเรียนรู้สาระในแง่มุมที่กว้างขึ้น นับเป็นการเสริมสร้างเจตคติทางภาษาอังกฤษของนักเรียนอีกด้วย ซึ่งนักเรียนทุกคนได้แสดงออกในด้านการสื่อสารที่เพื่อนช่วยเพื่อน ซึ่งส่งเสริมให้นักเรียนเกิดกระบวนการเรียนรู้ที่สนุกสนาน และเกิดการมีส่วนร่วมในการสนทนามีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมในการเรียน อีกทั้งยังเปิดใจกว้างในด้านการสนทนาภาษาอังกฤษมากยิ่งขึ้น ส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนโดยใช้ชุดกิจกรรมการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจตามรูปแบบ CIPPA นั้นสูงขึ้นตามไปด้วย ด้วยเหตุนี้ทำให้นักเรียนเกิดความรู้สึกที่ดีกับวิชาภาษาอังกฤษ เกิดความสนุกสนานที่ได้ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนในการมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรม อีกทั้งยังส่งผลให้นักเรียนมีความรู้สึกอยากเรียน และตั้งใจเรียนจนประสบผลความสำเร็จในการเรียน

เอกสารอ้างอิง

- จุฑาทิพย์ ขวัญถาวร. (2553). การพัฒนาแผนการเรียนรู้กล่มสาระการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่อง เศษส่วน ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยการจัดกิจกรรมเรียนรู้แบบซิปปา. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ชุติมา ช่อเมือง. (2551). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและการวิเคราะห์ของนักเรียนที่เรียนด้วยกิจกรรมการเรียนรู้แบบซิปปา เรื่องลอยกระทง กลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย ชั้น

ประถมศึกษาปีที่ 2. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.

ดารินทร์ ตนะทิพย์. (2545). ผลของการสอนโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนซิปปาที่เน้นกระบวนการเรียนรู้ทางภาษาที่มีผลต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและเจตคติต่อการเรียนรู้ ภาษาอังกฤษของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิตบัณฑิตวิทยาลัย สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

ติศนา แหมมณี. (2542). การจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง CIPPA MODEL.

วารสารวิชาการ. 1(5), 2-30.

_____. (2543). การจัดการเรียนการสอนโดยยึดผู้เรียนเป็นศูนย์กลางโมเดลซิปปาในประมวลบทความนวัตกรรมเพื่อการเรียนรู้สำหรับครูยุคปฏิรูปการศึกษา. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

นิตยา ศรีภูธร. (2554). รายงานการพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ โดยใช้รูปแบบการสอนโมเดลซิปปา (CIPPA model) วิชาภาษาอังกฤษ3 เรื่องการอ่านจับใจความสำคัญจากนิทานสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาการพัฒนาหลักสูตรและการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

ปรีชา เรืองฤทธิ์. (2549). การใช้แนวคิดเรื่อง พื้นที่รอยต่อพัฒนาการ (Zone of Proximai Development) ของไวสโกตกี เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษสำหรับนักเรียนระดับอุดมศึกษา. วิทยานิพนธ์ศึกษาศาสตร์ดุสิตบัณฑิต สาขาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยขอนแก่น.

พีไลวรรณ สติชัย. (2548). การพัฒนาแผนการเรียนรู้คณิตศาสตร์ เรื่อง การแปลงทางเรขาคณิต (Geometric Transformation) ชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 โดยใช้รูปแบบการสอนแบบซิปปา (CIPPA Model) และรูปแบบการสอนของ สสวท. (IPST). วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.

มัลลิกา แก่งคา. (2553). แผนการเรียนรู้ภาษาไทยในกลุ่มสาระการเรียนรู้ภาษาไทย เรื่องคำราชาศัพท์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 6 โดยจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบซิปปา. วิทยานิพนธ์ปริญญาศึกษาศาสตร์มหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏบุรีรัมย์.

วิมลรัตน์ สุนทรโรจน์. (2554). นวัตกรรมเพื่อการเรียนรู้. สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

ศุภิสรา วิริไฟ. (2548). ผลการฝึกทักษะการสื่อสารภาษาอังกฤษโดยการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบซิปปาของนักเรียนระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพ. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิตคณะครุศาสตร์ สาขาการจัดการเรียนรู้ มหาวิทยาลัยราชภัฏพระนคร.

- สุมิตรา อังวัฒนกุล. (2540). แนวคิดและเทคนิควิธีการสอนภาษาอังกฤษระดับมัธยมศึกษา (พิมพ์ครั้งที่ 3). จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อาริตา สาวดี. (2553). สภาพปัญหาและความต้องการการจัดการเรียนการสอนภาษาอังกฤษ ระดับมัธยมศึกษาปีที่ 3 ในโรงเรียนขยายโอกาสทางการศึกษา สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาอุดรธานีเขต 2. วิทยานิพนธ์ครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี.
- Hashemi, S., & Soltanifar, M. (2011). Analysis of Internet Literacy among Students Compared to Their Trainers and Parents in Tehran. *International Conference on Social Science and Humanity*, 5, 367-371.
- Khader, K. T., & Mohammad, S. (2010). Reasons behind non-English major University Students' achievement gap in the English language in Gaza strip from students' perspectives. <http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/khaderKhader.pdf>.

*การบูรณาการแนวคิดของเดวิสและสื่อมัลติมีเดียเพื่อพัฒนาทักษะปฏิบัตินาฏศิลป์

The Integration of Davies's Concepts and Multimedia
to Develop Practical Skills in Performing Arts

ไตรภพ บุญเลิศ^{1*} มนตรี วงษ์สะพาน²

Traipop Boonlerd¹ Montree Wongsaphan²

¹คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

Faculty of Education Mahasarakham University

²คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

Faculty of Education Mahasarakham University

*Corresponding author e-mail: 66010552018@msu.ac.th

บทคัดย่อ

วิชานาฏศิลป์เป็นวิชาที่มุ่งเน้นในการฝึกทักษะปฏิบัติถ่ายทอดความรู้สึกผ่านการเคลื่อนไหวร่างกายรูปแบบต่างๆ ที่ลงมือทำด้วยตนเอง ดังนั้น บทความวิชาการนี้ จึงใช้หัวข้อ "การบูรณาการตามแนวคิดของ เดวิสและสื่อมัลติมีเดียเพื่อพัฒนาทักษะปฏิบัตินาฏศิลป์" มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาวิเคราะห์ สังเคราะห์และเสนอมุมมองในองค์ความรู้เกี่ยวกับ ความหมายการจัดการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส รูปแบบและขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส บทบาทของครูและบทบาทนักเรียนในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส แนวคิดสื่อมัลติมีเดียเพื่อการเรียนรู้ ทักษะปฏิบัติ การบูรณาการ เพื่อสร้างความเข้าใจที่ชัดเจนผ่านการค้นคว้าจากเอกสารทางวิชาการแล้วเสนอด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาและได้แนวทางการจัดทำแผนการบูรณาการรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทการสอนนาฏศิลป์ในยุคดิจิทัลซึ่งบูรณาการแนวคิดการพัฒนาทักษะปฏิบัติเดวิสกับสื่อมัลติมีเดียเพื่อสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ: การพัฒนาทักษะปฏิบัติ; บูรณาการ; แนวคิดเดวิส; สื่อมัลติมีเดีย

ABSTRACT

Dance is a subject that emphasizes practical skill development through the transmission of feelings via various forms of body movement performed hands-on. This academic article, titled "Integration of Davies' Concept and Multimedia to Develop Dance Performance Skills," aimed to study, analyze, synthesize, and present perspectives on the body of knowledge concerning: the meaning of Davies' practical skills learning management, the format and procedures for organizing Davies' practical skills learning activities, the roles of teachers and students in Davies' practical skills learning activities,

* Received: 25 January 2025, Revised: 28 April 2025, Accepted: 28 April 2025

multimedia concepts for learning, practical skills, and integration. The research sought to create clear understanding through academic document review, presented through content analysis, and derived guidelines for developing integrated lesson plans that align with the context of teaching dance in the digital era, which integrates Davies' practical skills development concept with multimedia to create effective learning experiences. The study employed a documentary research methodology, analyzing relevant academic literature to synthesize theoretical frameworks. The findings provide a comprehensive framework for integrating Davies' practical skills learning approach with multimedia technologies in dance education. This integration addresses the contemporary needs of dance instruction by combining systematic skill development procedures with digital learning tools, thereby enhancing student engagement and practical competency development in dance performance understanding.

Keywords: Practical Skill Development; Integration; Davies' Approach; Multimedia

บทนำ

ปัจจุบันการเรียนนาฏศิลป์และการฝึกทักษะปฏิบัติทางนาฏศิลป์ไม่ได้รับความสนใจจากนักเรียนโดยเฉพาะความเข้าใจท่ารำของนาฏยศัพท์ ซึ่งส่งผลต่อการนำไปสู่การปฏิบัติท่ารำอย่างถูกต้องและสวยงามทำให้ผู้เรียนปฏิบัติท่ารำไม่ได้ (หทัยกาญจน์ ทองหอม, 2558) ผวนกับอิทธิพลของการถ่ายทอดทางวัฒนธรรมต่างประเทศกับการดำรงอยู่ของนาฏศิลป์ไทยซึ่งเป็นการกล่าวถึงอิทธิพลของการถ่ายทอดทางวัฒนธรรมต่างประเทศที่ส่งผลบนนาฏศิลป์ไทยในรูปแบบการแสดงของนาฏศิลป์ที่เป็นเอกลักษณ์ไทยเนื่องจากนาฏศิลป์ร่วมสมัยค่อนข้างจะได้รับความสนใจจากกลุ่มผู้ชมมากกว่าขณะเดียวกันนาฏศิลป์ไทยได้รับความนิยมลดลง (อัมรา บุญประเสริฐ, 2559) จากการศึกษาการจัดการเรียนการสอนวิชานาฏศิลป์ในปัจจุบันพบว่าเป็นการจัดการเรียนการสอนรูปแบบการบรรยายถ่ายทอดและอธิบายประกอบท่าทาง ให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติในห้องสี่เหลี่ยมที่ล้อมรอบไปด้วยกระจก ทำให้ผู้เรียนเกิดความเบื่อหน่าย ไม่เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดเห็นหรือคิดท่าทางและหาความรู้ที่แปลกใหม่ ดังนั้นในการจัดการเรียนการสอนครูผู้สอนจึงควรมีวิธีการจัดการเรียนรู้ที่ทันสมัยและแปลกใหม่โดยใช้ทักษะปฏิบัติตามแนวคิดของเดวิสร่วมกับสื่อมัลติมีเดียมาใช้ในการสอน (อนุวัฒน์ เดชไธสง, 2553)

รูปแบบการเรียนการสอนทักษะการแสดงของเดวิส (Davies) เป็นทักษะการแสดง ส่วนใหญ่จะประกอบด้วยทักษะย่อย ๆ จำนวนมาก การฝึกให้ผู้เรียนสามารถทำทักษะย่อย ๆ ได้ก่อน แล้วค่อยเชื่อมโยงเป็นทักษะใหญ่จะช่วยให้เรียนรู้ได้ดีและรวดเร็วขึ้น มีชั้นการเรียนการสอน ดังนี้ ชั้นสาธิตการกระทำ ผู้เรียนได้เห็นทักษะหรือการปฏิบัติตั้งแต่ต้นจนจบอย่างเป็นปกติตามธรรมชาติ ไม่ช้า-เร็วเกินไป ผู้เรียนควรได้รับคำแนะนำให้สังเกตจุดสำคัญที่ควรเอาใจใส่พิเศษ ชั้นสาธิต ทักษะย่อย ผู้เรียนปฏิบัติและทำตามทีละส่วนอย่างช้า ๆ ชั้นให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อย โดยไม่มี การสาธิตหรือแบบอย่างให้ดู ผู้สอนคอยชี้แนะช่วยแก้ไขจนกระทั่งผู้เรียนทำได้แล้วเริ่มทักษะย่อยใหม่ขึ้นให้เทคนิควิธีการเมื่อผู้เรียนปฏิบัติได้แล้วอาจได้รับคำแนะนำเทคนิควิธีการที่มีประโยชน์เพิ่มเติม เช่น ทำได้ประณีตสวยงามขึ้น รวดเร็วขึ้น ง่ายขึ้น พลอดภัยขึ้น ชั้นให้ผู้เรียนเชื่อมโยงทักษะย่อย ๆ เป็นทักษะที่สมบูรณ์ต่อเนื่องจนจบ

ฝึกปฏิบัติจนชำนาญ สามารถปฏิบัติทักษะได้สมบูรณ์อย่างสม่ำเสมอ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถปฏิบัติทักษะที่ประกอบทักษะย่อย ๆ ได้อย่างดี มีประสิทธิภาพ สมบูรณ์ และพัฒนาทักษะให้เป็นเลิศ (วีณา ประชากุล และประสาท เนืองเฉลิม, 2563)

สื่อมัลติมีเดียมีความสำคัญอย่างยิ่งที่เห็นได้ชัดเจนในสถานการณ์ขณะนี้ มีการจัดการเรียนการสอนในรูปแบบออนไลน์ซึ่งจะช่วยในการกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความสนใจมากขึ้น คือ มัลติมีเดียดังนั้นในการจัดการเรียนการสอนผู้วิจัยจึงนำวิธีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่ทันสมัยและแปลกใหม่โดยใช้ทักษะปฏิบัติตามแนวคิดของเดวิสร่วมกับสื่อมัลติมีเดียมาใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ในการผลิตสื่อมัลติมีเดียนี้จะมีองค์ประกอบอยู่หลายองค์ประกอบ ซึ่งแต่ละองค์ประกอบก็มีความสำคัญไม่น้อยกว่ากัน โดยทั่วไปจะมีองค์ประกอบของการผลิตสื่อมัลติมีเดีย (พงษ์ศักดิ์ ไชยทิพย์, 2560) ซึ่งเทคโนโลยีจะช่วยให้คอมพิวเตอร์หรือโทรศัพท์นั้นสามารถผสมผสานกันระหว่าง ข้อมูล ข้อความ ภาพนิ่ง ภาพเคลื่อนไหว แอนิเมชันและเสียง อีกทั้งการนำเอาระบบตอบโต้กับผู้ใช้งานมา ผสมผสานเข้าด้วยกัน (นันทน์ เรืองฤทธิ์, 2561) นอกจากนั้นสื่อมัลติมีเดียยังสามารถพัฒนาและประยุกต์ใช้ร่วมกับทักษะปฏิบัติตามแนวคิดของเดวิสเพื่อจัดกิจกรรมการเรียนรู้เป็นไปตามเป้าหมายของผู้สอน และยังสามารถเรียนรู้ได้ตามอัธยาศัย เหมาะสำหรับการจัดการเรียนการสอนในปัจจุบัน (พงษ์ศักดิ์ ไชยทิพย์, 2560)

จากความข้างต้นบทความนี้ผู้เขียนถอดบทเรียนจากประสบการณ์และ การศึกษาสังเคราะห์แนวคิด ทฤษฎี การจัดการเรียนรู้ในการจัดเรียนวิชานาฏศิลป์ไม่ได้รับความสนใจซึ่งลดลงไปอย่างมากด้วยอิทธิพลในการถ่ายทอดทางวัฒนธรรมและการดำรงชีวิตในโลกแห่งเทคโนโลยีใช้เทคโนโลยีที่ทันสมัยขึ้นเรื่อยๆ ทำให้ต้องปรับเปลี่ยนและด้วยการสอนรูปแบบการบรรยายถ่ายทอดและอธิบายประกอบท่าทางหน้ากระຈกห้องสี่เหลี่ยมแม้กระทั่งผู้สอนก็ต้องหาเทคนิคในการจัดการเรียนรู้ส่งเสริมการเรียนนาฏศิลป์ที่ทันสมัยเป็นสิ่งที่ไม่น่าเบื่อหน่ายโดยผ่านกระบวนการทักษะปฏิบัติตามแนวคิดของเดวิสและนำสื่อมัลติมีเดียร่วมด้วยเป็นนวัตกรรมทางการศึกษาที่ทำให้ผู้เรียน เกิดความเข้าใจ และถ่ายทอดความรู้สึกผ่านกระบวนการเคลื่อนไหวร่างกายรูปแบบต่างๆและลงมือทำออกมาอย่างถูกต้อง คล่องแคล่วและรวดเร็ว ซึ่งต้องอาศัยการฝึกหัดซ้ำๆ จนเกิดความชำนาญ สามารถปฏิบัติงานได้อย่างเป็นอัตโนมัติให้มีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

ความหมายการจัดการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส

การจัดการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส มีผู้ให้ความหมายไว้ค่อนข้างไปในทิศทางเดียวกัน ดังนี้

รูปแบบการเรียนการสอนตามแนวคิด การพัฒนา ทักษะการแสดงของเดวิส (Davies Suctional Model for Psychomotor Domain) เป็นทฤษฎีหลักการแนวคิด ของรูปแบบเดวิสได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะการแสดง ไว้ว่า ทักษะส่วนใหญ่จะประกอบย่อย ๆ จำนวนมาก การฝึกให้ผู้เรียนสามารถทำทักษะย่อย ๆ เหล่านั้นได้ก่อนแล้วค่อยเชื่อมโยงทักษะใหญ่ จะช่วยให้ ผู้เรียน

ประสบผลสำเร็จได้ดีและเร็วขึ้น วัตถุประสงค์ของรูปแบบ รูปแบบนี้มุ่งช่วยพัฒนาความสามารถด้านทักษะการแสดงของผู้เรียน โดยเฉพาะอย่างยิ่งทักษะที่ประกอบด้วยทักษะย่อยจำนวนมากกระบวนการเรียนการสอน (กัญญารัตน์ โคจร และ กันยารัตน์ สอนสุภาพ, 2567) ครั้งนี้มีผู้ให้ความหมายความสอดคล้องกัน รูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของ Davies(Davies Instructional Model) เป็นรูปแบบการเรียนการสอนที่เน้นการพัฒนาด้านทักษะพิสัยเป็นรูปแบบที่มุ่งช่วยพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในด้านการปฏิบัติการกระทำหรือการแสดงออกต่างๆซึ่งจำเป็นต้องใช้หลักการวิธีการที่แตกต่างไปจากการพัฒนาทางด้านจิตพิสัยหรือพุทธร-พิสัยรูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของเดวิสเป็นรูปแบบหนึ่งที่สามารถช่วยให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาทางด้านการปฏิบัติ (ทิสนา แคมมณี, 2556) ได้ให้ความหมายในการสอนร่วมกับแอปพลิเคชันการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดทักษะปฏิบัติของเดวิสคือ รูปแบบทักษะ ปฏิบัติในรูปแบบหนึ่งที่มีรูปแบบในลักษณะการปฏิบัติซึ่งมีทั้งหมด 5 ขั้น ในแต่ละขั้นตอน นำมาใช้ในการจัดการเรียนรู้ในรายวิชานาฏศิลป์ ในการปฏิบัติท่าแบบเป็นขั้นตอน ซึ่งการสอน แบบปกติจะไม่ได้มีขั้นตอนมากนักทำให้ผู้เรียนเกิดความสับสนในท่ารำเพราะต้องปฏิบัติตามผู้สอนอยู่ตลอด เมื่อผู้วิจัยได้นำขั้นตอนตามแนวคิดของเดวิสกับแอปพลิเคชัน TikTok มาปรับใช้แล้วพบว่าผู้เรียนจะเกิดความเข้าใจในแต่ละขั้นตอนของการปฏิบัติได้ง่ายมากขึ้น และเป็นประโยชน์ต่อ ผู้เรียนในการเรียนวิชานาฏศิลป์ และวิชาอื่น ๆ ได้ (ภัทรพร ชาลิต, 2565)

ผู้เขียนสรุปได้ว่า รูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของเดวิส ที่มุ่งเน้นทักษะพิสัยเป็นสำคัญและการฝึกทักษะส่วนใหญ่มักประกอบด้วยทักษะย่อยหลายส่วน จึงทำให้ผู้เรียนสามารถทำทักษะย่อยเหล่านั้นได้ก่อน แล้วจึงเชื่อมโยงเข้าด้วยกันเป็นทักษะใหญ่จะช่วยให้ผู้เรียนพัฒนาทั้งด้านความรู้ทักษะปฏิบัติและมีเจตคติที่ดีได้มีประสิทธิภาพมากขึ้น

รูปแบบและขั้นตอนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส

เดวิส (Davies, 1971) ได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาทักษะปฏิบัติไว้ว่า ทักษะส่วนใหญ่จะประกอบไปด้วยทักษะย่อย ๆ จำนวนมาก การฝึกให้ผู้เรียนสามารถทำทักษะย่อย ๆ เหล่านั้นได้ก่อนแล้วค่อยเชื่อมโยงต่อกันเป็นทักษะใหญ่ จะช่วยให้ผู้เรียนประสบผลสำเร็จได้ดีและเร็วขึ้น (Davies, 1971 อ้างถึงใน ทิสนา แคมมณี, 2556) ซึ่งประกอบไปด้วย 5 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นสาธิตทักษะหรือการกระทำ ในขั้นนี้จะเป็นขั้นที่ให้ผู้เรียนนั้นได้เห็นทักษะหรือ การกระทำที่ต้องการ ให้ผู้เรียนกระทำได้ในองคร่วม โดยผู้สอนจะการใช้การสาธิตให้ผู้เรียนดูขั้นตอนทั้งหมดตั้งแต่เริ่มต้นจนจบ ในทักษะรูปแบบหรือการกระทำที่สาธิตให้ผู้เรียนดูนั้น ต้องเป็นการกระทำ ที่มีลักษณะที่เป็นธรรมชาติมากที่สุด จะไม่ซ้ำหรือเร็วเกินไป ก่อนการสาธิตผู้สอนควรให้คำแนะนำ หรือ ข้อตกลงต่าง ๆ แก่ผู้เรียน ควรชี้แนะจุดสำคัญที่ควร และให้ความสนใจเป็นพิเศษ

ขั้นที่ 2 ขั้นสาธิตและให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อย เมื่อผู้เรียนเห็นภาพรวมทักษะ ทั้งหมดแล้วผู้สอนนั้นควรแจกแจงในแต่ละทักษะที่จะปฏิบัติให้เป็นทักษะย่อย ๆ ก่อน หรือแบ่งสิ่งที่

ต้องการทำออกเป็นส่วนย่อย ๆ จากนั้นผู้สอนได้สาธิตส่วนย่อยของแต่ละส่วน แล้วให้ผู้เรียนสังเกต และทำตามไปทีละส่วน ไปอย่างช้า ๆ

ขั้นที่ 3 ขั้นให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อย ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติทักษะย่อย โดยผู้สอน จะไม่มีการสาธิตหรือมีแบบให้ผู้เรียนดู หากมีข้อสงสัยหรือติดขัดจุดใด ผู้สอนจะคอยให้คำชี้แนะและ ช่วยอธิบายแก้ไขให้ผู้เรียนจนกระทั่งผู้เรียนทำได้เมื่อผู้เรียนทำได้แล้วผู้สอนจะเริ่มสาธิตขั้นตอน ทักษะย่อย ส่วนต่อไป และให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อยนั้นจนทำได้ทำเช่นนี้เรื่อยไปจนกระทั่งครบทุก ส่วน

ขั้นที่ 4 ขั้นให้เทคนิควิธีการ ในเมื่อผู้เรียนปฏิบัติทักษะต่างๆได้แล้ว ผู้สอนอาจ แนะนำเทคนิค หรือชี้แนะวิธีการที่ช่วยให้ผู้เรียนนั้นสามารถทำงานได้ดีขึ้น เช่น ทำได้ง่ายขึ้น ทำได้ ประณีต สวยงามขึ้น ทำได้รวดเร็วขึ้น เป็นต้น

ขั้นที่ 5 ขั้นให้ผู้เรียนเชื่อมโยงทักษะย่อยเป็นทักษะที่สมบูรณ์ เมื่อผู้เรียนสามารถ ปฏิบัติในแต่ละส่วนได้แล้ว จากนั้นให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อย ๆ อย่างต่อเนื่องกันตั้งแต่เริ่มต้นจนจบ และฝึกปฏิบัติหลายๆ รอบ จนกระทั่งสามารถปฏิบัติทักษะที่สมบูรณ์ได้อย่างเชี่ยวชาญและชำนาญ ซึ่งเป็นผลที่ผู้เรียนนั้นจะได้รับจากการเรียนตามรูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของเดวิส ผู้เรียนจะมีความสามารถปฏิบัติทักษะได้อย่างดีครบทุกส่วนและมีประสิทธิภาพ

ผู้เขียนสรุปได้ว่า จากประสบการณ์จริงที่ผู้เขียนบทความนี้มาได้นำแนวคิดของเดวิสทั้ง 5 ขั้นมาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนเชิงปฏิบัติ โดยเน้นให้ผู้เรียนได้รับประสบการณ์จริงผ่านการฝึกปฏิบัติอย่างเป็นลำดับขั้นตอน ตั้งแต่การสาธิต การให้คำแนะนำ จนถึงการฝึกซ้ำ ซึ่งช่วยให้ผู้เรียนเกิดความเข้าใจในกระบวนการ ฝึกฝนจนเกิดความชำนาญ และนำไปสู่ บทบาทของครู คือ ผู้วางแผน ออกแบบกิจกรรม สาธิตทักษะให้เห็นอย่างชัดเจน ให้คำแนะนำในแต่ละขั้นตอน และช่วยส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาทักษะได้อย่างต่อเนื่อง บทบาทของผู้เรียน คือ ผู้มีส่วนร่วมในการเรียนรู้อย่างกระตือรือร้น ฝึกฝนทักษะอย่างต่อเนื่อง เปิดรับคำแนะนำ และพัฒนาตนเองจนสามารถปฏิบัติทักษะได้อย่างถูกต้องและคล่องแคล่วและเป็นแนวทางเพื่อพัฒนาในการเรียนการสอนที่สะท้อนบทบาทของครูและบทบาทนักเรียนในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส

ตารางที่ 1 บทบาทของครูและบทบาทนักเรียนในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส

ทักษะปฏิบัติของเดวิส 5 ขั้น	บทบาทของครู	บทบาทของนักเรียน
ขั้นที่ 1 ขั้นสาธิตทักษะหรือการกระทำ	ครูชี้แนะจุดสำคัญสร้างความสนใจสร้างความอยากรู้อยากเห็น มีการตั้งคำถามกระตุ้นให้นักเรียนคิดตั้งเอาคำตอบที่ยังไม่ครอบคลุมสิ่งที่นักเรียนรู้หรือแนวคิดหรือเนื้อหาให้คำแนะนำแก่ผู้เรียน	นักเรียนถามคำถาม เช่น การแสดงนี้ใช้ทักษะอะไรบ้างเรียนรู้อะไรบ้างเกี่ยวกับสิ่งนี้แสดงความสนใจ
ขั้นที่ 2 ขั้นสาธิตและให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อย	ครูสาธิตปฏิบัติทักษะย่อยๆหรือแบ่งสิ่งที่กระทำออกเป็นส่วนย่อย ๆ และสาธิต	ผู้เรียนปฏิบัติทักษะตามครูผู้สอนแต่อยู่ในขอบเขตของกิจกรรม ปฏิบัติทำ

	ส่วนย่อยแต่ละส่วนให้ผู้เรียนสังเกตและทำตามไปทีละส่วนอย่างช้า ๆ ตรวจสอบสังเกตและฟังการโต้ตอบกันระหว่างผู้เรียนกับครูทำการซักถามเพื่อนำไปสู่การสำรวจตรวจสอบของผู้เรียน และใช้เวลาผู้เรียนในการคิดข้อสงสัยตลอดจนปัญหาต่าง ๆ คำแนะนำแก่ผู้เรียน	การใช้เท้าเข้าไปมา การจัดระเบียบของวง การใช้ตัวทรงตัว ให้พอดีกับสรีระร่างกายของผู้เรียน ผู้เรียนสามารถซักถามได้ข้อใจในการปฏิบัติ บันทึกการสังเกตและให้ข้อคิดเห็น และลงข้อสรุป
ขั้นที่ 3 ขั้นให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อย	ครูสาธิตปฏิบัติทักษะย่อยส่วนต่อไป และให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อยนั้นจนทำได้ ทำเช่นนี้ ซ้ำๆไปมาเรื่อยไปจนกระทั่งครบทุกส่วนและช่วยแก้ไขจนกระทั่งผู้เรียนทำได้และจดจำท่าทำได้	ผู้เรียนปฏิบัติทักษะตามครูผู้สอนนักเรียนฟังคำอธิบายท่าปฏิบัติไปพร้อมกับครู ผู้เรียนได้เห็นภาพรวมของการกระทำหรือทักษะทั้งหมดฝึกปฏิบัติเช่นนี้ ซ้ำๆไปมาเรื่อยไปจนกระทั่งครบทุกส่วนแล้วผู้เรียนทำได้และจดจำท่าทำได้
ขั้นที่ 4 ขั้นให้เทคนิควิธีการ	ครูเสริมเติมเต็มในส่วนที่ยังไม่สมบูรณ์ คาดหวังให้นักเรียนได้ใช้ประโยชน์จากการบอกส่วนประกอบต่าง ๆ คลิวิติโอเก่าการแสดงต่างๆเคลื่อนไหวร่างกายและเพิ่มเทคนิคในการใช้เคลื่อนไหวที่ถูกต้องให้นักเรียนสังเกตรู้แนะนำวิธีการนักเรียนอธิบายอย่างมีความหมาย ผู้เรียนปฏิบัติให้ครูผู้สอนสังเกตและแนะนำในแต่ละกระบวนการทำนั้นๆ ที่ยังไม่สมบูรณ์ทำจนชำนาญในการให้ลีลาออกมาประณีตสวยงาม	ผู้เรียนปฏิบัติท่ารำจนชำนาญครบถ้วนสมบูรณ์ด้วยเทคนิคที่ครูผู้สอนเติมเต็มให้ถูกครบกระบวนการท่ารำและนำไปแลกเปลี่ยนเทคนิคกันและนำไปสอนแบบเพื่อนช่วยเพื่อนเกิดความหลากหลาย
ขั้นที่ 5 ขั้นให้ผู้เรียนเชื่อมโยงทักษะย่อยเป็นทักษะที่สมบูรณ์	ครูจึงให้นักเรียนปฏิบัติท่ารำ แต่ละ ส่วนนั้น ต่อเนื่องกันตั้งแต่ต้นจนจบ และฝึกปฏิบัติหลาย ๆ ครั้ง จนกระทั่งสามารถปฏิบัติท่ารำได้ อย่าง สมบูรณ์และชำนาญ ครูและนักเรียนร่วมกันประเมินสรุปองค์ความรู้ที่เรียน เพื่อให้นักเรียนเกิดความรู้ความเข้าใจมาก ยิ่งขึ้น และครูกล่าวชมเชยนักเรียนที่ปฏิบัติท่ารำได้ดี มีความตั้งใจในการฝึกซ้อมและเสนอแนะวิธีการแก้ไขให้นักเรียนที่ปฏิบัติท่ารำได้ยังไม่ดี	นักเรียนแต่ละกลุ่มออกมานำเสนอผลงานหน้าชั้นเรียนปฏิบัติท่ารำแสดงออกถึงความรู้ความเข้าใจเกี่ยวกับความทักษะปฏิบัติประเมินจังหวะเพลงลีลาท่ารำความก้าวหน้าด้วยตนเองถามคำถามเพื่อให้มีการตรวจสอบต่อไป จังหวะลีลาท่ารำ

แนวคิดสื่อมัลติมีเดียเพื่อการเรียนรู้

การใช้สื่อต่าง ๆ นั้นสามารถนำมาประยุกต์ใช้ร่วมกันในการเรียนการสอนโดยใช้คอมพิวเตอร์ ผสมผสานกับการนำรูปแบบการนำเสนอข้อมูลข่าวสารกระบวนการทำงาน ของเสียง ภาพเคลื่อนไหว ภาพนิ่ง ข้อความ ฐานข้อมูลและวีดิทัศน์เข้ามาผสมผสานรวมกันมีการตอบโต้และปฏิสัมพันธ์กัน ระหว่างคนกับคอมพิวเตอร์จึงทำให้มัลติมีเดียถูกนำมาประยุกต์ใช้เป็นสื่อการเรียนการสอนอย่างแพร่หลาย ทั้งในรูปแบบสื่อที่ใช้ประกอบการเรียนการสอนและให้ผู้เรียนนำไปใช้ เพื่อการเรียนรู้ด้วยตนเองส่งผลให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมายเป็นสื่อที่กำหนดเนื้อหาขึ้นอย่าง เข้าใจง่ายและน่าสนใจ (นฤเบศร์ ระดาเขต, 2565) ที่ทั้งนี้ผู้ให้ความหมายที่มีความสอดคล้องได้กล่าวถึงความหมายของมัลติมีเดียไว้ว่าเป็นเทคโนโลยีที่ทำให้คอมพิวเตอร์สามารถแสดงข้อความเสียงและภาพซึ่งอาจจะเป็นภาพนิ่งหรือ ภาพเคลื่อนไหวได้พร้อม ๆ กันโดยผู้ใช้สามารถโต้ตอบกับข้อความภาพและเสียงที่เห็นและได้ยิน (นลินพร แก้วศศิวิมล, 2552) ได้กล่าวว่าเป็นการรวบรวมกระบวนการทำงานของเสียง ภาพเคลื่อนไหวภาพนิ่งข้อความฐานข้อมูลและวีดิทัศน์เข้ามาผสมผสานและประยุกต์รวมกันโดยใช้ระบบคอมพิวเตอร์เป็นช่องทางในการเผยแพร่ข้อมูลข่าวสารหลากหลายชนิด (สุนิตา โดยอาษา, 2550) ได้กล่าวว่าการใช้สื่อหลาย ๆ อย่างนำมาประยุกต์ใช้ ร่วมกันในการเรียนการสอน เช่น รูปภาพ ภาพเคลื่อนไหวเครื่องเล่นวีดิทัศน์เครื่องบันทึกเสียง ฯลฯ โดยมีระบบคอมพิวเตอร์เป็นตัวควบคุมจึงส่งผลให้ผู้เรียนนั้นเกิดการเรียนรู้ตามเป้าหมาย (สุคนธ์ สิ้นธพานนท์, 2551)

ผู้เขียนสรุปได้ว่า จากการศึกษาแนวคิดทฤษฎีผู้เขียนยุคปัจจุบันเปลี่ยนแปลงไปตามเทคโนโลยีการศึกษา โดยเฉพาะสื่อมัลติมีเดียที่นำมาใช้ในการจัดการเรียนการสอน ครูไม่ได้ทำหน้าที่เพียงผู้ถ่ายทอดความรู้เพียงอย่างเดียวในห้องสี่เหลี่ยมแต่ต้องเป็นผู้ออกแบบและจัดสภาพแวดล้อมการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับผู้เรียน รวมถึงเป็นผู้กระตุ้น แนะนำ และส่งเสริมให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองผ่านสื่อหลากหลายรูปแบบ เช่น วิดีโอ ภาพ เสียง กราฟิก หรือสื่อโต้ตอบทำให้ในการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ

ทักษะปฏิบัติ

จากแนวคิดและงานวิจัยได้ให้ความหมายและคำอธิบายเกี่ยวกับฝึกทักษะทักษะปฏิบัติไว้หลายท่านด้วยกัน ดังนี้

ทักษะพิสัยหรือทักษะปฏิบัติ หมายถึง รูปแบบการ เรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาความสามารถของผู้เรียนในด้านการ ปฏิบัติการ การกระทำ หรือการแสดงออกต่าง ๆ ซึ่งจำ เป็นต้องใช้หลักการหรือวิธีการ ที่แตกต่างไปจากการพัฒนาทางด้านจิตพิสัย หรือพุทธิพิสัย (ปัญญา ไข่มพรราช, 2563) ที่ทั้งนี้ผู้ให้ความหมายที่มีความสอดคล้องในทางการพัฒนา ทักษะปฏิบัติว่า เป็นแบบของพฤติกรรมที่กระทำไปด้วยความราบเรียบ รวดเร็วแม่นยำ ซึ่งเป็นผลมาจากการพัฒนา ความสามารถของตน (แกริสัน และ มากูน Garrison & Magoon, 1972) ทักษะปฏิบัติ คือและนำไปสู่การแสดงออกผ่านทางร่างกายที่เกิด

จากการสั่งของสมอง คือในการทำงานร่วมกันของระบบอวัยวะที่ซับซ้อนทำให้เกิดการเคลื่อนไหวร่างกายในรูปแบบต่างๆไม่เพียงแต่พฤติกรรมนอกที่สามารถสังเกตได้เห็นเท่านั้นยังรวมถึงพฤติกรรมภายในที่ไม่สามารถสังเกตได้เห็น อาทิ ทักษะการคิด ทักษะการจำ ทักษะการวิเคราะห์ซึ่งจากปัญญาเฉพาะของแต่ละบุคคลได้รับการฝึกฝนหรือผ่านการเรียนด้วยการลงมือปฏิบัติมาโดยเริ่มจากการฝึกทักษะย่อยจนครบถ้วนที่นำไปสู่การผสมผสานทักษะย่อยด้วยกันจนเกิดเป็นทักษะกระบวนการคิดใหญ่หรือพฤติกรรมที่ต้องการให้เกิดแก่ผู้เรียนตามลำดับซึ่งจำแนกออกเป็นห้าลำดับได้แก่การรับรู้และการปฏิบัติพื้นฐานการเตรียมความพร้อมและการเลียนแบบการฝึกปฏิบัติการปฏิบัติด้วยความชำนาญซึ่งล้วนแต่มุ่งพัฒนาทำให้เกิดความสามารถในการกระทำตลอดจนการแสดงออกที่ถูกต้องชำนาญและเกิดความคงทน (ข้าโน มั่นคง, 2564) ที่สอดคล้องกันในการแสดงออกผ่านทางร่างกายทักษะปฏิบัติหมายถึง การแสดงออกทาง ร่างกาย โดยใช้ศัพท์เบื้องต้นทางนาฏศิลป์มาถ่ายทอดความรู้สึก ผ่านกระบวนการเคลื่อนไหวร่างกาย รูปแบบต่างๆ และลงมือทำออกมาอย่างถูกต้องคล่องแคล่วและรวดเร็ว ซึ่งต้องอาศัยการฝึกหัดซ้ำๆ จนเกิดความชำนาญ สามารถปฏิบัติงานได้อย่างเป็นอัตโนมัติ เพื่อให้เกิดลีลาที่อ่อนช้อยสวยงามและ ถูกต้อง มีความพร้อมเพรียง คล่องแคล่ว มีความมั่นใจและกล้าแสดงออก (ศศิณา นิยมสุข, 2565)



ภาพที่ 1 การเคลื่อนไหวในร่างกาย

ที่มา : นาฏยโขนละคร มจร. (2564)

ผู้เขียนสรุปได้ว่า ทักษะพิสัย หรือ ทักษะปฏิบัติ หมายถึง รูปแบบการเรียนรู้ที่มุ่งพัฒนาความสามารถในการปฏิบัติหรือแสดงออกทางร่างกาย ซึ่งเกิดจากการสั่งการของสมองผ่านระบบอวัยวะที่ซับซ้อน โดยครอบคลุมทั้งพฤติกรรมที่สามารถสังเกตได้ เช่น การเคลื่อนไหวร่างกายผ่านทั้ง 3

องค์ประกอบ ระบบกระดุก ระบบประสาท ระบบกล้ามเนื้อ และพฤติกรรมภายในเจตคติ เช่น การคิด การจำ และการวิเคราะห์ การพัฒนาทักษะปฏิบัติต้องผ่านกระบวนการฝึกฝนอย่างต่อเนื่อง เริ่มจากทักษะย่อย จนสามารถผสมผสานกันเป็นทักษะที่ซับซ้อนขึ้นตามลำดับขั้น ได้แก่

1. การรับรู้ทำความเข้าใจและการปฏิบัติพื้นฐาน
2. การเตรียมความพร้อมและการเลียนแบบ
3. การฝึกทักษะปฏิบัติ
4. การปฏิบัติด้วยความชำนาญ
5. การแสดงออกอย่างคล่องแคล่วและแม่นยำจนเกิดความคงทน

การบูรณาการ

จากแนวคิดและงานวิจัยได้ให้ความหมายและคำอธิบายเกี่ยวกับฝึกทักษะทักษะปฏิบัติไว้หลายท่านด้วยกัน ดังนี้

การบูรณาการ (Integration) หมายถึง การประสานกลมกลืนกันของแผนกระบวนการสารสนเทศ การจัดสรรทรัพยากร การปฏิบัติการ ผลลัพธ์ และการวิเคราะห์ เพื่อสนับสนุนเป้าประสงค์ที่สำคัญของสถาบัน (Organization-wide Goal) การบูรณาการที่มีประสิทธิผลเป็นมากกว่าความสอดคล้องไปในแนวทางเดียวกัน (Alignment) ซึ่งการดำเนินการของแต่ละองค์ประกอบภายใน ระบบการจัดการ ผลการดำเนินการมีความ เชื่อมโยงกันเป็นหนึ่งเดียวอย่างสมบูรณ์ (คณะกรรมการการอุดมศึกษา, 2557) ได้กล่าวถึงความสำคัญของการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการว่า เป็นการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับชีวิตจริงของผู้เรียน เนื่องจากในชีวิตจริงความรู้ไม่ได้แยกส่วนเป็นรายวิชา การบูรณาการจึงช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจความสัมพันธ์ของสิ่งต่างๆ และพัฒนาความสามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์ที่หลากหลาย(วิจารณ์ พานิช, 2561) ได้เสนอแนวทางการจัดการเรียนรู้แบบบูรณาการที่สอดคล้องกับหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560) โดยเน้นการบูรณาการที่มุ่งพัฒนาสมรรถนะสำคัญของผู้เรียน ได้แก่ ความสามารถในการสื่อสาร การคิด การแก้ปัญหา การใช้ทักษะชีวิต และการใช้เทคโนโลยี (คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2562) ผู้เขียนได้ศึกษาแนวทางและวิธีการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะปฏิบัติทางนาฏศิลป์ซึ่งผู้เขียนจะขอเสนอตัวอย่างแนวทางการจัดทำแผนการบูรณาการรูปแบบการจัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับบริบทการสอนนาฏศิลป์ในยุคดิจิทัลซึ่งบูรณาการแนวคิดการพัฒนาทักษะปฏิบัติเดวิสกับสื่อมัลติมีเดียเพื่อสร้างประสบการณ์การเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

ผู้เขียนสรุปได้ว่า การบูรณาการเชื่อมโยงศาสตร์และศิลป์สามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์ที่หลากหลายในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบบูรณาการอย่างต่อเนื่อง จะช่วยให้ครูสามารถจัดการเรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพดังตัวอย่างการจัดการเรียนรู้ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 2 แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1 กระบวนการจัดการเรียนรู้ (ทักษะปฏิบัติของเดวิสร่วมกับสื่อมัลติมีเดีย)

แผนการจัดการเรียนรู้ที่ 1	
กลุ่มสาระการเรียนรู้ศิลปะ	รายวิชา กิจกรรมชุมนุมวิชาการนาฏศิลป์
วิชาชุมนุมนาฏศิลป์พื้นบ้าน	สาระการเรียนรู้ เรื่อง : การแสดงพื้นบ้านกันตรึม (เรียมแม่ท่ากันตรึม)
เวลาเรียนทั้งหมด 12 ชั่วโมง	แผนเวลาเรียน 4 ชั่วโมง
1. มาตรฐานการเรียนรู้ ศ.3.2 เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างนาฏศิลป์ ประวัติศาสตร์และวัฒนธรรมเห็นคุณค่าของนาฏศิลป์ที่เป็นมรดกทางวัฒนธรรม ภูมิปัญญาท้องถิ่นภูมิปัญญาไทยและสากล ตัวชี้วัด ศ.3.2 ม.4 - 6/4 นำเสนอแนวคิดในการอนุรักษ์นาฏศิลป์ไทย สมรรถนะสำคัญของผู้เรียน/การพัฒนาทักษะทางความคิด - ความสามารถในการเชื่อมโยง ความสามารถในการสื่อสาร ความสามารถในการสร้างสรรค์ผลงาน - ความสามารถในการใช้ทักษะชีวิต ปฏิบัติกิจกรรมด้วยกระบวนการทำงานอย่างเป็นระบบได้ - ความสามารถในการคิด การนำความรู้ไปใช้ กระบวนการคิดแก้ปัญหา กระบวนการสร้างสรรค์ การสรุปความเห็น	
2. สาระสำคัญ/ความคิดรวบยอด ทักษะปฏิบัติการแสดงเรียมแม่ท่ากันตรึม บริบทของนาฏศิลป์พื้นบ้านกันตรึม หมายถึงรูปแบบหรือท่วงท่าการรำที่เป็นเอกลักษณ์เฉพาะทำด้านการแสดงพื้นเมืองจังหวัดสุรินทร์ แม่บทท่ารำ 27 ท่าโดยเป็นรากฐานสำคัญในการแสดงรำ ซึ่งมีความงดงามทางด้านศิลปะการเคลื่อนไหว ทั้งในแง่ของการประสานจังหวะเพลงพื้นบ้านกันตรึมการแสดงออกถึงอารมณ์และความหมายในแต่ละท่วงท่า	
3. จุดประสงค์การเรียนรู้ 3.1 จุดประสงค์ด้านความรู้ (Knowledge : K) นักเรียนสามารถอธิบายชื่อท่ารำได้ 3.2 จุดประสงค์ด้านทักษะ/กระบวนการ (Process : P) นักเรียนสามารถปฏิบัติท่ารำได้ 3.3 จุดประสงค์ด้านคุณลักษณะอันพึงประสงค์ (Attitude : A) มีวินัย ใฝ่เรียนรู้มุ่งมั่นตั้งใจในการทำงาน เสริมสร้างทักษะการใช้ชีวิต	
4. สาระการเรียนรู้ ท่ารำที่ 1-9 ท่ารำซารายัง,ท่ารำไห้,ท่ารำหมุ่นขึ้น,ท่ารำเข้าทรง,ท่ารำผูกแขน,ท่ารำทำปิดจिरปิดแฉง,ท่ารำเข็บเข็บ,ท่ารำกัจปกกา เข้าสาก,ท่ารำกัจปกการอบวง	
5. ชิ้นงานหรือภาระงาน (หลักฐาน ร่องรอยแสดงความรู้) ชิ้นงานที่ 1 สอบทักษะปฏิบัติท่ารำ ท่ารำที่ 1-9	
6. สื่อการเรียนรู้ 1. VDO ประกอบการสอน 2. PowerPoint 3. รูปภาพตัวอย่างการอธิบายท่ารำ	
7. กระบวนการจัดการเรียนรู้ แผนเวลาเรียน 4 ชั่วโมง ครั้งที่ 1 (โดยใช้วิธีการจัดการเรียนการสอนตามแนวคิดทักษะปฏิบัติของเดวิส ร่วมกับมัลติมีเดีย) ขั้นนำเข้าสู่บทเรียน ครูและนักเรียนร่วมกันสนทนาเกี่ยวกับการแสดงกันตรึม โดยกระตุ้นความสนใจนักเรียนด้วยคำถาม เช่น - นักเรียนเคยรู้จักเรียมแม่ท่ากันตรึม (เคย/ไม่เคย) - นักเรียนเคยปฏิบัติท่ารำ เรียมแม่ท่ากันตรึม (เคย/ไม่เคย)	

ชั้นสอน (ทักษะปฏิบัติของเดวิสร่วมกับมัลติมีเดีย)

ขั้นที่ 1 ขั้นสาธิตทักษะหรือการกระทำ

ครูชี้แจงให้นักเรียนทราบว่าในชั่วโมงนี้จะเรียนทักษะปฏิบัติการแสดงเรียมแม่ท่ากันตรึม และให้นักเรียนได้ลงมือปฏิบัติโดยให้นักเรียนทำกิจกรรมดังต่อไปนี้

1. ครูทบทวนเนื้อหาความรู้ทั่วไปเกี่ยวกับการแสดงพื้นเมืองจังหวัดสุรินทร์ความหมายของท่ารำทั้ง 9 ท่า เปิด VDO จากแหล่งเรียนรู้ยูทูบ การแสดงพื้นเมืองในจังหวัดสุรินทร์ เช่น เรียมอันเร เรียมแกลมอ เรียมกันตรึม เรียมอัปราย เรียมไพทสมัน โดยการอธิบายนั้นครูและนักเรียนจะร่วมกันวิเคราะห์ท่ารำก่อน โดยมีครูเป็นผู้เปิดคำถาม เช่นการรำเราจะย่อและกดหน้าทับและการการเขย่งเท้าเป็นต้นให้สังเกตกลวิธีการรำปฏิบัติการทางการแสดงกันตรึมโดยมีครูอธิบายไปพร้อมกับการเปิด VDO
2. ครูอธิบายรูปแบบการแสดง และให้นักเรียนสังเกต VDO การแสดงในช่วงต่างๆและอธิบายไปพร้อมกับการเปิด VDO ครูได้ส่งคลิปลงในในกลุ่มชุมนุมนาฏศิลป์ลงในไลน์
3. ครูให้นักเรียนจับบันทึกเนื้อหา และให้นักเรียนสังเกตการแสดงแต่ละช่วงอย่างละเอียดพร้อมแจกใบความรู้การอธิบายท่ารำและใบความรู้นาฏศัพท์

ขั้นที่ 2 ขั้นสาธิตและให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อย

4. ครูสาธิตกระบวนท่ารำ เรียมแม่ท่ากันตรึมอธิบายท่ารำในการแสดงพร้อมกับนักเรียนให้นักเรียนได้สังเกตพร้อมเปิดคลิป VDO ไปในการสอนควบคู่กัน
5. จากนั้นครูให้นักเรียนจับคู่ แล้วให้นักเรียนลงมือปฏิบัติท่ารำที่ครูได้อธิบายไปข้างต้นครูให้อิสระแก่นักเรียนในการฝึกหัดท่ารำ ขณะนักเรียนลงมือปฏิบัติครูเริ่มสังเกตประเมินนักเรียน

ขั้นที่ 3 ขั้นให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อย

6. ให้นักเรียนแต่ละคู่ลงมือปฏิบัติท่ารำ ให้สวยงามที่สุด
7. ครูเดินดูนักเรียนและทบทวนวิธีการแล้วครูให้ข้อมูลเพิ่มเติมหรือนำเทคนิคในการเคลื่อนไหวร่างกายที่ถูกต้อง ในขณะที่นักเรียนกำลังลงมือปฏิบัติ ครูให้นักเรียนอัดคลิป VDO แล้วลองส่งมาในกลุ่มไลน์ เพื่อตรวจสอบความถูกต้อง ได้ตรวจสอบแล้วจากครูแล้ว ครูเริ่มประเมินนักเรียนจากคลิป ครูเลือกคลิป VDO ของนักเรียนที่ถูกต้องและให้นักเรียนที่ทำยังไม่ถูกสังเกตเป็นตัวอย่าง
8. หลังจากนักเรียนปฏิบัติเสร็จแล้วให้นักเรียนนั่งที่ให้เรียบร้อย

ขั้นที่ 4 ขั้นให้เทคนิควิธีการ

ครูพูดคุยกับนักเรียนว่านักเรียนมีความรู้สึกอย่างไรในการที่ได้ปฏิบัติ จากนั้นครู ให้นักเรียนสังเกตผลงานของตนเอง แล้วครูแนะนำวิธีการเคลื่อนไหวร่างกายและเพิ่มเทคนิคในการ ใช้เคลื่อนไหวที่ถูกต้องให้นักเรียนดู นักเรียน ต้องร้องเพลงได้ เพราะท่ารำ จะไปตามคำร้องเสมอ และนักเรียนนับจังหวะอยู่เสมอ และ แนะนำเทคนิควิธีการที่จะช่วยให้ผู้เรียนสามารถทำงานนั้นได้ดีขึ้น เช่น ทำได้ประณีตสวยงามขึ้น ทำได้รวดเร็ว ขึ้น ทำได้ง่ายขึ้น หรือสิ้นเปลืองน้อยลง เป็นต้น

ขั้นที่ 5 ขั้นให้ผู้เรียนเชื่อมโยงทักษะย่อย ๆ

9. เมื่อนักเรียนสามารถปฏิบัติท่ารำ แต่ละท่าส่วนได้แล้ว ครูจึงให้นักเรียนปฏิบัติท่ารำ แต่ละ ส่วนนั้น ต่อเนื่องกัน ตั้งแต่ต้นจนจบ และฝึกปฏิบัติหลาย ๆ ครั้ง จนกระทั่งสามารถปฏิบัติท่ารำได้ อย่างสมบูรณ์และชำนาญ

10. ครูให้นักเรียนแบ่งกลุ่มออกเป็น กลุ่มหนึ่งสามคนอีกกลุ่มหนึ่งสี่คนชี้แจงการประเมินในครั้งนี้จะถ่ายสองคลิป ส่งครู คลิปที่หนึ่ง 1-9 ทำซ้ำ คลิปที่สองให้นักเรียนนำทั้ง 9 ไปสร้างสรรค์เป็นงานของตัวเองโดยใส่เพลงอะไรก็ได้ โดยต้องมี 9 ทำซ้ำ

11. ให้นักเรียนแต่ละกลุ่มออกมานำเสนอผลงานหน้าชั้นเรียนปฏิบัติทำซ้ำ 1-9 ทำ ครูประเมินนักเรียน ครั้งที่ 1 หลังแผน แล้วให้นักเรียนแต่ละกลุ่มอัดวิดีโอลงในกลุ่มเพื่อเป็นการตรวจสอบอีกครั้งนักเรียนสามารถนำไปลงใน TikTok ได้และส่งมาให้ครูตรวจในคลิปสร้างสรรค์ทำซ้ำ

ขั้นสรุป ครูและนักเรียนร่วมกันสรุปองค์ความรู้ที่เรียน เพื่อให้นักเรียนเกิดความรู้ความเข้าใจมากขึ้น และครู กล่าวชมเชยนักเรียนที่ปฏิบัติทำซ้ำได้ดี มีความตั้งใจในการฝึกซ้อม และเสนอแนะวิธีการแก้ไขให้นักเรียนที่ ปฏิบัติทำซ้ำได้ยังไม่ดี

8.การวัดและประเมินผล

8.1 นักเรียนสามารถปฏิบัติทำซ้ำได้

8.2 นักเรียนมีความรับผิดชอบต่องานที่ได้รับมอบหมาย

8.3 การฝึกทักษะในแต่ละกิจกรรม นักเรียนต้องผ่านเกณฑ์ร้อยละ 80 ขึ้นไป

จากตัวอย่างการจัดแผนการเรียนรู้ข้างต้น จะเห็นได้ว่ากิจกรรมการเรียนรู้ที่จัดขึ้นเป็นการเน้น นักเรียนเป็นสำคัญนักเรียนมีบทบาทในการสร้างองค์ความรู้ด้วยตัวเองและการจัดทำแผนการเรียนรู้นั้น จะใช้วิธีบูรณาการร่วมกับแนวคิดเดวิสและใช้สื่อมัลติมีเดียให้เหมาะสมกับบริบทในการเรียนการสอน ดังนี้

ขั้นที่ 1 ขั้นสาธิตทักษะหรือการกระทำ VDO จากแหล่งเรียนรู้ยูทูปนักเรียนสามารถค้นคว้าได้ อย่างอิสระ

ขั้นที่ 2 ขั้นสาธิตและให้ผู้เรียนปฏิบัติทักษะย่อย VDO ประกอบการสอนจากครูผู้สอนสื่อใน ห้องนาฏศิลป์

ขั้นที่ 3 ขั้นให้ผู้เรียนปฏิบัติ ทักษะย่อย ครูให้นักเรียนอัดคลิป VDO แล้วลองส่งมาในกลุ่มไลน์ ครูเลือกคลิป VDO ของนักเรียนที่ถูกต้องและให้นักเรียนที่ทำยัง ไม่ถูกสังเกตเป็นตัวอย่าง

ขั้นที่ 4 ขั้นให้เทคนิควิธีการ สังเกต VDO ตนเองวิเคราะห์แก้ไขประเมินตนเองไปในตัว

ขั้นที่ 5 ขั้นให้ผู้เรียนเชื่อมโยงทักษะย่อยเป็นทักษะที่สมบูรณ์ ให้นักเรียนแต่ละกลุ่มออกมา นำเสนอผลงานหน้าชั้นเรียนปฏิบัติทำซ้ำ 1-9 ทำ ครูประเมินผลนักเรียน ครั้งที่ 1 หลังแผน แล้วให้ นักเรียนแต่ละกลุ่มอัดวิดีโอลงในกลุ่มเพื่อเป็นการตรวจสอบอีกครั้งนักเรียนสามารถนำไปลงใน TikTok ส่งมาให้ครูตรวจในคลิปสร้างสรรค์ทำซ้ำ

ประโยชน์ ที่ผู้เรียนได้รับการเรียนรู้ที่แตกต่างไปจากเดิม เปลี่ยนบรรยากาศในการเรียนจากเดิม ที่เป็นการเรียนการสอนแบบบรรยายเพียงอย่างเดียว เป็นการเรียนการสอนที่กระตุ้นให้นักเรียนได้เกิด การสอนแบบใหม่น่าเบื่อหน่าย

บทบาทของครูในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิสครูต้องมีความรู้ภาคทฤษฎี และปฏิบัติความเข้าใจ เตรียมตัวในทักษะปฏิบัติอย่างเชี่ยวชาญในการรามีการเตรียมตัวในการจัด กิจกรรม บทบาทของนักเรียนในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ทักษะปฏิบัติของเดวิส ผู้เรียนฝึกปฏิบัติ ทักษะอย่างต่อเนื่องในแต่ละส่วนย่อยตามขั้นการสอนเหล่านี้จนกว่าผู้เรียนจะเรียนรู้ทักษะย่อยได้ดีทำ กิจกรรมจนเกิดความชำนาญ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้จะสะท้อนตนเองทุกครั้งหลังทั้งผู้เรียนผู้สอนให้ เกิดการพัฒนาตนเองให้ประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

องค์ความรู้ใหม่

เมื่อพิจารณาแล้วทั้งหมดที่ได้กล่าวมามีหัวใจสำคัญของแนวคิดตนเองมีจุดเน้นในการพัฒนา แต่ละด้านแต่สิ่งที่เห็นชัดคือในการเรียนการสอนนาฏศิลป์ที่เป็นวิชาแบบจารีตปฏิบัติที่มีธรรมเนียมสืบ กันมาการเรียนการสอนแบบเดิมจะมุ่งเน้นการสอนรูปแบบการบรรยายถ่ายทอดและอธิบายประกอบ ทำทาง ให้ผู้เรียนลงมือปฏิบัติในห้องสี่เหลี่ยมที่ล้อมรอบไปด้วยกระจก การจดจำท่ารำจากครู ไม่มีการ ใช้ตำราเรียนหรือตัวหนังสือ แต่เป็นการสังเกตและฝึกทำตามศิษย์ต้องเรียนรู้ด้วยการดูซ้ำและฝึกฝน ให้ เกิดความคล่องแคล่ว ครูจะปรับท่าทางให้แม่นยำเป็นรายบุคคล การฝึกใช้เวลานาน ดังนั้นจึงเกิดการบูร ณาการแนวคิดของเดวิสและสื่อมัลติมีเดียเพื่อพัฒนาทักษะปฏิบัตินาฏศิลป์เป็นการจัดการเรียนที่เป็นไป ตามขั้นตอนอย่างเป็นระบบเชิงโยงศาสตร์และศิลป์สามารถในการประยุกต์ใช้ความรู้ในสถานการณ์ที่ หลากหลาย เพื่อทำให้ค้นพบความรู้หรือแนวทาง แก้ปัญหา เป็นการเรียนการสอนที่เน้นองค์ความรู้ ทักษะ ความเชี่ยวชาญและสมรรถนะที่เกิดกับตัวผู้เรียน ซึ่งทำให้ผู้เรียนสามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการ ดำเนินชีวิตท่ามกลางการกระแสเปลี่ยนแปลงในยุคปัจจุบัน

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2560). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับ ปรับปรุง 2560)*. โรงพิมพ์ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กัญญารัตน์ โคจร และ กันยารัตน์ สอนสุภาพ. (2567). *เอกสารประกอบการสอนแนวคิดทฤษฎีการ*.
<https://classroom.google.com/w/NjEzOTc3NjU2>
- คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน. (2562). *แนวทางการจัดการเรียนรู้บูรณาการตามหลักสูตร แกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560)*. สำนักงาน คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน.
- ชำนาญ มั่นคง .(2564). *การพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทักษะปฏิบัติกระบวนการบวรท่ารำวงมาตรฐานโดยใช้ นวัตกรรมดิจิทัล NCID สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 3. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบัณฑิต มหาวิทยาลัยเทคโนโลยีราชมงคลธัญบุรี*.

- ทศนา แคมมณี. (2556). ศาสตร์การสอน: องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- น้ามนต์ เรืองฤทธิ์. (2561). ออกแบบกราฟิกสำหรับสื่ออย่างมือโปร. มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- นฤเบศร์ ระดาเขต. (2565). การพัฒนาทักษะปฏิบัติการแสดงนาฏศิลป์พื้นบ้านโดยใช้รูปแบบการเรียนรู้ การสอนตามแนวคิดทักษะปฏิบัติของเดวิสร่วมกับมัลติมีเดีย ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- นลินพร แก้วศศิวิมล. (2552). การพัฒนาบทเรียนคอมพิวเตอร์มัลติมีเดีย เรื่อง การใช้กาวยซีเมนต์ สำหรับนักศึกษาระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพสาขาเทคโนโลยีการศึกษา. วิทยานิพนธ์ ปริญญาโทมหาบัณฑิต บัณฑิตวิทยาลัยมหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ปัญญา ไข่มพรราช. (2563). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ดนตรีไทยของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 2 ตามแนวคิดการพัฒนาทักษะของซิมพ์สัน. วารสารมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยนครพนม, 42(1), 48-57.
- พงษ์ศักดิ์ ไชยทิพย์. (2560). สื่อมัลติมีเดียเพื่อการศึกษา. ภาควิชาเทคโนโลยีทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- ภัทรพร ชาลิต. (2565). การพัฒนาทักษะปฏิบัตินาฏศิลป์ ชุดไกร์กัน โดยใช้แนวคิดของเดวิสร่วมกับ แอปพลิเคชัน TIKTOK สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยรังสิต.
- วีณา ประชากุล และประสาธ เนืองเฉลิม. (2563). รูปแบบการเรียนสอน (พิมพ์ครั้งที่4). คลังนานาวิทยา.
- วิจารณ์ พานิช. (2561). การเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างไร. มูลนิธิสยามกัมมาจล.
- วิมลศรี อุปรมัย. (2555). นาฏกรรมและการละคร. จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- วิศนันท์ เดชปานประสงค์, มงคล ไชยวงศ์, อัครวุฒิ จินดานุรักษ์, ไตรรัตน์ พิพัฒน์โกศล, พลอยปภัส จิตรรัตน์สรณ์. (2565). รูปแบบการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะปฏิบัติของผู้เรียน. วารสารวิชาการสถาบันเทคโนโลยีแห่งสุวรรณภูมิ, 8(2), 428-440.
- ศศิณา นิยมสุข. (2565). การพัฒนากิจกรรมการเรียนรู้ทักษะปฏิบัตินาฏศิลป์ เรื่อง รำวงมาตรฐานโดยใช้รูปแบบการเรียนการสอนทักษะปฏิบัติของเดวิสร่วมกับ แอปพลิเคชัน TikTok สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต, มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- สุนิตา โดยอาษา. (2550). การพัฒนาบทเรียนคอมพิวเตอร์เรื่อง การออกแบบเว็บไซต์ กลุ่มสาระการเรียนรู้การงานอาชีพ และเทคโนโลยีสำหรับนักเรียนช่วงชั้นที่ 3. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

- สุคนธ์ สีนธพานนท์. (2551). กระบวนการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (พิมพ์ครั้งที่2). อักษรเจริญทัศน์.
- หทัยกาญจน์ ทองหอม. (2558). ผลของการสอนเขียนโดยเน้นกิจกรรมแบบร่วมมือที่มีต่อ ความสามารถในการเขียนภาษาอังกฤษและแรงจูงใจในการเรียน สำหรับนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 6. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- อัมรา บุญประเสริฐ. (2559). อิทธิพลของการถ่ายทอดทางวัฒนธรรมต่างประเทศกับการดำรงอยู่ของนาฏศิลป์. วารสารศิลปกรรมศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ, 20(2), 35-44.
- อนวัณน์ เดชไธสง. (2553). ชุดกิจกรรมการเรียนรู้การสอนเรื่องเวกเตอร์ โดยใช้โปรแกรม C.a.R. สำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 ที่ได้รับการสอนโดยใช้ชุดกิจกรรมวิทยาศาสตร์แบบปฏิบัติการตามแนวคอนสตรัคติวิซึม. วิทยานิพนธ์ปริญญาโทบริหารธุรกิจ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.

*ครูยุคใหม่กับการสร้างแรงจูงใจในการเรียนการสอนให้กับผู้เรียน

The teachers in new age and building motivation in teaching for learners

สมเจตน์ ผิวกองงาม* | Somjet Phiutongngam*

กลุ่มจิตวิทยาและการแนะแนว คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏสุราษฎร์ธานี

Psychology and Guidance Program, Faculty of Education, Suratthani Rajabhat University, Thailand

*Corresponding author e-mail: Somchat.phisru.ac.th

บทคัดย่อ

ในทางจิตวิทยาการศึกษาถือว่า แรงจูงใจเป็นองค์ประกอบสำคัญที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอนเป็นตัวแปรสำคัญที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ที่ครูยุคใหม่จำเป็นต้องมีความรู้และเข้าใจเรื่องแรงจูงใจที่สามารถจูงใจกระตุ้นผู้เรียนได้เป็นอย่างดีและนำไปสู่การออกแบบการสอนและใช้วิธีการสอนที่มีประสิทธิภาพรวมถึงการจัดสภาพแวดล้อมและบรรยากาศในชั้นเรียนซึ่งทำให้ผู้เรียนสนใจในการเรียนรู้ บทความวิชาการนี้มุ่งนำเสนอ 5 ประเด็นหลัก ได้แก่ 1) ความหมายของแรงจูงใจ 2) องค์ประกอบของแรงจูงใจ 3) ประเภทของแรงจูงใจ 4) แนวคิดหลักของแรงจูงใจ และ 5) การประยุกต์ใช้แนวคิดแรงจูงใจในการจัดการเรียนการสอน ซึ่งผลจากการศึกษาสรุปได้ว่า แรงจูงใจของแต่ละคนส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน ซึ่งจำเป็นอย่างยิ่งที่ครูยุคใหม่ต้องเข้าใจและประยุกต์ใช้แรงจูงใจในการเรียนการสอนเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ได้เต็มตามศักยภาพของแต่ละคน

คำสำคัญ: ครูยุคใหม่; แรงจูงใจ; การเรียนการสอน

ABSTRACT

In the field of educational psychology, motivation is considered a crucial component in instructional management and a key variable that significantly influences student learning. Modern teachers must possess the knowledge and deep understanding of motivation necessary to effectively engage and stimulate learners. This understanding should lead to the design of effective teaching methods, the implementation of powerful instructional strategies, and the creation of a supportive classroom environment and atmosphere that captures students' interest in learning. This academic article focuses on presenting five main issues: 1) The definition of motivation, 2) The elements of motivation, 3) The types of motivation, 4) The core concepts of motivation, and 5) The application of motivational concepts in teaching and learning management. The study concludes that an individual's motivation level profoundly affects their learning outcomes. It is therefore essential for modern teachers to understand and apply motivational principles in the classroom to ensure that every student can achieve their full learning potential.

Keywords: Teachers in new age; motivation; teaching

* Received: 17 April 2025, Revised: 28 May 2025, Accepted: 30 May 2025

บทนำ

ปัจจุบัน การจัดการเรียนการสอนในศตวรรษที่ 21 ครูผู้สอนมีบทบาทสำคัญในการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนให้กับผู้เรียน ครูจึงเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการพัฒนานักเรียนให้มีประสิทธิภาพ เพราะครูคือผู้สร้างแรงปรารถนาและแรงบันดาลใจในการเรียนรู้ ชี้แนะให้ผู้เรียนจินตนาการสร้างสรรค์ให้ผู้เรียนใช้ศักยภาพของตนเองในการเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติ การคิดไตร่ตรอง และสร้างองค์ความรู้ได้ด้วยตนเอง มีความสามารถในการปรับปรุงและพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง (ศรดา ชัยสุวรรณ, 2565)

เนื่องจากเทคโนโลยีสารสนเทศเข้ามามีบทบาทสำคัญต่อการใช้ชีวิตของผู้คนทุกระดับอย่างทรงพลัง และถูกนำมาใช้เป็นช่องทางแห่งการเรียนรู้สำหรับผู้เรียนเนื่องจากผู้เรียนสามารถเข้าถึงข้อมูลต่างๆ ได้ง่าย โดยเฉพาะพฤติกรรมของเด็ก Gen Alpha (เกิดในช่วงปี 2010-2025) ซึ่งเป็นกลุ่มที่เติบโตมากับเทคโนโลยี คำนึงกับการใช้สมาร์ทโฟน แท็บเล็ต คอมพิวเตอร์ อินเทอร์เน็ต มาตั้งแต่เด็ก ทำให้เด็กในยุคนี้ชอบเล่นเกม สื่อสารผ่านโซเชียลมีเดีย ค้นหาความรู้ทางอินเทอร์เน็ต ล้วนสะท้อนให้เห็นถึงความเป็นดิจิทัล (ศรดา ชัยสุวรรณ, 2565) อันส่งผลให้พฤติกรรมและสภาพผู้เรียนเปลี่ยนแปลงไป ทำให้ครูที่แต่เดิมเป็นผู้ให้ความรู้ต้องเปลี่ยนมาเป็นผู้สร้างแรงบันดาลใจให้กับผู้เรียนโดยกระตุ้นผู้เรียนโดยเฉพาะตั้งแต่หลังโควิดเป็นต้นมา ซึ่งในการทำหน้าที่ของครูมืออาชีพนั้น นอกจากใช้วิธีการเรียนการสอนแบบใหม่ๆ และมีการนำนวัตกรรมมาใช้ในการเรียนการสอนกับเด็กรุ่นใหม่ได้อย่างมีประสิทธิภาพแล้ว ครูจะต้องมีความสามารถในการใช้จิตวิทยาจูงใจผู้เรียนอีกด้วยซึ่งเป็นปัจจัยที่สำคัญในการจัดการเรียนรู้ไปสู่เป้าหมายที่กำหนดไว้ อีกทั้งเมื่อพิจารณาถึงวิธีการที่ครูส่วนหนึ่งใช้ควบคู่กับการเรียนการสอน เช่น การลงโทษผู้เรียน เป็นต้น เพื่อให้ผู้เรียนมีพัฒนาการด้านการเรียนรู้ที่ดีขึ้น ก็ไม่สามารถนำมาใช้เพื่อกระตุ้นและควบคุมผู้เรียนได้เหมือนสมัยก่อนเนื่องจากสภาพผู้เรียนที่เปลี่ยนแปลงไปและบริบทสังคมไทยที่ไม่ยอมรับในเรื่องดังกล่าว ฉะนั้น จึงจำเป็นที่ครูจะต้องใช้จิตวิทยาในจูงใจเพื่อกระตุ้นผู้เรียนให้สนใจและกระตือรือร้นอยากเรียนรู้ในวิชาต่างๆ จนเกิดผลลัพธ์การเรียนรู้ในทางที่ดี

จากการศึกษาบททวนเอกสารต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับครูยุคใหม่ในเรื่องของแรงจูงใจพบว่า ครูยุคใหม่จำเป็นต้องมีคุณลักษณะของครูในศตวรรษที่ 21 ซึ่งเป็นคุณลักษณะครูที่มีคุณภาพ ได้แก่ สร้างแรงจูงใจในการเรียนรู้ให้กับนักเรียน (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา, 2555) สร้างแรงบันดาลใจในการเรียนรู้ของผู้เรียน (พิณสุดา สิริรังศรี, 2557) เรื่องแรงจูงใจและแรงบันดาลใจ ครูจะต้องมีวิธีและเอาใจใส่ที่จะสร้างแรงจูงใจหรือแรงบันดาลใจให้ผู้เรียน (วิจารณ์ พานิช, 2555) ครูต้องไม่เพียงแต่เอาใจใส่ผู้เรียนเท่านั้น ยังต้องใช้ทักษะในการจุดไฟในใจของผู้เรียน ให้รักการเรียนรู้ ให้สนุกกับการเรียนรู้หรือให้การเรียนรู้สนุก และกระตุ้นให้อยากเรียนรู้ต่อไป (วิจารณ์ พานิช, 2556ข) และในการสอนของครูในฐานะบทบาทผู้จัดการเรียนรู้ ครูจะต้องคำนึงถึงองค์ประกอบต่างๆ ได้แก่ การสร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ การกระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกิจกรรม และให้การเสริมแรง เพราะครูมีหน้าที่กระตุ้นและ

เสริมแรงเพื่อให้ผู้เรียนมีความกระตือรือร้นและสนใจ ใฝ่เรียน ใฝ่รู้ (ศรดา ชัยสุวรรณ, 2565) ฉะนั้น ครูยุคใหม่จำเป็นต้องมีคุณลักษณะสำคัญ ได้แก่ การเอาใจใส่ผู้เรียนพร้อมทั้งมีคำพูดสร้างแรงบันดาลใจ มีวิธีการสอนและสามารถสร้างบรรยากาศในการเรียนรู้ที่ทำให้ผู้เรียนสนใจอยากเรียนรู้และร่วมกิจกรรมการเรียนการสอนของครูเป็นอย่างดี

จากคุณลักษณะสำคัญของครูยุคใหม่จะเห็นได้ว่า แรงจูงใจเป็นสิ่งที่มีความสำคัญมากในการเรียนรู้ หากนักเรียนไม่มีแรงจูงใจในการเรียน นักเรียนก็จะขาดความเอาใจใส่ในการอ่านหนังสือ หรือฟังบรรยาย นักเรียนจะเอาเวลาไปทำกิจกรรมอื่นที่ไม่เกี่ยวกับการเรียนรู้ แต่มีความน่าสนใจ แทนที่จะใช้เวลาทำความเข้าใจในบทเรียน การขาดแรงจูงใจในการเรียนเป็นปัญหาที่สำคัญของการศึกษาในประเทศไทยในทุกระดับ (Iramaneerat, 2008) ในทางจิตวิทยาการศึกษา แรงจูงใจเป็นองค์ประกอบสำคัญประการหนึ่งสำหรับการเรียนรู้ เพราะแรงจูงใจเป็นสิ่งจำเป็นเบื้องต้นในการเรียนรู้ เป็นพลังผลักดันให้คนเราก่อทำพฤติกรรมต่างๆ ออกมา บุคคลที่ได้รับแรงจูงใจที่ถูกต้อง จะเกิดความกระตือรือร้น และพยายามดิ้นรน เพื่อหาทางทำงานนั้นให้บรรลุเป้าหมาย ดังนั้น การเรียนการสอนจะประสบผลสำเร็จหรือไม่ก็ขึ้นอยู่กับการสร้างแรงจูงใจเป็นสำคัญ (พงพันธ์ พงษ์โสภา, 2544) แรงจูงใจของผู้เรียนยังมีอิทธิพลต่อสิ่งที่ผู้เรียนเรียนรู้ รวมทั้งวิธีการเรียนรู้ (ชัยวัฒน์ สุทธิรัตน์, 2552) ซึ่งการเรียนรู้ใดๆ ถ้าผู้เรียนมีความรู้สึกรักอยากเรียน เต็มใจและพร้อมที่จะเรียนแสดงว่าผู้เรียนเกิดแรงจูงใจที่จะเห็นผล นั่นคือ ทำให้ผู้เรียนเรียนรู้อย่างรวดเร็ว (อารี พันธมณี, 2546) อีกทั้งแรงจูงใจเป็นองค์ประกอบที่สำคัญในการเรียนรู้และผลสัมฤทธิ์ในการเรียนของผู้เรียน นอกจากขึ้นกับความสามารถแล้ว ยังขึ้นกับแรงจูงใจด้วย ผู้เรียนที่มีความสามารถสูง แต่ขาดแรงจูงใจในการเรียนจะมีผลสัมฤทธิ์ในการเรียนต่ำ (สุรางค์ ไคว์ตระกูล, 2550) ดังนั้น ครูจึงต้องหาวิธีสร้างแรงจูงใจในการเรียนการสอน ซึ่งต้องเป็นวิธีที่จะกระตุ้นให้ผู้เรียนมีความหวังมีความภาคภูมิใจ มีความพอใจที่จะเรียนและอยากประสบความสำเร็จในการเรียน ครูที่ใช้เทคนิคต่างๆ ในการจูงใจผู้เรียนให้เรียนรู้ได้อย่างมีประสิทธิภาพถือว่าเป็นครูมืออาชีพอย่างแท้จริง ฉะนั้น จึงกล่าวสรุปได้ว่า แรงจูงใจนั้นเป็นปัจจัยสำคัญซึ่งส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียนเป็นอย่างยิ่ง ผู้เรียนที่มีแรงจูงใจสูงถึงแม้จะมีระดับความสามารถต่างๆ ไม่สูงนักก็สามารถประสบความสำเร็จในการเรียนได้ไม่ยากโดยอาศัยแรงจูงใจเป็นแรงกระตุ้นผลักดันในการเรียนรู้ของตนจนบรรลุเป้าหมายตามที่ตั้งไว้

จากความสำคัญของการสร้างแรงจูงใจซึ่งเป็นสิ่งจำเป็นที่ช่วยให้ผู้เรียนมีความสนใจและเกิดแรงจูงใจในการเรียนรู้ ผู้เขียนจึงสนใจที่จะศึกษาเรื่องแรงจูงใจโดยใช้วิธีการศึกษาค้นคว้าข้อมูลจากเอกสาร และหนังสือต่างๆ เป็นต้นที่เกี่ยวข้องแล้วสังเคราะห์ออกมาเป็นองค์ความรู้ทั้งด้านแนวคิดและทั้งด้านการนำไปประยุกต์ใช้เพื่อเป็นประโยชน์สำหรับครูยุคใหม่ในการพัฒนาตนเองให้สามารถจูงใจผู้เรียนได้เป็นอย่างดีประสิทธิภาพสมกับคำที่ว่า “ครูผู้สร้างแรงบันดาลใจ” สร้างความเปลี่ยนแปลงให้กับชีวิตของลูกศิษย์ในฐานะที่เป็นครูมืออาชีพ

ความหมายของแรงจูงใจ

เมอร์เรย์ (Murray, 1964) ได้ให้ความหมายของแรงจูงใจว่า แรงจูงใจเป็นองค์ประกอบภายใน ซึ่งกระตุ้นหรือนำทาง หรือเป็นตัวรวมพฤติกรรมต่างๆ ไปสู่เป้าหมายที่วางไว้

ราชบัณฑิตยสถาน (2554) ได้ให้ความหมายของคำว่า แรงจูงใจ ไว้ว่าแรงจูงใจ (Motivation) หมายถึง กระบวนการของกิจกรรมต่างๆ ทั้งทางร่างกายและทางจิตที่ประกอบด้วยการเริ่มต้น คงอยู่ และทิศทาง รวมทั้งแรงภายใน เช่น แรงกระตุ้น แรงขับ และความปรารถนาที่เกี่ยวข้องในกระบวนการนี้

วรรณิ ลิ้มอักษร (2554) ได้ให้ความหมายของคำว่า แรงจูงใจ ไว้ว่า แรงจูงใจ หมายถึง การ กระตุ้นให้บุคคลแสดงพฤติกรรมด้วยความเต็มใจ และเมื่อมีการกระทำหรือได้ปฏิบัติงานตามเงื่อนไข แล้วก็จะได้รับสิ่งตอบแทนตามที่บุคคลต้องการ โดยที่ผู้รับมีความพึงใจตามมา การจูงใจแตกต่างจากการ หลอกล่อ (Manipulate) เพราะการหลอกล่อเป็นการหลอกใช้ โดยสร้างสถานการณ์ว่าจะให้ได้สิ่งที่ ผู้กระทำการต้องการ แต่เมื่อบุคคลกระทำสำเร็จได้ผลงานตามที่ต้องการแล้วกลับไม่ปฏิบัติตามสัญญา

ลักขณา สรวิวัฒน์ (2557) ได้ให้ความหมายของคำว่า แรงจูงใจไว้ว่า แรงจูงใจ หมายถึง สภาวะ อย่างหนึ่ง หรือแรงผลักดันที่เกิดจากความต้องการจนทำให้เกิดพฤติกรรมในการดำเนินกิจกรรมอย่างใด อย่างหนึ่งให้สำเร็จตามวัตถุประสงค์

จิราภรณ์ ตั้งกิตติภรณ์ (2557) ได้ให้ความหมายของคำว่า แรงจูงใจไว้ว่า แรงจูงใจ หมายถึง พลังภายในบุคคลที่ก่อให้เกิดการกระตุ้นเร้าและชี้แนะแนวทางพฤติกรรมให้มุ่งไปสู่เป้าหมาย

สรุปได้ว่า แรงจูงใจนั้นเป็นแรงขับ แรงผลักดัน แรงกระตุ้นให้บุคคลมีพฤติกรรมต่างๆ ไปสู่ เป้าหมายตามที่ต้องการในชีวิต

องค์ประกอบที่ทำให้เกิดแรงจูงใจ

กิ่งแก้ว ทรัพย์พระวงศ์ (2556) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่ทำให้เกิดแรงจูงใจได้ด้วยกัน 4 องค์ประกอบดังนี้

1. องค์ประกอบด้านชีวภาพ (Biological Factors) ได้แก่ การทำงานของร่างกาย เช่น ต่อมไร้ท่อและระบบประสาท โดยเฉพาะไฮโปธาลามัส (Hypothalamus) มีการวิจัยพบว่า มีบทบาทอย่างมาก เกี่ยวกับแรงจูงใจพื้นฐานต่างๆ เช่น ความต้องการอาหาร ความต้องการน้ำ ความต้องการอุณหภูมิที่พอเหมาะ และความต้องการทางเพศ เป็นต้น

2. องค์ประกอบด้านสัญชาตญาณ (Instruct Factors) เป็นสิ่งที่ติดตัวมนุษย์มาแต่กำเนิด มีในมนุษย์ทุกคน ไม่ได้เกี่ยวข้องกับความต้องการทางกายภาพหรือการเรียนรู้ แต่เป็นปฏิกิริยาที่ร่างกาย ต้องการตอบสนองต่อสิ่งเร้า เช่น อยากรู้ อยากเห็น และอยากเคลื่อนไหว เป็นต้น

3. องค์ประกอบด้านความคิด (Cognitive Factors) กล่าวคือ มนุษย์ต้องมีความคิด เช่น คิดว่า กำลังทำอะไร จะทำอะไร เป็นต้น การคิดมักจะสัมพันธ์กับการสัมผัสและความจำหรือประสบการณ์ที่ได้รับ ดังนั้น แรงจูงใจที่จะทำสิ่งต่างๆ จึงเกิดขึ้นจากที่มนุษย์มีความคิดนั่นเอง

4. องค์ประกอบด้านการเรียน (Learning Factors) เกิดจากการที่มนุษย์ได้เรียนรู้สิ่งต่างๆ รอบๆ ตัวทำให้มนุษย์เกิดแรงจูงใจในรูปแบบต่างๆ ได้ ซึ่งเป็นผลจากสังคมที่เขาอาศัยอยู่ เช่น แรงจูงใจที่จะประสบความสำเร็จ แรงจูงใจที่จะมีอำนาจ แรงจูงใจที่จะสัมพันธ์กับผู้อื่น เป็นต้น

ในประเด็นเดียวกัน เพทรี (Petri, 1997) ได้กล่าวถึงองค์ประกอบที่ทำให้เกิดแรงจูงใจไว้ 4 ประการ ได้แก่ 1) องค์ประกอบด้านชีวภาพ (Biology) 2) องค์ประกอบด้านสิ่งแวดล้อม (Environment) 3) องค์ประกอบด้านการรู้คิด (Cognition) และ 4) องค์ประกอบด้านอารมณ์ (Emotion) ซึ่งองค์ประกอบทั้งหลายจะสัมพันธ์กับการกระตุ้นให้มนุษย์เกิดพฤติกรรมต่างๆ

ส่วนวรรณิ ลิ้มอักษร (2554) กล่าวถึงองค์ประกอบบางประการที่มีผลต่อการจูงใจได้ดังนี้

1. องค์ประกอบจากภายนอกตัวบุคคล หรือองค์ประกอบจากสภาพการณ์ทางสังคม ได้แก่ 1) ลักษณะของสิ่งแวดล้อมภายนอกทั้งที่เป็นบุคคล กลุ่มคน และสิ่งแวดล้อมที่เป็นสถานการณ์ต่างๆ 2) ความคาดหวังของสังคมที่มีต่อบุคคล 3) เป้าหมายและมาตรฐานที่สังคมกำหนดให้สมาชิกในสังคมประพฤติปฏิบัติ 4) การเสริมแรงด้วยรางวัล คำชม หรือสิ่งล่อใจต่างๆ

2. องค์ประกอบภายในตัวบุคคล ได้แก่ ลักษณะต่างๆ ที่มีอยู่ในตัวบุคคล ได้แก่ 1) ความสนใจ และความอยากรู้อยากเห็น 2) เป้าหมายที่บุคคลเป็นผู้กำหนด 3) ระดับความต้องการ 4) ระดับความวิตกกังวล 5) ความคาดหวังของบุคคลต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลวในงานที่ทำ และ 6) ประสบการณ์ในอดีตของบุคคล

ฮูทสไตน์ (Hootstein, 1998) ได้แบ่งองค์ประกอบของแรงจูงใจไว้ 4 ประการ ได้แก่ 1) ความเกี่ยวข้อง (Relevance) หมายถึง ความเกี่ยวข้องระหว่างบทเรียนกับความต้องการความสนใจ และประสบการณ์ของผู้เรียน 2) ความสนใจ (Interest) หมายถึง ความกระหายใคร่รู้ของผู้เรียนที่มีต่อข้อมูลที่แปลกใหม่ดูเหมือนขัดแย้ง หรือดูเป็นไปไม่ได้ แต่ในความเป็นจริงกลับเป็นไปได้ 3) ความพึงพอใจ (Satisfaction) หมายถึง การที่ผู้เรียนได้รับแรงเสริม เมื่อผู้เรียนประสบความสำเร็จ และ 4) ความคาดหวัง (Expectancy) หมายถึง การที่ผู้เรียนเชื่อว่า ความพยายามสามารถนำไปสู่ความสำเร็จได้

กล่าวได้ว่า แรงจูงใจของมนุษย์นั้นเกิดขึ้นได้เพราะอาศัยองค์ประกอบที่สำคัญทั้ง 4 องค์ประกอบทั้งภายในและทั้งภายนอก กล่าวคือ 1) องค์ประกอบด้านชีวภาพ 2) องค์ประกอบด้านสิ่งแวดล้อม 3) องค์ประกอบด้านความคิด และ 4) องค์ประกอบด้านการเรียนรู้ ซึ่งส่งผลให้มนุษย์แต่ละคนมีพฤติกรรมต่างๆ นานา เป็นแรงจูงใจในการทำงานหรือในการเรียนเพื่อให้แต่ละคนประสบความสำเร็จ

ประเภทของแรงจูงใจ

แรงจูงใจนั้นสามารถแบ่งได้ออกเป็น 2 ประเภทดังนี้ (Coon, 2006; Coon & Mitterer, 2013 อ้างถึงในสิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล, 2561)

1. แรงจูงใจปฐมภูมิ หมายถึง แรงจูงใจที่เกิดขึ้นเองตามธรรมชาติของมนุษย์ ได้แก่ 1) แรงจูงใจทางชีวภาพ เป็นความต้องการพื้นฐานที่ร่างกายต้องการ เป็นสิ่งที่ทำให้ร่างกายเข้าสู่สภาวะสมดุล เช่น ความหิว ความกระหาย ความต้องการอากาศเพื่อหายใจ ความหลีกเลี่ยงความเจ็บปวด และความต้องการอุณหภูมิที่ตนรู้สึกสบาย เป็นต้น และ 2) แรงจูงใจจากสิ่งเร้า หรือแรงจูงใจทั่วไป เป็นแรงจูงใจที่มีมาแต่เกิด หรือที่เรียกว่า สัญชาตญาณ ไม่เกี่ยวกับความต้องการทางชีวภาพ หรือการเรียนรู้ เช่น ความอยากรู้อยากเห็นของมนุษย์ การสงสัยในสิ่งต่างๆ เมื่อไปอยู่ในสถานที่แปลกใหม่ เป็นต้น

2. แรงจูงใจทุติยภูมิ หรือแรงจูงใจจากการเรียนรู้ จะเกิดขึ้นเมื่อเราได้เกิดการเรียนรู้ หรือเมื่อเราได้รับจากประสบการณ์ทางสังคม อาจเรียกได้ว่า แรงจูงใจทางสังคม หรือแรงจูงใจทางจิตวิทยา ขณะอายุน้อยแรงจูงใจชนิดนี้จะน้อยและเพิ่มขึ้นเมื่อบุคคลเติบโตขึ้น ซับซ้อนขึ้นตามความต้องการที่มีมากขึ้นของบุคคล เช่น แรงจูงใจที่จะมีสถานภาพ แรงจูงใจที่จะมีความปลอดภัย แรงจูงใจที่อยากประสบความสำเร็จ บางครั้งความกลัวและความก้าวร้าวก็ได้รับการจัดให้อยู่ในแรงจูงใจประเภทนี้เช่นกัน

วิไลวรรณ ศรีสงคราม และคณะ (2549) ได้แบ่งประเภทของแรงจูงใจไว้ 2 ประเภทใหญ่ๆ ด้วยกัน สามารถสรุปได้ดังนี้

1. แรงจูงใจทางชีววิทยา หมายถึง แรงจูงใจที่เป็นทางด้านร่างกายและสิ่งที่มีความจำเป็นต่อการมีชีวิตของบุคคลหรือสัตว์แต่ละสกุล ได้แก่ ความหิว ความกระหาย การรักษาอุณหภูมิของร่างกาย การหลีกเลี่ยงความเจ็บปวด และแรงขับทางเพศ เป็นต้น

2. แรงจูงใจที่ได้รับแรงกระตุ้น แรงจูงใจชนิดนี้จะเป็นสาเหตุให้บุคคลกระตือรือร้นการรับสัมผัสผ่านการมีปฏิสัมพันธ์กับสิ่งแวดล้อม แรงจูงใจชนิดนี้ ได้แก่ การสำรวจ ความอยากรู้อยากเห็น การมีศักยภาพ และแรงจูงใจทางสังคมที่เป็นการเรียนรู้ซึ่งแรงจูงใจชนิดนี้ที่สำคัญ ประกอบด้วย 1) แรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์ เป็นความปรารถนาที่จะประสบความสำเร็จและปฏิบัติให้ได้ผลดีเยี่ยม 2) แรงจูงใจใฝ่อาณาจัก เป็นความปรารถนาที่จะควบคุมหรือมีอิทธิพลเหนือคนอื่น และ 3) แรงจูงใจใฝ่สัมพันธ เป็นความปรารถนาของบุคคลที่จะสร้างสัมพันธภาพกับบุคคลอื่น

จากที่กล่าวมาทั้งหมดจะเห็นได้ว่า แรงจูงใจมี 2 ประเภทใหญ่ๆ ด้วยกัน คือ แรงจูงใจปฐมภูมิ หรือแรงจูงใจทางด้านร่างกายที่คนและสัตว์มีเหมือนกัน ไม่ว่าจะเป็นความหิว และความกระหาย เป็นต้น ส่วนแรงจูงใจทุติยภูมิหรือแรงจูงใจทางด้านจิตใจ เป็นแรงขับทำให้คนเราอยากมีอยากเป็นในสิ่งต่างๆ เช่น การได้การยอมรับจากคนอื่นและสังคมและการประสบความสำเร็จในชีวิต เป็นต้น

แนวคิดเกี่ยวกับแรงจูงใจ

แนวคิดที่เกี่ยวกับแรงจูงใจที่สำคัญนั้น ประกอบด้วย 5 แนวคิด ได้แก่ 1) แนวคิดของกลุ่มจิตวิเคราะห์ 2) แนวความคิดของกลุ่มพฤติกรรมนิยม 3) แนวความคิดของกลุ่มพุทธิปัญญานิยม 4) แนวความคิดของกลุ่มมนุษยนิยม และ 5) แนวความคิดของกลุ่มการเรียนรู้ทางสังคม ซึ่งแต่ละแนวความคิดมีรายละเอียดดังนี้ (พรณี ช.เจนจิต, 2545; วรณี ลิ้มอักษร, 2554; จิราภรณ์ ตั้งกิตติภาภรณ์, 2556; จิราภา เตังไธรัตน์ และคณะ, 2556; ลักขณา สิริวัฒน์, 2557; ขอชานะห์ อาแวและไหมไทย ไชยพันธุ์, 2567)

1. แนวคิดกลุ่มของจิตวิเคราะห์

นักจิตวิทยาในกลุ่มนี้ได้แก่ ซิกมันด์ ฟรอยด์ กลุ่มนี้มีความเชื่อว่า มนุษย์ทุกคนจะมีแรงขับแห่งสัญชาตญาณติดตัวมาตั้งแต่กำเนิด และแรงขับแห่งสัญชาตญาณนี้เป็นแรงจูงใจภายในที่ถูกเก็บซ่อนไว้ในจิตใต้สำนึก และมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมของมนุษย์มาก บุคคลไม่สามารถจะหลีกเลี่ยงจากแรงขับเช่นนี้ได้ เมื่อไรก็ตามแรงขับประเภทนี้มีพลังมากขึ้น จะมีผลกระทบตุนให้มนุษย์แสดงพฤติกรรมไปในลักษณะเฉพาะแบบใดแบบหนึ่ง ทั้งนี้เพื่อจะได้ผ่อนคลายความเครียด และสนองความพึงพอใจ ถ้าบุคคลใดไม่สามารถแสดงพฤติกรรมเพื่อตอบสนองต่อแรงขับเช่นนี้ได้โดยตรง ก็อาจจะแสดงออกในรูปของการกระทำในขณะพลั้งเผลอในรูปของความฝันหรืออาการประสาทต่างๆ

2. แนวความคิดของกลุ่มพฤติกรรมนิยม

สกินเนอร์ซึ่งเป็นบุคคลสำคัญในกลุ่มแนวคิดนี้ได้เน้นเกี่ยวกับเรื่องตัวเสริมแรงหรือสิ่งที่ทำให้พฤติกรรมหนึ่งๆ เกิดขึ้นบ่อยครั้งมากขึ้น และการเสริมแรงหรือการให้ตัวเสริมแรงต่อพฤติกรรมปรารถนา โดยสกินเนอร์พัฒนาแนวความคิดมาจากกฎแห่งกรรม (Law of Effect) ซึ่งเป็นกฎการเรียนรู้เสนอโดยนักจิตวิทยาชาวอเมริกันชื่อว่าเอ็ดเวิร์ด ลี ธอร์นไดค์ ซึ่งมีความเชื่อว่า พฤติกรรมที่ยังผลเป็นที่พอใจแก่ผู้กระทำ พฤติกรรมนั้นย่อมเกิดขึ้นอีก พฤติกรรมใดยังผลไม่เป็นที่พอใจแก่ผู้กระทำ พฤติกรรมนั้นย่อมหายไป สกินเนอร์เชื่อว่า ถ้าสมาชิกในสังคมร่วมกันกำหนดพฤติกรรมที่ปรารถนาของสังคม และสร้างเงื่อนไขการเสริมแรงให้แก่ทุกพฤติกรรม เช่น ทำดี ชี้อสัตย์ต่อหน้าที่ จะได้รับตัวเสริมแรงบวก เป็นต้น ทั้งนี้ ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์มีแนวคิดสำคัญคือการวางเงื่อนไขควบคู่กับการเสริมแรงซึ่งเป็นการจูงใจให้บุคคลกระทำหรือลดพฤติกรรมลง โดยผู้สอนสามารถนำแนวคิดนี้มาประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนการสอนได้ด้วยการให้การเสริมแรงเพื่อจูงใจให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ โดยในช่วงแรกผู้สอนต้องให้การเสริมแรงทันทีที่ผู้เรียนแสดงพฤติกรรมที่พึงประสงค์ แต่เมื่อผู้เรียนเรียนรู้แล้ว ผู้สอนควรลดการเสริมแรงลง และเลือกใช้การเสริมแรงเป็นบางครั้ง ซึ่งการเสริมแรงควรสอดคล้องกับความต้องการของผู้เรียน

3. แนวความคิดของกลุ่มพุทธิปัญญานิยม

นักจิตวิทยาในกลุ่มนี้ ได้แก่ เคอร์ท เลวิน, เอ็ดเวิร์ด ทอลมัน และวิกเตอร์ รุม เป็นต้น กลุ่มนี้ไม่เชื่อเรื่องของแรงจูงใจจากจิตใต้สำนึก และไม่สนใจว่าอดีตจะมีผลต่อพฤติกรรมอย่างไร แต่กลับเชื่อว่าพฤติกรรมมนุษย์เกิดจากการคิดที่มีเป้าหมาย และพฤติกรรมที่เกิดขึ้นก็เป็นพฤติกรรมที่นำไปสู่เป้าหมายนั่นเอง ดังนั้น ปัจจัยจูงใจที่กำหนดพฤติกรรมมนุษย์ก็คือ ความเชื่อ ความมุ่งหมาย และการคาดหวังว่าจะเกิดอะไรขึ้นนั่นเอง ฉะนั้น ในการจัดการเรียนการสอน ครูจะต้องให้นักเรียนรู้จักตั้งเป้าหมายในเรียนของตนโดยตระหนักถึงความสำคัญของการเรียนที่จะมีความหมายต่อการพัฒนาชีวิตของตนเองไปสู่อนาคตที่ดีได้

4. แนวความคิดของกลุ่มมนุษยนิยม

นักจิตวิทยาในกลุ่มนี้ ได้แก่ คาร์ล โรเจอร์ และอับราฮัม มาสโลว์ กลุ่มมนุษยนิยมนี้ให้ทัศนะเกี่ยวกับแรงจูงใจไว้ว่า แรงจูงใจเกิดจากพลังผลักดันภายในหรือความต้องการจากภายในตัวบุคคล เช่น ความต้องการขั้นสูงสุดของมาสโลว์ (Need for Self Actualization) อธิบายต่อไปอีกว่า ความต้องการของบุคคลจะถูกกระตุ้นอย่างต่อเนื่องเพื่อไปสู่เป้าหมายที่สูงสุด ดังนั้น แรงจูงใจในการเรียนก็ต้องพยายามเพิ่มแรงผลักดันหรือเพิ่มความต้องการของผู้เรียนให้สูงขึ้นให้มากที่สุด เพื่อให้ผู้เรียนได้ทุ่มเทความพยายามและกำลังความสามารถที่มีอยู่ทั้งหมด เพื่อสนองความต้องการขั้นสูง เช่น ความภาคภูมิใจ เป็นต้น

5. แนวความคิดของกลุ่มการเรียนรู้ทางสังคม

แนวคิดของกลุ่มการเรียนรู้ทางสังคมนี้เป็นการผสมผสานระหว่างแนวคิดพฤติกรรมนิยมกับแนวคิดพุทธิปัญญานิยม คือ ให้ความสนใจทั้งผลของการกระทำและความคิด ความเชื่อของบุคคล โดยแนวคิดจะอธิบายแรงจูงใจในรูปผลคูณของการคาดหวังกับคุณค่าของเป้าหมายที่ต้องการ หรือกล่าวอีกนัยหนึ่งง่ายๆ คือ แนวคิดนี้จะอยู่ในลักษณะดังนี้ “ถ้าหากฉันพยายามให้มากขึ้น มีการฝึกหัดและปฏิบัติอย่างสม่ำเสมอแล้วฉันจะประสบความสำเร็จหรือไม่” และ “ถ้าฉันประสบความสำเร็จ ผลที่ได้รับจะมีคุณค่าสำหรับฉันหรือไม่” เนื่องจากแรงจูงใจอยู่ในรูปของผลคูณ ดังนั้น หากตัวประกอบตัวใดตัวหนึ่งเป็นศูนย์ แรงจูงใจก็จะมีค่าเป็นศูนย์หรือไม่มีแรงจูงใจเลย ตัวอย่างเช่น ถ้านักเรียนมีความเชื่อว่าตนเองมีโอกาสมากที่จะได้เกรด A ในวิชาใดวิชาหนึ่ง ถ้ามีการได้คะแนนจากการทำงานเป็นกลุ่ม และถ้าหากครูมีการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบให้นักเรียนทำงานเป็นกลุ่มนอกเหนือจากรายงานรายบุคคล การทำงานกลุ่มและจากการทำงานเดี่ยวจึงมีความสำคัญต่อตนเองมากย่อมมีแรงจูงใจที่จะได้เกรด A ค่อนข้างสูง โดยนักจิตวิทยาของกลุ่มเรียนรู้ทางสังคมที่มีชื่อเสียงและเป็นที่รู้จักดี ได้แก่ อัลเบิร์ต แบนดูรา

สรุปได้ว่า แนวความคิดเกี่ยวกับแรงจูงใจของนักจิตวิทยาที่มีชื่อเสียงนั้นมีด้วยกัน 5 แนวคิดหลักด้วยกัน กล่าวคือ แนวคิดของกลุ่มจิตวิเคราะห์ของซิกมันด์ ฟรอยด์ ที่เน้นเรื่องเรื่องสัญชาตญาณในการอธิบายพฤติกรรมมนุษย์, แนวคิดของกลุ่มพฤติกรรมนิยมของบี. เอฟ. สกินเนอร์ ที่เน้นเรื่องการ

เสริมแรง, แนวคิดของกลุ่มพุทธิปัญญานิยมของเคอร์ท เลวิน เป็นต้นที่เน้นเรื่องการรับรู้สิ่งต่างๆ จากบุคคล, แนวคิดของกลุ่มมนุษยนิยมของอับราฮัม มาสโลว์ เป็นต้นที่เน้นเรื่องความต้องการตามลำดับขั้น และแนวคิดของกลุ่มการเรียนรู้ทางสังคมของอัลเบิร์ต แบนดูรา ที่เน้นเรื่องตัวแบบทางสังคม โดยแต่ละแนวคิดได้อธิบายเรื่องแรงจูงใจบนพื้นฐานการทดลองที่สำคัญของแต่ละกลุ่ม

ครูยุคใหม่กับการประยุกต์ใช้แนวคิดแรงจูงใจในการจัดการเรียนการสอน

เมื่อกล่าวถึงครูยุคใหม่นั้น ครูยุคใหม่ควรมีความสามารถในกระบวนการจัดการเรียนการสอนในแนวใหม่ สามารถชี้แนะให้เด็กได้เรียนรู้ด้วยตัวเอง พัฒนาให้มีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ มีความรับผิดชอบ มีจิตสำนึกต่อสังคมและรู้จักที่จะสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ (ไพฑูรย์ สินลารัตน์, 2557) ครูยุคใหม่จึงมิใช่เป็นเพียงผู้บอกความรู้ให้กับผู้เรียนเท่านั้น แต่ต้องเป็นผู้ที่สร้างแรงบันดาลใจให้กับผู้เรียนพร้อมทั้งมีวิธีการกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเองและมีความพยายามที่จะบรรลุเป้าหมายในการเรียน ซึ่งบทบาทที่สำคัญของครูนั้นเกี่ยวกับการส่งเสริมแรงจูงใจของนักเรียนนั้นสามารถแบ่งออกเป็น 3 ประเภท ได้แก่ 1) การปรับปรุงวิธีการสอนของครูโดยตรง 2) ทำงานร่วมกับนักเรียน เพื่อช่วยส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนรู้ และ 3) ทำงานร่วมกับผู้ปกครอง เพื่อช่วยส่งเสริมแรงจูงใจในการเรียนรู้ (สราญ์ โค้ว ตระกูล, 2550) ฉะนั้น ครูยุคใหม่จำเป็นต้องมียุทธศาสตร์การสร้างแรงจูงใจ 2 ยุทธศาสตร์ดังนี้ (วิจารณ์ พานิช, 2556ก)

1. ยุทธศาสตร์ที่ช่วยให้ผู้เรียนมีความมั่นใจว่าจะเรียนได้สำเร็จโดยอาศัยวิธีการต่างๆ ได้แก่ 1) ทำวัตถุประสงค์ การประเมินและกระบวนการเรียนรู้สอดคล้องไปในทิศทางเดียวกัน จะทำให้ผู้เรียนเกิดความมั่นใจในการเรียนและเกิดแรงจูงใจต่อการเรียน 2) มอบหมายงานที่มีระดับความท้าทายเหมาะสมกับพื้นฐานความรู้เดิมและเป้าหมายที่ผู้เรียนแต่ละคนได้ตั้งไว้ 3) จัดให้มีความสำเร็จในเบื้องต้นสำหรับวิชาที่ยากๆ โดยออกแบบงานที่ง่ายๆ ใช้เวลาไม่นานก่อนเพื่อเรียกกำลังใจให้ผู้เรียนก่อนให้งานยาก 4) ระบุความคาดหวังของครูว่าเรียนวิชานี้ผู้เรียนต้องทำอะไรบ้าง, มีขั้นตอนการเรียนรู้อย่างไรและปัญหาหรืออุปสรรคอะไรบ้างที่ผู้เรียนต้องเจอ พร้อมทั้งให้ความช่วยเหลือยามที่ผู้เรียนประสบกับปัญหา 5) แจ้าง rubrics การประเมิน 6) ให้การป้อนกลับ (feedback) อย่างมีความหมาย 7) มีความยุติธรรมในการให้คะแนน 8) ช่วยให้ผู้เรียนเข้าใจถูกต้องเกี่ยวกับความสำเร็จและความล้มเหลว เช่น การประสบความสำเร็จขึ้นอยู่กับวิธีการเรียนที่ถูกต้อง ความขยันและการรู้จักจัดการเวลา และการเข้าใจว่าตนเรียนแล้วผ่านวิชานั้นได้ยากเพราะไม่เก่งเรื่องตัวเลข และ 9) ระบุยุทธศาสตร์การเรียนที่ได้ผล สำหรับผู้เรียนที่ประสบความล้มเหลวในการเรียน ครูต้องพูดคุยถึงการปรับวิธีเรียนหรือพฤติกรรมเรียนเพื่อให้ประสบความสำเร็จในการเรียน

2. ยุทธศาสตร์การจัดการคุณค่าและความมั่นใจ โดยใช้วิธีการต่างๆ ได้แก่ 1) ให้ความยืดหยุ่นและการควบคุมเพื่อความสำเร็จในการเรียน และ 2) ให้โอกาสผู้เรียนสะท้อนคิด โดยครูจะต้องช่วยตั้งคำถาม เช่น “ผู้เรียนได้เรียนรู้อะไรบ้างจากการทำงานชิ้นนี้” จะทำให้ผู้เรียนมองเห็นคุณค่าของบทเรียน

ทั้งนี้ ตามธรรมชาติของผู้เรียนนั้น ครูจะต้องรู้และเข้าใจในสิ่งเหล่านี้ 1) นักเรียนจะเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อในการเรียนนั้นมีปัญห่าที่น่าสนใจ มีความหมาย ทำทาย และจูงใจให้เข้าร่วม 2) นักเรียนจะเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อมีการทดลองเลือก ควบคุม และมีความรับผิดชอบส่วนบุคคล และ 3) นักเรียนจะเรียนรู้ได้ดีที่สุดเมื่อมีสำนึกเรื่องประสิทธิผล และนักเรียนจะเรียนรู้ได้ดีเมื่อทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม (นาติน เอ็ม.แล็มเบิร์ต, 2546)

ในการจูงใจผู้เรียนเพื่อให้เรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพและบรรลุวัตถุประสงค์ของการเรียนรู้ นั้นครูจะต้องดำเนินการดังนี้ 1) ใส่กิจกรรมอย่างต่อเนื่องในแผนการสอน 2) สอนโดยแบ่งเนื้อหาเป็นชั้นๆ ไม่ล้นเกินในครั้งเดียว 3) ให้ทุกคนเขียนตอบ/บรรยายหรืออภิปรายที่ตริงความสนใจ 4) สอบทบทวน 5) ให้รางวัลและคำชมสำหรับทุกคน (ใช้ถ้อยคำจูงใจ/คำถามจูงใจ/พยักหน้ารับรู้) 6) มอบหมายงานทันที 7) ให้การบ้านที่ต่างจากงานในห้องเรียน และ 8) ทำททายการเรียนรู้/กระตุ้นให้คิดด้วยใช้การระดมสมองและโครงการ เป็นต้น ซึ่งผลของการจูงใจที่ครูใช้ในการจัดการเรียนการสอนนั้นช่วยให้ผู้เรียนไม่ว่าจะเรียนเก่งหรือเรียนไม่เก่งสามารถทำคะแนนได้ดีขึ้น โดยเฉพาะผู้เรียนอ่อนมีความรับผิดชอบและบริหารจัดการตนเองได้ สามารถเปลี่ยนความสนใจของผู้เรียนจากแรงจูงใจภายนอกมาเป็นแรงจูงใจภายในซึ่งเป็นการจูงใจตัวเอง และช่วยให้ครูที่ยังไม่มีประสบการณ์สามารถบริหารจัดการชั้นเรียนได้อย่างราบรื่น (เมอร์ล ฮามิน, 2546)

ในการจูงใจนักเรียนให้มีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์นั้น มีวิธีหนึ่งที่ครูสามารถช่วยให้นักเรียนมีแรงจูงใจใฝ่สัมฤทธิ์สูงขึ้น คือ การพยายามกระตุ้นการให้กำลังใจนักเรียนให้รู้สึกว่าจะสามารถทำงานนั้นได้สำเร็จ การให้งานที่นักเรียนสามารถทำได้สำเร็จภายในระยะเวลาที่กำหนดให้ อย่าให้นักเรียนเกิดความรู้สึกว่าถูกบีบคั้น ถูกกดดันเพราะถ้าเป็นเช่นนั้น นักเรียนจะมีแนวโน้มในการหลีกเลี่ยงงานและเกิดความรู้สึกกลัวความล้มเหลว มีความรู้สึกว่าจะทำไปแล้วไม่ประสบความสำเร็จ และในการให้งานในทุกครั้ง ควรให้นักเรียนรู้ผลของการทำงาน โดยการให้ข้อสังเกตก็จะเป็นแรงจูงใจในการทำงานเป็นอย่างดีซึ่งจะช่วยให้ นักเรียนเกิดความตั้งใจ สนใจ และช่วยในการตัดสินใจได้ว่ากระทำนั้นๆ ให้ผลดีขึ้นกว่าเดิม หรือไม่ในคราวต่อไปควรจะปรับปรุงอย่างไร (พรณี ชูทัยเจนจิต, 2545)

ปริยาพร วงศ์อนุตรโรจน์ (2548) ได้เสนอแนวคิดเกี่ยวกับแรงจูงใจในการเรียนรู้ ซึ่งแรงจูงใจเป็นสิ่งที่เรียนรู้และพัฒนาขึ้นมาได้ในตัวของเด็กและบุคคล โดยการจัดโปรแกรมการเรียนและการฝึกอบรมที่เน้นเรื่องการเปลี่ยนเจตคติ พฤติกรรม บุคลิกภาพ กระบวนการฝึกอบรม เพื่ออบรมเพื่อเรียนรู้และพัฒนาแรงจูงใจมีดังนี้

1. สร้างความเชื่อและให้ผู้เรียนตั้งเป้าหมายร่วมกันว่า เมื่อผ่านการฝึกอบรมแล้วจะเปลี่ยนเจตคติและพฤติกรรมให้เป็นผู้มีแรงจูงใจในการเรียน พยายามสร้างความสำเร็จเป็นขั้นๆ ไปในการทำงาน ควรตั้งเป้าหมายเป็นขั้นตอน และพยายามทำงานในแต่ละขั้นตอนให้สำเร็จ ก็จะมีกำลังใจที่จะเรียนรู่มากขึ้น

2. ให้ผู้เรียนรู้ว่า ในสังคมมีบุคคลตัวอย่างที่เขทำงานดีหรือที่ประสบความสำเร็จ มนุษย์เราชอบการเลียนแบบ มีความพยายามอยู่แล้วและไม่ต้องการด้อยกว่าคนอื่น ดังนั้น ถ้านักเรียนได้ตัวอย่างที่ดีสามารถยึดถือเป็นแบบอย่างเขาก็จะสร้างกำลังใจในการเรียนและการทำงาน

3. แสดงให้ผู้เรียนเห็นว่า สังคมเราต้องการคนที่มีแรงจูงใจสูง การที่จะมีคุณลักษณะเช่นนั้นจะต้องสร้างนิสัยที่ดีในการเรียน และการทำงาน สำนวจจุดบกพร่องในการทำงานของเราและตั้งใจแน่วแน่ว่าจะปรับปรุงความรับผิดชอบ วินัยในตนเอง จัดตารางการเรียน อย่างมีระเบียบ ไม่ผลัดวันประกันพรุ่ง เป็นต้น ความสามารถเปลี่ยนบุคลิกภาพ เจตคติและพฤติกรรมให้เป็นคนที่สังคมต้องการและสอดคล้องกับปทัสถานและค่านิยมของสังคมก็จะพัฒนาตนเองเป็นผู้ที่มีแรงจูงใจในการเรียนมากขึ้นกว่าเดิม

4. พยายามควบคุมความอ่อนแอและท้อถอย ซึ่งเป็นอุปสรรคสำคัญของความสำเร็จ ผู้ที่มีชื่อเสียงของโลกประสบความสำเร็จเพราะเขาเป็นคนมุ่งมั่นอนาคตและไม่ย่อท้อต่ออุปสรรค นอกจากนี้บรรยากาศของการเรียนรู้ให้ผู้เรียนรู้สึกอบอุ่น เป็นมิตรไม่เคร่งเครียดและวิตกกังวลจนมากเกินไป

นอกจากนี้ ท่ามกลางความก้าวหน้าทางด้านเทคโนโลยีที่มีอิทธิพลต่อผู้เรียนยุคปัจจุบันเป็นอย่างยิ่ง ครูยุคใหม่จะต้องจูงใจผู้เรียนโดยใช้การออกแบบการสอน 3 ด้าน ได้แก่ 1) การออกแบบเนื้อหา (Design of content) โดยคำนึงถึงเนื้อหาที่เหมาะสมกับผู้เรียน และมุ่งเน้นไปทางด้านการสร้างสรรค์ให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง 2) การออกแบบกิจกรรมทางการเรียน (Design of Activities) ไม่ว่าจะเป็นด้านพฤติกรรมทางการเรียน (Behaviorist Learning) โดยจะต้องคำนึงถึงช่วงอายุของผู้เรียน รวมถึงคำนึงถึงสิ่งที่จะเป็นมิตรต่อผู้เรียนในแต่ละช่วงอายุ และด้านการสร้างสรรค์ทางการเรียน (Constructivist learning) โดยการออกแบบกิจกรรมในการเรียนรู้ควรเป็นไปอย่างสร้างสรรค์ กระตุ้นให้ผู้เรียนคิดและควรเน้นให้ผู้เรียนได้เกิดการเรียนรู้ผ่านการเชื่อมโยงเนื้อหาใหม่ๆ เข้ากับประสบการณ์ในชีวิต หรือสถานการณ์รอบตัวของแต่ละคน และ 3) การออกแบบกระบวนการสื่อสาร ซึ่งถือว่าเป็นสิ่งสำคัญของการออกแบบการเรียนการสอนในยุคดิจิทัลโดยใช้การสื่อสารผ่านรูปภาพ ฯลฯ มากขึ้น อันจะส่งผลให้การเรียนรู้มีความน่าสนใจ น่าติดตามไม่ทำให้ผู้เรียนเกิดความเบื่อหน่าย (สุรเชษฐ์ ตรีกรโชติ, 2564)

จากที่กล่าวมาทั้งหมดสรุปได้ว่า ครูยุคใหม่สามารถนำแนวคิดแรงจูงใจมาใช้เป็นฐานในการออกแบบวิธีการและแนวทางในการจูงใจผู้เรียนให้เกิดการเรียนรู้ได้ตามธรรมชาติและศักยภาพของผู้เรียนอย่างแท้จริงโดยอาศัย 1) ยุทธศาสตร์สร้างแรงจูงใจตั้งแต่การมอบหมายงานที่สอดคล้องกับสภาพความถนัดความสนใจของผู้เรียน การประเมินและให้ข้อมูลป้อนกลับที่มุ่งเน้นส่งเสริมให้ผู้เรียนมีพัฒนาการที่ดีขึ้นซึ่งถือว่าเป็นการเสริมแรงให้ผู้เรียนมีความพยายามในการเรียนรู้ 2) การปรับกรอบความคิด (Mindset) หรือกระบวนการทางความคิดของผู้เรียนผ่านกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อให้ผู้เรียนได้ตั้งเป้าหมายของตนเอง เข้าใจจุดด้อย-จุดเด่นของตนเองอันนำไปสู่เรียนรู้เพื่อพัฒนาตนเองใน

ระดับที่สูงต่อไป และ 3) การนำเทคโนโลยีสมัยใหม่เข้ามาเพื่อกระตุ้นให้ผู้เรียนสนใจในการเรียนรู้ ผสมผสานกับการเรียนรู้ในลักษณะ “teach less learn more” เนื่องจากเด็กยุคใหม่มีช่องทางการเรียนรู้ที่หลากหลายมากกว่าสมัยก่อน

บทสรุป

ครูที่เลือกใช้จิตวิทยาจะให้ความสำคัญกับแรงจูงใจที่ใช้ในการจัดการเรียนการสอน เพราะแรงจูงใจเป็นแรงกระตุ้นให้บุคคลแต่ละคนมีพฤติกรรมไปสู่เป้าหมายในชีวิตตามที่ตั้งไว้ องค์ประกอบของแรงจูงใจที่สำคัญ ได้แก่ องค์ประกอบด้านชีวภาพ องค์ประกอบด้านสรีรวิทยา องค์ประกอบด้านความคิด และองค์ประกอบด้านการเรียน ส่วนประเภทของแรงจูงใจนั้นสามารถแบ่งออกเป็น 2 ประเภทหลัก ได้แก่ 1) แรงจูงใจปฐมภูมิหรือด้านร่างกาย และ 2) แรงจูงใจทุติยภูมิหรือด้านจิตใจ แนวคิดแรงจูงใจมีด้วยกัน 5 แนวคิด คือ 1) แนวคิดของกลุ่มจิตวิเคราะห์ 2) แนวความคิดของกลุ่มพฤติกรรมนิยม 3) แนวความคิดของกลุ่มพุทธิปัญญานิยม 4) แนวความคิดของกลุ่มมนุษยนิยม และ 5) แนวความคิดของกลุ่มการเรียนรู้ทางสังคม ครูยุคใหม่ก็นำแนวคิดแรงจูงใจไปประยุกต์ใช้ในการกระตุ้นผู้เรียนให้สนใจในการเรียนในเนื้อหาวิชาต่างๆ โดยที่ไม่เกิดความรู้สึกเบื่อหน่าย ผ่านวิธีการ, สถานการณ์การเรียนรู้และกิจกรรมการเรียนรู้ต่างๆ ย่อมสามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ

องค์ความรู้ใหม่

องค์ความรู้ที่ได้จากการศึกษาในประเด็นเรื่องแรงจูงใจในครั้งนี้สามารถทำให้ครูยุคใหม่เห็นถึงยุทธศาสตร์ และวิธีการจูงใจที่จะนำไปประยุกต์ใช้ให้เหมาะสมกับสภาพผู้เรียนในปัจจุบันที่มีการเปลี่ยนแปลงไปได้อย่างเป็นรูปธรรม สามารถสรุปได้ดังที่ปรากฏในตารางดังนี้

ยุทธศาสตร์การสร้างแรงจูงใจ	วิธีการจูงใจ
1. ยุทธศาสตร์ที่ช่วยให้ผู้เรียนมีความมั่นใจว่าจะเรียนได้สำเร็จ	1. ออกแบบแผนการสอนที่ครอบคลุมและมุ่งตอบสนองผู้เรียนที่มีความแตกต่างกัน 2. มีวิธีการสอนและเทคนิคการสอนที่หลากหลาย เช่น วิธีการสอนแบบง่ายไปหายาก, วิธีการสอนแบบ active learning (การแสดงบทบาทสมมติ, การใช้เกมส์, การตั้งคำถาม, การแลกเปลี่ยนความคิด) ฯลฯ 3. ใช้สื่อการสอนและนวัตกรรมการศึกษา 4. มอบหมายงานที่ท้าทายความสามารถของผู้เรียนรายบุคคล 5. ใช้การเสริมแรงที่หลากหลายทุกครั้งให้ผู้เรียนสามารถทำได้ 6. ใช้การประเมินผลตามสภาพจริงโดยมีเป้าหมายเพื่อส่งเสริมพัฒนาการเรียนรู้ที่ดีขึ้นควบคู่พัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน

ยุทธศาสตร์การสร้างแรงจูงใจ	วิธีการจูงใจ
2. ยุทธศาสตร์การจัดการคุณค่าและความมั่นใจให้กับผู้เรียน	1. ปรับกรอบแนวคิด (Mindset) ของผู้เรียนจาก Fix mindset (กรอบแนวคิดยึดติด) เป็น Growth mindset (กรอบแนวคิดแบบเติบโต) 2. สอนให้ผู้เรียนรู้จักตั้งเป้าหมายในการเรียนที่สอดคล้องกับศักยภาพของตนเองและยกระดับเป้าหมายในการเรียนให้สูงขึ้นโดยศึกษาจากบุคคลต้นแบบในใจที่ชื่นชอบ

ทั้งนี้ องค์ความรู้ใหม่ที่ได้ในครั้งนี้ ครูยุคใหม่สามารถนำไปประยุกต์ใช้กับผู้เรียนเริ่มตั้งแต่การปรับแนวคิดจากคิดยึดติดไปสู่คิดแบบเติบโตตามความเชื่อที่ว่าทุกสิ่งทุกอย่างอยู่ภายใต้การควบคุมของตนเอง (Internal locus of control) พร้อมกับความเชื่อที่ว่าบุคคลมีความสามารถในการทำสิ่งต่างๆ ที่จำเป็นเพื่อให้บรรลุเป้าหมาย (Self efficacy) และกระตุ้นผลักดันให้ผู้เรียนเกิดความพยายามที่จะเรียนรู้ไปสู่เป้าหมายของตนเองผ่านกิจกรรมการเรียนการสอนที่หลากหลายซึ่งสามารถตอบสนองความสนใจ ความถนัด และความสามารถของผู้เรียนที่มีความแตกต่างกัน

เอกสารอ้างอิง

- กิ่งแก้ว ทรัพย์พระวงศ์. (2556). *จิตวิทยาทั่วไป*. สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยกรุงเทพฯ.
- ขอชานะห์ อาแวและไหมไทย ไชยพันธุ์. (2567). การประยุกต์ทฤษฎีการวางเงื่อนไขแบบการกระทำของสกินเนอร์มาใช้ในการจัดการเรียนการสอนและปรับพฤติกรรมผู้เรียน. *วารสารครุทรรศน์*, 4(1), 92-106.
- จิราภรณ์ ตั้งกิตติภรณ์. (2557). *จิตวิทยาทั่วไป* (พิมพ์ครั้งที่ 2). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- จิราภรณ์ เต็งไธรัตน์ และคณะ. (2556). *จิตวิทยาทั่วไป* (พิมพ์ครั้งที่ 7). สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- ชัยรัตน์ สุทธิรัตน์. (2552). *80 นวัตกรรมจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ*. แดเน็กซ์อินเตอร์คอร์ปอเรชั่น.
- นาติน เอ็ม.แลมเบิร์ต และคณะ. (2546). *เรียนรู้แบบเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ แปลโดย ศรีน้อย โพวาทอง และคณะ*. สถาบันการแปลหนังสือ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- ปรียาพร วงศ์อนุตรโรจน์. (2548). *จิตวิทยาการศึกษา*. ศูนย์สื่อเสริมกรุงเทพ.
- พงษ์พันธ์ พงษ์โสภะ. (2544). *จิตวิทยาการศึกษา*. พัฒนาการศึกษา.
- พรณี ช.เจนจิต. (2545). *จิตวิทยาการเรียนการสอน* (พิมพ์ครั้งที่ 5). บริษัท ดันอ้อ แกรมี จำกัด.

- พินสุดา สิริรังศรี. (2557). *การยกระดับคุณภาพครูไทยในศตวรรษที่ 21*. ใน เอกสารประชุมวิชาการ “อภิวัดการเรียนรู้สู่จุดเปลี่ยนประเทศไทย”; 6-8 พฤษภาคม 2557. สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพเยาวชน (สสค).
- ไพฑูรย์ สีนลารัตน์. (2557, 6-8 พฤษภาคม). *ครูในศตวรรษที่ 21*. เอกสารการประชุมวิชาการอภิวัดการเรียนรู้สู่จุดเปลี่ยนประเทศไทย. สำนักงานส่งเสริมสังคมแห่งการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพเยาวชน (สสค).
- เมอริล ฮามิน. (2546). *แรงจูงใจสู่การเรียนรู้อย่างมีส่วนร่วม คู่มือสำหรับผู้สอน แปลโดย เตือนใจต้นงามตรง*. สถาบันการแปลหนังสือ กรมวิชาการ กระทรวงศึกษาธิการ.
- ลักขณา สิริวัฒน์. (2557). *จิตวิทยาสำหรับครู*. สำนักพิมพ์โอเดียนสโตร์.
- ราชบัณฑิตยสถาน. (2554). *พจนานุกรมจิตวิทยา*. โอเดียน สแควร์.
- วรรณิ ลิ้มอักษร. (2554). *จิตวิทยาการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 5). บริษัท นำศิลป์โฆษณา.
- วิจารณ์ พานิช. (2555). *วิธีสร้างการเรียนรู้เพื่อศิษย์ในศตวรรษที่ 21*. มูลนิธิสดศรี-สฤษดิ์วงศ์.
- วิจารณ์ พานิช. (2556ก). *การสร้างการเรียนรู้สู่ศตวรรษที่ 21*. ส.เจริญการพิมพ์.
- วิจารณ์ พานิช. (2556ข). *การเรียนรู้เกิดขึ้นอย่างไร*. บริษัท เอส.อาร์.พรินต์ติ้ง แมสโปรดักส์ จำกัด.
- วิไลวรรณ ศรีสงคราม และคณะ. (2549). *จิตวิทยาทั่วไป*. บริษัท ทริปเพิ้ล กรุ๊ป จำกัด.
- ศรุดา ชัยสุวรรณ. (2565). *ความเป็นครูยุคปฏิวัติการศึกษา*. คณะการจัดการศึกษาเชิงสร้างสรรค์ สถาบันการจัดการปัญญาภิวัฒน์.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2555). *สภาวการณ์การศึกษาไทยในเวทีโลก*. บริษัท พริกหวานกราฟฟิค จำกัด.
- สิทธิพงศ์ วัฒนานนท์สกุล. (2561). *จิตวิทยาทั่วไป*. บริษัท พรินท์ คอร์เนอร์ จำกัด.
- สุรางค์ ไคว์ตระกูล. (2550). *จิตวิทยาการศึกษา* (พิมพ์ครั้งที่ 7). สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- สุรเชษฐ์ ตรรกโชติ. (2564). *ความเป็นครูในยุคดิจิทัล*. <https://www.educathai.com/knowledge/articles/413>
- อารี พันธมณี. (2546). *จิตวิทยาสร้างสรรคการเรียนการสอน*. ไยไหม.
- Coon, D. (2006). *Psychology: Modular approach to mind and behavior*. 10th edition. Thomson Higher Education.
- Hootstein, E W. (1998). Motivating the Unmotivated Child. *Teaching Pre. K-8*. 29(3), 58-59.
- Iramaneerat, C. (2008). Motivation: Part I [Thai]. *Medical Education Pamphlet*, 4(1), 1-7.

McMahon, F.B. & McMahon, J.W. (1986). *Psychology: The hybrid science* (5th edition).
The Dorsey Press.

Murray, E.J. (1964). *Motivation and Emotion*. Prentice-Hall.

Petri, H.L. (1997). *Four Motivational Components of Behavior*. Towson University.

*องค์ประกอบความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจเพื่อส่งเสริมการกลับฟื้นคืนตัว

The Components of Resilience Quotient to Promote Mental recovery

สิทธิพร วงศ์ศิริ^{1*} ปิยาภรณ์ พิษญาภิรัตน์²

Sitthiporn Wongsiri^{1*} Piyaporn Phitchayapirath²

¹งานแนะแนว กลุ่มบริหารงานวิชาการ โรงเรียนปทุมราชวงศา

¹Academic Administration Department (Guidance), Patumrachwongsa school, Thailand.

²คณะครุศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุบลราชธานี

²Assist, Prof. Dr. Faculty of Education, Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand.

*Corresponding author e-mail: sitthiporn.wongsiri.max@patum.ac.th

บทคัดย่อ

ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ เป็นอีกหนึ่งในความสามารถ ทักษะ กระบวนการที่จะช่วยป้องกันและแก้ไขภาวะวิกฤติของชีวิต ในขณะที่ต้องเผชิญกับความเครียด ความวิตกกังวลที่เข้ามาคุกคาม โดยมีองค์ประกอบสำคัญ 3 องค์ประกอบ คือ ด้านความทนทาน ความมั่นคง ทนต่อแรงกดดันทางอารมณ์ (อึด) ด้านกำลังใจ (ฮึด) และด้านการจัดการกับปัญหา (ต่อสู้เอาชนะอุปสรรค) ประกอบกับปัจจัยทั้งภายในและภายนอกที่สำคัญทั้ง 3 ด้าน คือ ด้านที่ฉันมี ด้านที่ฉันเป็น และด้านที่ฉันสามารถ ซึ่งผลสัมฤทธิ์จะสะท้อนออกมาจากคุณลักษณะทั้ง 6 ประการ คือ ความสามารถทางด้านร่างกาย ความสามารถทางด้านสังคมและสัมพันธภาพ ความสามารถทางด้านความรู้คิด ความสามารถทางด้านอารมณ์ ความสามารถทางด้านคุณธรรม และความสามารถทางด้านจิตวิญญาณ โดยสรุป ผู้ที่มีความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจที่ดีนั้น โดยส่วนมาก พบว่า ทั้งทางด้านร่างกายและจิตใจ ที่จะมีสุขภาพดี มีอารมณ์มั่นคง ร่าเริง แจ่มใส มองโลกในเชิงบวก มีอารมณ์ขันเห็นคุณค่าในตนเอง มีเป้าหมายในชีวิต มีความกระตือรือร้น มีทักษะในการแก้ปัญหา และสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม รวมทั้งต้องมีความพลัดพลัด พลัดฮึด และพลังสู้ เป็นต้น ถือได้ว่าเป็นบททดสอบสำหรับผู้ที่ต้องการจะปรับเปลี่ยนตนเองให้มีความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ ด้วยการปรับเปลี่ยนทัศนคติทั้งหลายที่เกี่ยวข้องกับตนเอง มุมมองความคิดของบุคคลรอบข้าง เพื่อให้พร้อมสำหรับสิ่งที่ต้องเผชิญกับวิกฤตต่าง ๆ

คำสำคัญ องค์ประกอบ; ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ; การกลับฟื้นคืนตัว

ABSTRACT

Resilience Quotient is one of the Ability, Skill, Process for helps prevent and resolve life crises and cope with stress and anxiety from threats. It consists of three important elements: durability/stability/emotional pressure resistance (endurance), encouragement (determination) and dealing with problems (fighting power) combined with 3 important internal and external factors: I have, I am and I can. The results of Development to promote Resilience Quotient will be reflected in the following 6

* Received: 30 March 2025, Revised: 7 May 2025, Accepted: 14 May 2025

characteristics: Physical competence, Social and relation competence, Cognitive competence, Emotional competence, Moral competence and Spiritual competence. In summary, people who are Good Resilience Quotient tend to have strong physical and mental health, stable emotions, are cheerful, have a positive outlook on life, have a sense of humor, see self-worth, have goals in life, are proactive, have problem-solving skills, and can live well with others. Including much has endurance, determination and fighting power. It is an Exam of Life for those who want to change themselves to be more Resilience Quotient. By changing your overall attitude towards yourself, the thoughts of everyone around you, be ready to face any crisis that may come, stand firm and deal with every situation.

Keywords: Components; Resilience Quotient; Mental recovery

บทนำ

นับตั้งแต่ที่โลกต้องเผชิญกับปัญหาภัยพิบัติต่างๆที่เข้ามา ไม่ว่าจะเป็นปัญหาการระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019 (COVID-19) ที่เริ่มต้นขึ้น ในปี พ.ศ. 2562 เป็นต้นมา ปัญหาธรณีพิบัติภัย เช่น แผ่นดินไหว สึนามิ ดินถล่ม ปัญหาภัยพิบัติจากอัคคีภัย อุทกภัยและวาตภัย ปัญหา ภัยพิบัติจากสภาพอากาศ เช่น คลื่นความร้อน ภัยแล้ง ปัญหาวิกฤติทางเศรษฐกิจและสังคม ปัญหาวิกฤติทางการเมืองการปกครอง สงครามและการก่อการร้าย ล้วนแล้วเป็นมูลเหตุที่กระตุ้นเร่งความถดถอยแปรปรวน ผัวผวน ปั่นป่วนไปทั่วโลก นับได้ว่าเป็นมหาวิกฤตที่รัฐบาลของทุกๆประเทศต่างก็มีมาตรการที่มากำกับกับปัญหาต่างๆเหล่านี้ ไม่ว่าจะเป็นมาตรการจำกัดการเดินทาง มาตรการการกักตัวอยู่แต่ในบ้านเรือนที่อยู่อาศัย มาตรการการที่ต้องเว้นระยะห่าง มาตรการการงดพบเจอ มาตรการการลดทำกิจกรรมในที่สาธารณะ การลดพื้นที่แออัด มาตรการการจำกัดพื้นที่เสี่ยงต่อการติดเชื้อโรค มาตรการช่วยเหลือผู้ประสบภัยต่างๆ มาตรการแก้ไขและป้องกันเหตุร้ายๆต่างๆ มาตรการดูแลและเยียวยาทางจิตใจสำหรับผู้ประสบภัยต่างๆ เป็นต้น หากแต่ก็ยังไม่เพียงพอต่อความจำเป็นในการดำรงชีวิต อีกทั้งยังกระตุ้นให้เกิดภาวะวิกฤตทางจิตใจและเกิดความเครียดทางอารมณ์และจิตใจสะสมมากขึ้นของผู้คน พร้อมทั้งกระทบโดยตรงต่อความมั่นคงทางจิตใจ ความปลอดภัยในการดำรงชีวิตซึ่งส่งผลโดยตรงที่ทำให้ผู้ป่วยทางจิตเวชมีจำนวนเพิ่มสูงขึ้นอย่างต่อเนื่องในขณะนี้ กลายมาเป็นสถานการณ์ “มหาวิกฤตการณ์ทางสุขภาพจิต”

ในทัศนะของกรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข คำว่า “ภาวะวิกฤต” นั้น หมายถึง เหตุการณ์ สถานการณ์ ปรากฏการณ์ ที่เกิดขึ้นในช่วงเวลานั้น ซึ่งส่งผลกระทบโดยตรงต่อความสมดุลทางอารมณ์และจิตใจ ทำให้เกิดสภาวะความว้าวุ่น สับสน ความผิดปกติที่ส่งผลการขาดความสามารถจะใช้กระบวนการคิด/วิธีคิดและการปฏิบัติที่เคยใช้ได้ในการปกติมาจัดการได้ หากบุคคลขาดพลังแห่งสุขภาพจิตเชิงบวกในการรับมือกับวิกฤต ผลที่ตามมาอาจแสดงออกในลักษณะของภาวะเครียดที่รุนแรง การคิดทำร้ายตนเอง หรือมีบาดแผลทางใจเรื้อรัง ทำให้อารมณ์ บุคลิกภาพผิดปกติจนอาจถึงขั้นป่วยทางจิตเวช (สำนักวิชาการสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต, 2563) ซึ่งอาจจะเกิดได้กับผู้คนทุกเพศทุกวัย ไม่ว่าจะเป็นวัยผู้ใหญ่ วัยทำงาน วัยผู้สูงอายุ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในวัยเด็กนักเรียน นักศึกษาที่ส่งผลกระทบต่อพัฒนาการเรียนรู้ ขาดการปฏิสัมพันธ์กันในสังคม ถูกลดประสบการณ์เรียนรู้ ถึงอย่างไรก็ตาม เมื่อเกิดวิกฤตขึ้น ย่อมหมายถึงมีโอกาสที่จะเกิดสิ่งที่ดี หรือสิ่งใหม่ ขึ้นตามมาด้วยเช่นกัน สิ่งที่สำคัญคือ

การเรียนรู้และเตรียมพร้อมว่าหากวันใดที่เราโชคร้ายต้องพบกับเคราะห์กรรมหรือเหตุการณ์ที่นำความเสียหาย ผิดหวัง ทุกข์ใจ อย่างรุนแรง ทำอย่างไรจึงจะก้าวผ่านวิกฤตไปสู่โอกาสให้ได้

จากปัญหาในปัจจุบันและท่ามกลางสถานการณ์วิกฤตต่างๆ การที่จะทำให้ผู้คนมีทักษะความสามารถในการตั้งรับและต่อสู้กับปัญหานั้นได้ ควรที่จะต้องส่งเสริมความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ ผลักดันให้เกิดพลังแห่งสุขภาพจิตเชิงบวก เกิดความสามารถทางอารมณ์และจิตใจในการปรับตัว และฟื้นตัวกลับสู่ภาวะปกติ เมื่อต้องเผชิญกับสถานการณ์ยากลำบากหรือวิกฤตได้สำเร็จ แสดงให้เห็นถึงการเอาชนะปัญหาอุปสรรคของชีวิตโดยใช้พลังแห่งสุขภาพจิตเชิงบวกที่เข้มแข็งด้วยพลังฮึด พลังฮึด และพลังสู้

ความหมายของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ

ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจหรือ **ความยืดหยุ่นทางจิตใจ ตรงกับในภาษาอังกฤษที่ว่า “Resilience”** ซึ่งมีรากคำศัพท์มาจากภาษาละติน 2 คำ คือ คำว่า “Salire” หมายถึง การกระโดดหรือกระโดดขึ้น (To spring, spring up) และคำว่า “Resilire” หมายถึง การสปริงตัวกลับหรือการกระโดดกลับ (Ring back) เมื่อนำทั้งสองคำเข้ามารวมกันจะหมายถึง ความยืดหยุ่น ซึ่งมีนักวิชาการต่างประเทศได้ให้ความหมายไว้ กล่าวคือ ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ (Resilience) หมายถึง ความสามารถ (Ability) หรือ ทักษะ (Skill) หรือ กระบวนการ (Process) ของแต่ละบุคคลที่ช่วยให้สามารถเผชิญหน้ากับวิกฤตปัญหาโดยยังมีจิตใจที่มั่นคง สามารถตั้งรับกับวิกฤตที่เผชิญอยู่และสามารถกลับฟื้นตัวจากวิกฤตนั้นได้ (American Psychological Association, 2014; Grotberg, 1995; World Health Organization, 2020)

สำหรับในประเทศไทย ความหมายของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ มีนักวิชาการหลายท่านได้ให้ความหมาย แนวความคิด ทักษะ ที่เกี่ยวข้องกับ ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ กล่าวคือ ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ หมายถึง ความสามารถทางอารมณ์และจิตใจ ทักษะและกระบวนการจัดการทางอารมณ์และจิตใจ ความสามารถในการรู้ตัวและรู้ทัน การเปลี่ยนแปลงสำหรับการปรับตัวพร้อมทั้งฟื้นตัวเองให้กลับมาสู่ภาวะความเป็นปกติสุขได้ ไม่จมอยู่กับความทุกข์ ภายหลังที่ต้องเผชิญกับเหตุการณ์วิกฤตหรือสถานการณ์ที่ก่อให้เกิดความยากลำบากในชีวิต สามารถจะพลิกวิกฤตเป็นโอกาสได้อีกด้วยมีจิตใจเข้มแข็งแกร่งกว่าเดิม ซึ่งเป็นอีกหนึ่งในคุณลักษณะส่วนบุคคลทางด้านพลังแห่งสุขภาพจิตเชิงบวก (ราชบัณฑิตยสถาน, 2554; ัญพิชชา แสนรินทร์, 2562; สำนักวิชาการสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต, 2563; ัญพิชชา แสนรินทร์ และคณะ, 2563; นิธิพัฒน์ เมฆขจร, 2564; กมลชนก ชุมทัพ, 2565)

จากข้อความข้างต้น สามารถกล่าวโดยสรุปความหมายของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ หมายถึง ความยืดหยุ่นและทนทาน ความเข้มแข็งทางจิตใจ พลังแห่งสุขภาพจิตเชิงบวก ความเข้มแข็งแกร่งในชีวิต ความสามารถในการฟื้นพลังทางจิตใจ ความยืดหยุ่นในชีวิต ความสามารถในการยืนหยัดเผชิญวิกฤต ภูมิคุ้มกันทางใจ ความสามารถทางอารมณ์และจิตใจ การปรับตัว ทักษะและกระบวนการจัดการทางอารมณ์และจิตใจ การกลับฟื้นคืนตัว การฟื้นตัวเองให้กลับมาสู่ภาวะความเป็นปกติ

ความสำคัญของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ

ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ เป็นอีกหนึ่งในกระบวนการทางด้านจิตวิทยาที่จะช่วยป้องกันและแก้ไขภาวะวิกฤติ ในขณะที่ต้องเผชิญกับความเครียด และความวิตกกังวลในสิ่งที่เข้ามาคุกคาม ตอบสนองต่อภาวะวิกฤติอย่างไม่ถูกวิธีแล้ว ก็จะไม่สามารถแก้ไขปัญหานั้นได้ จนกลายเป็นความสูญเสีย ความปวดร้าว หรือความสิ้นหวัง แต่หากถ้าหาทางแก้ปัญหานั้นที่ถูกต้องที่สุด สามารถจัดการกับปัญหาอย่างถูกวิธี ก็จะทำให้แก้ไขปัญหานั้นได้สำเร็จ ก็จะมีความสามารถ มีทักษะและมีกระบวนการในการจัดการกับปัญหาในลักษณะเดียวกันนั้นได้ดีขึ้นในภายหน้าด้วย เช่นนี้นับว่าเป็นการใช้มุมมองเชิงบวกและความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจเข้ามามีบทบาทใน การกำหนดการตัดสินใจที่จะเลือกหาหนทางในการแก้ไขปัญหานั้น กลับมาสู่ภาวะความเป็นปกติด้วยความเข้มแข็งทางจิตใจ ยืนหยัดเผชิญวิกฤติ ในที่สุดก็สามารถเปลี่ยนวิกฤติให้เป็นโอกาสได้ด้วย (กรมสุขภาพจิต, 2563; นิธิพัฒน์ เมฆขจร, 2564)

องค์ประกอบของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ

ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ มีองค์ประกอบสำคัญอยู่หลายประการ ซึ่งจากการได้วิเคราะห์และสังเคราะห์จากบทความวิชาการ บทความวิจัย งานวิจัย วิทยานิพนธ์ ดุษฎีนิพนธ์ วารสาร หนังสือ เอกสารอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับ ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจทั้งในและต่างประเทศ จึงสามารถสรุปผลการสังเคราะห์แนวความคิดที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ (The Components of Resilience Quotient) โดยมีรายละเอียดดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 ผลการสังเคราะห์แนวความคิดที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ (The Components of Resilience Quotient)

	เจเนริรา เกี่ยวตึงนังบั้งและคณะ(2561)	อรพรรณ เกิตทวี่(2561)	อิงอร ลิมวัฒนาถาวรกุล(2561)	โชควสันต์ อยู่สิงห์และคณะ(2562)	สมฤทัย เจิมโงะสงและคณะ(2562)	อิสริยา ปัญญาวรรณและคณะ(2563)	สำนักวิชาการสุขภาพจิต(2563)	นิธิพัฒน์ เมฆขจร(2564)	รชฎ ทิพโสถ(2564)	สยมพร โพธิธรรมา(2564)	ภัทรวดี ธนศิลาไทยและคณะ(2564)	กมลชนก ชุมทัฬ(2565)	ประภาศรี ปัญญาวิจิตรชัยและคณะ(2565)	สมจิตร์ นคราพพานิชและคณะ(2564)	นันท์นภัส สุพล(2566)	รังสรรค์ มาระเพ็ญและคณะ(2566)	เทียนทอง หาระบุตรและคณะ(2566)	รวม
ด้านความ ทนทาน/ความ มั่นคง/ทนต่อ แรงกดดันทาง อารมณ์ (อึด)	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	12
ด้านกำลังใจ (ฮึด)	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	12

	เจนจิรา เกียรติชนะบำรุงและคณะ(2561)	อรพรรณ เกิดทวี(2561)	อิงอร ลิ้มวัฒนาถาวรกุล(2561)	โชคสวัสดิ์ อยู่สิงห์และคณะ(2562)	สมฤทัย เจริญโสมและคณะ(2562)	อิสริยา ปัญญารรรณและคณะ(2563)	สำนักวิชาการสุขภาพจิต(2563)	นิธิพัฒน์ เมฆขจร(2564)	รชฏ ทิพย์โส(2564)	สุมพร โพธิ์อาภา(2564)	ภัทราวดี ธนศิลาไทยและคณะ(2564)	กมลชนก ชุ่มทัพ(2565)	ประภาศรี ปัญญาวิริยชัยและคณะ(2565)	สมจิตร นคราพาบิขและคณะ(2564)	นันทน์ภัส สุพล(2566)	รังสรรค์ มาระเพ็ญและคณะ(2566)	เทียนทอง หาระบุตรและคณะ(2566)	รวม
ด้านการจัดการ กับปัญหา (ต่อผู้ เอาชนะ อุปสรรค)	✓	✓	✓	-	-	✓	✓		✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	12
ด้านกลไกทาง อารมณ์	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	1
ด้านกลไก ทางการรู้คิด	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	1
ด้านกลไกการใช้ ทรัพยากรจาก เครือข่ายทาง สังคม	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	1
การมีแหล่ง สนับสนุนและ ทรัพยากร ภายนอก	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
การมีจิตใจที่ เข้มแข็ง	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
การมีทักษะทาง สังคมและการมี ปฏิสัมพันธ์กับ ผู้อื่น	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
ความสามารถ ส่วนตัวของ หัวหน้างาน	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
ความสามารถ ทางสังคม	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
แบบแผนของ หัวหน้างาน	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

	เจนจิรา เกียรติธนะบำรุงและคณะ(2561)	อรพรรณ เกิดทวี(2561)	อิงอร ลิ้มวัฒนาถาวรกุล(2561)	โชควสันต์ อยู่สิงห์และคณะ(2562)	สมฤทัย เจริญโสมและคณะ(2562)	อิสริยา ปัญญาวรรณและคณะ(2563)	สำนักวิชาการสุขภาพจิต(2563)	นิธิพัฒน์ เมฆขจร(2564)	รชฏ ทิพโส(2564)	สยมพร โพธิธำภา(2564)	ภัทราวดี ธนศิลาไทยและคณะ(2564)	กมลชนก ชุมทรัพย์(2565)	ประภาศรี ปัญญาวิชิตชัยและคณะ(2565)	สมจิตร นครพานิชและคณะ(2564)	นันทน์ภัส สุพล(2566)	รังสรรค์ มาระเพ็ญและคณะ(2566)	เทียนทอง หาระบุตรและคณะ(2566)	รวม
ความผูกพันกัน ภายใน ครอบครัว	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
การสนับสนุน ทางสังคม	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	3
การมองโลกใน แง่ดี	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
การรับรู้ภาวะ สุขภาพ	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
ความพึงพอใจ ในชีวิต	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
ความรู้สึกรัก คุณค่าในตนเอง	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	1
การรับรู้ สมรรถนะแห่ง ตน	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	1

จากตาราง 1 สรุปได้ว่า องค์ประกอบของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ (The Components of Resilience Quotient) ที่นักวิชาการและองค์กรต่างๆให้ความสำคัญมากที่สุด จะประกอบไปด้วย 3 องค์ประกอบ คือ ด้านความทนทาน/ความมั่นคง/ทนต่อแรงกดดันทางอารมณ์ (พลังยึด), ด้านกำลังใจ (พลังยึด) และด้านการจัดการกับปัญหา การต่อสู้เพื่อเอาชนะกับอุปสรรค (พลังสู้) (อัญชลี วัตทองและคณะ, 2554; เจนจิรา เกียรติธนะบำรุง และคณะ, 2561; อรพรรณ เกิดทวี, 2561; อิงอร ลิ้มวัฒนา ถาวรกุล, 2561; อิสริยา ปัญญาวรรณและคณะ, 2563; สำนักวิชาการ สุขภาพจิต, 2563; รชฏ ทิพโส, 2564; สยมพร โพธิธำภา, 2564; ภัทราวดี ธนศิลาไทยและคณะ, 2564; ประภาศรี ปัญญาวิชิตชัยและคณะ, 2565; สมจิตร นครพานิช และคณะ, 2564; รังสรรค์ มาระ เพ็ญและคณะ, 2566; เทียนทอง หาระบุตร และคณะ, 2566) ซึ่งมีรายละเอียด ดังนี้

พลังยึด หมายถึง มีความเข้มแข็งทางจิตใจ ความสามารถทนทานต่อภาวะกดดันได้ดี จัดการ ความเครียดได้อย่างเหมาะสม ความมั่นคงในการควบคุมอารมณ์ได้ดี การยึดมั่นกับทุกสถานการณ์

พลังสู้ หมายถึง มีศรัทธาและกำลังใจที่ดี เชื่อว่าสิ่งเลวร้ายต่างๆ ย่อมผ่านพ้นไปได้ สามารถให้ กำลังใจตัวเอง และได้รับกำลังใจจากคนรอบข้าง

พลังผู้ หมายถึง สามารถต่อสู้กับปัญหาอุปสรรคอย่างชาญฉลาด มีทักษะในการแก้ไขปัญหาที่
หาทางออกได้อย่างเหมาะสม สามารถปรับตัวเข้ากับสถานการณ์ใหม่ได้

แนวทางการประยุกต์ใช้เพื่อส่งเสริมความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ

สำหรับแนวทางในการประยุกต์ใช้เพื่อส่งเสริมความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ แนวทาง
การส่งเสริมที่สำคัญนั้น สามารถผลักดันทำให้บุคคลเกิดความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ
เกิดความสามารถในการกลับคืนสู่สภาพเดิมและเกิดการฟื้นตัวทางจิตใจได้ มีปัจจัยทั้งภายในและ
ภายนอกตัวบุคคลที่สำคัญ ทั้ง 3 ด้าน และในแต่ละด้าน มี 5 คุณลักษณะ (Grotberg, 1995; นิธิพัฒน์
เมฆขจร, 2564) โดยมีรายละเอียด ดังนี้

ด้านที่ 1 คือ ด้านที่ฉันมี (I have) ได้แก่ ความไวใจและสัมพันธภาพ , โครงสร้างและกฎกติกา
ของครอบครัว , บุคคลต้นแบบ , การสนับสนุนให้มีอิสระในการดูแลตนเอง , การเข้าถึงสุขภาวะ
การศึกษา และสวัสดิการ

ด้านที่ 2 คือ ด้านที่ฉันเป็น (I am) ได้แก่ การเป็นบุคคลที่น่ารัก , รัก เข้าใจ และเห็นประโยชน์
ผู้อื่น , ความภาคภูมิใจในตนเอง , ดูแลตนเอง มีความรับผิดชอบ และมีความหวัง ความศรัทธา
ความไว้วางใจ

ด้านที่ 3 คือ ด้านที่ฉันสามารถ (I can) ได้แก่ ทักษะการสื่อสาร , ทักษะการแก้ปัญหา , จัดการ
อารมณ์และสิ่งกระตุ้น , รู้อารมณ์ สภาวะจิตของตนเอง และผู้อื่น รู้จักกาลเทศะ และมีผู้ให้ความ
ช่วยเหลืออยู่เสมอ

นอกจากนี้ ยังมีกระบวนการและปัจจัยต่างๆ (Grotberg, 1995) ได้กล่าวถึงปัจจัยสำคัญที่จะ
เสริมสร้างความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ โดยแบ่งออกเป็น 3 ปัจจัย ตามองค์ประกอบทั้ง 3
ที่ได้กล่าวมาแล้วข้างต้น ดังนี้

1. การมีแหล่งสนับสนุนและทรัพยากรภายนอก (I-HAVE) คือ การมีบุคคลหรือแหล่งสนับสนุน
ทางสังคมเพื่อการพัฒนาพื้นฐานความรู้สึกรับรู้มั่นคงและปลอดภัย

2. การมีจิตใจที่เข้มแข็ง (I-AM) คือ พลังภายในของแต่ละบุคคลที่ทำให้สามารถต่อสู้กับ
สถานการณ์ทุกขภัยได้

3. การมีทักษะทางสังคมและการมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น (I-CAN) คือ ทักษะต่างๆ ทางสังคมมา
จากการปฏิสัมพันธ์กับบุคคล

ซึ่งผลสัมฤทธิ์ในการประยุกต์ใช้การวิจัยและพัฒนาเพื่อส่งเสริมความยืดหยุ่นทางอารมณ์และ
จิตใจ จะสะท้อนออกมา โดยเกิดคุณลักษณะอันสำคัญของผู้ที่มีความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจที่ดี
นั้น จะต้องประกอบด้วยความสามารถ 6 ประการ (Davis 1999) ดังต่อไปนี้

1. ความสามารถทางด้านร่างกาย (Physical competence) ได้แก่ การมีสุขภาพที่ดี มีอารมณ์
ราบรื่น สามารถปรับตัวเข้ากับสิ่งแวดล้อม มีปฏิริยาสนองตอบทางอารมณ์เพียงเล็กน้อยถึงปานกลาง
เมื่อเผชิญกับสถานการณ์ใหม่ๆ

2. ความสามารถทางด้านสังคมและสัมพันธภาพ (Social and relation competence) ได้แก่
ความสามารถในการพัฒนาและรักษาไว้ มีความไว้วางใจ มีความสามารถและมีโอกาสในการช่วยเหลือ
บุคคลที่สามารถให้ความช่วยเหลือตนเอง มีความสามารถในการตระหนักรู้ และแสดงบทบาทที่มี
ความเห็นอกเห็นใจผู้อื่น

3. ความสามารถทางด้านการรู้คิด (Cognitive competence) ได้แก่ ความสามารถในการวางแผน การแก้ไขปัญหา มองอนาคตอย่างมีความหวัง มองโลกในแง่ดี มีความเชื่อในการควบคุมตนเอง มีความเชื่อว่าทุกคนสามารถประสบความสำเร็จและ มีความสามารถในการประเมินการรู้คิดที่เพียงพอ และตรงตามความเป็นจริง

4. ความสามารถทางด้านอารมณ์ (Emotional competence) ได้แก่ ความสามารถในการควบคุมอารมณ์ มีความอดทนพร้อมที่จะรอคอยโอกาส มองเห็นคุณค่าในตนเองตามความเป็นจริง และมีความสามารถในการสร้างอารมณ์ขึ้น

5. ความสามารถทางด้านคุณธรรม (Moral competence) ได้แก่ การช่วยเหลือบุคคลอื่น มีความรับผิดชอบต่อสังคม มีความเข้าอกเข้าใจผู้อื่น มีความผูกพันและมีส่วนร่วมในสังคม

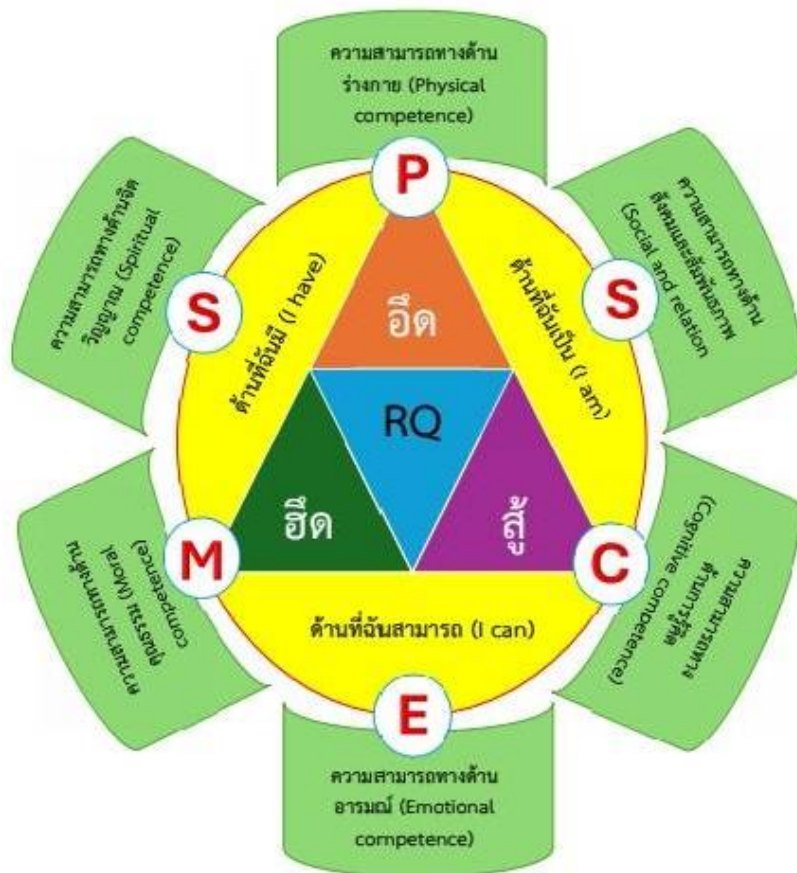
6. ความสามารถทางด้านจิตวิญญาณ (Spiritual competence) ได้แก่ การมีศรัทธา มีศีลธรรม เช่น ความซื่อสัตย์ มองเห็นความหมายในชีวิต มีความยุติธรรม นับถือตนเอง และการมองเห็นคุณค่าในตนเอง

องค์ความรู้ใหม่

จากการศึกษาเรื่อง องค์ประกอบความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจเพื่อส่งเสริมการกลับฟื้นคืนตัว ผู้วิจัยพบว่า องค์ประกอบของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ (The Components of Resilience Quotient) ที่สำคัญ สามารถโดยสรุปได้ กล่าวคือ ผู้ที่มีความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจที่ดีหรือมีระดับความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจที่สูงนั้น โดยส่วนมาก พบว่า บุคคลที่เป็นสุข จะต้องมีความรู้ลักษณะสำคัญๆทั้งทางด้านร่างกายและทางด้านสภาวะทางจิตใจ (ด้านอารมณ์ การรู้คิด และด้านจิตวิญญาณ) อาทิเช่น มีสุขภาพดี มีอารมณ์มั่นคง มีความร่าเริง แจ่มใส มีความสนุกสนานในการใช้ชีวิต มองโลกในเชิงบวก มีอารมณ์ขึ้นเห็นคุณค่าในตนเอง มีเป้าหมายในชีวิต มีความกระตือรือร้น มีทักษะในการแก้ปัญหา และสามารถอยู่ร่วมกับผู้อื่นได้อย่างเหมาะสม รวมทั้งต้องมีความทนทาน/ความมั่นคง/ทนต่อแรงกดดันทางอารมณ์ (อึด) , มีกำลังใจ (ฮึด) และมีการจัดการกับปัญหา (ต่อสู้เอาชนะอุปสรรค) ซึ่งมีความสอดคล้องกันกับตามองค์ประกอบสำคัญของความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ และผสมกับปัจจัยที่สนับสนุนส่งเสริมให้เกิดความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ ภายใต้งานของแต่ละบุคคลที่สำคัญทั้ง 3 ด้าน คือ ปัจจัยด้านที่ฉันมี (I have) ปัจจัยด้านที่ฉันเป็น (I am) และปัจจัยด้านที่ฉันสามารถ (I can)

สำหรับแนวทางการส่งเสริมให้เกิดความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจภายใต้ใจตนของแต่ละบุคคลที่เหมาะสมนั้น จะส่งผลสัมฤทธิ์ของการส่งเสริมความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ สะท้อนออกมาจากคุณลักษณะทั้ง 6 ประการ คือ จะเป็นผู้ที่มีความสามารถทางด้านร่างกาย (Physical competence) จะเป็นผู้ที่มีความสามารถทางด้านสังคมและสัมพันธภาพ (Social and relation competence) จะเป็นผู้ที่มีความสามารถทางด้านการรู้คิด (Cognitive competence) จะเป็นผู้ที่มีความสามารถทางด้านอารมณ์ (Emotional competence) จะเป็นผู้ที่มีความสามารถทางด้านคุณธรรม (Moral competence) และจะเป็นผู้ที่มีความสามารถทางด้านจิตวิญญาณ (Spiritual competence) ซึ่งถือได้ว่าเป็นอีกหนึ่งในบททดสอบสำหรับผู้ที่ต้องการจะปรับเปลี่ยนตนเองให้มีความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ ด้วยการปรับเปลี่ยนทัศนคติทั้งหลายที่เกี่ยวข้องกับตนเอง มุมมอง

ความคิดของบุคคลรอบข้าง เพื่อให้พร้อมสำหรับสิ่งที่จะต้องเผชิญกับวิกฤตต่างๆ ยืนหยัดที่จะเผชิญกับ
ทุกๆ สถานการณ์ได้ต่อไป



องค์ประกอบความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจ
(The Components of Resilience Quotient)

เอกสารอ้างอิง

- กมลชนก ชุมทัพ (2565). การศึกษากระบวนการเกิดความยืดหยุ่นทางจิตใจจากการเผชิญวิกฤต
เศรษฐกิจในอดีต : กรณีศึกษาผู้ประกอบการวิสาหกิจรายย่อยในกรุงเทพมหานครและ
ปริมณฑลที่ประสบภาวะวิกฤตเศรษฐกิจซ้ำ. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชา
จิตวิทยาประยุกต์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- กรมสุขภาพจิต. (2563). เปลี่ยนร้ายกลายเป็นดี พลัสสุขภาพจิต RQ : Resilience Quotient. สำนัก
วิชาการสุขภาพจิต กรมสุขภาพจิต กระทรวงสาธารณสุข.
- เจนจิรา เกียรติธนะบำรุงและคณะ. (2561, 9 มีนาคม). ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และข้อเรียกร้องจาก
งานที่พยากรณ์ภาวะหมดไฟในการทำงานของสัตวแพทย์. การประชุมวิชาการเสนอผลงานวิจัย
ระดับบัณฑิตศึกษาแห่งชาติ มหาวิทยาลัยขอนแก่น ครั้งที่ 19. ขอนแก่น.

- โชควสันต์ อยู่สิงห์และคณะ. (2562). ความสามารถในการฟื้นคืนกลับจิตวิญญาณในสถานที่ทำงาน
ภาวะผู้นำ 6 องค์ประกอบและความยืดหยุ่นผูกพันในงานของผู้บริหารธนาคารพาณิชย์แห่งหนึ่ง
ในเขตภาคตะวันออกเฉียงเหนือ. *วารสารพฤติกรรมศาสตร์*, 25(2), 60-78.
- เทียนทอง หาระบุตรและคณะ. (2566). เส้นทางปัจจัยทางสุขภาพจิตที่ส่งผลต่อความฉลาดทางอารมณ์
ของนักศึกษาคณะพยาบาลศาสตร์. *วารสารวิจัยสุขภาพและการพยาบาล*, 39(3), 205-215.
- ธัญพิชชา แสนนรินทร์. (2562). การตรวจสอบคุณสมบัติการวัดทางจิตวิทยาของมาตรวัดความยืดหยุ่น
ทางจิตใจในวัยรุ่น. วิทยานิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาการปรึกษา
มหาวิทยาลัยเชียงใหม่.
- นิธิพัฒน์ เมฆขจร. (2564). ความยืดหยุ่นทางจิตใจ (Resilience): วิถีใหม่ของการเสริมสร้างพลังใจ
เพื่อการเผชิญวิกฤตชีวิตในยุคปัจจุบัน. *วารสารจิตวิทยา มหาวิทยาลัยเกษมบัณฑิต*, 11(2), 1-9.
- นันทน์ภัส สุกพล. (2566). ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความยืดหยุ่นในชีวิตของวัยรุ่นที่ตั้งครรภ์แรกโดยไม่
วางแผน. วิทยานิพนธ์พยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต คณะพยาบาลศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- ประกาศรี ปัญญาวิชิตชัยและคณะ. (2565). การศึกษาความเข้มแข็งทางใจ (Resilience Quotient)
ของประชาชนไทยในสถานการณ์ การแพร่ระบาดของโรคติดเชื้อไวรัสโคโรนา 2019. *วารสาร
วิจัยและพัฒนาระบบสุขภาพ*, 15(1), 318 - 333.
- ภัทราวดี ธนศิลาไทยและคณะ. (2564). ความสัมพันธ์ระหว่างความยืดหยุ่นทางอารมณ์ การรับรู้การ
สนับสนุนจากองค์การคุณภาพชีวิตการทำงานกับภาวะหมดไฟในการทำงานของพนักงาน
ธนาคารพาณิชย์แห่งหนึ่ง. *วารสารรวมคำแห่ง ฉบับบัณฑิตวิทยาลัย*, 4(2), 75-92.
- รชฏ ทิพย์โส. (2564). ความยืดหยุ่นทางอารมณ์และสุขภาพจิตของนักเรียนเตรียมทหาร. วิทยานิพนธ์
วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาสุขภาพจิต จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- รังสรรค์ มาระเพ็ญและคณะ. (2566). การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันพลังสุขภาพจิตของนักศึกษา
ระดับปริญญาตรีของมหาวิทยาลัยในเครือข่ายมหาวิทยาลัยสร้างเสริมสุขภาพในสถานการณ์โค
วิด. *วารสารวิชาการสาธารณสุข*, 32(2), 345-355.
- สยมพร โพธิอาภา. (2564, 28 ตุลาคม). องค์การแห่งการเรียนรู้ที่ส่งผลต่อความยืดหยุ่นทางจิตใจใน
องค์กรของกลุ่มบริษัทผลิตและส่งออกกรองเท้าและเสื้อผ้าสำเร็จรูปในกรุงเทพมหานคร. การ
ประชุมวิชาการระดับชาติและนานาชาติ มหาวิทยาลัยศรีปทุม ครั้งที่ 16. (ออนไลน์).
- สมจิตร นครพานิชและคณะ.(2564). ปัจจัยทำนายพลังสุขภาพจิตของนักศึกษาพยาบาลชั้นปีที่ 1
วิทยาลัยพยาบาลสภากาชาดไทย. *วารสารการพยาบาลจิตเวชและสุขภาพจิต*, 35(1), 128-145.
- สมฤทัย เจริญไธสงและคณะ.(2562). ปัจจัยทำนายความยืดหยุ่นในชีวิตของผู้สูงอายุที่มีภาวะซึมเศร้า
อำเภอบางน้ำเปรี้ยว จังหวัดฉะเชิงเทรา. *วารสารเวชสารการพยาบาล*, 21(2), 51-66.
- สิริชนม์ พันธุ์เพ็งและคณะ. (2566). การพัฒนาแบบวัดความยืดหยุ่นทางอารมณ์และจิตใจของนักเรียน
ระดับชั้นมัธยมศึกษาตอนปลาย. *วารสารวิจัยทางการศึกษา คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรี
นครินทรวิโรฒ*, 18(1), 87-101.

- สุคนธ์จิต อุปนันชัย. (2556). อิทธิพลของการสนับสนุนทางสังคม การเห็นคุณค่าของตนและการรับรู้ความสามารถของตนที่มีต่อความยืดหยุ่นทางอารมณ์ของนักเรียนในจังหวัดนนทบุรี. สารนิพนธ์การศึกษามหาบัณฑิต สาขาวิชาจิตวิทยาพัฒนาการ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ.
- อรพรรณ เกิดทวี. (2561). พลังสุขภาพจิตและปัจจัยที่เกี่ยวข้องในผู้ต้องขังชาย ณ ทัณฑสถานเปิด บ้านเนินสูง จังหวัดปราจีนบุรี. วิทยานิพนธ์วิทยาศาสตรมหาบัณฑิต ภาควิชาจิตเวชศาสตร์ คณะแพทยศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- อิงอร ลิ้มวัฒนาอรกุล. (2561). ปัจจัยที่มีความสัมพันธ์กับความยืดหยุ่นของผู้สูงอายุโรคมะเร็งที่ได้รับยาเคมีบำบัด. วิทยานิพนธ์พยาบาลศาสตรมหาบัณฑิต คณะพยาบาลศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา.
- อิสริย์ ปัญญาวรรณและคณะ. (2563). ผลของโปรแกรมสร้างเสริมพลังสุขภาพจิตต่อระดับพลังสุขภาพจิตของบุคลากรทางการพยาบาล. วารสารจิตเวชวิทยาสาร, 36(3), 236 - 245.
- American Psychological Association. (2004). "The road to resilience".
<http://www.apahelpcenter.org/featuredtopics/feature.php>
- Davis, N. J., & United States. (1999). *Resilience: Status of the research and research-based programs*. <http://mentalhealth.samhsa.gov/choolviolence>.
- Grotberg, E. H. (1995). *Typing your inner strength: How to find the resilience to dial with anything*. New Harbinger.