



วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

UDRU
Journal
Academic

ปีที่ 12 ฉบับที่ 2 กรกฎาคม - ธันวาคม 2567

Udon Thani Rajabhat University

Academic Journal

Vol.12 No.2 July- December 2024

ISSN (PRINT) : 1905-7024 ISSN (ONLINE) : 2730-1885

Udon Thani Rajabhat University Academic Journal

วารสารวิชาการ
มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
ปีที่ 12 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2567)

Udon Thani Rajabhat University
Academic Journal
Vol.12 No.2 (July – December 2024)

ISSN (Print) : 1905-7024 ISSN (Online) : 2730-1885

ลิขสิทธิ์	มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
กำหนดพิมพ์	ปีละ 2 ฉบับ (เดือนมกราคม - มิถุนายน และ เดือนกรกฎาคม - ธันวาคม)
จัดพิมพ์	จำนวน 100 เล่ม
พิมพ์ที่	ทัศนทองการพิมพ์ (ห้างหุ้นส่วนจำกัด) 196, 198 ถนนประจักษ์ ตำบลในเมือง อำเภอเมือง จังหวัดนครราชสีมา 30000 โทรศัพท์ 0 4424 5562, 0 4426 7303



วารสารวิชาการ

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

UDRU Academic Journal

วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี มีวัตถุประสงค์เพื่อเผยแพร่บทความวิจัย บทความวิชาการ บทความวิจารณ์หนังสือ และบทความปริทัศน์ ซึ่งเป็นผลงานวิชาการที่มีคุณค่าใน 2 สาขาวิชา ได้แก่ 1) มนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ 2) การศึกษา เพื่อเป็นสื่อกลางแลกเปลี่ยนความรู้และ แนวความคิดทางวิชาการ จากบุคคลทั้งภายในและภายนอกมหาวิทยาลัย กำหนดพิมพ์เผยแพร่ปีละ 2 ฉบับ (เดือนมกราคม ถึง มิถุนายน และเดือนกรกฎาคม ถึง ธันวาคม) ผู้ที่ประสงค์ส่งบทความลงตีพิมพ์ ในวารสาร ให้ส่งต้นฉบับที่จัดรูปแบบตามข้อกำหนดของวารสารมายังวารสาร ทางเว็บไซต์ (วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/UDRUAJ>) โดย บทความนั้นจะต้องไม่เคยตีพิมพ์มาก่อน และไม่อยู่ระหว่างการเสนอขอตีพิมพ์ในวารสารฉบับอื่น บทความดังกล่าวจะได้รับการพิจารณาให้ข้อคิดเห็นจากผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องกับบทความโดยตรง บทความละ 3 ท่าน

บทความที่ได้ตีพิมพ์ในวารสารนี้เป็นลิขสิทธิ์ของมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี การนำข้อความ ซึ่งเป็นส่วนหนึ่งหรือทั้งหมดของบทความไปตีพิมพ์ใหม่ ต้องได้รับอนุญาตจากเจ้าของเรื่อง และกอง บรรณาธิการก่อน

“ข้อความที่ปรากฏในบทความเป็นทัศนะของผู้เขียน ไม่ถือเป็นความรับผิดชอบของกองบรรณาธิการ”
“การนำบทความหรือบางส่วนของบทความไปใช้ ต้องอ้างอิงถึงแหล่งที่มา”

กองบรรณาธิการ

วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี
64 ถนนทหาร อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี 41000
โทรศัพท์: 0 4221 1040 ต่อ 1178 โทรสาร: 0 4224 8680
เว็บไซต์: <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/UDRUAJ>
อีเมล: graduate@udru.ac.th

วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

UDRU Academic Journal

ปีที่ 12 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2567)

เจ้าของ

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

ที่ปรึกษา

รองศาสตราจารย์ ดร.ชวลิต อธิปัตย์กุล

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

รองศาสตราจารย์ ดร.วรัญญา จีระวิพลวรรณ

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

บรรณาธิการ

ดร.วิไลลักษณ์ ขาวสะอาด

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

กองบรรณาธิการผู้ทรงคุณวุฒิ

ศาสตราจารย์ ดร.ดิเรก ปัทมสิริวัฒน์

สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

ศาสตราจารย์ ดร.คุณทลี รื่นรมย์

จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย

ศาสตราจารย์ พิษณุ จงสถิตวัฒนา

มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์

Prof.Dr.Jeffrey C.Nash

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

รองศาสตราจารย์ ดร.นลินรัตน์ รักกุศล

มหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์

รองศาสตราจารย์ ดร.ทรงศักดิ์ ภูสีอ่อน

มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

รองศาสตราจารย์ ดร.ประสาธน์ เนื่องเฉลิม

มหาวิทยาลัยมหาสารคาม

รองศาสตราจารย์ ดร.ไพฑูรย์ อินตะขัน

มหาวิทยาลัยราชภัฏลำปาง

รองศาสตราจารย์ ดร.สัญญา เคนาภูมิ

มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม

รองศาสตราจารย์ ดร.ปาริชา มารี เคน

มหาวิทยาลัยกาฬสินธุ์

รองศาสตราจารย์ ดร.ประไพศรี ให้อย่าง

มหาวิทยาลัยกรุงเทพธนบุรี

รองศาสตราจารย์ ดร.ชนิดา ม่วงแก้ว

มหาวิทยาลัยราชภัฏจันทรเกษม

รองศาสตราจารย์ ดร.สืบชาติ อันทะไชย

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

รองศาสตราจารย์ ดร.ธนวิทย์ บุตรอุดม

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

รองศาสตราจารย์ ดร.ประยงค์ กลั่นฤทธิ์

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

รองศาสตราจารย์ ดร.ชาญณรงค์ อินทรประเสริฐ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

UDRU Academic Journal

ปีที่ 12 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2567)

กองบรรณาธิการผู้ทรงคุณวุฒิ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.รติพร ถึงฝั่ง

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.กังสดาล กนกหงส์

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.พัชรา เอี่ยมกิจการ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.วิจิต กำมันตะคุณ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ศุภชัย ทวี

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ณัฐวิทย์ พจนตันติ

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.ดวงสมร กิจโกศล

ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร.บุษกร สุขแสน

สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์

มหาวิทยาลัยแม่โจ้

สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้า

เจ้าคุณทหารลาดกระบัง

มหาวิทยาลัยราชภัฏร้อยเอ็ด

มหาวิทยาลัยราชภัฏนครสวรรค์

มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์

วิทยาเขตปัตตานี

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

เลขานุการ

นายเอกภพ โอตาการ

ออกแบบปก

นายสุริยา ชัยดำรงณ์

บทบรรณาธิการ

วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี ปีที่ 12 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2567) วารสารยังคงมีปณิธานอันแน่วแน่ที่จะเผยแพร่และส่งเสริมงานวิจัย และบทความทางวิชาการเป็นเวทีแลกเปลี่ยนเรียนรู้และประสบการณ์ในการทำงานของประชาคมแห่งการเรียนรู้ ได้ดำเนินการคัดเลือกบทความและกลั่นกรองโดยผู้ทรงคุณวุฒิทั้งจากภายในและภายนอกมหาวิทยาลัยอย่างเคร่งครัดตามเกณฑ์คุณภาพของ “ศูนย์ดัชนีการอ้างอิงวารสารไทย (TCI)”

สำหรับวารสารปีที่ 12 ฉบับที่ 2 นี้ประกอบด้วยบทความวิชาการ และบทความวิจัย จำนวน 8 บทความ ซึ่งเป็นบทความจากทั้งภายในและภายนอกมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี และบทความนั้นก็จะเป็นประโยชน์ต่อภาครัฐ ภาคเอกชนและผู้ที่เกี่ยวข้อง อาทิ เช่น 3-ACTIVE: แนวทางการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21, อิทธิพลของกรอบความคิดแบบเติบโตที่มีผลต่อความภักดีของพนักงานและความสัมพันธ์ต่อความสำเร็จในงาน ในกลุ่มคนเจนเนอเรชันวายและเจนเนอเรชันซี, กองทุนบุญตุลมาล: ตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบในชุมชน, การใช้เทคนิคสแคฟโฟลด์เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 เป็นต้น

กองบรรณาธิการวารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี มีความยินดีรับบทความวิจัย (Research article) บทความทางวิชาการ (Academic article) บทความปริทัศน์ (Review article) และบทวิจารณ์หนังสือ (Book review) ที่ยังไม่เคยเผยแพร่ในวารสารฉบับอื่นมาก่อน ซึ่งช่องทางการนำส่งบทความเพื่อพิจารณาเผยแพร่นั้น สามารถนำส่งบทความออนไลน์ได้ที่ <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/UDRUJA/index> ซึ่งเป็นระบบการบริหารงานวารสารออนไลน์ด้วยงานระบบ ThaiJo2.0

กองบรรณาธิการขอขอบพระคุณ คณะผู้เขียนและผู้ทรงคุณวุฒิกลั่นกรองบทความทุกท่านที่ช่วยเสนอแนะแนวคิดให้กับผู้เขียนและกองบรรณาธิการ หวังเป็นอย่างยิ่งว่าวารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี ปีที่ 12 ฉบับที่ 2 (กรกฎาคม – ธันวาคม 2567) จะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนางานวิจัยและงานวิชาการแก่ผู้ที่เกี่ยวข้องต่อไป

วิไลลักษณ์ ขาวสอาด
บรรณาธิการ

สารบัญ

หน้า

บทความวิชาการ

3-ACTIVE: แนวทางการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 1
วิไล ธรรมมาจา, สมศิริ สิงห์หลพ

บทความวิจัย

อิทธิพลของกรอบความคิดแบบเติบโตที่มีผลต่อความภักดีของพนักงาน
และความสัมพันธ์ต่อความสำเร็จในงาน ในกลุ่มคนเจนเนอเรชั่นวายและ
เจนเนอเรชั่นซี

จรัมพร ไหล่ลายอง, พัจนันท์ ศิริรัตน์มงคล, วรณีย์ หุตะแพทย์

กองทุนบำตยูลมล: ด้วแบบกลไกการจ้ดการหนี้สินนอกระบบในชุมชน 34
อนวัตร วอถี, มุ้ยมัตดา วอถี, บิลร่าหมาน, อีฟเฟห์ มะกะ, นาซูลา บุลญามีน,
มะดาโอะ ปูตะ, อาณัส สามอ, ตุลา บินล้าเตะ, อับดุลรอธมาน จะปะกียา,
อิบตีซัม หะมะ, มะฟายซุ เจ๊ะแะ

ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์
ขั้นพื้นฐาน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

ภาวิณี สวรรักษ์, ขาดิชา ยมวงปทุม

การใช้เทคนิคสแคฟโฟลด์เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษ
เพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
เพ็ญพร จมสวัสดิ์, นภาพรภัฏ เลิศปรีดากร

องค์ประกอบและแนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุข 80
ของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
ณัฐกมล เปียปากเพระ, โสภา อำนวยรัตน์, สันติ บุรณะชาติ, น้ำฝน กันมา

สารบัญ (ต่อ)

	หน้า
บทความวิจัย	
การฝึกอบรมกลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษสำหรับนักศึกษาจีน ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศผ่านแอปพลิเคชันมือถือ Cao Panpan, Suwaree Yordchim, Suphat Sukamolson, Sarada Jarupan, Behrad Aghaei	92
การใช้กลยุทธ์การสอนแบบแลกเปลี่ยนบทบาทเพื่อพัฒนาความสามารถ ด้านการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อความเข้าใจของนักศึกษาประกาศนียบัตร วิชาชีพปี 1 อติชาติ อุปพงษ์, วรุฒิ ตัถย์วิสุทธิ	110

3-ACTIVE: แนวทางการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 3-ACTIVE: The 21st Century Skills Development Guideline for Students

วิไล ธรรมวาจา¹, สมศิริ สิงห์ลพ²
Wilai Thamvaja¹, Somsiri Singlop²

Receive: 1 สิงหาคม 2567 Revised: 13 กันยายน 2567 Accepted: 22 กันยายน 2567

บทคัดย่อ

บทความนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อนำเสนอแนวทางการพัฒนาทักษะของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ด้านทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (4Cs) เพื่อนำมาพัฒนาการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีทักษะที่จำเป็นสำหรับศตวรรษที่ 21 โดยศึกษาจากการทบทวนวรรณกรรมที่เกี่ยวข้องแล้วนำข้อมูลที่ได้มาวิเคราะห์ สังเคราะห์ เพื่อหาข้อสรุป จนได้แนวทางการจัดการเรียนรู้ที่ส่งเสริมทักษะในศตวรรษที่ 21 (4Cs) ตามแนวคิด 3-ACTIVE ประกอบด้วย Active Learning, Active Learner และ Active Teacher ซึ่งเป็นแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่จะพัฒนาผู้เรียนให้เป็นผู้เรียนรู้ตลอดชีวิตและมีทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ที่จำเป็นสำหรับนำไปประยุกต์ใช้ในการดำรงชีวิตประจำวันและประกอบอาชีพได้อย่างมีประสิทธิภาพ

คำสำคัญ: การจัดการเรียนรู้, การเรียนรู้เชิงรุก, ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the study guidelines for developing 21st century students' skills in the areas of learning and innovation skill (4Cs) to develop teaching and learning management that promotes learners to have 21st century skills. Study by reviewing related literature, analysing and synthesising conclusions. Then present learning management guidelines that promote 21st century skills (4Cs) based on the 3-ACTIVE concept of active learning, active learner, and active teacher. This approach will enable learners to have lifelong learning and skills for 21st century that apply in daily life and work effectively.

KEYWORDS: Learning Management, Active Learning, 21st Century Skills

¹ รองศาสตราจารย์, คณะศิลปศาสตร์ มหาวิทยาลัยหัวเฉียวเฉลิมพระเกียรติ; Associate Professor, Faculty of Liberal Arts, Huachiew Chalermprakiet University, Thailand; e-mail: thamvaja@hotmail.com

² อาจารย์ ดร., คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยบูรพา; Lecturer Dr., Faculty of Education, Burapha University, Thailand.

บทนำ

ศตวรรษที่ 21 (21st Century) คือช่วงเวลาระหว่าง ค.ศ.2001-2100 เป็นช่วงที่โลกกำลังอยู่ท่ามกลางสภาวะการเปลี่ยนแปลงแบบพลวัต (Dynamic) หมายถึง การเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วฉับพลัน สลับซับซ้อน รุนแรงและหนักหน่วง (โกศล จิตวิรัตน์, 2551: 96) ความก้าวหน้าของเทคโนโลยีและวิทยาการต่าง ๆ ส่งผลต่อเศรษฐกิจ สังคม และวัฒนธรรมไปทั่วทุกภูมิภาคของโลก และการเปลี่ยนแปลงยังดำเนินอยู่อย่างต่อเนื่องและทวีความรุนแรงเพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ การปรับตัวจึงเป็นทางออกที่จะทำให้ทุกภาคส่วนสามารถขับเคลื่อนต่อไปได้ภายใต้ความเคลื่อนไหวที่ไม่มีความแน่นอนเฉกเช่นนี้ ซึ่งระบบการศึกษาถือว่ามียุทธศาสตร์สำคัญในการเตรียมความพร้อมของเยาวชนด้วยการเพิ่มศักยภาพให้สอดคล้องกับความต้องการของโลกในศตวรรษที่ 21 ดังที่ UNICEF Thailand (2019) กล่าวว่า การพัฒนาทักษะคือหัวใจสำคัญของการศึกษาในศตวรรษที่ 21 หมายความว่า ระบบการศึกษาควรให้ความสำคัญกับทักษะที่ผู้เรียนจะต้องนำไปปรับใช้ในสภาพแวดล้อมใหม่ ๆ ที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา เช่น การปรับตัว การคิดอย่างเป็นระบบ การสร้างสรรค์ การแก้ปัญหา และการทำงานร่วมกับผู้อื่น หรือที่เรียกกันว่า “ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21”

แนวคิดเกี่ยวกับศตวรรษที่ 21 ได้รับการพัฒนาครั้งแรกในสหรัฐอเมริกา เพื่อเตรียมความพร้อมของพลเมืองสหรัฐอเมริกาให้พร้อมสำหรับการทำงานในศตวรรษที่ 21 ด้วยตระหนักว่าทักษะเหล่านี้เป็นประโยชน์ต่อผู้เรียนและผู้สอน มีความสำคัญต่อการดำรงชีวิตและการประกอบอาชีพของเยาวชนในอนาคต โดยแนวคิดนี้ได้รับการยอมรับและเผยแพร่ไปในหลายประเทศทั่วโลก และมีการขยายขอบเขตของทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เกิดขึ้นอีกหลายแนวคิดตามมา สำหรับนโยบายการจัดการศึกษาในประเทศไทยให้สอดคล้องกับแนวคิดดังกล่าวนั้น ปรากฏให้เห็นในแผนการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2560-2579 ที่กำหนดเป้าหมายด้านผู้เรียนไว้ว่า มุ่งพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะและทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 หรือในรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พ.ศ.2560 มาตรา 258 จ ได้กำหนดแผนงานการปฏิรูปการศึกษาซึ่งมีประเด็นหนึ่งได้กล่าวถึงการจัดการเรียนการสอนเพื่อตอบสนองการเปลี่ยนแปลงในศตวรรษที่ 21 เป็นต้น จากข้อมูลนี้ แสดงให้เห็นว่าทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 เป็นทักษะที่มีความสำคัญต่อการเป็นพลเมืองโลกอย่างยิ่ง

สมาคมและองค์กรต่าง ๆ รวมถึงนักการศึกษาหลายท่านได้นำเสนอแนวคิดเกี่ยวกับทักษะที่จำเป็นสำหรับศตวรรษที่ 21 ไว้อย่างหลากหลาย แต่แนวคิดที่ถูกกล่าวถึงและใช้กันอย่างกว้างขวางในหลายประเทศคือ ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 ที่พัฒนาขึ้นโดยเครือข่ายองค์กรความร่วมมือเพื่อทักษะแห่งการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (Partnership for 21st Century Skill) หรือเรียกย่อว่า “เครือข่าย P21” ประกอบด้วย 3 ทักษะหลัก (Partnership for 21st Century Skill, 2019) ได้แก่ ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม (Learning & Innovation Skills) ทักษะสารสนเทศ สื่อ และเทคโนโลยี (Information, Media & Technology Skills) และทักษะชีวิตและอาชีพ (Life & Career Skills) โดยเฉพาะทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม หรือที่เรียกกันว่า “4Cs” มีความจำเป็นอย่างยิ่งต่อผู้เรียนเป็นอย่างมาก และผู้เรียนควรได้รับการปลูกฝังทักษะเหล่านี้ในห้องเรียน ประกอบด้วย 4 ทักษะย่อย ได้แก่ ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ทักษะการคิดสร้างสรรค์ ทักษะการสื่อสาร และทักษะการร่วมมือ ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 จึงควรให้ความสำคัญกับการสอนความรู้ควบคู่กับการพัฒนาทักษะ 4Cs เพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับผู้เรียนให้ก้าวไปสู่การเป็นพลเมืองที่มีคุณภาพในศตวรรษที่ 21

4Cs: ทักษะที่จำเป็นสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21

ดังที่ได้เกริ่นนำข้างต้นแล้วว่า ทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 มีอยู่หลายแนวคิด แต่ที่ได้รับการกล่าวถึงและนำไปใช้บูรณาการกับการเรียนการสอนอย่างแพร่หลายก็คือ “ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม” หรือที่นิยมเรียกกันว่า “4Cs” เป็นทักษะสำคัญของผู้เรียนในโลกอนาคตที่ผู้เรียนจำเป็นต้องมี ดังที่ Pardede (2020: 71-72) กล่าวว่า “ทักษะ 4Cs” เป็นทักษะที่จำเป็นสำหรับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 และได้รับการยอมรับมากขึ้นว่าเป็นทักษะที่ทำให้ผู้เรียนแตกต่างไปจากเดิม เพราะช่วยเตรียมความพร้อมผู้เรียนสำหรับการดำเนินชีวิตและการทำงานที่ซับซ้อนมากขึ้นในศตวรรษที่ 21 ดังนั้น ทักษะ 4Cs จึงเป็นทักษะที่ถูกกล่าวถึงในระบบการจัดการศึกษาค่อนข้างมาก และกำหนดให้เป็นกรอบดำเนินการจัดการเรียนการสอน ประกอบด้วย 4 ทักษะสำคัญ ได้แก่

C1 - Critical Thinking Skill ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ

ข้อมูลข่าวสารที่มีจำนวนมากในโลกปัจจุบันและอนาคต ทำให้การคิดอย่างมีวิจารณญาณเป็นทักษะหนึ่งที่สำคัญในศตวรรษที่ 21 เพื่อให้ผู้เรียนรู้จักใช้เหตุผลในการพิจารณาไตร่ตรองข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ ก่อนที่จะเชื่อหรือนำไปประยุกต์ใช้ ดังที่ วินชัย น้อยวงศ์ (2565: 58) กล่าวว่า ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ เป็นความสามารถในการระบุปัญหา คัดวิเคราะห์ คัดรอบคอบ คิดเป็นระบบ คิดอย่างมีเหตุผล อธิบาย แสดงความคิดเห็นและโต้แย้งด้วยหลักเหตุผล แสวงหาความรู้เชื่อมโยง คิดหาแนวทางการแก้ไขปัญหาได้หลากหลาย เลือกรูปแบบการแก้ปัญหาที่ดีที่สุด โดยพิจารณาผลกระทบที่จะเกิดขึ้นกับตนเองและสังคม สามารถวางแผน กำหนดเป้าหมาย ดำเนินการ สรุป ประเมิน และนำเสนอผลที่ได้จากการคิดและแก้ปัญหา ตลอดจนเห็นคุณค่าและประโยชน์ที่รับจากการคิดและแก้ปัญหานั้น ซึ่งลักษณะของทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณมีอยู่หลายประการ ดังที่ Facione (2023) ได้อธิบายลักษณะของทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณไว้ 6 ประเด็น ได้แก่ การตีความ (Interpretation) การวิเคราะห์ (Analysis) การอนุมาน (Inference) การประเมินผล (Evaluation) การอธิบาย (Explanation) การวางแผนการควบคุมตนเอง (Self-Regulation) หรือผลการสังเคราะห์คุณลักษณะหรือองค์ประกอบของการคิดอย่างมีวิจารณญาณ และจากผลการศึกษางานวิจัยในต่างประเทศระหว่างปี ค.ศ. 1957-2014 และงานวิจัยในประเทศไทยระหว่างปี พ.ศ.2537-2557 ของ ศักตริน บินหิรม (2564) พบว่ามีลักษณะร่วมหลายรายการ ได้แก่ การนิยามปัญหา การกำหนดสมมติฐาน การยอมรับข้อตกลงเบื้องต้น การรวบรวมข้อมูล การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การตีความ การสรุปอย่างสมเหตุสมผล การประเมินผล และการประยุกต์ใช้ จึงสามารถสรุปได้ว่า ทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณในศตวรรษที่ 21 หมายถึง การคิดพิจารณา ไตร่ตรอง วิเคราะห์ ตีความ และประเมินค่าข้อมูลข่าวสารต่าง ๆ อย่างรอบคอบ ตลอดจนหนทางแก้ปัญหาด้วยการเชื่อมโยงเหตุและผล และมีการอ้างอิงหลักฐานที่น่าเชื่อถือ เพื่อหาข้อสรุปที่สมเหตุสมผล

C2 - Creative Thinking Skill ทักษะการคิดสร้างสรรค์

คำว่า “สร้างสรรค์” ในภาษาไทยให้ความหมายที่แตกต่างกัน 3 ความหมาย ได้แก่ ความคิดแง่บวก (Positive thinking) การกระทำที่ไม่ทำร้ายใคร (Constructive thinking) และการคิดสร้างสรรค์สิ่งใหม่ (Creative thinking) ซึ่งโดยทั่ว ๆ ไปจะใช้ในความหมายที่ 3 คือ creative thinking หมายถึง การสร้างสรรค์สิ่งใหม่ ๆ ที่แตกต่างไปจากเดิมและใช้ประโยชน์ได้อย่างเหมาะสมกว่าสิ่งที่มีอยู่เดิม มีลักษณะบ่งชี้อยู่ 3 องค์ประกอบ ได้แก่ ความคิดนั้นต้องเป็นสิ่งใหม่ (new, original) ใช้การได้

(workable) และมีความเหมาะสม (appropriate) ลงตัวพอดีกับปัญหาที่ต้องการแก้ไข (เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์, 2556: 2-5) ดังนั้น การคิดสร้างสรรค์ จึงเป็นการคิดขั้นสูงที่มีความซับซ้อน เป็นที่มาของสิ่งประดิษฐ์ วิธีการใหม่ หรือแนวคิดใหม่ ๆ นับเป็นทักษะหนึ่งที่มีความสำคัญและจำเป็นต่อการดำรงชีวิตและการทำงานในศตวรรษที่ 21 ที่เปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา สอดคล้องแนวคิดของ ชวรัตน์ เสงฆ์กุล (2566: 122) ที่กล่าวว่า ความคิดสร้างสรรค์เป็นทักษะสำคัญสำหรับพลเมืองแห่งศตวรรษที่ 21 ซึ่งช่วยให้มองปัญหาจากมุมมองที่แตกต่างจากวิธีการเดิม แต่มีหลายปัจจัยที่ทำให้ศักยภาพการคิดสร้างสรรค์ของบุคคลแตกต่างกัน เช่น กรอบความคิด ความเชื่อในความสามารถ และแรงจูงใจในการสร้างสรรค์ ทั้งนี้ ความคิดสร้างสรรค์สามารถพัฒนาได้แต่ต้องใช้เวลาบ่มเพาะ จึงควรเริ่มปลูกฝังตั้งแต่วัยเรียน หากจัดการเรียนการสอนที่เอื้ออำนวยให้ผู้เรียนได้ฝึกการคิดสร้างสรรค์ และกล้าแสดงออกอย่างมั่นใจ จะเป็นการพัฒนาทักษะการคิดสร้างสรรค์ได้เป็นอย่างดี จากการศึกษางานวิจัยต่าง ๆ พบว่ามีการอธิบายลักษณะทักษะการคิดสร้างสรรค์ไว้ทำนองเดียวกัน เป็นไปตามแนวคิดของ Guilford (1967) ที่ประกอบด้วย 4 องค์ประกอบ ได้แก่ ความคิดริเริ่ม ความคิดคล่อง ความคิดยืดหยุ่น และความคิดละเอียดลออ จึงสรุปได้ว่า ทักษะการคิดสร้างสรรค์ในศตวรรษที่ 21 หมายถึง การคิดริเริ่มสิ่งใหม่ หรือการคิดแปลกใหม่จากเดิมที่ส่งผลให้เกิดสิ่งใหม่ที่มีคุณค่า มีประโยชน์ และสามารถนำมาประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้ อาจปรากฏอยู่ในรูปของสิ่งประดิษฐ์ ความคิดที่ไม่ซ้ำใคร หรือวิธีการแก้ปัญหาด้วยการพลิกวิกฤตให้เป็นโอกาส

C3 - Communication Skill ทักษะการสื่อสาร

การสื่อสารเป็นทักษะพื้นฐานของการอยู่ร่วมกับผู้อื่น หากการสื่อสารดีย่อมทำให้เราสามารถส่งและรับสารได้อย่างมีประสิทธิภาพ แบ่งเป็น 4 ทักษะ คือ ทักษะการฟัง ทักษะการพูด ทักษะการอ่าน และทักษะการเขียน ซึ่งหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 6) กำหนดให้เป็นหนึ่งในทักษะสำคัญของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 โดยอธิบายว่าเป็นความสามารถในการรับและส่งสาร มีวัฒนธรรมในการใช้ภาษาถ่ายทอดความคิด ความรู้ความเข้าใจ ความรู้สึก และทัศนคติของตนเองเพื่อแลกเปลี่ยนข้อมูลข่าวสาร และประสบการณ์อันเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาตนเองและสังคม รวมทั้งการเจรจาต่อรองเพื่อขจัดและลดปัญหาความขัดแย้งต่าง ๆ การเลือกรับหรือไม่รับข้อมูลข่าวสารด้วยหลักเหตุผล และความถูกต้อง ตลอดจนการเลือกใช้วิธีการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพโดยคำนึงถึงผลกระทบที่มีต่อตนเองและสังคม ซึ่งในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 13 พ.ศ.2566-2570 (สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2565: 22-23) ระบุไว้ว่า การพัฒนาทักษะที่เหมาะสมกับคนในยุคใหม่จะช่วยเพิ่มศักยภาพของทรัพยากรมนุษย์เพื่อเตรียมรับมือ กับความเสี่ยงที่มากจากการเปลี่ยนแปลงของบริบททั้งจากภายนอกและภายในประเทศ จึงกำหนดให้มีแผนกลยุทธ์รายหมุดหมายที่ 12 เพื่อพัฒนานคนให้มีสมรรถนะสูง มุ่งเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง เพื่อตอบโจทย์การพัฒนาแห่งอนาคต และมีกลยุทธ์ย่อยที่จะการพัฒนาการจัดการเรียนรู้แนวใหม่และขับเคลื่อนสู่การปฏิบัติ เพื่อให้ผู้เรียนสามารถจัดการตนเอง มีความสามารถในการสื่อสาร สามารถรวมพลังทำงานเป็นทีม มีการคิดขั้นสูงด้วยการจัดการเรียนรู้เชิงรู้ และขับเคลื่อนสู่การปฏิบัติ โดยนำร่องกับสถานศึกษาที่มีความพร้อม และมีมหาวิทยาลัยในพื้นที่สนับสนุนความรู้และความเชี่ยวชาญในด้านต่าง ๆ จึงสรุปได้ว่า ทักษะการสื่อสารในศตวรรษที่ 21 หมายถึง ความสามารถในการสื่อสารที่มีประสิทธิภาพ ด้วยวัจนภาษาและอวัจนภาษาเพื่อถ่ายทอดความรู้ ความคิด และความรู้สึก จนเกิดความเข้าใจซึ่งกันและกัน ทั้งในฐานะผู้ส่งสารและ

ผู้รับสาร ตลอดจนการเลือกใช้สื่อและช่องทางการสื่อสารที่เหมาะสม ซึ่งองค์ประกอบของทักษะการสื่อสารประกอบด้วย 4 ทักษะ ได้แก่ การฟัง การพูด การอ่าน และการเขียน

C4 - Collaborative Skill ทักษะการร่วมมือ

การร่วมมือ หมายถึง การที่บุคคลตั้งแต่สองคนขึ้นไปร่วมกันปฏิบัติหน้าที่และความรับผิดชอบอย่างใดอย่างหนึ่งโดยมีจุดมุ่งหมายเดียวกัน เพื่อให้งานนั้นบรรลุจุดมุ่งหมายอย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น การร่วมมือจึงต้องอาศัยความรับผิดชอบร่วมกันของทีม ดังที่ Kay & Greenhill (2011) กล่าวว่า การร่วมมือเป็นการแสดงความสามารถในการทำงานอย่างมีประสิทธิภาพและเคารพพหุวัฒนธรรมที่แตกต่างกัน การดำเนินการอย่างคล่องแคล่วและตั้งใจในการช่วยการประนีประนอมที่จำเป็นเพื่อบรรลุเป้าหมาย ความรับผิดชอบร่วมกันและช่วยเหลือสมาชิกในทีม ซึ่ง นภัทร ไชยบุตติ (2562: 34-35) อธิบายลักษณะของการทำงานเป็นทีมไว้ว่า 1) ต้องมีปฏิสัมพันธ์ทางสังคมของบุคคล 2) มีจุดมุ่งหมายและเป้าหมายร่วมกัน 3) มีโครงสร้างของทีม หมายถึง ระบบพฤติกรรมที่สมาชิกกลุ่มจะต้องปฏิบัติตามกฎหรือมติของกลุ่ม และ 4) สมาชิกต่างมีบทบาทและความรู้สึกร่วมกัน ดังนั้น การร่วมมือหรือการทำงานเป็นทีมจึงนับว่าเป็นทักษะที่มีความสำคัญต่อการประกอบอาชีพที่จะต้องประสานงานและทำงานร่วมกับบุคคลอื่น ๆ การช่วยเหลือระหว่างกัน การมีปฏิสัมพันธ์อันดีต่อกัน และการยอมรับฟังความคิดเห็นของกันและกัน จนงานของกลุ่มบรรลุจุดมุ่งหมายที่ตั้งไว้อย่างมีประสิทธิภาพ จึงสามารถสรุปได้ว่า ทักษะการร่วมมือในศตวรรษที่ 21 หมายถึง การทำงานเป็นทีมที่ต้องอาศัยความร่วมมือและการมีปฏิสัมพันธ์ระหว่างบุคคล กล่าวคือความสามารถในการสร้างสรรค์ผลงานร่วมกันระหว่างบุคคล โดยใช้ความสามารถและความรู้ของแต่ละบุคคลผนวกเข้าด้วยกัน เพื่อให้เกิดผลงานที่มีประสิทธิภาพและเป็นไปตามเป้าหมายมากที่สุด

จะเห็นได้ว่า ทักษะดังกล่าวเป็นทักษะที่มีความจำเป็นต่อการใช้ชีวิตในสังคมแห่งศตวรรษที่ 21 ที่โลกขับเคลื่อนและเปลี่ยนผ่านอย่างรวดเร็ว การจัดการเรียนรู้จึงต้องปลูกฝังทักษะเหล่านี้เพื่อสร้างคนรุ่นใหม่ให้มีทักษะใหม่ ๆ ให้พร้อมรับความเปลี่ยนแปลงและความท้าทายของสังคมโลกในอนาคต ด้วยการจัดห้องเรียนที่นำไปสู่การเรียนรู้แบบต้นตอทั้งพฤติกรรมและความคิด

แนวทางการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

แนวทางการจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (4Cs) สัมพันธ์กับทุกองค์ประกอบของการจัดการศึกษา แต่ในบทความนี้ ผู้เขียนขอเสนอหัวใจสำคัญของการจัดการเรียนรู้ 3 ประเด็นหลัก ได้แก่ วิธีการเรียนรู้ ผู้เรียน และผู้สอน ที่นำมาสู่แนวทางการจัดการเรียนรู้ตามหลัก 3-ACTIVE ได้แก่ Active Learning: การเรียนรู้เชิงรุก Active Learner: การปลูกพฤติกรรมผู้เรียน และ Active Teacher: การเปลี่ยนบทบาทผู้สอน อธิบายได้ดังนี้

1. Active Learning: การเรียนรู้เชิงรุก

ศตวรรษที่ 21 เป็นยุคที่โลกเปลี่ยนแปลงจากความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี การเตรียมคนให้พร้อมเผชิญกับความเปลี่ยนแปลงในศตวรรษใหม่จึงต้องพัฒนาให้มีทักษะที่สูงในการเรียนรู้และการปรับตัว ดังนั้น การจัดการศึกษาในศตวรรษที่ 21 จึงต้องสร้างผู้เรียนให้เป็นคนรู้จักคิด เรียนรู้การทำงาน แก้ปัญหา สื่อสารและร่วมมือทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพไปตลอดชีวิต (พิสิฐเทพไกรวัล, 2564: 12) หรือก็คือการส่งเสริมและพัฒนาให้ผู้เรียนเกิดทักษะ 4Cs นั้นเอง โดยแนวทางการจัดการเรียนรู้ที่จะส่งเสริมให้เกิดทักษะดังกล่าวได้ ต้องดำเนินการในลักษณะของการเรียนรู้แบบ

Active Learning ซึ่งเป็นกระบวนการเรียนการสอนที่เน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมและมีปฏิสัมพันธ์กับกิจกรรมการเรียนรู้ผ่านการปฏิบัติที่หลากหลายรูปแบบ ดังที่ Bonwell & Eison (1991: 5) อธิบายลักษณะของการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ว่าเป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนมีส่วนร่วมในห้องเรียน ซึ่งผู้เรียนต้องทำมากกว่าแค่ฟัง แต่จะต้องอ่าน เขียน อภิปราย หรือมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหา สิ่งสำคัญคือผู้เรียนต้องมีส่วนร่วมอย่างจริงจังด้วยกระบวนการคิดขั้นสูง เช่น การวิเคราะห์ การสังเคราะห์ และการประเมินผล กระบวนการนี้ทำให้ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติและคิดในสิ่งที่ทำด้วย (doing things and thinking about what they are doing)

รูปแบบและวิธีการสอนถือเป็นโมเดลอย่างหนึ่งที่สำคัญของการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) จากการทบทวนวรรณกรรมที่ผ่านมา ทำให้พบว่ารูปแบบการจัดการเรียนรู้มีหลายลักษณะและหลากหลายเทคนิควิธีที่มีลักษณะเป็นการเรียนรู้เชิงรุกดังกล่าวอธิบายข้างต้น ในที่นี้ ผู้เขียนขอเสนอเฉพาะรูปแบบการเรียนรู้เชิงรุกที่มุ่งส่งเสริมทักษะการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 (4Cs) ให้แก่ผู้เรียน ทั้งที่ครอบคลุมตามกรอบ 4C และที่เน้นเฉพาะทักษะใดทักษะหนึ่ง ปรากฏในผลการศึกษาดังนี้

1) การจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative Learning Model) เป็นการเรียนรู้ที่เน้นการทำงานกลุ่มร่วมมือและฝึกกระบวนการคิด มีอยู่หลายรูปแบบ เช่น การสืบสวนสอบสวนเป็นกลุ่ม (GI) การเรียนรู้แบบกลุ่มแข่งขันแบบแบ่งตามผลสัมฤทธิ์ (STAD) การเรียนรู้แบบกลุ่มเพื่อช่วยเหลือเพื่อนเป็นรายบุคคล (TAI) การเรียนรู้แบบร่วมมือผสมผสานการอ่านและการเขียน (CIRC) เป็นต้น ตัวอย่างเช่นงานวิจัยเรื่อง “*The Application of Collaborative Learning Model to Improve Student's 4cs Skills*” ของ Wahyuddin et al. (2022) ผู้วิจัยได้จัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบร่วมมือกัน เป็นกิจกรรมที่ผู้เรียนต้องฟังและรับผิดชอบงานร่วมกัน สนทนาแบบเผชิญหน้าและอภิปรายร่วมกัน ซึ่งผลการจัดการเรียนรู้ด้วยกระบวนการดังกล่าวส่งผลต่อทักษะ 4Cs ของผู้เรียนในรายวิชาสถิติประยุกต์ กล่าวคือ ก่อนทดลองใช้รูปแบบ ผู้เรียนมีผลการทดสอบอยู่ในระดับปานกลาง โดยมีค่าเฉลี่ยอยู่ที่ 70.39 ไม่มีผู้เรียนที่มีคะแนนต่ำมาก และไม่มีผู้เรียนที่มีคะแนนสูงมาก แต่เมื่อผ่านการเรียนรู้แบบร่วมมือพบว่าผู้เรียนมีคะแนนทักษะ 4Cs เพิ่มขึ้น โดยมีค่าเฉลี่ยอยู่ที่ 83.04 ไม่มีผู้เรียนที่ได้คะแนนต่ำมาก แต่มีผู้เรียนที่ได้คะแนนสูงมาก คิดเป็นร้อยละ 26.09 จึงสรุปได้ว่ารูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบร่วมมือสามารถพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ทักษะการสื่อสาร ทักษะการทำงานร่วมกัน และทักษะการคิดสร้างสรรค์ของผู้เรียนได้

2) การจัดการเรียนรู้แบบโครงงานเป็นฐาน (Project-Based Learning: PBL) เป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงผ่านการทำงานกลุ่ม ที่ผู้เรียนจะได้ใช้ประสบการณ์เดิมเชื่อมโยงเพื่อสร้างความรู้ใหม่ด้วยตนเอง ดังปรากฏผลการศึกษาในงานวิจัยเรื่อง “*Enhancing the 4Cs among college students of a communication skills course in Tanzania through a project-based learning model*” ของ Saimon et al. (2023) ผู้วิจัยวิเคราะห์การจัดการเรียนการสอนให้แก่ผู้เรียนหลักสูตรทักษะการสื่อสารของวิทยาลัยต่าง ๆ ในแทนซาเนีย พบว่ายังคงใช้แนวทางการสอนแบบดั้งเดิมและเน้นการสอบ ซึ่งลดโอกาสที่ผู้เรียนจะมีส่วนร่วมในการทำกิจกรรมต่าง ๆ จึงได้พัฒนาวิธีการสอนที่สามารถส่งเสริมทักษะ 4C ให้แก่ผู้เรียน ผ่านรูปแบบการจัดการเรียนรู้แบบโครงงาน ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางให้ผู้เรียนมีบทบาทในชั้นเรียน ได้ลงมือปฏิบัติจริงด้วยตนเองและฝึกการทำงานแบบกลุ่ม ซึ่งผลการจัดการเรียนรู้ด้วยรูปแบบดังกล่าว ส่งผลให้ผู้เรียนมีทักษะ 4C ที่ดีขึ้น แต่อุปสรรคปัญหาของการใช้

รูปแบบดังกล่าวอาจเกิดขึ้นได้ หากผู้เรียนในชั้นเรียนมีจำนวนมากเกินไป โครงสร้างพื้นฐานด้านเทคโนโลยีที่ไม่ดี และขาดสิ่งอำนวยความสะดวกที่จำเป็นสำหรับการเรียนรู้

3) การจัดการเรียนรู้แบบใช้ปัญหาเป็นฐาน (Problem-Based Learning: PBL) เป็นการเรียนรู้ที่ใช้ปัญหาหรือสถานการณ์ในการกระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกันแสวงหาความรู้เพื่อแก้ปัญหา ตัวอย่างเช่น งานวิจัยเรื่อง “Students’ Critical Thinking Skills Using an E-Module Based on Problem-Based Learning Combined with Socratic Dialogue” ของ Pitorini et al. (2024) ผู้วิจัยจัดการเรียนการสอนรูปแบบ E-Module ด้วยการใช้กิจกรรมเป็นฐานร่วมกับเทคนิคการถามแบบ Socratic เพื่อพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของผู้เรียนในหัวข้อการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อม พร้อมกับพัฒนาทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณ ซึ่งในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้นั้น ผู้สอนจะให้คำแนะนำผู้เรียนเกี่ยวกับปัญหา แบ่งกลุ่มผู้เรียนเพื่อค้นคว้า จากนั้นสรุปผลและนำเสนอแนวทางการแก้ปัญหา และมีการวิเคราะห์และประเมินผลกระบวนการแก้ปัญหาหรือทักษะต่าง ๆ ซึ่งพบว่าการจัดการเรียนรู้ตามกระบวนการดังกล่าวช่วยกระตุ้นให้ผู้เรียนฝึกการคิดและเสริมสร้างทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณได้เป็นอย่างดี อีกทั้งยังทำให้ผู้เรียนเข้าใจเนื้อหาของบทเรียนเกี่ยวกับการเปลี่ยนแปลงของสิ่งแวดล้อมได้ง่ายและดียิ่งขึ้นอีกด้วย

4) การจัดการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์เป็นฐาน (Creativity-Based Learning: CBL) เป็นการเรียนรู้ที่ผู้เรียนจะได้เรียนรู้เนื้อหาพร้อมกับกระตุ้นให้ผู้เรียนเกิดทักษะการคิดสร้างสรรค์ ตัวอย่างเช่น งานวิจัยเรื่อง “การส่งเสริมทักษะศตวรรษที่ 21 (4Cs) ด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหา ด้วยการจัดการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์เป็นฐาน” ของ สุรจักษ์ พิริยะเชิดชูชัย และคณะ (2566) ผู้วิจัยได้นำแนวคิดการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์เป็นฐานมาจัดการเรียนรู้รายวิชาคอมพิวเตอร์กราฟฟิก มีกระบวนการเรียนรู้ 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 กระตุ้นความสนใจ ด้วยการใช้สื่อและกิจกรรมนำเสนอสั้น ๆ จากคลิปวิดีโอ เกม หรือมัลติมีเดีย ขั้นที่ 2 ตั้งปัญหาและแบ่งกลุ่มตามความสนใจ เพื่อร่วมกันคิดแก้ปัญหาต่าง ๆ ขั้นที่ 3 การค้นคว้าและคิด ผู้สอนจัดสภาพแวดล้อมให้ผู้เรียนได้ค้นคว้าหาคำตอบ นำเสนอเนื้อหาจากหลายแหล่งหรือแนะนำแหล่งเรียนรู้เพิ่มเติม รวมทั้งกระตุ้นให้ผู้เรียนคิดหาคำตอบ เช่น การใช้คำถามหรือใบงานต่าง ๆ ขั้นที่ 4 การนำเสนอ ผู้เรียนนำเสนอผลงานหน้าชั้นเรียนหรือเผยแพร่ในสื่อออนไลน์ต่าง ๆ โดยเปิดโอกาสให้เพื่อร่วมชั้นเรียนซักถามและแสดงความคิดเห็นด้วย และขั้นที่ 5 การประเมินผล เป็นการประเมินผลกิจกรรมด้านความรู้ (Knowledge) จากการสอบวัดหรือแบบฝึกหัดด้านทักษะ (Skill) และด้านคุณลักษณะอันพึงประสงค์ (Attitude) ซึ่งผลการจัดการเรียนรู้ด้วยรูปแบบดังกล่าว ทำให้ความสามารถด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหาของผู้เรียน มีค่าเฉลี่ยรวมที่ 4.76 อยู่ในระดับมากที่สุด โดยเฉพาะในด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณและแก้ปัญหาเองได้ การถอดบทเรียนความรู้ ข้อเสนอแนะหรือสิ่งที่ควรปรับปรุงจากประสบการณ์ และการช่างสังเกต มองเห็นปัญหา ตั้งคำถาม อีกทั้ง ผลการทดสอบด้วยแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์การเรียนรู้ ยังพบว่าผู้เรียนมีความสามารถทางการเรียนสูงกว่าก่อนเรียน คิดเป็นร้อยละ 70

5) การจัดการเรียนรู้แบบสะเต็มศึกษา (STEM Education) เป็นการเรียนรู้ที่บูรณาการ 4 วิชา ได้แก่ วิทยาศาสตร์ (Science) เทคโนโลยี (Technology) วิศวกรรมศาสตร์ (Engineering) และคณิตศาสตร์ (Mathematics) เข้าด้วยกันเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ การปฏิบัติควบคู่กับการค้นคว้า คิดแก้ปัญหา จนเกิดองค์ความรู้ด้วยตนเอง ตัวอย่างเช่น งานวิจัยเรื่อง “การพัฒนาการเรียนรู้และนวัตกรรม

โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงบูรณาการสะเต็มศึกษา แบบเทคโนโลยีหุ่นยนต์ สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาตอนปลาย” ของ ปุณภพ ปรมาศกุล (2562) ผู้วิจัยได้จัดการเรียนรู้โดยบูรณาการ 4 วิชาผ่านเทคโนโลยีหุ่นยนต์ และใช้วิธีการจัดการเรียนรู้แบบสะเต็มศึกษา แบ่งเป็น 5 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นที่ 1 ระบุปัญหา ด้วยการให้ผู้เรียนพิจารณาปัญหา ทำความเข้าใจปัญหา เพื่อระบุขอบเขตของปัญหา ขั้นที่ 2 การค้นหาแนวคิดที่เกี่ยวข้อง ให้ผู้เรียนรวบรวมข้อมูลและศึกษาปัญหา ขั้นที่ 3 การวางแผนและพัฒนา ผู้เรียนกำหนดขั้นตอนในการคิดสร้างสรรค์หุ่นยนต์ที่จะสามารถออกแบบในการดำเนินงานผ่านกิจกรรม ขั้นที่ 4 การทดสอบและประเมินผล ผู้เรียนจะนำหุ่นยนต์ที่ได้จากการสร้างสรรค์มาทดสอบและปรับปรุงให้มีประสิทธิภาพขึ้น และขั้นที่ 5 การนำเสนอผลลัพธ์ ผู้เรียนนำเสนอแนวคิดและขั้นตอนการแก้ปัญหาให้ผู้อื่นเข้าใจ และรับฟังข้อเสนอแนะเพื่อพัฒนาผลงานต่อไป ซึ่งผลการจัดการเรียนรู้ด้วยรูปแบบดังกล่าว พบว่าทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรมของผู้เรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทั้งด้านความคิดสร้างสรรค์และการออกแบบชิ้นงาน การแก้ปัญหา และการทำงานเป็นทีม อีกทั้งผลการทดสอบด้วยแบบวัดความรู้ความเข้าใจวิชาวิทยาศาสตร์ ยังพบว่าผู้เรียนมีความสามารถทางการเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ 0.01 อีกด้วย

จะเห็นได้ว่า ทุกรูปแบบของการจัดการเรียนรู้มุ่งเน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลางซึ่งมีลักษณะเป็นการจัดการเรียนรู้เชิงรุก (Active Learning) ทั้งสิ้น ดังนั้น การจัดการเรียนรู้แบบ Active Learning จึงมีรูปแบบและวิธีการสอนที่หลากหลาย แต่มีเป้าหมายและกระบวนการคล้ายคลึง เพราะทุกรูปแบบเน้นให้ผู้เรียนเรียนรู้ผ่านการลงมือกระทำ มีส่วนร่วมในชั้นเรียน ค้นคว้าหาความรู้และสร้างความรู้ด้วยตนเอง พัฒนาระบวนการคิดวิเคราะห์ ประเมิน และใช้แหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย ซึ่งผลของการจัดการเรียนรู้ตามรูปแบบข้างต้น พบว่าส่งผลให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้นเช่นเดียวกับระดับทักษะด้านการเรียนรู้และนวัตกรรม (4Cs) ที่สูงกว่าก่อนเรียนด้วย จึงเหมาะสำหรับนำไปประยุกต์ใช้ในการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21

2. Active Learner: การปลูกพฤติกรรมผู้เรียน

“ผู้เรียน” เป็นหัวใจสำคัญของการศึกษา ซึ่งผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 แตกต่างไปจากผู้เรียนในอดีตอย่างสิ้นเชิง เพราะต้องเปลี่ยนจากผู้รับมาเป็นผู้รุก กล่าวคือ ต้องออกแบบการเรียนรู้ของตนเอง แสวงหาความรู้ด้วยตนเอง และเพิ่มบทบาทของตนเองในการเรียนด้วยการมีส่วนร่วมในห้องเรียนให้มากขึ้น ดังที่ หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551 (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 26) กล่าวถึงลักษณะของผู้เรียนยุคใหม่ไว้ว่า

- 1) ผู้เรียนต้องเป็นผู้กำหนดเป้าหมาย วางแผน และรับผิดชอบการเรียนรู้ของตนเอง
- 2) ผู้เรียนต้องสามารถแสวงหาความรู้ เข้าถึงแหล่งการเรียนรู้ วิเคราะห์ สังเคราะห์ ข้อความรู้ ตั้งคำถาม คิดหาคำตอบหรือหาแนวทางแก้ปัญหาด้วยวิธีการต่าง ๆ
- 3) ผู้เรียนต้องเรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติจริง สรุปสิ่งที่ได้เรียนรู้ด้วยตนเอง และนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในสถานการณ์ต่าง ๆ
- 4) ผู้เรียนต้องมีปฏิสัมพันธ์ ทำงาน ทำกิจกรรมร่วมกับกลุ่มและผู้สอน
- 5) ผู้เรียนต้องเป็นผู้ประเมินและพัฒนากระบวนการเรียนรู้ของตนเองอย่างต่อเนื่อง

นอกจากนี้ยังมีผู้ให้คำอธิบายเกี่ยวกับคุณลักษณะของผู้เรียนศตวรรษที่ 21 ไว้หลายแนวคิด แต่ส่วนใหญ่มีความสอดคล้องกัน เช่นข้อมูลจาก Ignite Thailand (2563) กล่าวถึงคุณลักษณะของผู้เรียน

ในศตวรรษที่ 21 ว่าต้องเป็นนักคิดวิเคราะห์ เป็นนักแก้ปัญหา เป็นนักสร้างสรรค์ เป็นนักประสานความร่วมมือ รู้จักใช้ข้อมูลและข่าวสาร เป็นผู้เรียนรู้ด้วยตนเอง เป็นนักสื่อสาร (ครูพูดน้อยและเด็กพูดมาก) ตระหนักรับรู้สถานะของโลก เป็นพลเมืองทรงคุณค่า และมีพื้นฐานความรู้เศรษฐกิจและการคลัง หรือแนวคิดของ ธนพล บรรดาศักดิ์ และคณะ (2559: 181-183) กล่าวว่า ผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ควรเป็นผู้เรียนที่เรียนรู้ตลอดเวลา กล่าวคือ ต้องเป็นผู้เรียนที่ Active ใฝ่รู้ใฝ่เรียน กระตือรือร้นในการค้นคว้าหาความรู้เพิ่มเติมอยู่เสมอ เป็นผู้เรียนที่สามารถคิดวิเคราะห์เชิงเหตุผลเพื่อนำไปสู่การแก้ไขปัญหา เป็นผู้เรียนที่สามารถใช้เทคโนโลยีเพื่อการศึกษาได้ ค้นหาข้อมูลจากอินเทอร์เน็ต ดิจิทัลสื่อสารผ่านช่องทาง Line Facebook หรือแอปพลิเคชันต่าง ๆ และยังต้องเป็นผู้เรียนที่เป็นคนดี มีคุณธรรม ประพฤติตนเป็นแบบอย่างที่ดีของสังคม ตลอดจนต้องเป็นผู้เรียนที่มีจิตบริการด้วยหัวใจของมนุษย์ มีความเอื้ออาทรเต็มใจให้บริการและมีจิตเมตตา อีกด้วย ทั้งนี้ พิเชษฐ ยังตรง และคณะ (2560: 5) ได้สรุปคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ว่าต้องประกอบด้วยคุณลักษณะ 4 ด้าน ได้แก่ 1) คุณลักษณะด้านความรู้ คือเป็นผู้ใฝ่รู้ใฝ่เรียนและกล้าแสดงออก รักการเรียนรู้และการเรียนรู้ด้วยตนเอง 2) คุณลักษณะด้านความคิด คือ การคิดวิเคราะห์ การคิดสังเคราะห์ การคิดอย่างมีวิจารณญาณ และการคิดสร้างสรรค์ 3) คุณลักษณะด้านทักษะ คือ ทักษะการเรียนรู้และนวัตกรรม ทักษะชีวิตและการทำงาน และทักษะด้านสื่อ เทคโนโลยีและสารสนเทศ และ 4) คุณลักษณะด้านคุณธรรม คือ การมีจิตสำนึกและค่านิยมที่ดี การมีจิตสาธารณะ ความซื่อสัตย์สุจริต ความมีระเบียบวินัย และความรับผิดชอบต่อตนเองและสังคม

จากคุณลักษณะที่สังคมคาดหวังกับผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 ดังกล่าวข้างต้น ผู้เรียนจึงต้องปรับเปลี่ยนพฤติกรรมตนเองให้มีลักษณะเป็นผู้เรียนที่มีความกระตือรือร้น หรือที่เรียกว่า “Active Learner” ใฝ่รู้ใฝ่เรียน ค้นหาความรู้ด้วยตนเองผ่านช่องทางหรือสื่อการเรียนรู้รอบตัว ฝึกการคิดวิเคราะห์ คิดอย่างเป็นเหตุเป็นผล และกล้าแสดงความคิดเห็น สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้อย่างมีประสิทธิภาพ

3. Active Teacher: การเปลี่ยนบทบาทผู้สอน

“ผู้สอน” เป็นอีกปัจจัยหนึ่งที่มีความสำคัญต่อการพัฒนาคุณภาพการศึกษา เมื่อเกิดแนวคิดการพัฒนาและส่งเสริมทักษะ 4Cs ให้แก่ผู้เรียน ผู้เรียนปรับเปลี่ยนพฤติกรรมมาเป็นผู้แสวงหาความรู้ และสร้างองค์ความรู้ด้วยตนเอง ผู้สอนก็จำเป็นต้องปรับเปลี่ยนบทบาทของตนเองให้สอดคล้องกับการเตรียมผู้เรียนด้วยเช่นกัน ด้วยการเป็นผู้ใฝ่แสวงหาความรู้ รับข้อมูลใหม่ ๆ ก้าวให้ทันต่อข้อมูลข่าวสารและเทคโนโลยี และเปลี่ยนบทบาทจากผู้ให้ความรู้มาเป็นผู้จัดการการเรียนรู้ที่เรียนรู้ไปพร้อม ๆ กับผู้เรียน ซึ่งบทบาทใหม่ของผู้สอนก็คือการเป็น “Active Teacher” ซึ่งนับเป็นความท้าทายของผู้สอนในศตวรรษที่ 21 อย่างแท้จริง จากการทบทวนวรรณกรรม พบว่ามีหลายแนวคิดที่กล่าวถึงบทบาทของผู้สอนในศตวรรษที่ 21 ไว้สอดคล้องกัน ดังนี้

สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2557: 101-103) ได้อ้างอิงผลการวิจัยของ Sasin Institute for Global Affairs (SIGA) เกี่ยวกับบทบาทของผู้สอนในศตวรรษที่ 20 และศตวรรษที่ 21 ว่ามีความเปลี่ยนแปลงใน 4 ประเด็นหลัก ได้แก่

1) บทบาทด้านการจัดการศึกษาให้ผู้เรียน กล่าวคือ การเปลี่ยนจากบทบาทเดิมที่เป็น “ครูสอน” (Teacher) มาทำหน้าที่เป็น “ผู้จัดการการเรียนรู้” ทำหน้าที่เป็นทั้ง “ครูฝึก” (Coach), “ครูผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้” (Learning Facilitator) และ “ครูผู้ประเมิน” (Evaluator)

2) บทบาทด้านสภาพแวดล้อมของระบบการศึกษา กล่าวคือ การเปลี่ยนจาก “ครูจากห้องสี่เหลี่ยม” มาเป็น “ครูจากสภาพแวดล้อม” เป็นผลมาจากขอบเขตการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 สามารถเรียนรู้ได้ตลอดเวลา ไม่จำกัดสถานที่ เวลา และบุคคล ดังนั้น ทุกสิ่งทุกอย่างที่อยู่แวดล้อมจึงสามารถนำมาใช้จัดการศึกษาได้ ไม่ว่าจะเป็น ปรากฏชาวบ้าน ผู้ประกอบการ เทคโนโลยี เป็นต้น

3) บทบาทด้านการสร้างเครือข่ายความร่วมมือระหว่างครู กล่าวคือ การเปลี่ยนจาก “ครูคนเดียว” ที่ไม่ร่วมมือกับใคร สอนแบบตัวใครตัวมัน มาเป็น “การรวมตัวกันของครูประจำการ” (Professional Learning Communities: PLC) ที่ออกแบบการเรียนรู้จากการทำโครงการเป็นทีมเพื่อแลกเปลี่ยนเรียนรู้ประสบการณ์การทำหน้าที่ครู

4) บทบาทด้านวิธีการจัดการเรียนการสอน กล่าวคือ การเปลี่ยนจาก “การสอนแบบท่องจำ” หรือ “ครูเป็นผู้ถ่ายทอดสาระหรือเนื้อความรู้” มาเป็น “ครูที่เน้นการเรียนรู้แบบลงมือปฏิบัติ” (Learning by Doing) ไม่ให้สอนด้วยวิธีการเรียนแบบอ่านตามตำราหรือเอกสาร แต่ให้สอนด้วยการให้ผู้เรียนเรียนรู้จากการลงมือทำ แล้วเกิดการเรียนรู้ภายในใจและสมองของผู้เรียน

ในขณะที่ ฟลิฐ เทพไกรวัล (2564: 17-18) ได้ศึกษาบทบาทของผู้สอนที่มีต่อการพัฒนาผู้เรียนในศตวรรษที่ 21 และสรุปการเปลี่ยนบทบาทของผู้สอนไว้ 7 ประเด็น ดังนี้

1) สอนให้น้อยลง เรียนรู้ให้มากขึ้น (Teach Less, Learn More) เป็นไปตามกรอบวิสัยทัศน์ด้านการศึกษาระดับชาติฉบับที่ 21 เพื่อเตรียมความพร้อมสำหรับการเข้าสู่ศตวรรษที่ 21 เปลี่ยนเป้าหมายการเรียนรู้จากการเรียนเพื่อความรู้ไปสู่เป้าหมายเพื่อทักษะ โดยเน้นการใช้วิธีการสอนที่หลากหลายเพื่อให้ผู้เรียนเรียนรู้ด้วยตนเองให้มากขึ้น ได้ลงมือปฏิบัติหรือเรียนรู้จากสภาพจริง

2) ครูเป็นผู้ฝึก (Coach) กล่าวคือ ครูต้องเปลี่ยนจากผู้สอนมาเป็นผู้ฝึกให้ผู้เรียนเกิดการคิด เกิดแรงบันดาลใจ และเกิดทักษะในการดำรงชีวิตอื่น ๆ

3) สอนให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้แบบร่วมมือ (Collaborative) ไม่ใช่ลักษณะการแข่งขัน (competitive) แต่เป็นการร่วมมือระหว่างกัน (collaborative) กล่าวคือเป็นการสอนที่แบ่งผู้เรียนเป็นกลุ่มเล็ก ๆ ให้ทำงานร่วมกันเพื่อขยายความสามารถและพัฒนาไปสู่ทักษะการเรียนรู้พร้อม ๆ กัน

4) ให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ (Student-directed Learning) ตั้งแต่เริ่มต้นกระบวนการเรียนการสอนที่ผู้สอนควรให้ผู้เรียนมีบทบาทในการเสนอความคิดเห็นเพื่อออกแบบการเรียนรู้ของตน ทั้งในด้านเนื้อหาที่สนใจ วิธีการเรียน และวิธีการประเมินผล

5) ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้โดยการลงมือปฏิบัติ (Learning by Doing) ถือเป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาผู้เรียนให้ได้ทักษะในศตวรรษที่ 21 เช่น การเรียนรู้แบบ Project Based Learning: PBL ซึ่งเป็นการเรียนรู้ผ่านการทำงานจริงหรือทำโครงการต่าง ๆ ผู้เรียนจะได้ฝึกทักษะการคิด การค้นคว้า การพิจารณา การตรวจสอบข้อมูล จนนำไปสู่การปฏิบัติให้สำเร็จตามเป้าหมาย โดยมีครูเป็นผู้ให้คำปรึกษา

6) ครูประเมินพัฒนาการของผู้เรียน ครูควรเปลี่ยนการประเมินด้วยการสอบมาเป็นการประเมินความก้าวหน้า เพื่อให้ส่งเสริมและพัฒนาให้ผู้เรียนเกิดแรงบันดาลใจสู่การเรียนรู้ที่มากกว่าเดิม

7) เครือข่ายของครูผู้สร้างการเรียนรู้หรือชุมชนแห่งการเรียนรู้ เนื่องจากผู้เรียนแต่ละคน มีพื้นฐานที่ต่างกัน ครูจึงต้องใช้ความร่วมมือระหว่างครูในการวิเคราะห์ วางแผน และออกแบบ การเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนทุกคน

จะเห็นได้ว่า บทบาทของครูสอนในศตวรรษที่ 21 เปลี่ยนแปลงไปอย่างมาก โดยเฉพาะใน กระบวนการจัดการเรียนการสอนที่จะไม่ใช่ผู้สอนที่ใช้วิธีสอนแบบบรรยายอย่างเดียวอีกต่อไป แต่ต้อง เปลี่ยนมาเป็นผู้จัดการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียน เป็นผู้ให้คำแนะนำและชี้แนะให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ ด้วยตนเอง จากการทำกิจกรรมเชิงรุก (Active Learning) เน้นการลงมือปฏิบัติจนเกิดองค์ความรู้และ ความเข้าใจที่ถาวร ตลอดจนยังต้องเป็นผู้มีความกระตือรือร้นในการรับความรู้ใหม่ ๆ เพื่อพัฒนาตนเอง ให้มีความรู้และทักษะการสอนที่มีประสิทธิภาพ ก้าวทันต่อการเปลี่ยนแปลงทางเทคโนโลยีและนำมาใช้ จัดการเรียนการสอนได้อย่างเหมาะสม รวมทั้งต้องพัฒนาทักษะการสื่อสารและการทำงานร่วมกับผู้อื่น อีกด้วย ตรงกับลักษณะของ “Active Teacher” เพื่อให้สามารถนำผู้เรียนไปสู่การเป็นผู้มีความรู้และ ทักษะสำหรับดำรงชีวิตและประกอบอาชีพ ในศตวรรษที่ 21 ต่อไป

บทสรุป

การจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เป็นการสอนความรู้ที่ต้องกระทำควบคู่ไปกับการส่งเสริม ทักษะที่จำเป็นเพื่อให้สอดคล้องกับสภาพสังคมในศตวรรษที่ 21 ที่เปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็วจาก การพัฒนาเทคโนโลยีและสารสนเทศการสื่อสาร การก้าวข้ามและยืนหยัดอยู่ในสังคมยุคดิจิทัลจะต้อง ปรับเปลี่ยนการจัดการศึกษาเพื่อเตรียมความพร้อมให้แก่ผู้เรียน โดยมีปัจจัยหลัก 3 ประการที่ต้อง ปรับเปลี่ยนไปพร้อมกันตามแนวคิด 3-ACTIVE ประกอบด้วย 1) Active Learning ปรับรูปแบบ การจัดการเรียนรู้ให้มีลักษณะเป็นการเรียนรู้เชิงรุกที่ฝึกให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ผ่านการลงมือปฏิบัติ ทำงาน ร่วมกับผู้อื่น ค้นคว้าสืบค้นเพื่อสร้างความรู้ด้วยตนเอง 2) Active Learner ปลุกพุดิกรรรมผู้เรียน ให้เป็น ผู้เรียนที่มีความกระตือรือร้น คิดหาคำตอบอยู่ตลอดเวลาและใฝ่รู้ใฝ่เรียนอยู่เสมอ เพื่อให้เกิดการเรียนรู้ ตลอดชีวิต และ 3) Active Teacher เปลี่ยนบทบาทผู้สอน ให้พร้อมก้าวทันข้อมูลข่าวสารและเทคโนโลยี สมัยใหม่ เพื่อเปลี่ยนจากผู้สอนมาเป็นโค้ช (Coach) เป็นผู้ให้คำปรึกษา และเป็นผู้ชี้แนะแนวทางให้ ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเองอย่างมีประสิทธิภาพ ดังนั้น ทิศทางการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21 เพื่อเสริมสร้างทักษะแห่งศตวรรษที่ 21 จึงควรใช้กระบวนการเรียนรู้ที่เน้นให้ผู้เรียนค้นหาความรู้ได้ด้วย ตนเองเพื่อสร้างการเรียนรู้ตลอดชีวิต เช่น การจัดการเรียนรู้แบบห้องเรียนกลับด้าน การเรียนจาก สถานการณ์หรือประสบการณ์จริง การเรียนรู้โดยใช้ปัญหาเป็นฐาน การเรียนรู้แบบร่วมมือ เป็นต้น

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. โรงพิมพ์
ชุมนุมสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย จำกัด.
เกรียงศักดิ์ เจริญวงศ์ศักดิ์. (2556). *การคิดเชิงสร้างสรรค์* (พิมพ์ครั้งที่ 10). ชัคเชส มีเดีย.
โกศล จิตวิรัตน์. (2551). กฎ 8 ประการในการเสริมสร้างศักยภาพทางการแข่งขันของผู้ประกอบการ
ภายใต้แนวโน้มการเปลี่ยนแปลงแบบพลวัต (Dynamic). *วารสาร มทร.อีสาน*, 1(1), 96-101.

- ชฎารัตน์ เสงขมภูิกุล. (2566). ความคิดสร้างสรรค์: เกิดขึ้นเองหรือพัฒนาได้. *วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏเพชรบุรี*, 13(2), 122-130.
- ชนพล บรรดาศักดิ์, บุญสืบ โสโสม, กนกอร ชาวเวียง, นฤมล จันทระเกษม, กนกพร เทียนคำศรี, และสุนทรี สิทธิสงคราม. (2559). การเป็นผู้เรียนในยุคศตวรรษที่ 21: มุมมองจากอาจารย์และนักศึกษาพยาบาล. *วารสารสันติศึกษาปริทรรศน์ มจร*, 4(2), 175-189.
- นภัทร ไชยบุตติ. (2562). *การส่งเสริมความสามารถการทำงานเป็นทีมด้วยการเรียนรู้แบบร่วมมือร่วมกับเว็บสนับสุนน รายวิชาการเขียนโปรแกรมสำหรับนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4 [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยราชภัฏมหาสารคาม]*. ฐานข้อมูลงานวิจัย (ThaiLis).
- ปุนภพ ปรมณิกกุล. (2562). *การพัฒนาการเรียนรู้และนวัตกรรม โดยใช้การจัดการเรียนรู้เชิงบูรณาการ สะเต็มศึกษา แบบเทคโนโลยีหุ่นยนต์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาตอนปลาย [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยธุรกิจบัณฑิต]*. ฐานข้อมูลงานวิจัย (ThaiLis).
- พิเชษฐ ยิ่งตรง, พินสุดา สิริธำศรี, และสินธะวา คามดิษฐ์. (2560). กลยุทธ์การพัฒนาคุณลักษณะที่พึงประสงค์ของผู้เรียนในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานในศตวรรษที่ 21. *สุทธิปริทัศน์*, 31(100), 1-12.
- พิสิฐ เทพไกรวัล. (2564). บทบาทของครูกับการจัดการเรียนรู้ในศตวรรษที่ 21. *วารสารวิทยาลัยบัณฑิตเอเชีย*, 11(4), 10-22.
- วันชัย น้อยวงศ์. (2565). การจัดการเรียนรู้เพื่อส่งเสริมทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหาของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21. *วารสารวิจัยเพื่อการปฏิรูปการเรียนรู้*, 5(2), 54-69.
- ศักดิ์ริน บินหริม. (2564). *การพัฒนาแบบวัดทักษะการคิดอย่างมีวิจารณญาณในศตวรรษที่ 21 ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาตอนต้น โดยประยุกต์ใช้ทฤษฎีการตอบสนองข้อสอบแบบพหุวิภาค [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยสงขลานครินทร์]*. ฐานข้อมูลงานวิจัย (ThaiLis).
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา. (2557). *แนวทางการพัฒนาการศึกษาไทยกับการเตรียมความพร้อมสู่ศตวรรษที่ 21*. สกศ.
- สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2565). *แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 13 (พ.ศ.2565-2570)*. สำนักงานสภาพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ.
- สุรจักษ์ พิริยะเชิดชูชัย, และลาวณีย์ ดุลยชาติ. (2566). การส่งเสริมทักษะศตวรรษที่ 21 (4Cs) ด้านการคิดอย่างมีวิจารณญาณและการแก้ปัญหาด้วยการจัดการเรียนรู้แบบสร้างสรรค์เป็นฐาน. *วารสารวิชาการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ*, 9(1), 113-128.
- Bonwell, C.C., & Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Facione, P.A. (2023). *Critical thinking: What it is and why it counts*.
<https://insightassessment.com/wp-content/uploads/2023/12/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts.pdf>
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Ignite Thailand (2563). *คุณลักษณะอันพึงประสงค์ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21*.
<https://www.ignitethailand.org/content/4754/ignite>

- Kay, K., & Greenhill, V. (2011). *Twenty-first century students need 21st century skills*. In Wan, G (Ed), *Binging schools into the 21st century*. Springer Dordrecht Heidelberg.
- Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning. *Journal of English Teaching*, 6(1), 71-85.
- Partnership for 21st Century Skill. (2019). *21st Century Skills*. https://www.battelleforkids.org/wpcontent/uploads/2023/11/P21_Framework_Brief.pdf
- Pitorini, D.E., Suciati, & Harlita. (2024). Students' Critical Thinking Skills Using an E-Module Based on Problem-Based Learning Combined with Socratic Dialogue. *Journal of Learning for Development*, 11(1), 52-65.
- Saimon, M., Lavicza, Z., & Dana-Picard, T. (2023). Enhancing the 4Cs among college students of a communication skills course in Tanzania through a project-based learning model. *Education and Information Technologies*, 28, 6269-6285.
- UNICEF Thailand. (2019). *การศึกษาสำหรับศตวรรษที่ 21: การพัฒนาทักษะคือหัวใจของการศึกษา*. <https://www.unicef.org/thailand/th/stories/การศึกษาสำหรับศตวรรษที่-21>
- Wahyuddin, Ernawati, Sri Satriani, & Nursakiah. (2022). The Application of Collaborative Learning Model to Improve Student's 4cs Skills. *Anatolian Journal of Education*, 7(1), 93-102.

**อิทธิพลของกรอบความคิดแบบเติบโตที่มีผลต่อความภักดีของพนักงาน
และความสัมพันธ์ต่อความสำเร็จในงาน ในกลุ่มคนเจนเนอเรชันวาย
และเจนเนอเรชันซี**

**The Influence of Growth Mindset on Employee Loyalty
and Its Relationship to Work Achievement
among Generation Y and Generation Z**

จรัมพร ให้อย่าง¹, พจน์ันท์ ศิริรัตน์มงคล², วรณี หุตะแพทย์³

Charamporn Holumyong¹, Patjanan Siriratmongkhon², Wannee Hutaphat³

Receive: 4 พฤศจิกายน 2567 Revised: 4 ธันวาคม 2567 Accepted: 12 ธันวาคม 2567

บทคัดย่อ

กรอบความคิดเป็นสมมติฐานที่บุคคลยึดถือเกี่ยวกับความยืดหยุ่นของความสามารถในตนเอง ผู้ที่มีกรอบความคิดแบบเติบโต คือคนที่เชื่อว่าสติปัญญาและศักยภาพสามารถสร้างได้จากความพยายาม มุมมอง การทำงานหนัก ประสบการณ์ และการเรียนรู้ การศึกษานี้ให้ความสนใจกับบทบาทของกรอบความคิดแบบเติบโต ที่มีต่อความสำเร็จในการทำงาน และ ความภักดีของพนักงาน โดยมีวัตถุประสงค์คือ 1) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกรอบความคิดแบบเติบโตและความสำเร็จในงาน และ 2) เพื่อศึกษาอิทธิพลของกรอบความคิดแบบเติบโตที่มีผลต่อความภักดีของพนักงาน ในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี โดยใช้ข้อมูล จากการสำรวจคุณภาพชีวิต ความสุข ความผูกพันองค์กร ระดับประเทศ ปี 2566 ซึ่งสำรวจกลุ่มตัวอย่างคนทำงานทั้งสิ้น 19,563 คน จากองค์กรตัวอย่าง 251 องค์กรทั่วประเทศ โดยการสำรวจจากกรอบตัวอย่างเพื่อให้แน่ใจว่ามีตัวแทนที่เพียงพอในภาคอุตสาหกรรม ตามเกณฑ์การจำแนกประเภทจากการจัดประเภทมาตรฐานอุตสาหกรรมประเทศไทย (TSIC) และสุ่มรายชื่อองค์กรโดยสำนักงานสถิติ ทั้งนี้ในจำนวนตัวอย่างคนทำงานทั้งหมด ประกอบด้วยกลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันวาย 10,167 คน และกลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันซี 3,786 คน โดยผู้วิจัยได้ดำเนินการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน เพื่อสร้างตัวแปรกรอบความคิดแบบเติบโต และความภักดีจากกลุ่มตัวชี้วัดที่เกี่ยวข้อง และวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) เพื่อทดสอบความสัมพันธ์ระหว่างกรอบความคิดแบบเติบโต และความสำเร็จในงาน ร่วมกับการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณเพื่อทดสอบปัจจัยที่มีบทบาทต่อความภักดีของพนักงาน ผลการศึกษา พบว่า คนรุ่นใหม่มีระดับความภักดีที่ต่ำกว่า

¹ รองศาสตราจารย์ ดร., สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล ; Associate Professor Dr., Institute for Population and Social Research, Mahidol University, Thailand; e-mail: charamporn.hol@mahidol.ac.th

² นักวิจัย, ศูนย์วิจัยความสุขคนทำงานแห่งประเทศไทย มหาวิทยาลัยมหิดล; Researcher, Thailand Center for Happy Worker Studies, Mahidol University, Thailand.

³ นักวิจัย., สถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.; Institute for Population and Social Research, Mahidol University, Thailand.

คนทำงานรุ่นพี่ และกรอบความคิดแบบเติบโตมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในงานของกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี นอกจากนี้กรอบความคิดแบบเติบโตยังเป็นปัจจัยที่ส่งผลในการเสริมสร้างความภาคภูมิใจ และเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความภาคภูมิใจสูงสุด เมื่อเปรียบเทียบกับปัจจัยด้านอื่น ได้แก่คุณลักษณะส่วนบุคคล ปัจจัยด้านความพึงพอใจ และปัจจัยทางด้านการรายได้ ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่ากรอบความคิดแบบเติบโตเป็นแนวทางที่เหมาะสมในการเสริมสร้างศักยภาพให้แก่กลุ่มคนทำงานรุ่นใหม่

คำสำคัญ: กรอบความคิดแบบเติบโต, ความภาคภูมิใจ, เจนเนอเรชันวาย, เจนเนอเรชันซี

ABSTRACT

Mindset is a self-perception that individuals hold about the flexibility of their own abilities. People with a growth mindset believe that intelligence and capacity can be built through hard work, experience, and learning. This study focuses on the role of a growth mindset on work achievement and employee loyalty. The objectives comprise of 1) exploring the relationship between growth mindset and work achievement, and 2) investigating the influence of growth mindset on employee loyalty among Generation Y and Generation Z workers. Data were collected from the 2023 national survey on quality of life, happiness, and organizational engagement, which surveyed a total of 19,563 workers from 251 sample organizations nationwide. The survey framed the sample to ensure adequate representation in industrial sectors, based on the classification criteria from the Thai Standard Industrial Classification (TSIC) and organizations were randomly selected by the National Statistics Office. There were 10,167 Generation Y and 3,786 Generation Z workers included in the survey. A confirmatory factor analysis was conducted to create the variables of growth mindset and loyalty from the relevant indicators. An analysis of variance (ANOVA) was also tested to observe the relationship between growth mindset and work achievement. To test the factors influencing employee loyalty, the multiple linear regressions were analyzed. The findings showed that the young generation had a lower level of loyalty than the older one. Among Generation Y and Generation Z, growth mindset was related to the work achievement. In addition, the growth mindset was a factor that significantly affected loyalty. Comparing to other factors, such as demographic characteristics, satisfaction, and income, the finding showed that growth mindset had the highest influence on employee loyalty. Therefore, to enhance the capacity of young generational workforce, building the growth mindset is an appropriate approach.

KEYWORDS: Growth mindset, Employee loyalty, Generation Y, Generation Z

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

โลกปัจจุบันต้องเผชิญกับเหตุการณ์ที่ไม่คาดคิดและความเปลี่ยนแปลงอย่างรวดเร็ว ไม่ว่าจะเป็นความผันผวนทางเศรษฐกิจ การก่อตัวของสงคราม การปฏิรูปทางดิจิทัล หรือวิกฤตโควิด 19 ที่ส่งผลให้การดำเนินชีวิตและการดำเนินธุรกิจเปลี่ยนแปลงไป ซึ่งสภาพแวดล้อมที่เต็มไปด้วยความผันผวน ความไม่แน่นอน ความซับซ้อน และความคลุมเครือ (Volatility, Uncertainty, Complexity, and Ambiguity: VUCA) ส่งผลให้องค์กรต้องปรับตัวทั้งในการพัฒนาระบบขององค์กร และการพัฒนาทักษะบุคลากร (Taskan, et al., 2022) เพื่อให้มีศักยภาพที่จะรับมือกับการเปลี่ยนแปลง สามารถอยู่รอดและประสบความสำเร็จได้ตามเป้าหมาย

การเรียนรู้อย่างต่อเนื่องมีความสำคัญต่อการพัฒนาองค์กรในช่วงเวลาเปราะบางทางเศรษฐกิจ (Gavin, et al., 2019) โดยการสร้างแรงจูงใจให้แก่พนักงานในการคิดสร้างสรรค์ และการสร้างสภาพแวดล้อมการทำงานร่วมกันที่ส่งเสริมการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ส่งเสริมการอภิปรายอย่างเปิดกว้าง ถ่ายทอดความรู้ และคิดอย่างรอบด้าน จะช่วยเสริมสร้างศักยภาพในการการแข่งขันให้แก่องค์กร (Iqbal & Ahmad, 2021) ดังนั้นในกว่าสองทศวรรษที่ผ่านมา กรอบความคิดแบบเติบโตจึงได้รับความสนใจในด้านการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์อย่างต่อเนื่อง (Han & Stieha, 2020) เนื่องจากเป็นแนวคิดที่ให้ความสำคัญในการเรียนรู้และพัฒนา โดยบุคคลที่มีกรอบความคิดแบบเติบโตจะทุ่มเทความพยายามเปิดรับคำแนะนำจากรอบด้าน และมีแนวโน้มที่จะประสบความสำเร็จได้มากกว่า (Dweck, 2016) ดังนั้นองค์กรที่มีพนักงานที่มีกรอบความคิดแบบเติบโตจำนวนมากจึงสามารถปรับตัวได้เร็วกว่าคู่แข่ง

แนวคิดของกรอบความคิดแบบเติบโตถูกนำเสนอโดยศาสตราจารย์ ดร. แครอล ดเว็ค (Carol S. Dweck) ซึ่งมองว่า ‘กรอบความคิด’ เปรียบเสมือนสมมติฐานที่บุคคลยึดถือเกี่ยวกับความยืดหยุ่นของความสามารถในตนเอง (Dweck, 1986) ผู้ที่มีกรอบความคิดแบบเติบโต คือคนที่เชื่อว่าสติปัญญาและศักยภาพสามารถสร้างได้จากความพยายามทุ่มเท การทำงานหนัก ประสบการณ์ และคำชี้แนะจากผู้อื่น (Nottingham & Larsson, 2018) ดังนั้นการเปิดใจรับข้อมูลจากหัวหน้า เพื่อนร่วมงาน และผู้รู้ ร่วมกับการเรียนรู้จากประสบการณ์ และการลงมือทำ จะทำให้บุคคลนั้นมีความพยายามขวนขวายและแสวงหาความรู้อยู่เสมอ สามารถปรับตัวปรับใจให้ยืดหยุ่นเพื่อรับมือกับอุปสรรค และสามารถเดินทางไปสู่เป้าหมายได้สำเร็จ กรอบความคิดแบบเติบโตจึงมีความเชื่อมโยงไปสู่ความสำเร็จขององค์กร พนักงานที่มีกรอบความคิดแบบเติบโตมักจะยอมเผชิญหน้ากับความท้าทายในการทำงาน และมองว่าการเรียนรู้จากความผิดพลาด และความพยายามฝ่าฟันอุปสรรคเป็นเส้นทางนำไปสู่ความสำเร็จของงานต่าง ๆ (Blackwell et al., 2007) องค์กรที่ส่งเสริมกรอบความคิดแบบเติบโตจะชื่นชมพนักงานที่ความพยายาม ความทุ่มเท และให้ออกาสต่อความคิดริเริ่มสร้างสรรค์ ซึ่งเป็นการให้คุณค่าในการทำงานของพนักงาน ส่งผลให้เกิดความภาคภูมิใจ ความพึงพอใจ และนำไปสู่ความภักดีที่มีต่อองค์กร (Risley, 2020)

ความภักดีของพนักงานเป็นคุณลักษณะพึงประสงค์ของพนักงานที่องค์กรต้องการในสภาวะตลาดที่มีการแข่งขันสูง โดยความภักดีสะท้อนออกมาในการกระทำในรูปแบบต่างๆของพนักงานที่ช่วยรักษาผลประโยชน์ขององค์กร รู้สึกรักและหวงแหนองค์กร มีความเต็มใจที่จะร่วมงานกับองค์กร ทั้งในช่วงเวลาที่ดีและในช่วงเวลาที่ยากลำบาก (Elegido, 2013) ความภักดีของพนักงานจะส่งผลต่อความมุ่งมั่นในการทำงาน ความเต็มใจที่จะปฏิบัติตามกฎเกณฑ์ และมีความพร้อมที่จะทุ่มเทพยายามให้องค์กรสามารถบรรลุเป้าหมายที่ตั้งไว้ได้ ดังนั้นพนักงานที่มีความภักดีจึงมีผลต่อศักยภาพในการแข่งขันขององค์กร ทั้งใน

การสร้างกำไร สร้างความพึงพอใจให้ลูกค้า การผลิตสินค้าที่มีคุณภาพ ช่วยให้องค์กรส่งสินค้าได้ตรงเวลา และปกป้องชื่อเสียงของบริษัทได้ (Kot-Radojewska & Timenko, 2018)

อย่างไรก็ตามการบริหารทรัพยากรบุคคลได้กลายเป็นความท้าทายขององค์กรในปัจจุบัน โดยการต้องเผชิญกับพลวัตของกำลังแรงงานจากกลุ่มคนรุ่นใหม่ อย่างเจนเนอเรชันวาย และซี ที่ได้กลายเป็นกลุ่มคนทำงานส่วนใหญ่ในองค์กรและมีอิทธิพลต่อตลาดแรงงานอย่างมาก (Jayanthi & Mathews, 2023; Waworuntu, et al., 2022) ซึ่งคนรุ่นใหม่มีความเป็นปัจเจกบุคคลสูง และส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในค่านิยมการทำงานที่แตกต่างไปจากคนทำงานรุ่นก่อน (Ralston, et al., 1999) ทั้งนี้ องค์กรปัจจุบันต่างต้องดิ้นรนกับการมีส่วนร่วมน้อยลงในกลุ่มคนทำงานรุ่นใหม่ อย่างเจนเนอเรชันวาย และซี ควบคู่ไปกับระดับความมุ่งมั่นในการทำงานที่น้อยลงเมื่อเทียบกับคนรุ่นก่อน (Lallukka, 2024) เจนเนอเรชันวายและซีมีความกังวลในการทำงาน มองโลกในแง่ร้ายในอาชีพ และมองทางองค์กรที่จะเป็นมุมหลบภัยที่ปลอดภัยในการสร้างความก้าวหน้าในชีวิตรุ่นใหม่จึงมีแนวโน้มที่จะลาออกจากองค์กรมากขึ้นหากนายจ้างไม่สามารถตอบสนองความต้องการของพวกเขาได้ (Deloitte, 2019)

งานวิจัยในการเสริมสร้างศักยภาพของคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และซี ยังคงมีจำกัด เนื่องจากเป็นประชากรรุ่นใหม่ที่กำลังเข้ามามีบทบาทในตลาดแรงงาน (Loring & Wang, 2022; Niezurawska-Zajac, 2023) โดยเฉพาะการศึกษาค้นคว้ากลุ่มนี้ในภาคการทำงานในประเทศไทยที่ยังมีองค์ความรู้ในภาพรวมค่อนข้างจำกัด การศึกษานี้จึงให้ความสนใจแนวทางพัฒนาทรัพยากรบุคคลในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และ ซี โดยให้ความสำคัญกับกรอบคิดแบบเติบโต ซึ่งอาจเป็นทางเลือกหนึ่งในการพัฒนาศักยภาพกลุ่มคนทำงานรุ่นใหม่ในประเทศไทย ให้ประสบความสำเร็จในการทำงาน และ มีความภาคภูมิใจเพิ่มขึ้น

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างกรอบความคิดแบบเติบโตและความสำเร็จในงานของกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี
2. เพื่อศึกษาอิทธิพลของกรอบความคิดแบบเติบโตที่มีผลต่อความภาคภูมิใจของพนักงาน ในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี

สมมุติฐานของการวิจัย

1. กรอบความคิดแบบเติบโตมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในงานของกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี
2. กรอบความคิดแบบเติบโตช่วยเสริมสร้างความภาคภูมิใจของพนักงาน ในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี

ขอบเขตของการวิจัย

ขอบเขตด้านเนื้อหา : ศึกษาความสัมพันธ์ของกรอบความคิดแบบเติบโต ที่มีต่อความสำเร็จในการทำงาน และความภาคภูมิใจ ในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซีในประเทศไทย โดยใช้แนวทางการวิจัยเชิงปริมาณ (Quantitative Research Approach) ใช้วิธีวิเคราะห์ความแปรปรวน

(ANOVA) และการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ (Multiple linear regression) เพื่อศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างตัวแปร

ขอบเขตด้านพื้นที่ : กลุ่มตัวอย่างคนทำงาน ใน 13 ภาคอุตสาหกรรม 251 องค์การทั้งภาครัฐ รัฐวิสาหกิจ และเอกชนในประเทศไทย ขอบเขตด้านประชากร: ประชากรที่ศึกษาคือกลุ่มคนทำงานในประเทศไทย โดยจำกัดเฉพาะคนทำงานในองค์กร แต่จะไม่ครอบคลุมกลุ่มคนทำงานนอกระบบ ผู้ทำงานอิสระที่ไม่สังกัดภายใต้องค์กร และผู้ทำธุรกิจส่วนตัวขอบเขตด้านระยะเวลา : ใช้ข้อมูลทุติยภูมิจากการสำรวจคุณภาพชีวิต ความสุข ความผูกพันองค์กร ระดับประเทศ ปี 2566

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

การศึกษาได้ใช้ข้อมูลทุติยภูมิ จากการสำรวจคุณภาพชีวิต ความสุข ความผูกพันองค์กร ระดับประเทศ ปี 2566 มีประชากรคือ คนทำงานในองค์กรอายุมากกว่า 15 ปีขึ้นไป กลุ่มตัวอย่างคือ คนทำงาน จำนวน 19,563 คน ใน 13 ภาคอุตสาหกรรม 251 องค์การทั้งภาครัฐ รัฐวิสาหกิจ และเอกชนในประเทศไทย โดยการสำรวจวงรอบตัวอย่างเพื่อให้แน่ใจว่ามีตัวแทนที่เพียงพอในภาคอุตสาหกรรม ตามเกณฑ์การจำแนกประเภทจากการจัดประเภทมาตรฐานอุตสาหกรรมประเทศไทย (TSIC) และสุ่มรายชื่อองค์กรโดยสำนักงานสถิติ อย่างไรก็ตามข้อมูลคนทำงานในประเทศไทยสำรวจเฉพาะคนทำงานในองค์กร แต่จะไม่ครอบคลุมกลุ่มคนทำงานนอกระบบ ผู้ทำงานอิสระที่ไม่สังกัดภายใต้องค์กร และผู้ทำธุรกิจส่วนตัว (ศิริพันธ์ กิตติสุขสถิต และคณะ, 2565)

ประชากรของการศึกษานี้คือกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซีในประเทศไทย ซึ่งจากข้อมูล จากการสำรวจคุณภาพชีวิต ความสุข ความผูกพันองค์กร ระดับประเทศ ปี 2566 มีกลุ่มตัวอย่างคนทำงานในองค์กรอายุมากกว่า 15 ปีขึ้นไปและมีช่วงอายุอยู่ในกลุ่มเจนเนอเรชันวาย ที่เกิดในช่วงปี พ.ศ. 2523-2538 ทั้งสิ้น 10,167 คน คิดเป็นร้อยละ 51.97 ของกลุ่มตัวอย่างคนทำงานทั้งหมด และมีช่วงอายุอยู่ในกลุ่มเจนเนอเรชันซีที่เกิดในช่วงปี พ.ศ. 2539-2551 ทั้งสิ้น 3,786 คน คิดเป็นร้อยละ 19.35 ของกลุ่มตัวอย่างคนทำงานทั้งหมด

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

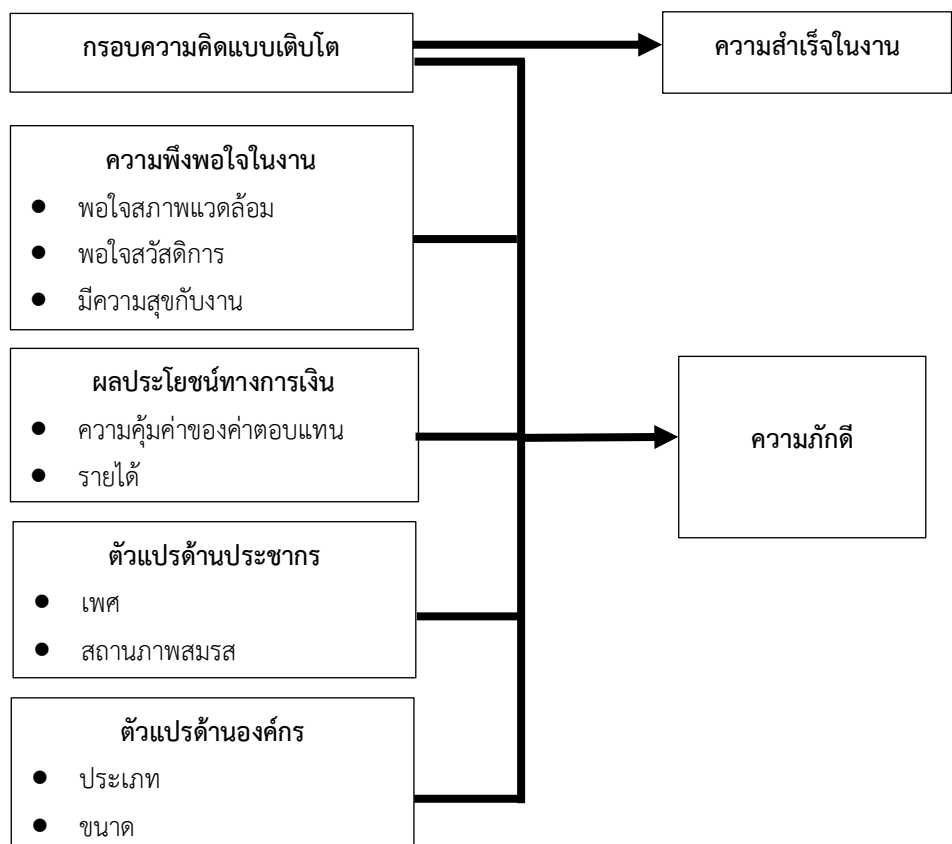
การสำรวจใช้แบบสอบถาม HAPPINOMETER ซึ่งได้รับการพัฒนาโดยใช้ทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการของมาสโลว์ และขยายขอบเขตให้ครอบคลุมถึงตัวชี้วัดเพื่อวัดคุณภาพชีวิตของพนักงานในภาคอุตสาหกรรมและบริการ และภาครัฐ นอกจากนี้ HAPPINOMETER ยังได้ผสานแนวคิด "Happy 8" ซึ่งเน้นที่ความสุข 8 มิติเข้าด้วยกัน ภายใต้กรอบคิดความสุขในองค์กร (Happy Workplace) ของสำนักงานกองทุนสนับสนุนการสร้างเสริมสุขภาพ (สสส.) (ชาญวิทย์ วสันต์ธนารัตน์, 2551) จำนวน 71 ตัวชี้วัด และตัวชี้วัดด้านความผูกพันองค์กร 9 ตัวชี้วัด การศึกษานี้ได้คัดเลือกตัวชี้วัดจากการสำรวจที่มีความเกี่ยวข้องกับกรอบความคิดความสำเร็จในงาน ความภาคภูมิใจ และปัจจัยที่เกี่ยวข้อง มาประยุกต์ใช้ทั้งสิ้น 17 ตัวชี้วัด ทั้งนี้เครื่องมือ HAPPINOMETER ได้รับการทดสอบความน่าเชื่อถือ โดยมีค่า Cronbach's alpha เท่ากับ 0.959 ซึ่งบ่งชี้ถึงความน่าเชื่อถือในระดับสูง

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ข้อมูลการสำรวจคุณภาพชีวิต ความสุข ความผูกพันองค์กร ระดับประเทศ ปี 2566 สํารวจในช่วงเดือนตุลาคม พ.ศ. 2566-มีนาคม พ.ศ. 2567 สุ่มตัวอย่างโดยสำนักงานสถิติแห่งชาติ และดำเนินการเก็บข้อมูลโดยสถาบันวิจัยประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล การดำเนินการสำรวจนี้ผ่านการพิจารณาจากคณะกรรมการจริยธรรมการวิจัยในคน สถาบันวิจัยประชากรและสังคม (IPSR-IRB) หมายเลขการรับรอง COA. No. 2023/09-204

ตัวแปรที่ใช้ในการวิเคราะห์

งานวิจัยนี้กำหนดตัวแปรตามกรอบแนวคิดของแคโรล ดเว็ค (Dweck, 2008; Dweck, 2009) คนที่มีกรอบความคิดแบบเติบโต จะมีโอกาสประสบความสำเร็จในการทำงานสูง และการพัฒนากรอบความคิดแบบเติบโตในองค์กรจะช่วยให้พนักงานรับรู้ถึงความจริงใจขององค์กรในการขับเคลื่อนการเรียนรู้ เกิดสังคมที่ขับเคลื่อนความคิดสร้างสรรค์ ความรู้สึกไว้วางใจในเพื่อนร่วมงาน ซึ่งช่วยให้พนักงานรู้สึกผูกพันต่อองค์กรเพิ่มมากขึ้น (Dweck, 2014) นอกจากนี้ยังได้นำทฤษฎีความภักดีของพนังงาน (Lipka, et al., 2014) มาใช้ในการกำหนดตัวแปรทำนายความภักดี ซึ่งประกอบด้วย ความพึงพอใจในงาน และผลประโยชน์ทางการเงิน โดยมีกรอบแนวคิดดังนี้



ภาพที่ 1 กรอบแนวคิดในการวิจัย

1. กรอบความคิดแบบเติบโต (Growth mindset) เป็นตัวแปรที่สะท้อนชุดความคิด ความเชื่อ ความยึดติด และมโนทัศน์ของมนุษย์ ตามแนวคิดของศาสตราจารย์ ดร. Carol S. Dweck (2008) ที่จำแนกรอบความคิดของมนุษย์เป็น 2 ประเภท คือกรอบความคิดแบบติดฝังแน่น และกรอบความคิดแบบเติบโต โดยผู้ที่มีกรอบความคิดแบบเติบโต จะเป็นบุคคลที่รักในการเรียนรู้ มีความพร้อมในการปรับตัว และสามารถทำงานในสภาวะการเปลี่ยนแปลงได้อย่างไม่ย่อท้อ เชื่อว่าศักยภาพเป็นสิ่งที่สร้างขึ้นได้จากความมุ่งมั่นและทุ่มเทในการทำงาน

กรอบความคิดแบบเติบโต เป็นตัวแปรประเภทมาตรวัดอันตรภาค (Interval Scale) ซึ่งปรับค่าคะแนนจากการวิเคราะห์ปัจจัยให้มีค่าคะแนนอยู่ในช่วง 0-100 คะแนน ค่าคะแนนสูงสะท้อนระดับกรอบความคิดแบบเติบโตในระดับสูง โดยคะแนนกรอบความคิดแบบเติบโต สร้างมาจากชุดข้อคำถาม 4 ข้อ (จรัมพร ไหล่ายอง และคณะ, 2562) มาดำเนินการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ด้วยเทคนิคการวิเคราะห์หองค์ประกอบหลัก (Principal Component Analysis) กำหนดค่า eigenvalue มากกว่า 1 โดยการทดสอบได้ค่า KMO เท่ากับ 0.71 แสดงว่าข้อมูลเหมาะสมที่จะใช้เทคนิคการวิเคราะห์หองค์ประกอบ และ ค่าการทดสอบ Bartlett's test of sphericity มีค่า P-value < 0.01 แสดงว่าตัวแปรมีความสัมพันธ์กัน กลุ่มปัจจัยภายใต้กลุ่มตัวอย่างนี้ สามารถควรรวมปัจจัยได้ 1 ปัจจัย (ตารางที่ 1)

ตารางที่ 1 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) สำหรับกลุ่มข้อคำถามที่แสดงกรอบความคิดแบบเติบโต (Growth mindset) (N=19,563)

ลำดับ	ข้อคำถาม	ค่าน้ำหนัก
1	ท่านสนใจในการแสวงหาความรู้ใหม่ๆ เพิ่มเติมจากแหล่งความรู้ต่าง ๆ	0.82
2	ท่านสนใจที่จะพัฒนาตนเอง เพื่อ ความก้าวหน้าในชีวิต	0.82
3	ท่านเป็นคน คิดใหม่ ทำใหม่ เพื่อสร้าง ความก้าวหน้าให้กับองค์กรของท่าน	0.79
4	ในแต่ละวัน ท่านทำงานอย่างมีเป้าหมาย	0.75

หมายเหตุ มีมาตรวัดแบบลิเคิร์ท 5 ระดับ คือ น้อยที่สุด น้อย ปานกลาง มาก มากที่สุด

2. ความภักดี (Loyalty) เป็นตัวแปรประเภทมาตรวัดอันตรภาค (Interval Scale) ที่สะท้อนความรู้สึกของคนทำงานที่เชื่อมโยงกับสถานที่ทำงานทั้งทางอารมณ์และทางอาชีพ โดยตัวแปรความภักดี ปรับค่าคะแนนจากการวิเคราะห์ปัจจัยให้มีค่าคะแนนอยู่ในช่วง 0-100 คะแนน ค่าคะแนนสูงสะท้อนระดับความภักดีในระดับสูง โดยคะแนนความภักดี สร้างมาจากชุดข้อคำถาม 3 ข้อ มาดำเนินการวิเคราะห์หองค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) ด้วยเทคนิคการวิเคราะห์หองค์ประกอบหลัก (Principal Component Analysis) การทดสอบได้ค่า KMO เท่ากับ 0.69 และ ค่าการทดสอบ Bartlett's test of sphericity มีค่า P-value < 0.01 แสดงว่าข้อมูลเหมาะสมที่จะใช้เทคนิคการวิเคราะห์หองค์ประกอบ โดยสามารถควรรวมปัจจัยได้ 1 ปัจจัย (ตารางที่ 2)

ตารางที่ 2 ค่าน้ำหนักองค์ประกอบ (factor loading) สำหรับกลุ่มข้อความที่สะท้อนความภักดี (Loyalty) (N=19,563)

ลำดับ	ข้อความ	ค่าน้ำหนัก
1	ท่านจะแนะนำญาติ เพื่อน คนรู้จักมาทำงานที่องค์กรของท่านหรือไม่	0.80
2	หากมีใครกล่าวถึงองค์กรในทางที่ไม่เหมาะสม ท่านจะปกป้ององค์กรของท่านหรือไม่	.0.89
3	ท่านภาคภูมิใจที่ได้เป็นพนักงาน/บุคลากรขององค์กร ได้ทำงานในองค์กรนี้หรือไม่	0.90

หมายเหตุ มีมาตรวัดแบบลิเคิร์ท 5 ระดับ คือ ไม่เลย น้อย ปานกลาง มาก มากที่สุด

3. ความสำเร็จในงาน เป็นตัวแปรประเภทมาตราวัดอันดับ (Ordinal Scale) ซึ่งนำตัวชี้วัดด้านการได้รับการพิจารณาเลื่อนขั้นเลื่อนตำแหน่งของพนักงานมาใช้ในการวิเคราะห์ โดยมีข้อความคือ “ท่านได้รับการพิจารณาเลื่อนขั้น ปรับขึ้นเงินเดือนประจำปีที่ผ่านมาด้วยความเหมาะสมหรือไม่” มีตัวเลือกคำตอบจำแนกตามระดับความเหมาะสม ประกอบด้วย ไม่เหมาะสม เหมาะสมน้อย เหมาะสมปานกลาง เหมาะสมมาก และเหมาะสมมากที่สุด

4. ตัวแปรด้านประชากร ประกอบด้วย เพศ รุ่นประชากร และสถานภาพสมรส โดยตัวแปรเพศ จำแนกเป็น เพศหญิง เพศชาย และเพศ LGBTQ+

ตัวแปรรุ่นประชากร จำแนกเป็น เบบี้บูมเมอร์ (BB) หมายถึง คนที่เกิดในช่วง ปี 2489-2507 มีอายุระหว่าง 59-77 ปี เจนเนอเรชันเอ็กซ์ (gen X) หมายถึง คนที่เกิดในช่วง ปี 2508-2522 มีอายุระหว่าง 44-58 ปี เจนเนอเรชันวาย (gen Y) หมายถึง คนที่เกิดในช่วง ปี 2523-2538 มีอายุระหว่าง 28-43 ปี เจนเนอเรชันซี (gen Z) หมายถึง คนที่เกิดในช่วง ปี 2539-2553 มีอายุระหว่าง 13-27 ปี สำหรับในกลุ่มตัวอย่างนี้จะมีกลุ่ม gen Z เฉพาะคนที่อายุ 15 ปีขึ้นไปเท่านั้น และการศึกษานี้ให้ความสำคัญกับกลุ่มเจนเนอเรชันวาย และซี

สถานภาพสมรส จำแนกเป็น 3 กลุ่ม คือ โสด แต่งงาน และผู้ที่เป็นหม้าย หย่า แยกทางกัน หรือเลิกกัน

5. ตัวแปรด้านองค์กร ประกอบด้วย ประเภทและขนาดองค์กร ประเภทองค์กร หมายถึง ประเภทขององค์กรที่กลุ่มตัวอย่างปฏิบัติงานอยู่ โดยจำแนกตาม องค์กรภาครัฐ องค์กรรัฐวิสาหกิจ และ องค์กรเอกชน

ขนาดขององค์กร หมายถึง ขนาดขององค์กรที่กลุ่มตัวอย่างปฏิบัติงานอยู่ โดยจำแนกตาม จำนวนบุคลากรในองค์กร จำแนกเป็น องค์กรขนาดเล็ก (1-50 คน) ขนาดกลาง (51-200 คน) ขนาดใหญ่ (201-1,000 คน) และขนาดใหญ่มาก (มากกว่า 1,000 คน)

6. ตัวแปรความพึงพอใจในงาน และผลประโยชน์ทางการเงิน ได้ถูกรวมไว้ในการวิเคราะห์ เนื่องจากมีความสอดคล้องกับทฤษฎีความภักดีของพนักงาน (Lipka, et al., 2014) โดยตัวแปรความพึง

พอใจในงาน ประกอบด้วย 3 ตัวชี้วัด ได้แก่ (1) ความพึงพอใจในสภาพแวดล้อมแวดล้อม ซึ่งหมายถึงผู้ที่พึงพอใจในสภาพแวดล้อมโดยรวมขององค์กรในระดับมากถึงมากที่สุด (2) ความพึงพอใจในสวัสดิการ หมายถึงผู้ที่พึงพอใจในสวัสดิการโดยรวมขององค์กรในระดับมากถึงมากที่สุด และ (3) มีความสุขกับงาน หมายถึงผู้ที่มีความสุขในการทำงาน ณ องค์กรปัจจุบันในระดับมากถึงมากที่สุด

ตัวแปรผลประโยชน์ทางการเงิน ประกอบด้วย 2 ตัวชี้วัด ได้แก่ (1) ความรู้สึกคุ้มค่าในค่าตอบแทนที่ได้รับ หมายถึงผู้ที่ความรู้สึกคุ้มค่าในค่าตอบแทนที่ได้รับจากองค์กรในระดับมากถึงมากที่สุด และ (2) รายได้ หมายถึง ระดับรายได้ต่อเดือน ซึ่งรวมถึงค่าตอบแทนอื่นที่ได้จากการทำงานด้วย จำแนกเป็น ไม่เกิน 10,000 บาท 10,001-20,000 บาท 20,001-30,000 บาท 30,001-40,000 บาท และ 40,001 บาทขึ้นไป

ผลการวิจัย

ตารางที่ 3 แสดงลักษณะทางประชากรและลักษณะการทำงานในองค์กรของกลุ่มตัวอย่าง โดยจำแนกตามเจนเนอเรชัน โดยมีกลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันวายทั้งสิ้น 10,167 คน และ กลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันซี 3,786 คน เมื่อจำแนกตามเพศ พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่เป็นเพศหญิง (ร้อยละ 57.06 และ 56.87 ของเจนเนอเรชันวายและซี ตามลำดับ) รองลงมาเป็นเพศชาย (ร้อยละ 40.53 และ 40.02 ของเจนเนอเรชันวายและซี ตามลำดับ) และมีกลุ่มตัวอย่าง LGBTQ+ เป็นส่วนน้อย (ร้อยละ 2.41 และ 3.11 ของเจนเนอเรชันวายและซี ตามลำดับ) เมื่อพิจารณาสถานภาพสมรส พบว่าในกลุ่มเจนเนอเรชันวาย ส่วนใหญ่แต่งงานแล้ว (ร้อยละ 56.98) ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ในกลุ่มเจนเนอเรชันซียังครองโสด (ร้อยละ 71.90) ในทางเดียวกัน สัดส่วนของผู้ที่เป็นหม้าย หย่า แยกทางกันในกลุ่มคนเจนเนอเรชันวายจึงสูงกว่าเจนเนอเรชันซี (ร้อยละ 4.11 และ 0.95 ของเจนเนอเรชันวายและซี ตามลำดับ)

ตารางที่ 3 ลักษณะด้านประชากรและการทำงานในองค์กรของกลุ่มตัวอย่าง (N=13,953)

		ค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง	
		Gen Y	Gen Z
		(N = 10,167)	(N = 3,786)
ลักษณะด้านประชากร			
เพศ	เพศชาย	40.53	40.02
	เพศหญิง	57.06	56.87
	LGBTQ+	2.41	3.11
สถานภาพ	โสด	38.91	71.90
	สมรส แต่งงาน	56.98	27.15
	หม้าย หย่า แยกทาง	4.11	0.95

ตารางที่ 3 (ต่อ) ลักษณะด้านประชากรและการทำงานในองค์กรของกลุ่มตัวอย่าง (N=13,953)

		ค่าร้อยละของกลุ่มตัวอย่าง	
		Gen Y (N = 10,167)	Gen Z (N = 3,786)
ลักษณะการทำงานในองค์กร			
รายได้ ต่อเดือน	ไม่เกิน 10,000 บาท	10.14	18.94
	10,000-20,000 บาท	43.83	63.37
	20,001-30,000 บาท	24.59	14.29
	30,001-40,000 บาท	11.78	1.74
	40,001 บาทขึ้นไป	9.66	1.66
ประเภทองค์กร	องค์กรภาครัฐ	25.96	15.88
	รัฐวิสาหกิจ	5.77	1.61
	องค์กรเอกชน	68.27	82.51
ขนาดองค์กร	ขนาดเล็ก1-50 คน	11.44	12.36
	ขนาดกลาง (51-200 คน)	38.21	38.35
	ขนาดใหญ่ (201-1,000 คน)	31.71	42.02
	ขนาดใหญ่่มาก (มากกว่า 1,000 คน)	18.64	7.27

เมื่อพิจารณาลักษณะการทำงานในองค์กร ในมิติของรายได้ พบว่ากลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่มีรายได้ต่อเดือนไม่สูงมากนัก โดยประมาณครึ่งหนึ่งของกลุ่มตัวอย่างเจนเรชันวายมีรายได้ไม่เกิน 20,000 บาทต่อเดือน (ร้อยละ 53.97) และอีกหนึ่งในสี่มีรายได้ในช่วง 20,001-30,000 บาท (ร้อยละ 24.59) ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างเจนเรชันซีส่วนใหญ่กระจุกตัวอยู่ในกลุ่มผู้มีรายได้น้อย โดยประมาณ สี่ในห้าของกลุ่มตัวอย่างเจนเรชันซีมีรายได้ไม่เกิน 20,000 บาทต่อเดือน (ร้อยละ 82.31) เมื่อพิจารณาประเภทขององค์กร พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ทำงานให้กับองค์กรเอกชน (ร้อยละ 68.27 และ 82.51 ของเจนเรชันวายและซี ตามลำดับ) และเมื่อพิจารณาขนาดขององค์กร พบว่า กลุ่มตัวอย่างส่วนใหญ่ทำงานในองค์กรขนาดกลาง ถึงองค์กรขนาดใหญ่ โดยร้อยละ 38.21 ของกลุ่มตัวอย่างเจนเรชันวายและ ร้อยละ 38.35 ของกลุ่มตัวอย่างเจนเรชันซีทำงานในองค์กรขนาดกลางที่มีจำนวนพนักงานประมาณ 51 คน ถึง 200 คน ในขณะที่ร้อยละ 31.7 ของกลุ่มตัวอย่างเจนเรชันวาย และ ร้อยละ 42.02 ของกลุ่มตัวอย่างเจนเรชันซีทำงานในองค์กรขนาดใหญ่ที่มีจำนวนพนักงานประมาณ 201 คน ถึง 1,000 คน

เมื่อพิจารณาระดับของกรอบความคิดของกลุ่มตัวอย่างในช่วงวัยต่างๆ (ตารางที่ 4) พบว่า ค่าคะแนนเฉลี่ยของกรอบความคิดแบบเติบโตของคนช่วงวัยต่างๆอยู่ในระดับใกล้เคียงกัน คืออยู่ในช่วงคะแนน 70.70- 74.13 โดยพบว่ากลุ่มเบบี้บูมเมอร์มีค่าคะแนนกรอบความคิดแบบเติบโตสูงที่สุด (74.13 คะแนน) รองลงมาคือ เจนเนอเรชันเอ็กซ์ (71.03 คะแนน) ในขณะที่เจนเรชันวายและเจนเนอเรชันซีมีค่าคะแนนเฉลี่ยของกรอบความคิดแบบเติบโตที่ใกล้เคียงกันมาก คือ 70.70 และ 70.82 ตามลำดับ

ตารางที่ 4 ค่าคะแนนเฉลี่ยของกรอบความคิดแบบเติบโต และความภักดี จำแนกตามช่วงวัย

		ค่าคะแนนเฉลี่ย	
		Growth Mindset	Loyalty
ช่วงวัย	Baby	74.13	75.02
	Boomers (n =395)		
	Gen X (n =5,057)	71.03	70.22
	Gen Y (n =10,167)	70.70	63.11
	Gen Z (n =3,786)	70.82	59.82
ทุกช่วงวัย		70.88	64.56

เมื่อพิจารณาระดับของความภักดีของกลุ่มตัวอย่างในช่วงวัยต่างๆ พบว่า คนรุ่นใหม่มีระดับความภักดีที่ต่ำกว่ารุ่นพี่ โดยเจนเนเรชันซีมีค่าคะแนนความภักดีเฉลี่ยต่ำที่สุด (59.82 คะแนน) รองลงมาคือเจนเนเรชันวาย (63.11) ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างเบบี้บูมมีค่าคะแนนความภักดีเฉลี่ยสูงที่สุด (75.02 คะแนน)

การตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างกรอบความคิดแบบเติบโตและความสำเร็จในงานใช้วิธีการวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) โดยจากการพิจารณาค่าเฉลี่ยของกรอบความคิดแบบเติบโตจำแนกตามระดับความเหมาะสมของการได้รับการพิจารณาเลื่อนขั้นเลื่อนตำแหน่งและปรับขึ้นเงินเดือนค่าจ้าง (ตารางที่ 5) พบว่า ค่าคะแนนเฉลี่ยของกรอบความคิดแบบเติบโตเพิ่มสูงขึ้นในทิศทางเดียวกับระดับความเหมาะสมของการได้รับการพิจารณาเลื่อนตำแหน่ง ทั้งในกลุ่มตัวอย่างเจนเนเรชันวาย และซี โดยค่าคำนวณ F ของกลุ่มตัวอย่างเจนเนเรชันวายเท่ากับ 495.07 และกลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันซีเท่ากับ 182.22 ซึ่งค่าคำนวณ F ของทั้งสองกลุ่มมีค่าความเชื่อมั่นที่ร้อยละ 99 ($\alpha \leq 0.01$) ซึ่งให้เห็นว่ากรอบความคิดแบบเติบโตมีความสัมพันธ์กับระดับความเหมาะสมของการได้รับการพิจารณาเลื่อนตำแหน่ง ซึ่งเป็นตัวชี้วัดของความสำเร็จในงานของกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนเรชันซี

ตารางที่ 5 ค่าคะแนนเฉลี่ยของกรอบความคิดแบบเติบโตจำแนกตามระดับความเหมาะสมของการได้รับการพิจารณาเลื่อนขั้นเลื่อนตำแหน่ง ปรับขึ้นเงินค่าจ้างในกลุ่มเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี โดยใช้สถิติทดสอบ ANOVA

Growth mindset scores			
		Gen Y	Gen Z
ระดับความเหมาะสมของการ ได้รับการพิจารณาเลื่อนขั้น เลื่อนตำแหน่ง	ไม่เหมาะสม	62.52	62.68
	เหมาะสม	64.95	65.81
	น้อย		
	เหมาะสม	67.02	67.76
	ปานกลาง		
	เหมาะสม	73.87	73.76
	มาก		
	เหมาะสม	85.97	86.64
	มากที่สุด		
ขนาดตัวอย่าง (N)		10,167	3,786
F value		495.07**	182.22**
Levene Statistic		62.05**	33.11**

หมายเหตุ * ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.05

** ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.01

จากการการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ แสดงผลในตารางที่ 6 ซึ่งแสดงอิทธิพลของตัวแปรอิสระแต่ละตัวต่อความภักดีของพนักงาน ซึ่งการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณได้จำแนกแบบจำลองออกเป็น 2 แบบจำลอง ได้แก่ (1) แบบจำลองการของกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และ (2) แบบจำลองของกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันซี ผลการทดสอบชี้ว่า ตัวแปรกรอบความคิดแบบเติบโต ความพึงพอใจในงาน ผลประโยชน์ทางการเงิน ตัวแปรด้านประชากร และตัวแปรด้านองค์กร เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความภักดีของพนักงานอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ

กรอบความคิดแบบเติบโต หรือ Growth Mindset สามารถช่วยเพิ่มระดับความภักดีของพนักงานกลุ่มเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยพบว่า ค่าประมาณสัมประสิทธิ์การถดถอย (B) ของกรอบความคิดแบบเติบโตเท่ากับ 0.40 ในกลุ่มเจนเนอเรชันวาย และ 0.43 ในกลุ่มเจนเนอเรชันซี ซึ่งชี้ว่า เมื่อคะแนนกรอบความคิดแบบเติบโตเพิ่มขึ้น 1 คะแนน จะส่งผลให้คะแนนความภักดีของพนักงานเพิ่มขึ้น 0.40 คะแนนในกลุ่มเจนเนอเรชันวาย และ เพิ่มขึ้น 0.43 คะแนน ในกลุ่มเจนเนอเรชันซี ซึ่งเมื่อพิจารณาค่าสัมประสิทธิ์มาตรฐาน (Beta) ของกรอบความคิดแบบเติบโตในกลุ่มเจนเนอเรชันวาย และ ในกลุ่มเจนเนอเรชันซี (0.32 และ 0.37 ตามลำดับ) เปรียบเทียบกับ ค่าสัมประสิทธิ์มาตรฐานของตัวแปรอื่นๆ พบว่ามีค่าสูงที่สุดในทั้งสองแบบจำลอง สะท้อนให้เห็นว่า กรอบความคิดแบบเติบโตเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความภักดีของพนักงานมากที่สุด ในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี

ตารางที่ 6 ผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณสำหรับกรอบความคิดแบบเติบโตต่อความภักดีของพนักงานในกลุ่มคนเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี

ตัวแปร	Gen Y			Gen Z		
	B	Beta	VIF	B	Beta	VIF
กรอบความคิดแบบเติบโต	0.40**	0.32**	1.25	0.43**	0.37**	1.25
ความพึงพอใจในงาน						
พอใจสภาพแวดล้อม	6.52**	0.16**	1.93	5.22**	0.14**	1.93
พอใจสวัสดิการ	5.99**	0.14**	1.75	6.82**	0.18**	1.75
มีความสุขกับงาน	8.80**	0.22**	1.70	6.95**	0.18**	1.70
ผลประโยชน์ทางการเงิน						
ค่าตอบแทนคุ้มค่า	8.05**	0.14**	1.13	8.09**	0.15**	1.13
รายได้ (อ้างอิง: ≤10,000 บาท)						
10,001-20,000	1.00*	0.03*	2.86	-1.40*	-0.04*	1.62
20,001-30,000	1.07*	0.02*	2.61	-1.17	-0.02	1.67
30,001-40,000	0.67	0.01	2.05	-2.13	-0.01	1.09
> 40,000 บาท	0.39	0.01	1.40	0.99	0.01	1.08
ตัวแปรด้านประชากร						
เพศ (อ้างอิง:ชาย)						
หญิง	0.05	0.01	1.08	0.08	0.01	1.09
LGBTQ+	-2.44**	-0.02**	1.05	1.80	0.02	1.06
สถานภาพสมรส (อ้างอิง:โสด)						
แต่งงาน	2.33**	0.06**	1.09	1.69**	0.04**	1.03
หม้าย หย่า แยก	4.62**	0.05**	1.07	-1.78	-0.01	1.01
ตัวแปรด้านองค์กร						
ประเภท (อ้างอิง:รัฐวิสาหกิจ)						
องค์กรภาครัฐ	1.07**	0.02**	1.21	1.48*	0.03*	1.15
องค์กรเอกชน	-1.96**	-0.02**	1.34	-2.10	-0.01	1.22
ขนาด (อ้างอิง:ขนาดเล็ก1-50 คน)						
ขนาดกลาง (51-200 คน)	-0.44	-0.01	2.73	-4.45	-0.01	2.55

ตัวแปร	Gen Y				Gen Z		
ขนาดตัวอย่าง (201-1,000 คน)	ขนาด	-0.60	-0.01	2.63	0.46	0.01	2.58
ใหญ่ (มากกว่า 1,000 คน)	ขนาด	3.01**	0.06**	2.63	3.48**	0.05**	1.85
ค่าคงที่		17.86**			17.40**		
ขนาดตัวอย่าง (N)		10,167			3,786		
Adjusted R Square		0.51			0.51		
Durbin-Watson		1.84			1.79		

หมายเหตุ * ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.05

** ระดับนัยสำคัญทางสถิติที่ 0.01

ความพึงพอใจในงาน และผลประโยชน์ทางการเงิน ได้ถูกรวมไว้ในแบบจำลอง ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีความภักดีของพนักงาน (Lipka, et al., 2014) โดยผลจากการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณพบว่า ตัวแปรทั้งสองมีอิทธิพลต่อความภักดีในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี โดยพบว่าความพึงพอใจในสภาพแวดล้อมโดยรวมขององค์กร ความพึงพอใจในสวัสดิการที่องค์กรจัดให้ และความสุขในการทำงาน จะเพิ่มระดับความภักดีให้สูงขึ้น ในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี ในขณะที่ความรู้สึกว่าค่าตอบแทนที่ได้รับคุ้มค่างับความเสี่ยงที่อาจเกิดจากการทำงานสามารถส่งผลให้คะแนนความภักดีเพิ่มขึ้นในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย ($B = 8.05$) และเจนเนอเรชันซี ($B = 8.09$) อย่างไรก็ตามบทบาทของรายได้ที่มีต่อความภักดีของคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และ เจนเนอเรชันซี มีทิศทางแตกต่างกัน โดย กลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันวายที่มีรายได้ต่อเดือน 10,001-20,000 บาท ($B = 1.00$) และ 20,001-30,000 บาท ($B = 1.07$) มีแนวโน้มที่จะมีระดับความภักดีสูงกว่าคนที่มียาได้ต่อเดือนเท่ากับหรือน้อยกว่า 10,000 บาทต่อเดือน ในขณะที่ กลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันซีที่มีรายได้ต่อเดือน 10,001-20,000 บาท ($B = -1.40$) มีแนวโน้มที่จะมีระดับความภักดีต่ำกว่าคนที่มียาได้ต่อเดือนเท่ากับหรือน้อยกว่า 10,000 บาทต่อเดือน

ปัจจัยด้านประชากรมีอิทธิพลต่อระดับความภักดีของพนักงาน โดยเพศมีอิทธิพลในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย กลุ่มตัวอย่างLGBTQ+ ในเจนเนอเรชันวาย ($B = -2.44$) มีแนวโน้มที่จะมีระดับความภักดีน้อยกว่ากลุ่มตัวอย่างชาย ในขณะที่สถานภาพสมรสมีบทบาทต่อระดับความภักดีของพนักงาน ในทั้งสองกลุ่มเจนเนอเรชัน โดยคนที่แต่งงานแล้วมีแนวโน้มที่จะมีความภักดีมากกว่าคนโสด ทั้งในกลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันวาย ($B = 2.33$) และ เจนเนอเรชันซี ($B = 1.69$) ในขณะที่คนที่หย่า แยกทาง หรือเป็นหม้ายในกลุ่มเจนเนอเรชันวาย ($B = 4.62$) มีแนวโน้มที่จะมีความภักดีมากกว่าคนโสด แต่คนที่หย่า แยกทาง

หรือเป็นหมายในกลุ่มเจนเรชันซีไม่มีความแตกต่างจากกลุ่มคนโสด ซึ่งอาจเกิดจากระดับอายุที่น้อยของคนเจนเรชันซี จึงทำให้มีผู้ที่เป็นหมาย หย่า แยกทางในจำนวนที่น้อยมาก

เมื่อพิจารณาปัจจัยด้านองค์กร พบว่า ประเภท และขนาดขององค์กรมีอิทธิพลต่อระดับความภักดีของพนักงาน ในกลุ่มเจนเรชันวาย และเจนเรชันซี กลุ่มตัวอย่างที่ทำงานในองค์กรภาครัฐมีแนวโน้มที่จะมีระดับความภักดีสูงกว่า คนทำงานรัฐวิสาหกิจ ทั้งในเจนเรชันวาย ($B = 1.07$) และเจนเรชันซี ($B = 1.48$) และกลุ่มตัวอย่างที่ทำงานในองค์กรเอกชนมีแนวโน้มที่จะมีระดับความภักดีต่ำกว่า คนทำงานรัฐวิสาหกิจ ในกลุ่มตัวอย่างเจนเรชันวาย ($B = -1.96$) แต่ไม่มีความแตกต่างกันในกลุ่มเจนเรชันซี

การคัดเลือกตัวแปรและค่าประมาณพารามิเตอร์จากการวิเคราะห์ถดถอยพหุคูณ พบว่าแบบจำลองทั้งสอง มีนัยสำคัญในการทำนายระดับความภักดีของพนักงาน โดยมีค่า F เท่ากับ 590.94 ในแบบจำลองเจนเรชันวาย และ 218.92 ในแบบจำลองเจนเรชันซี และความน่าจะเป็นของระดับนัยสำคัญทางสถิติ (Sig) เท่ากับ 0.00 นอกจากนั้นสมการทำนายมีค่า Adjusted R-Square เท่ากับ 0.51 ซึ่งแสดงว่าสมการทำนายสามารถทำนายความภักดีของพนักงานในทั้งสองเจนเรชัน ได้อย่างถูกต้องร้อยละ 51

จากการทดสอบความเหมาะสมของสมการทำนาย โดยการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างค่าความคลาดเคลื่อน (autocorrelation) พิจารณาจากค่าสถิติ Durbin-Watson พบว่า Durbin-Watson เท่ากับ 1.84 และ 1.79 ในแบบจำลองเจนเรชันวาย และเจนเรชันซีตามลำดับ ซึ่งอยู่ระหว่าง 1.5 – 2.5 แสดงว่าตัวแปรอิสระที่นำมาใช้ในการทดสอบไม่มีความสัมพันธ์ภายในตัวเอง และเมื่อตรวจสอบความสัมพันธ์กันของตัวแปรอิสระแต่ละตัว (Multicollinearity) โดยใช้ค่าสถิติ Variance Inflation Factor (VIF) พบว่าค่า VIF ของตัวแปรทั้งสองแบบจำลองมีค่าระหว่าง 1.01 – 2.86 ซึ่งค่า VIF ของตัวแปรทุกตัวมีค่าน้อยกว่า 10 และการพิจารณาจากค่าการยอมรับ (Tolerance) พบว่าค่าจากการคำนวณของตัวแปรทุกตัวมีค่ามากกว่า 0.3 ซึ่งอยู่ในเกณฑ์มาตรฐานคือมีค่าเข้าใกล้ 1 ดังนั้นจึงสรุปได้ว่าตัวแปรอิสระทุกตัวไม่มีระดับความสัมพันธ์ซึ่งกันและกัน

สรุปผลการวิจัย

กรอบความคิดของคนทำงานมีบทบาทต่อความสามารถในการทำงาน และการประสบความสำเร็จในงาน นอกจากนี้การขับเคลื่อนให้พนักงานมีกรอบความคิดแบบเติบโตในองค์กร ช่วยกระตุ้นเกิดสังคมแห่งการเรียนรู้ เปิดโอกาสให้คนทำงานได้นำเสนอความคิดสร้างสรรค์ในการปฏิบัติงาน ซึ่งส่งผลให้พนักงานรู้สึกภักดีต่อองค์กรเพิ่มมากขึ้น (Dweck, 2014) ซึ่งความภักดีของพนักงาน เป็นตัวชี้วัดสำคัญที่บ่งชี้ความมุ่งมั่นของพนักงานในการบรรลุความสำเร็จขององค์กร (Gill, 2011) ผลการศึกษาข้อมูลคนทำงานระดับประเทศ พบว่า ระดับของกรอบความคิดแบบเติบโตของคนทำงานในช่วงวัยต่างๆอยู่ในระดับใกล้เคียงกัน ในขณะที่ระดับของความภักดีของคนรุ่นใหม่มีระดับที่ต่ำกว่ารุ่นพี่ โดยเจนเรชันซีมีค่าคะแนนความภักดีเฉลี่ยต่ำที่สุด รองลงมาคือ เจนเรชันวาย และกลุ่มตัวอย่างเบบี้บูมเมอร์มีค่าคะแนนความภักดีสูงที่สุด การศึกษานี้จึงมุ่งศึกษาบทบาทของกรอบความคิดของคนทำงานรุ่น

ใหม่ คือกลุ่มเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี ที่อาจมีความสัมพันธ์ต่อความสำเร็จในงาน และ ความภาคภูมิใจของพนักงาน

กรอบความคิดแบบเติบโตมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในงาน โดยผลการตรวจสอบความสัมพันธ์ระหว่างกรอบความคิดและความสำเร็จในงานโดยใช้วิธีการวิเคราะห์ความแปรปรวน (ANOVA) ชี้ว่ากรอบความคิดแบบเติบโตมีความสัมพันธ์กับระดับความเหมาะสมของการได้รับการพิจารณาเลื่อนตำแหน่ง ซึ่งเป็นตัวชี้วัดของความสำเร็จในงานของกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี

กรอบความคิดแบบเติบโตเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อระดับความภาคภูมิใจของพนักงานในกลุ่มคนทำงานรุ่นใหม่ โดยผลการวิเคราะห์การถดถอยพหุคูณ ชี้ว่า ระดับกรอบความคิดแบบเติบโตที่สูงขึ้นสามารถช่วยเพิ่มระดับความภาคภูมิใจของพนักงานกลุ่มเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี ได้อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ และเมื่อเปรียบเทียบอิทธิพลของกรอบความคิดร่วมกับปัจจัยอื่นๆ พบว่า กรอบความคิดแบบเติบโตเป็นตัวแปรที่มีอิทธิพลต่อความภาคภูมิใจของพนักงานมากที่สุด ในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี

อย่างไรก็ตาม ความภาคภูมิใจของพนักงานยังได้รับอิทธิพลจากปัจจัยอื่นๆร่วมด้วย ผลการศึกษาชี้ว่าความพึงพอใจในงาน และผลประโยชน์ทางการเงิน เป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อความภาคภูมิใจของพนักงาน ซึ่งสอดคล้องกับทฤษฎีความภาคภูมิใจของพนักงาน (Lipka, et al., 2014) กลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และเจนเนอเรชันซี ที่มีความพึงพอใจในสภาพแวดล้อมโดยรวมขององค์กร พอใจในสวัสดิการที่องค์กรจัดให้ และ มีความสุขในการทำงาน จะมีระดับความภาคภูมิใจที่สูงกว่าคนที่ไม่พึงพอใจและไม่มีความสุข ในขณะที่ความรูสึกว่าค่าตอบแทนที่ได้รับคุ้มค่างับความเสี่ยงที่อาจเกิดจากการทำงานสามารถส่งผลให้คะแนนความภาคภูมิใจเพิ่มสูงขึ้นด้วยเช่นกัน อย่างไรก็ตามบทบาทของรายได้ที่มีต่อความภาคภูมิใจของคนทำงานรุ่นใหม่มีทิศทางแตกต่างไป รายได้ระดับต่ำมีอิทธิพลต่อระดับความภาคภูมิใจ โดย กลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันวายที่มีรายได้ต่อเดือน 10,001-20,000 บาท และ 20,001-30,000 บาท มีแนวโน้มที่จะมีระดับความภาคภูมิใจสูงกว่าคนที่มียาได้ต่อเดือนเท่ากับหรือน้อยกว่า 10,000 บาทต่อเดือน ในขณะที่กลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันซีที่มีรายได้ต่อเดือน 10,001-20,000 บาท มีแนวโน้มที่จะมีระดับความภาคภูมิใจต่ำกว่าคนที่มียาได้ต่อเดือนเท่ากับหรือน้อยกว่า 10,000 บาทต่อเดือน

ตัวแปรด้านประชากร และตัวแปรด้านองค์กร มีอิทธิพลต่อความภาคภูมิใจของพนักงาน โดยเพศหญิงและชายมีแนวโน้มที่จะมีระดับความภาคภูมิใจไม่แตกต่างกัน ทั้งในกลุ่มตัวอย่างเจนเนอเรชันวาย และซี อย่างไรก็ตาม เพศLGBTQ+ ในเจนเนอเรชันวาย มีแนวโน้มที่จะมีระดับความภาคภูมิใจน้อยกว่ากลุ่มตัวอย่างชาย นอกจากนี้ คนที่แต่งงานแล้วมีแนวโน้มที่จะมีความภาคภูมิใจมากกว่าคนโสด และคนที่ทำงานในองค์กรภาครัฐมีแนวโน้มที่จะมีระดับความภาคภูมิใจสูงกว่า คนทำงานรัฐวิสาหกิจในทั้งสองกลุ่มเจนเนอเรชัน

การอภิปรายผล

พนักงานที่ทำงานสำเร็จ และมีความภาคภูมิใจในองค์กร นับเป็นบุคลากรที่มีคุณค่าสำหรับองค์กร เนื่องจากความภาคภูมิใจจะผลักดันให้พวกเขามุ่งมั่นต่อเป้าหมายและค่านิยมขององค์กร (Schaufeli และ Bakker, 2004) และความสำเร็จในงานของพนักงานจะเป็นส่วนสนับสนุนความสำเร็จขององค์กร

(Demerouti และ Cropanzano, 2010) ทั้งนี้ลักษณะพึงประสงค์เหล่านี้ มีส่วนเชื่อมโยงมาจากคุณลักษณะส่วนบุคคลของพนักงานในด้านทัศนคติและกรอบความคิดที่มีต่องาน ข้อค้นพบหลักของการศึกษาวิจัยนี้พบว่า กรอบความคิดแบบเติบโตมีความสัมพันธ์กับความสำเร็จในงานของพนักงานในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และซี ซึ่งเป็นคนรุ่นใหม่และเป็นกลุ่มคนทำงานส่วนใหญ่ขององค์กร และกรอบความคิดแบบเติบโตเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อระดับความภักดี โดยระดับกรอบความคิดแบบเติบโตที่สูงขึ้น สามารถช่วยเพิ่มระดับความภักดีในกลุ่มคนทำงานรุ่นใหม่ได้ สาเหตุที่เป็นเช่นนี้ เนื่องจากกรอบความคิดแบบเติบโต สะท้อนความกระตือรือร้นในงาน ความทุ่มเททำงานหนัก และความพยายามเรียนรู้เพื่อที่เอาชนะอุปสรรค คุณสมบัติเหล่านี้เป็นเส้นทางนำไปสู่ความสำเร็จในงาน นอกจากนี้ ความกระตือรือร้นยังสามารถมองได้ว่าเป็นคุณลักษณะทางพฤติกรรม ที่สะท้อนความมุ่งมั่นเดินทางสู่เป้าหมายของงาน (Bakker & Leiter, 2010) อันเป็นผลได้จากความภักดีของพนักงาน ความพยายามขององค์กรในการขับเคลื่อนให้พนักงานมีกรอบความคิดแบบเติบโต จะเปิดโอกาสให้พนักงานได้นำเสนอความคิดสร้างสรรค์ในการปฏิบัติงาน ซึ่งส่งผลให้พนักงานรู้สึกภักดีต่อองค์กรเพิ่มมากขึ้น (Dweck, 2014)

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ผู้บริหาร และนักพัฒนาทรัพยากรบุคคล สามารถนำกรอบแนวคิดแบบเติบโตมาเสริมสร้างกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และซี ผ่านการอบรม และกิจกรรมขับเคลื่อนในองค์กร เพื่อเสริมสร้างศักยภาพในการทำงาน โดยกรอบความคิดแบบเติบโตเป็นปัจจัยที่มีอิทธิพลในการเสริมสร้างความภักดีมากที่สุดในกลุ่มคนทำงานเจนเนอเรชันวาย และซี เมื่อเปรียบเทียบกับคุณลักษณะส่วนบุคคล ปัจจัยด้านความพึงพอใจ และปัจจัยทางด้านรายได้ ซึ่งสะท้อนให้เห็นว่ากรอบความคิดแบบเติบโตเป็นแนวทางที่เหมาะสมในการเสริมสร้างศักยภาพให้แก่กลุ่มคนรุ่นใหม่กลุ่มนี้ ซึ่งมีความทะเยอทะยานไม่แตกต่างไปจากคนรุ่นก่อน แต่เป็นรุ่นประชากรที่ให้ความสำคัญกับมิติความต้องการของชีวิตแตกต่างไป การได้เรียนรู้โลกในมุมที่แตกต่างออกไปได้กลายมาเป็นเป้าหมายสำคัญในการสร้างคุณค่าของชีวิต (Deloitte, 2019) ซึ่งสอดคล้องกับตรรกะของกรอบความคิดแบบเติบโต ที่เป็นแนวคิดที่ช่วยให้คนรุ่นใหม่เหล่านี้ได้เรียนรู้จากประสบการณ์ของตนเอง และเปิดใจต่อโลกความรู้ใหม่ พร้อมทั้งเปิดโอกาสให้พวกเขาเป็นผู้กำหนดชะตากรรมของตนเอง

1.2 กรอบความคิดแบบเติบโตเป็นสิ่งที่สร้างได้จากการปรับเปลี่ยนวัฒนธรรมองค์กร ที่ให้ความสำคัญกับปฏิสัมพันธ์และการสื่อสารอย่างมีประสิทธิภาพ การแบ่งปันและรับฟังประสบการณ์ระหว่างผู้บริหารองค์กรและคนทำงานรุ่นใหม่ จะเป็นจุดเปลี่ยนสำคัญในการปลูกฝังวัฒนธรรมองค์กรที่เปิดใจให้แก่คนทำงานทุกกลุ่ม ควบคู่กับการดำเนินนโยบายที่มีพื้นฐานจากเหตุผลและชี้แจงอย่างโปร่งใส ให้ได้รับรู้กันอย่างทั่วถึง (Johnston, 2017)

เอกสารอ้างอิง

- จรัมพร ไหล่ายอง, วิภาพร จารุเรืองไพศาล, ประไพศรี ไหล่ายอง. (2562). กรอบวิธีคิดในการทำงาน
ความสุข และความทุ่มเทในการทำงานของบุคลากรในภาคการศึกษาระดับอุดมศึกษา.
วารสารวิชาการมหาวิทยาลัยกรุงเทพธนบุรี, 8(2), 11-25.
- ชาญวิทย์ วสันต์ธนารัตน์. (2551). องค์การแห่งความสุขด้วยความสุข 8 ประการ. นิตยสารหมอชาวบ้าน.
<https://www.doctor.or.th/article/detail/5572>.
- ศิรินันท์ กิตติสุขสถิต, และคนอื่น ๆ. (2565). รายงานการสำรวจคุณภาพชีวิต ความสุข ความผูกพัน
องค์กรของคนทำงาน (ในองค์กร) ระดับประเทศ พ.ศ. 2564. นครปฐม: สถาบันวิจัย
ประชากรและสังคม มหาวิทยาลัยมหิดล.
- Bakker, A.B. and Leiter, M.P. (Eds). (2010). *Work Engagement: A Handbook of Essential
Theory and Research*. Oxford: Psychology Press.
- Berber, N., & Slavić, A. J. K. E. S. (1999). Flexible working arrangements and employee
turnover in the central and Eastern Europe. *Public Pers. Manage*, 49, 35-46.
- Deloitte. (2019). *The Deloitte global millennial survey 2019*.
<https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/deloitte-2019-millennial-survey.pdf>
- Demerouti, E. and Cropanzano, R. (2010). From thought to action: employee work
engagement and job performance, in Bakker, A.B. and Leiter, M.P. (Eds), *Work
Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. New York:
Psychology Press.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affect learning. *American Psychologist*, 41,
1040-1048.
- Dweck, C. (2008). Mindsets: How praise is harming youth and what can be done about
it. *School Library Media Activities Monthly*, 24(5), 55.
- Dweck, C.. (2009). Mindsets: Developing talent through a growth mindset. *Olympic
Coach*, 21(1), 4-7.
- Dweck, C. (2014). Talent:: How companies can profit from a “growth mindset”. *Harvard
Business Review*, 92(11), 7.
- Dweck, C. (2016). What having a “growth mindset” actually means. *Harvard business
review*, 13(2), 2-5.
- Elegido, J. M. (2013). Does it make sense to be a loyal employee?. *Journal of business
ethics*, 116(3), 495-511.
- Garvin, D. A., Edmondson A. C., & Gino, F. (2019). Is yours a learning organization?,
Harvard Business Review, Winter 2019, 86 - 93

- Gill, R. (2011). Using storytelling to maintain employee loyalty during change. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 23-32.
- Han, S. J., & Stieha, V. (2020). Growth mindset for human resource development: A scoping review of the literature with recommended interventions. *Human Resource Development Review*, 19(3), 309-331.
- Iqbal, Q., & Ahmad, N. H. (2021). Sustainable development: The colors of sustainable leadership in learning organization. *Sustainable Development*, 29(1), 108-119.
- Jayanthi, R., & Mathews, S. (2023). A Study on Strategic Initiative for Reinvigorating Employee Engagement Among Gen Z. *International Journal of Applied Research in Management and Economics*, 6(1), 1-10.
- Johnston, I. (2017). Creating a growth mindset. *Strategic HR Review*, 16(4), 155-160.
- Kot-Radojewska, M., & Timenko, I. V. (2018). Employee loyalty to the organization in the context of the form of employment. *Oeconomia Copernicana*, 9(3), 511-527.
- Lallukka, A. (2024). *Gen Z & Millennials work-engagement, challenges & possibilities: the motivation explaining low engagement numbers among young employees* [Master Thesis, Arcada University of Applied Sciences].
<https://www.theseus.fi/handle/10024/852319>.
- Lipka, A., Waszczak, S., & Winnicka-Wejs, A. (2014). Loyalty and workaholism in the methods of human capital evaluation (in) an organization—a comparative study. *Journal of Economics and Management*, 17, 25-46.
- Loring, A., & Wang, J. (2022). Engaging Gen Z in professional selling: A systematic literature review. *European journal of Training and Development*, 46(5/6), 413-433.
- Niezurawska-Zajac, J., Kycia, R. A., & Niemczynowicz, A. (2023). *Managing Generation Z: Motivation, engagement and loyalty*. New York: Taylor & Francis.
- Nottingham, J., & Larsson, B. (2018). *Challenging mindset: why a growth mindset makes a difference in learning—and what to do when it doesn't*. California: Corwin Press.
- Ralston, D. A., Egri, C. P., Stewart, S., Terpstra, R. H., & Kaicheng, Y. (1999). Doing business in the 21st century with the new generation of Chinese managers: A study of generational shifts in work values in China. *Journal of international business studies*, 30, 415-427.
- Risley, C. (2020). Maintaining performance and employee engagement during the COVID-19 pandemic. *Journal of Library Administration*, 60(6), 653-659.

- Schaufeli, W.B. and Bakker, A.B. (2004), Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement, *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Taskan, B., Junça-Silva, A., & Caetano, A. (2022). Clarifying the conceptual map of VUCA: a systematic review. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(7), 196-217.
- Waworuntu, E. C., Kainde, S. J., & Mandagi, D. W. (2022). Work-life balance, job satisfaction and performance among millennial and Gen Z employees: a systematic review. *Society*, 10(2), 384-398.

กองทุนบำตุมล: ตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบในชุมชน Baitul Mal Fund: A Mechanism for Managing Informal Debt in the Community

อนวัตร วอลี¹, มุฮัมมัดดาอูด บิลร่าห์มาน², อีฟเฟห์ มะเกะ³, นาซุฮา บุญญามีน³, มะดาโอะ ปูเตะ⁴,
อานัส สามอ⁵, ตูลา บินล่าเต๊ะ⁵, อับดุลรอฮ์มาน จะปะเกีย⁶,
อิบติซัม หะมะ⁷, มะฟายชู เจ๊ะแว⁷

Anuwat Worlee¹, Muhammaddavood Bilraman², Iffah Makea³, Nasuha Bunyameen³,
Mada-o Puteh⁴, Anas Samor⁵, Tula Binlateh⁵, Abdurrahman Chapakiya⁶,
Ibtisam Hama⁷, Mafaisu Chewae⁷

Receive: 24 ตุลาคม 2567 Revised: 3 ธันวาคม 2567 Accepted: 12 ธันวาคม 2567

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ คือ (1) เพื่อยกระดับศักยภาพกองทุนมัสยิดในชุมชนสู่การเป็นกองทุนบำตุมลที่ได้มาตรฐานและให้ความช่วยเหลือแก่ปัญหากลุ่มเปราะบางในชุมชนได้ และ (2) เพื่อออกแบบตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบในชุมชนโดยกองทุนบำตุมลที่พัฒนาขึ้นมาได้ ซึ่งเป็นการวิจัยประเภทเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม โดยกลุ่มเป้าหมาย ได้แก่ ประชาชนที่อาศัยอยู่ในชุมชนในจังหวัดปัตตานีจำนวนทั้งหมด 5 ชุมชน โดยมีกลุ่มตัวอย่างที่ศึกษาได้แก่คณะกรรมการมัสยิดทั้ง 5 ชุมชน ที่กำลังบริหารกองทุนมัสยิดชุมชนละ 10 คน รวมทั้งหมด 50 คน และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจากการบริหารจัดการของกองทุนมัสยิดจำนวน 30 คน รวมกลุ่มตัวอย่างทั้งหมด 80 คน ด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Sampling) เพื่อให้ได้กลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมและ

¹ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., สาขาวิจัยและพัฒนาผลิตภัณฑ์ฮาลาล คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยฟาฏอนี; Assistant Professor, Ph.D. at Research and Development of Halal Product, Faculty of Science and Technology, Fatoni University, Thailand, e-mail: anuwatworlee@ftu.ac.th, anuwatworlee@yahoo.com

² อาจารย์ ดร., สาขารัฐประศาสนศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยฟาฏอนี; Lecturer, Ph.D. at Public Administration, Faculty of Liberal Arts and Social Science, Fatoni University, Thailand.

³ อาจารย์, สาขาวิจัยและพัฒนาผลิตภัณฑ์ฮาลาล คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยฟาฏอนี; Lecturer at Research and Development of Halal Product, Faculty of Science and Technology, Fatoni University, Thailand.

⁴ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ สาขาวิชารัฐประศาสนศาสตร์ คณะศิลปศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยฟาฏอนี; Assistant Professor at Public Administration, Faculty of Liberal Arts and Social Science, Fatoni University, Thailand

⁵ อาจารย์, สาขาการสอนวิทยาศาสตร์ทั่วไป คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยฟาฏอนี; Lecturer at Department of General Science, Faculty of Education, Fatoni University, Thailand.

⁶ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., สาขาอิสลามศึกษา คณะอิสลามศึกษาและนิติศาสตร์ มหาวิทยาลัยฟาฏอนี; Assistant Professor, Ph.D. at Islamic Study, Faculty of Islamic Study and Law, Fatoni University, Thailand

⁷ อาจารย์, สาขาเทคโนโลยีสารสนเทศ คณะวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี มหาวิทยาลัยฟาฏอนี; Lecturer at Department of Information Technology, Faculty of Science and Technology, Fatoni University, Thailand.

ครอบคลุมและเก็บข้อมูลโดยวิธีการผ่านการสัมภาษณ์เชิงลึก (In-depth Interview) และการสนทนากลุ่ม (Focus Group Discussion) เพื่อรวบรวมและวิเคราะห์เชิงคุณภาพ (Qualitative Analysis) ด้วยการวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) ร่วมกับการสำรวจและสังเกต โดยผลการวิจัยพบว่าการใช้กลไกต้นทุนเดิมที่มีอยู่ในชุมชน เช่น คณะกรรมการและกองทุนมัสยิด และสหกรณ์อิสลามในพื้นที่ร่วมกับนวัตกรรมกองทุนบัยตุลมาลซึ่งเป็นตัวแบบกลไกการจัดการใหม่ที่นักวิจัยได้พัฒนาขึ้นในการสร้างกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบด้วยกระบวนการบริหารจัดการเงินชะกาดพิตเราะห์ของกองทุนมัสยิดในชุมชนในรูปแบบใหม่ ส่งผลให้เกิดการยกระดับศักยภาพกองทุนมัสยิดในชุมชนสู่การเป็นกองทุนบัยตุลมาลที่สามารถวางแผนและแก้ปัญหาหนี้สินนอกระบบในชุมชนได้จริง เป็นระบบ มีแบบแผนและสามารถติดตามผลได้ ตลอดจนสามารถคาดการณ์แนวโน้มโอกาสในการลดลงของจำนวนครัวเรือนที่มีหนี้สินนอกระบบได้อย่างเป็นรูปธรรม ซึ่งจะทำให้ชุมชนเกิดการพึ่งพาตนเองและจัดการแก้ปัญหาในชุมชนด้วยตนเอง มากกว่าที่จะรอหรือพึ่งพาความช่วยเหลือจากหน่วยงานของรัฐเพียงอย่างเดียวเหมือนดังเช่นที่ผ่านมา

คำสำคัญ: กองทุนบัยตุลมาล, ตัวแบบกลไกการจัดการ, หนี้สินนอกระบบ

ABSTRACT

This research aims to: (1) enhance the capacity of mosque funds within communities to become Baitulmal funds to address the issue of informal debts and (2) design a mechanism for managing informal debts in communities through a Baitulmal fund. This is a participatory action research involving five communities in Pattani Province. The study sample includes mosque committee members from these five communities, with 10 members per community, totaling 50 participants, as well as 30 stakeholders involved in the management of mosque funds, resulting in a total sample size of 80 individuals. The sampling method employed is multi-stage sampling to ensure an appropriate and comprehensive sample group. Data collection methods include in-depth interviews and focus group discussions, with qualitative analysis conducted using content analysis, supplemented by surveys and observations. The findings reveal that utilizing existing mechanisms within the community, such as mosque committees, mosque funds, and Islamic cooperatives in the area, in conjunction with an innovative Baitulmal fund model developed by the researchers, can effectively address informal debt management. This new model involves the management of zakat fitrah funds within community mosque funds in an innovative way, enhancing the capacity of mosque funds to function as Baitulmal funds capable of systematically and practically planning and addressing informal debt issues in the community. The model also allows for systematic monitoring and forecasting of the potential reduction in the number of households with informal debts. This approach leads to greater self-reliance within communities, enabling them to

solve their problems independently rather than solely relying on government assistance, as was often the case in the past.

KEYWORDS: Baitulmal Fund, Management Mechanism Model, Informal Debt

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

หนี้สินนอกระบบคือหนี้ที่เกิดจากการกู้ยืมเงินที่ไม่ได้รับการควบคุมหรือการจัดการจากหน่วยงานภาครัฐหรือธนาคาร โดยมีอัตราดอกเบี้ยสูงและเงื่อนไขไม่เป็นธรรม ซึ่งกลายเป็นปัญหาสำคัญในสังคมไทยในปัจจุบัน โดยหนี้สินนอกระบบมักจะมีลักษณะเฉพาะที่ทำให้ผู้กู้ติดอยู่ในสถานการณ์ที่ยากลำบาก เช่น อัตราดอกเบี้ยมักจะสูงมากถึง 20 ถึง 30% หรือมากกว่า (สำนักงานเศรษฐกิจการคลัง, 2565) เงื่อนไขการชำระหนี้ที่ยืดหยุ่นและในบางกรณีผู้กู้อาจใช้วิธีการข่มขู่เพื่อเรียกเก็บหนี้ ซึ่งสร้างความเครียดและความเสียหายให้กับผู้กู้ได้ (มูลนิธิเอฟพีเอส, 2564) โดยสาเหตุสำคัญที่ทำให้เกิดหนี้สินนอกระบบมักเกิดจากความต้องการเข้าแหล่งทุนที่ง่ายและสะดวกของผู้ที่มีปัญหาทางการเงิน (กองทุนการเงินระหว่างประเทศ, 2020) และการขาดความรู้ด้านการเงินที่ถูกต้อง (ธนาคารแห่งประเทศไทย, 2021) ส่งผลทำให้เกิดผลกระทบต่อสังคมมากมาย เช่น ผู้ที่มีปัญหาหนี้สินที่เพิ่มขึ้นเรื่อย ๆ เนื่องจากอัตราดอกเบี้ยที่สูงทำให้เกิดภาระทางการเงินอย่างหนัก (ศูนย์วิจัยกสิกรไทย, 2022) เกิดการละเมิดสิทธิโดยการใช้วิธีการบีบคั้นหรือคุกคามเพื่อเรียกเงินคืน ซึ่งส่งผลกระทบต่อความเป็นอยู่และจิตใจของผู้กู้ (กระทรวงยุติธรรม, 2023) และที่สำคัญคือเกิดผลกระทบต่อเศรษฐกิจของประเทศโดยรวมเนื่องจากทำให้ประชาชนไม่สามารถใช้จ่ายในสิ่งที่จำเป็นหรือไม่มีโอกาสในการลงทุนในอนาคตได้ (สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย, 2023)

สำหรับจังหวัดปัตตานีเอง ซึ่งมีประชากรส่วนใหญ่ประกอบอาชีพเกษตรกรรมหรือค้าขายขนาดเล็ก ความเปราะบางทางเศรษฐกิจยิ่งทำให้ปัญหานี้นอกระบบเด่นชัดขึ้น โดยในปี 2564 จำนวนครัวเรือนในจังหวัดปัตตานีที่มีหนี้สินทั้งหมดคิดเป็นร้อยละ 62.7 ของจำนวนครัวเรือนทั้งหมด และเป็นครัวเรือนที่ประกอบอาชีพหาเช้ากินค่ำหรือเป็นลูกจ้างร้อยละ 75.6 ของจำนวนครัวเรือนที่มีหนี้สินทั้งหมด (สำนักงานสถิติแห่งชาติ, 2564) สำหรับในชุมชนเป้าหมายที่ทำการศึกษานี้ก็พบว่ามากกว่าร้อยละ 90 ของครัวเรือนที่เป็นกลุ่มเปราะบางที่มีฐานะยากจนที่มีรายได้รวมเฉลี่ยต่อครัวเรือนน้อยกว่า 10,000 บาทต่อเดือน จะมีหนี้สินทั้งที่เป็นหนี้สินในและนอกระบบ โดยปัจจัยที่ทำให้เกิดหนี้สินดังกล่าวเนื่องจากการชะลอตัวของสภาพเศรษฐกิจภายในประเทศ ภัยพิบัติน้ำท่วม และปัจจัยผลกระทบด้านผลผลิตทางการเกษตรตกต่ำ โดยเฉพาะจากยางพาราซึ่งจะมีกลุ่มแรงงานที่เป็นลูกจ้างเป็นส่วนใหญ่สำหรับในประเทศอินโดนีเซียกองทุนบัยตุลมาล ซึ่งเป็นกองทุนชุมชนจะมีบทบาทสำคัญมากในการแก้ปัญหาหนี้สินนอกระบบและการขาดสภาพคล่องในชุมชน โดยการใช้แนวทางการปล่อยสินเชื่อในอัตราดอกเบี้ย การส่งเสริมการออมในกลุ่มสมาชิกซึ่งส่วนใหญ่เป็นกลุ่มเปราะบาง (Rahman, 2018) พร้อมทั้งมีการนำเงินชะงักดะเราะฮ์ต่างๆ มาให้ความช่วยเหลือกลุ่มเป้าหมายที่เป็นกลุ่มเปราะบางในชุมชนตนเองอีกด้วย ส่งผลให้เกิดการแก้ปัญหาหนี้สินนอกระบบ การพัฒนาสังคม พื้นที่และเศรษฐกิจในชุมชนอย่างเป็นระบบ (Hassan & Aliyu, 2020, Khan, 2021, Suryadi, 2022, Yunus & Mohtashemi, 2019) โดยคณะทำงานกองทุนบัยตุลมาลในประเทศอินโดนีเซียจะนำกิจกรรมฮาลาลเกะหม่าเข้าร่วม ซึ่ง

กิจกรรมฮาลาเกาะห์นี้ถือได้ว่าเป็นหนึ่งในเครื่องมือสำคัญที่ทำให้การบริหารจัดการกองทุนบำตูลมัลในประเทศอินโดนีเซียประสบความสำเร็จและยั่งยืนจนถึงปัจจุบัน (Abdul Rahman & Shafii, 2018, Sari & Widyastuti, 2019, Zain & Maulana, 2020) โดยองค์ประกอบหลักของฮาลาเกาะห์ ได้แก่ การปฏิบัติตามหลักอิสลาม ความโปร่งใสและการตรวจสอบอย่างเป็นระบบ การสร้างความรับผิดชอบในหน้าที่ สัญญา และอุดมการณ์ ตลอดจนการมุ่งสู่การพัฒนาที่ยั่งยืน ซึ่งในแต่ละองค์ประกอบหลักนี้ก็จะมียรายละเอียดแนวปฏิบัติที่ถอดแบบจากบทบัญญัติอัลกุรอานและแนวปฏิบัติของท่านศาสดาที่มีหลักฐานยืนยันที่ชัดเจนตามหลักวิชาการและหลักสากลที่ได้รับการยอมรับในวงกว้าง

ด้วยเหตุนี้การให้ความสำคัญกับการแก้ปัญหาหนี้สินและหนี้สินนอกระบบในครัวเรือนกลุ่มเปราะบางจึงเป็นสิ่งที่ควรดำเนินการหาแนวทางป้องกันและแก้ไขอย่างเร่งด่วน ซึ่งกองทุนหรือสถาบันทางการเงินขนาดเล็กในชุมชนจึงเป็นอีกแนวทางหนึ่งที่จะสามารถสร้างกลไกในการจัดการ แก้และบรรเทาปัญหาหนี้ได้ ดังนั้นในงานวิจัยนี้นักวิจัยจึงสนใจจะใช้กลไกต้นทุนเดิมที่มีอยู่ในชุมชน เช่น คณะกรรมการและกองทุนมัสยิด และสหกรณ์อิสลามในพื้นที่ ร่วมกับนวัตกรรมกองทุนบำตูลมัลซึ่งเป็นตัวแบบกลไกการจัดการใหม่ที่น่าสนใจได้พัฒนาขึ้นในการสร้างกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบด้วยกระบวนการบริหารจัดการเงินชะกาดพิตเราะห์ของกองทุนมัสยิดในชุมชนในรูปแบบใหม่ เพื่อให้เกิดการยกระดับศักยภาพกองทุนมัสยิดในชุมชนสู่การเป็นกองทุนบำตูลมัลที่สามารถวางแผนและแก้ปัญหาหนี้สินนอกระบบในชุมชนได้จริง เพื่อให้ชุมชนเป้าหมายสามารถจัดการและแก้ปัญหาในชุมชนตนเองได้มากกว่าที่จะรอหรือพึ่งพาความช่วยเหลือจากหน่วยงานภาครัฐเพียงอย่างเดียว ซึ่งจะทำให้เกิดชุมชนต้นแบบในการพึ่งพาตนเองที่สามารถถ่ายทอดและเป็นแหล่งเรียนรู้แก่ชุมชนอื่นๆ ต่อไปในอนาคตได้

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อยกระดับศักยภาพกองทุนมัสยิดในชุมชนสู่การเป็นกองทุนบำตูลมัลที่ได้มาตรฐานและให้ความช่วยเหลือแก้ปัญหาในกลุ่มเปราะบางในชุมชนได้
2. เพื่อออกแบบตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบในชุมชนโดยกองทุนบำตูลมัลที่พัฒนาขึ้นมา

สมมุติฐานของการวิจัย

การออกแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบโดยใช้กองทุนบำตูลมัลจะช่วยเพิ่มประสิทธิภาพในการจัดการหนี้สินและลดความเสี่ยงในการก่อหนี้ใหม่ในชุมชนจังหวัดปัตตานี

ขอบเขตของการวิจัย

ขอบเขตด้านเนื้อหา: ศึกษาและวิเคราะห์แนวทางการพัฒนากองทุนมัสยิดในชุมชนให้สามารถยกระดับเป็นกองทุนบำตูลมัล โดยมุ่งเน้นการพัฒนากลไกการทำงานที่สอดคล้องกับบทบาทหน้าที่ของกองทุนบำตูลมัลในประเทศอินโดนีเซียที่ประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหาหนี้สินนอกระบบในชุมชน โดยใช้กระบวนการวิจัยเชิงคุณภาพที่ประกอบด้วย การสัมภาษณ์เชิงลึก การลงพื้นที่สำรวจ การสังเกตการณ์ และการจัดสนทนากลุ่มเพื่อรวบรวมข้อมูลในหลากหลายมิติที่เกี่ยวข้อง

ขอบเขตด้านพื้นที่: ดำเนินงานวิจัยครอบคลุม 5 ชุมชนในจังหวัดปัตตานี ซึ่งเป็นชุมชนที่มีต้นทุนเดิมด้านกองทุนมัสยิดและมีลักษณะบริบททางประชากร สังคม การศึกษาและเศรษฐกิจที่แตกต่างกัน

อย่างชัดเจน ได้แก่ชุมชนตะลัน ตำบลตะลัน อำเภอสายบุรี ชุมชนบ้านบางปู ตำบลบางปู อำเภอเยะ
หริ่ง ชุมชนบ้านรามง ตำบลลุมพุด อำเภอเมือง ชุมชนบ้านโสร่ง ตำบลเขาตุม อำเภอเยะรัง และชุมชนบ้าน
ม่วงหวาน ตำบลสาคอบน อำเภอมายอ

ขอบเขตด้านประชากร/กลุ่มตัวอย่าง: กลุ่มประชากรที่ศึกษาวิจัยจะเป็นประชาชนที่อาศัยอยู่ใน
พื้นที่เป้าหมาย โดยมีกลุ่มประชากรเป้าหมายหลัก ได้แก่ คณะกรรมการมัสยิด ของทั้ง 5 ชุมชน ที่มี
บทบาทสำคัญในการบริหารและจัดการกองทุนมัสยิดอย่างน้อย 5 ปี และกลุ่มผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการ
บริหารจัดการกองทุนมัสยิดรวมทั้งหมดจำนวน 300 คน โดยใช้วิธีการสุ่มแบบหลายขั้นตอน ในการ
คัดเลือกกลุ่มตัวอย่าง

ขอบเขตด้านระยะเวลา : ข้อมูลที่ได้จากกระบวนการวิจัยเป็นข้อมูลที่ดำเนินการในช่วงเดือน
กุมภาพันธ์ - กรกฎาคม 2567

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มเป้าหมาย

งานวิจัยนี้เป็นการวิจัยประเภทเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม โดยประชากรที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้
ได้แก่ ประชาชนที่อาศัยอยู่ในชุมชนในจังหวัดปัตตานีจำนวนทั้งหมด 5 ชุมชน โดยมีกลุ่มเป้าหมายที่
ศึกษาได้แก่คณะกรรมการมัสยิดทั้ง 5 ชุมชน ที่กำลังบริหารกองทุนมัสยิดชุมชนละ 10 คน รวมทั้งหมด
50 คน และผู้มีส่วนได้ส่วนเสียจากการบริหารจัดการของกองทุนมัสยิดจำนวน 30 คน รวมกลุ่มตัวอย่าง
ทั้งหมด 80 คน ด้วยวิธีการสุ่มตัวอย่างโดยการสุ่มแบบหลายขั้นตอน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยเชิงคุณภาพและเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ใช้เครื่องมือการ
สัมภาษณ์เชิงลึกกับกลุ่มเป้าหมายจำนวน 30 คน และการสนทนากลุ่มกับกลุ่มเป้าหมาย 50 คน รวม
กลุ่มเป้าหมายทั้งหมด 80 คน ร่วมกับการสำรวจและสังเกตการณ์ ในการรวบรวมข้อมูลจากกลุ่มเป้าหมาย
ทั้ง 80 คน โดยการสร้างและตรวจสอบคุณภาพเครื่องมือวิจัยทั้ง 2 ข้างต้นจะกระทำโดยกำหนด
วัตถุประสงค์และพัฒนาแนวคำถามที่ชัดเจน สอดคล้องกับเป้าหมายการวิจัย ซึ่งคำถามจะเป็นแบบ
ปลายเปิดที่มีทั้งคำถามหลักและคำถามย่อยที่มีการจัดลำดับคำถามจากทั่วไปไปสู่เฉพาะเจาะจงเพื่อความ
ต่อเนื่องในการตอบ ใช้ภาษาที่เข้าใจง่ายและเหมาะสมกับกลุ่มเป้าหมายและทำการทดสอบเครื่องมือกับ
กลุ่มย่อยเพื่อประเมินความเหมาะสม ตรวจสอบความตรง (Validity) และความเชื่อถือได้ (Reliability)
ผ่านผู้เชี่ยวชาญและการทดลองซ้ำ รวมถึงใช้การบันทึกข้อมูลอย่างละเอียดและการตรวจสอบข้อมูลจาก
กลุ่มเป้าหมาย เพื่อให้ได้เครื่องมือที่มีคุณภาพและครบถ้วน

การเก็บรวบรวมข้อมูล

ผู้วิจัยได้ดำเนินการวิจัยเรื่องกองทุนมัสยิดตามลำดับขั้นตอนการดำเนินการดังนี้
ชุมชนซึ่งมีขั้นตอนในการเก็บรวบรวมข้อมูลดังต่อไปนี้

1. การสัมภาษณ์เชิงลึก: ทีมวิจัยทำการสัมภาษณ์ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียกับการบริหารจัดการกองทุน
มัสยิดของคณะกรรมการมัสยิด เช่น ตัวแทนกลุ่มอาชีพเพื่อเก็บข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับการดำเนินงานของ
กองทุนมัสยิดในรอบ 5 ปีที่ผ่านมาจำนวนทั้งหมด 30 คน

2. การสนทนากลุ่ม: จะมีการจัดเวทีสนทนากลุ่มในแต่ละชุมชนเพื่อรวบรวมความคิดเห็นและข้อเสนอแนะจากคณะกรรมการมัสยิดจำนวนชุมชนละ 10 คน จำนวน 5 ชุมชน รวมทั้งหมด 50 คน โดยข้อมูลที่ได้จะช่วยให้เข้าใจถึงมุมมองที่หลากหลายและความต้องการของคณะกรรมการมัสยิดที่ทำหน้าที่บริหารกองทุนมัสยิดได้มากยิ่งขึ้น

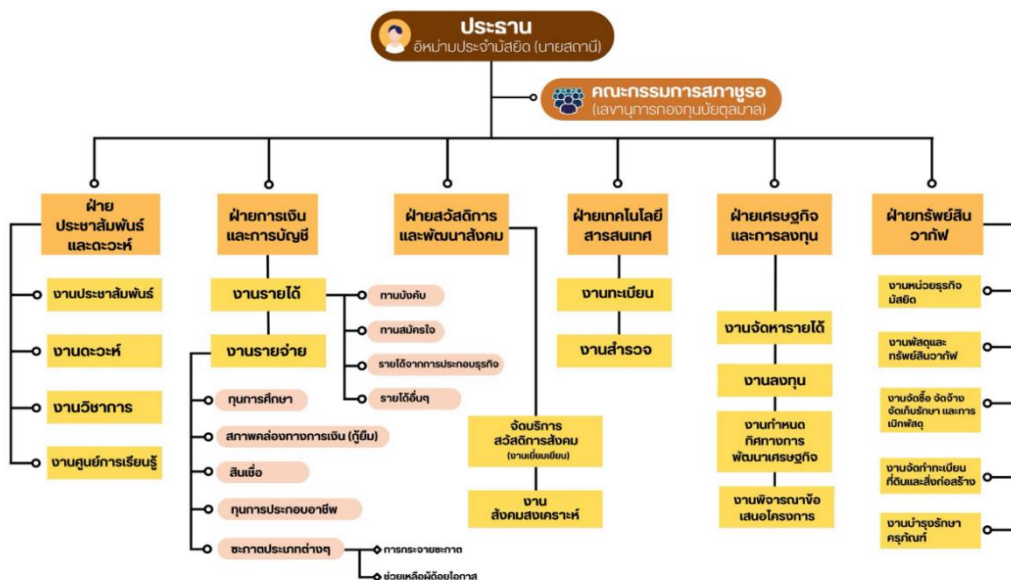
การวิเคราะห์ข้อมูล

ข้อมูลที่ได้จากการเก็บจะถูกวิเคราะห์เพื่อประเมินประสิทธิภาพของการเรียนรู้และการพัฒนากองทุนบำตุนมาลของชุมชน โดยข้อมูลจากการสัมภาษณ์ การสนทนากลุ่ม การสำรวจและการสังเกตการณ์จะถูวิเคราะห์ในรูปแบบเชิงคุณภาพเชิงพรรณนาโดยผู้วิจัยจะทำการสรุปข้อมูลเพื่อประเมินวิสัยทัศน์และความเข้าใจของผู้เข้าร่วมโครงการในการพัฒนาชุมชนและจัดหมวดหมู่ตามประเด็นหลัก ๆ เช่น ความสำเร็จ ปัญหาและข้อเสนอแนะในการปรับปรุงกองทุนมัสยิด หลังจากนั้นจะนำข้อมูลที่ได้จากวิเคราะห์ทั้งหมดมาออกแบบกลไกในการบริหารจัดการหนี้สินในชุมชนชนรวมทั้งยกระดับและพัฒนากองทุนมัสยิดสู่การเป็นกองทุนบำตุนมาลที่ได้มาตรฐานและสามารถแก้ปัญหาหนี้สินนอกระบบต่อไปได้

สรุปผลการวิจัย

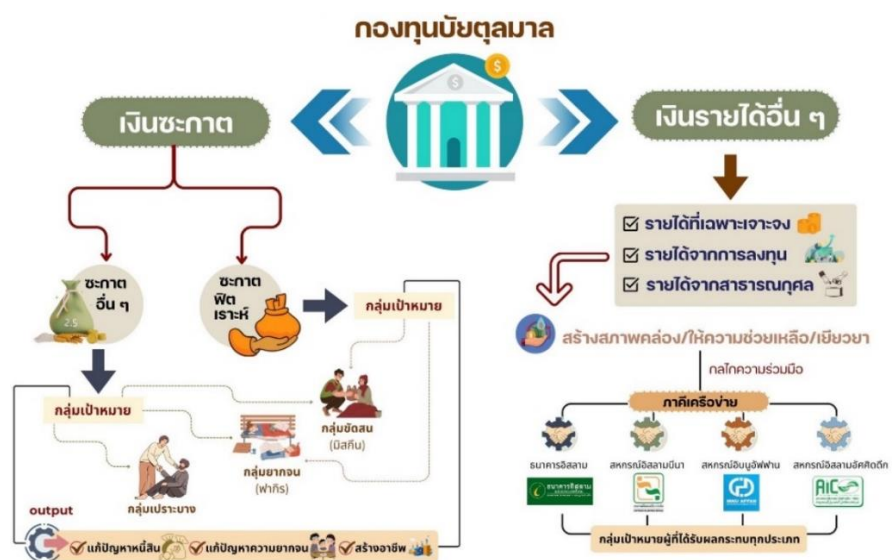
จากการลงพื้นที่สำรวจและศึกษาข้อมูลจากเอกสารดำเนินงานของกองทุนมัสยิด สัมภาษณ์เชิงลึกและจัดเวทีสนทนาแลกเปลี่ยนกลุ่มย่อยในแต่ละชุมชนเป้าหมายทั้ง 5 ชุมชน พบว่ามีเพียง 2 ชุมชนเท่านั้นที่มีการบริหารจัดการกองทุนมัสยิดค่อนข้างเป็นระบบในระดับปานกลางในส่วนของการข้อมูลสมาชิกและสถานะทางการเงินของการบริหารกองทุนตนเองในแต่ละวัน แต่ทั้ง 2 มัสยิดก็ยังมีการบริหารจัดการที่ไม่เป็นระบบและไม่ได้มาตรฐานในแง่ของรายได้ รายรับและรายจ่ายในกองทุน อีกทั้งกระบวนการใช้ประโยชน์จากกองทุนในการให้สวัสดิการหรือให้ความช่วยเหลือแก่สมาชิกหรือคนในชุมชนพบว่าไม่มีการวางระบบและกลไกที่ชัดเจนส่งผลให้ไม่สามารถประเมินประสิทธิภาพของกองทุนในการมีส่วนร่วมแก้ปัญหาหรือให้ความช่วยเหลือชุมชนได้อย่างแม่นยำได้และส่วนอีก 3 ชุมชนที่เหลือพบว่านอกจากจะไม่มียระบบและกลไกที่เป็นมาตรฐานในการทำงานและบริหารจัดการกองทุนแล้วรูปแบบการบริหารกองทุนมักจะเป็นในรูปแบบการตัดสินใจที่เบ็ดเสร็จที่คณะกรรมการมัสยิดเพียงอย่างเดียวและยังไม่มีการจัดตั้งเป็นคณะกรรมการเฉพาะกิจที่มาจากหลายภาคส่วนในการมีส่วนร่วมบริหารกองทุนมัสยิดแต่สิ่งที่ทีมวิจัยค้นพบจากการลงพื้นที่ทั้ง 5 ชุมชนคือความมุ่งมั่น เสียสละและซื่อสัตย์ในการทำงานของคณะกรรมการมัสยิดในการบริหารกองทุนมัสยิดตนเองมีสูงและเข้มแข็งมากและได้รับความไว้วางใจสูงจากคนในชุมชนเพียงแต่ด้วยข้อจำกัดของความรู้และความเข้าใจในการบริหารจัดการกองทุนที่ดีพอก็เลยทำให้มีบ้างที่รูปแบบการใช้กองทุนมัสยิดในการให้ความช่วยเหลือกลุ่มเปราะบางในชุมชนตนเองไม่ได้เป็นไปตามเจตนารมย์ที่แท้จริงของหลักการบริหารกองทุนมัสยิดตามปรากฏในบทบัญญัติศาสนาอิสลามมากนัก ด้วยเหตุนี้ทีมวิจัยจึงเห็นควรใช้ต้นทุนเดิมที่มีอยู่แล้วในชุมชนและในตัวบุคคลที่เป็นคณะกรรมการมัสยิดใน 5 ชุมชนนี้มาพัฒนาและยกระดับกองทุนมัสยิดที่มีอยู่เดิมให้เป็นโมเดลใหม่ของกองทุนที่มีการบริหารจัดการกองทุนเป็นระบบและได้มาตรฐาน ด้วยการยกระดับความรู้ในการบริหารจัดการกองทุนแก่คณะทำงานที่จะมาบริหารจัดการกองทุนให้เพิ่มขึ้น วางระบบและกลไกใหม่ในการทำงานและการบริหารจัดการกองทุนของคณะทำงานที่จะทำหน้าที่ในการดูแลกองทุนให้เป็นระบบมี

มาตรฐานและมีประสิทธิภาพมากขึ้นตลอดจนวางกลไกที่ชัดเจนในการใช้กองทุนที่พัฒนาขึ้นมาในการให้ความช่วยเหลือกลุ่มเปราะบางในชุมชนที่ประสบปัญหาต่าง ๆ ไม่ว่าจะเป็นปัญหาความยากจน ปัญหาเรื่องหนี้สินนอกระบบและปัญหาด้านการประกอบอาชีพ เป็นต้น ดังนั้นในบทความวิจัยนี้ทีมวิจัยจะนำเสนอผลผลิตจากการดำเนินงานในโครงการวิจัยนี้ 2 ส่วนด้วยกันคือ (1) โมเดลต้นแบบของกองทุนบำนาญที่เกิดจากการพัฒนาและยกระดับกองทุนมัสยิดเดิมของชุมชนให้มีการบริหารจัดการเป็นระบบ และได้มาตรฐานและ (2) ตัวแบบกลไกในการใช้กองทุนบำนาญในการจัดการหนี้สินนอกระบบในชุมชน ซึ่งหลังจากที่ทีมวิจัยได้ข้อมูลเกี่ยวกับสภาพปัญหา บริบทและต้นทุนเดิมของการบริหารจัดการกองทุนมัสยิดใน 5 ชุมชนเป้าหมายแล้วเพื่อเสริมจุดแข็งเดิมที่มีอยู่แล้วและเพื่อยกระดับศักยภาพในการบริหารจัดการและการใช้ประโยชน์จากกองทุนมัสยิดดังกล่าวทีมวิจัยก็ได้พัฒนากองทุนมัสยิดใหม่เป็นกองทุนบำนาญที่มีคณะกรรมการหรือคณะทำงานบริหารจัดการกองทุนชุดใหม่ดังแสดงในภาพที่ 1 โดยจะใช้กระบวนการชูรอ (การพิจารณาให้ข้อคิดเห็นและตัดสินใจด้วยหลักเหตุและผลที่เป็นแนวปฏิบัติที่ปรากฏในอัลกุรอานและแบบอย่างการปฏิบัติของท่านศาสดา โดยคณะกรรมการมัสยิดหรือคณะผู้อาวุโสที่ได้รับการยอมรับหรือแต่งตั้งจากคนในชุมชน) ซึ่งกระบวนการชูรอนี้เป็นเครื่องมือหนึ่งที่ใช้ในการขับเคลื่อนองค์กรสาธารณะประโยชน์ต่าง ๆ ในสังคมมุสลิมตั้งแต่ในอดีตยุคสมัยท่านศาสดาจนถึงปัจจุบันเรื่อยมา (Ibrahim & Noor, 2021, Mansyur & Sulaiman, 2022, Mokhtar & Ghazali, 2019, Aziz & Ahsan, 2020, Omar & Farah, 2021) โดยผลการวิเคราะห์และสังเคราะห์ข้อมูลจากการวิจัยทำให้ทีมวิจัยสามารถออกแบบและพัฒนาโมเดลต้นแบบของการบริหารจัดการและขับเคลื่อนกองทุนบำนาญโดยคณะทำงานชุดใหม่และโมเดลแหล่งรายได้ที่จะเข้ามาเติมเงินสู่กองทุนบำนาญ ดังแสดงในภาพที่ 1 และ 2 ตามลำดับ



ภาพที่ 1 ผังการบริหารกองทุนบำนาญโดยคณะทำงานที่มีการแบ่งฝ่ายงานอย่างชัดเจน ที่ทีมวิจัยได้ออกแบบและพัฒนาขึ้นมาใหม่ โดยใช้บริบทและต้นทุนเดิมที่มีในชุมชนเป็นฐานในการออกแบบ

หลังจากที่ทีมวิจัยได้ออกแบบผังคณะทำงานและกรอบงานของกองทุนบำตูลมัลเสร็จเรียบร้อยแล้ว ลำดับต่อมาทีมวิจัยก็ได้ทำการออกแบบแหล่งรายได้ที่จะเติมเงินเข้าสู่กองทุนบำตูลมัลเป็นลำดับต่อมา โดยจากภาพที่ 2 จะพบว่าแหล่งรายได้ที่จะเติมเงินสู่กองทุนบำตูลมัลจะมาจาก 2 ส่วนด้วยกัน ส่วนที่ 1 คือรายได้จากเงินชะกาด (ทานบังคับที่ศาสนาบัญญัติให้มุสลิมที่เข้าเงินไขชำระ) ซึ่งตามบทบัญญัติศาสนาอิสลามได้กำหนดให้มุสลิมทุกคนจะต้องจ่ายชะกาดและส่งมอบให้กับผู้รวบรวมชะกาดหนึ่งในนั้นก็คือกองทุนมัสยิดหรือกองทุนบำตูลมัลตามเงื่อนไขและบทบัญญัติศาสนาอิสลามกำหนดส่วนเงินรายได้ส่วนที่ 2 จะเป็นเงินรายได้อื่น ๆ ซึ่งจะรวมถึงเงินรายได้ที่ได้รับจากการบริจาคและการลงทุนโดยกองทุนบำตูลมัล เช่น เงินบริจาคเฉพาะที่ผู้บริจาคเจาะจงประเภทการใช้เงินลงทุนจากทรัพย์สินของกองทุนหรือทรัพย์สินที่มีผู้บริจาคเข้าสู่กองทุน เช่น ทรัพย์สินจากภาพ เป็นต้น และรายได้จากเงินบริจาคสาธารณะกุศลประเภทต่างๆ เช่น เงินบริจาคที่ได้จากผู้ร่วมละหมาดวันศุกร์ในแต่ละสัปดาห์หรือเงินรายได้จากกิจกรรมสาธารณะกุศลต่าง ๆ ที่มีการร่วมแรงร่วมใจกันทำของคนในชุมชนและองค์กรภาคีเครือข่ายต่าง ๆ เช่น กิจกรรมกินน้ำชาระดมทุนประจำปี กิจกรรมกินข้าวยาให้ความช่วยเหลือเด็กกำพร้า เป็นต้น และเงินที่เกิดจากการลงทุนในรูปแบบต่างๆ เป็นต้น



ภาพที่ 2 ภาพรวมโมเดลต้นแบบกองทุนบำตูลมัลที่พัฒนาจากกองทุนมัสยิดในชุมชน

โดยในส่วนของเงินรายได้อื่น ๆ นั้นทางทีมวิจัยได้ออกแบบให้มีการเชื่อมโยงกับภาคีเครือข่ายที่เป็นภาคีเครือข่ายอิสลามในพื้นที่เนื่องจากในพื้นที่สามจังหวัดชายแดนภาคใต้จะมีสหกรณ์อิสลามที่มีสินทรัพย์และเงินทุนหมุนเวียนรวมประมาณสองพันกว่าล้านบาทประมาณ 3 สหกรณ์ใหญ่ ๆ ได้แก่ สหกรณ์อิสลามอินนูอัฟฟาน สหกรณ์อิสลามปีนาและสหกรณ์อิสลามปัตตานีซึ่งในแต่ละปีสหกรณ์ดังกล่าวจะต้องมีการจ่ายชะกาดเป็นมูลค่า 2.5% ของสินทรัพย์และเงินทุนหมุนเวียนตลอดทั้งปีทั้งหมด ซึ่งเงินชะกาดมียอดเงินที่มากพอสมควรและกองทุนบำตูลมัลก็เป็นหนึ่งในองค์กรหรือหน่วยงานที่มีสิทธิในการรับชะกา

ตามเงื่อนไขบทบัญญัติศาสนาอิสลามกำหนด ดังนั้นการตั้งสหกรณ์อิสลามในพื้นที่ที่ประสบความสำเร็จในการดำเนินงานแล้วและเป็นสถาบันการเงินในพื้นที่ที่มีความเข้มแข็งมาช่วยเติมเงินรายได้กับกองทุนบำนาญของชุมชนผ่านเงินชะกาดและเงินอื่นๆ จะทำให้กองทุนบำนาญมีความเข้มแข็งมากขึ้นและมีศักยภาพเพียงพอต่อการจะให้ความช่วยเหลือเกื้อหนุนบรรเทาความเดือดร้อนแก่กลุ่มเปราะบางในชุมชนในอนาคตได้

หลังจากที่ทีมวิจัยสามารถยกระดับศักยภาพกองทุนมัสยิดในชุมชนสู่การเป็นกองทุนบำนาญที่ได้มาตรฐานและมีศักยภาพในการให้ความช่วยเหลือกลุ่มเปราะบางในชุมชนได้แล้ว ลำดับต่อมาทางทีมวิจัยจึงได้ทำออกแบบตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบในชุมชนโดยกองทุนบำนาญที่พัฒนาขึ้นมา โดยตัวแบบกลไกการใช้กองทุนบำนาญในการจัดการหนี้สินนอกระบบในชุมชนมีกลไกการดำเนินการทั้งหมด 5 ขั้นตอนด้วยกัน ดังแสดงในภาพที่ 3



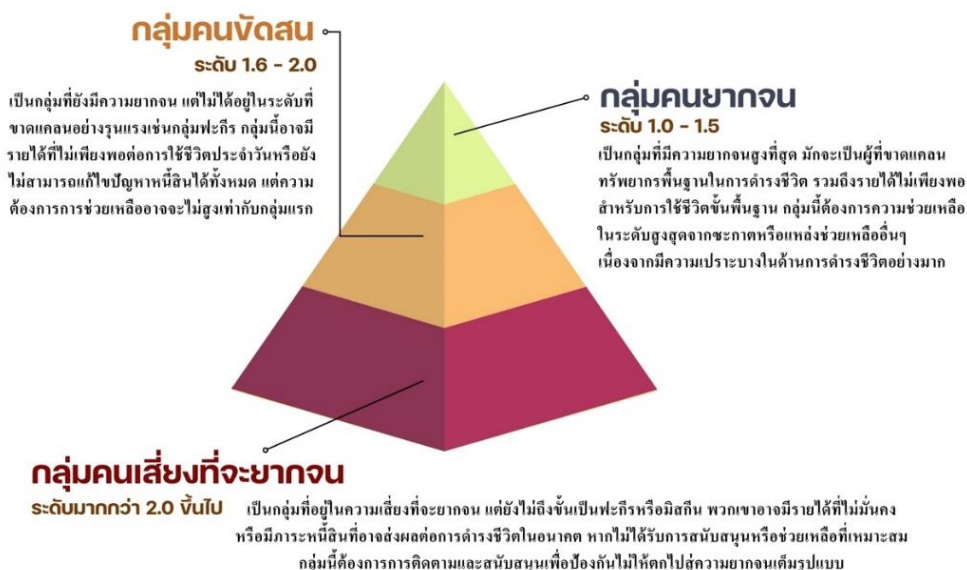
ภาพที่ 3 ตัวแบบกลไกในการจัดการหนี้สินนอกระบบของกลุ่มเปราะบางในชุมชนด้วยเงินรายได้ชะกาดพิตราะห์กองทุนบำนาญที่ทีมวิจัยได้พัฒนาขึ้นมา

จากการลงพื้นที่อย่างต่อเนื่องเพื่อทำความเข้าใจกับปัญหาหนี้สินนอกระบบในกลุ่มเป้าหมายของทีมวิจัย พบว่าหนี้สินนอกระบบเป็นหนึ่งในสาเหตุสำคัญที่ส่งผลกระทบต่อคุณภาพชีวิตของประชาชนในพื้นที่ไม่ว่าจะเป็นการขาดสภาพคล่องทางการเงินหรือปัญหาการค้างชำระที่ทำให้เกิดความเครียดสะสม ทีมวิจัยจึงได้ร่วมกันแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและวิเคราะห์สภาพปัญหา และนำข้อมูลที่ได้จากการวิเคราะห์ห้สังเคราะห์มาออกแบบตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบโดยใช้กองทุนบำนาญเป็นฐานในการขยับกลไก ซึ่งมีกลไกนี้ทั้งหมด 5 ขั้นตอนดังนี้

1. การปรับเปลี่ยน Mindset ของคณะกรรมการบริหารกองทุนบำนาญ: เนื่องจากในพื้นที่ 3 จังหวัดชายแดนภาคใต้เป็นพื้นที่ที่มีความหลากหลายทางวัฒนธรรมและเชื้อชาติ โดยมีมัสยิดเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้และพัฒนาซึ่งถือเป็นสถาบันที่มีบทบาทสูงสุดในการกำหนดทิศทางและนโยบายทางสังคมภายใต้การดูแลและบริหารจัดการของคณะกรรมการประจำมัสยิดในการจัดสรรและบริหาร

งบประมาณจากเงินชะกาดพิตเราะฮ์ซึ่งแต่ละมัสยิดจะสามารถรวมได้มากถึง 400,000 – 1,000,000 บาทต่อปีขึ้นอยู่กับขนาดและจำนวนสมาชิกในชุมชน ซึ่งชะกาดพิตเราะฮ์นี้เป็นเงินให้ความช่วยเหลือโดยผู้ที่ได้รับไม่ต้องจ่ายคืนกลับแก่กองทุนบัยตุลมาลแต่อย่างใดและชะกาดพิตเราะฮ์ก็เป็นหนึ่งในชะกาดที่มุสลิมทุกคนต้องชำระเมื่อครบ 1 รอบปี ตามเกณฑ์และเงื่อนไขที่บทบัญญัติศาสนาอิสลามกำลัง ชะกาดพิตเราะฮ์นี้เป็นหนึ่งในกลไกหลักของการให้ความช่วยเหลือกลุ่มเป้าหมายผู้เปราะบางในพื้นที่และตามบทบัญญัติของศาสนาอิสลาม โดยผู้ที่มิสกีห์ได้รับชะกาดพิตเราะฮ์สามารถแบ่งออกเป็น 8 กลุ่ม ได้แก่ 1) กลุ่มคนยากจน (พะกีร์) 2) กลุ่มผู้ขัดสน (มัสกิน) 3) กลุ่มผู้จัดการชะกาด (อามิล) 4) กลุ่มผู้ที่เข้ารับอิสลาม (มุอัลลาฟ) 5) กลุ่มผู้เป็นทาส (ริกอบ) 6) กลุ่มผู้มีหนี้สิน (ฆอริบ) 7) กลุ่มผู้ทำงานเพื่อศาสนา (ฟิซาบิลิลลาฮ์) และ 8) กลุ่มผู้เดินทาง (อิบนุซซะบิล) อย่างไรก็ตามการจัดสรรเงินชะกาดพิตเราะฮ์ในหลายชุมชนโดยคณะกรรมการบริหารกองทุนมัสยิดเดิมมักแบ่งออกเป็น 8 ส่วนอย่างเท่าเทียมกันแม้ว่ากลุ่มคนยากจนและผู้ขัดสนจะมีจำนวนมากที่สุดก็ตาม ทำให้กลุ่มเหล่านี้ได้รับเงินเพียง 1,000-2,000 บาทต่อคนต่อปีเท่านั้นซึ่งไม่เพียงพอในการแก้ปัญหาความยากจนและหนี้สินนอกระบบรวมถึงความเหลื่อมล้ำทางสังคมซึ่งขัดกับเจตนารมณ์ของชะกาดที่บทบัญญัติศาสนาอิสลามกำหนดและมุ่งเน้นการช่วยเหลือคนยากจน ปัญหานี้เกิดจากความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนในบทบัญญัติของศาสนาทำให้รูปแบบการจัดสรรเงินชะกาดของคณะกรรมการบริหารกองทุนมัสยิดเดิมไม่ตอบโจทย์ในการแก้ไขความยากจนได้อย่างเต็มที่ ทีมวิจัยจึงเห็นความจำเป็นในการปรับเปลี่ยนแนวคิด (Mindset) ของคณะกรรมการบริหารกองทุนบัยตุลมาลให้มีความเข้าใจที่ถูกต้องต่อบทบัญญัติชะกาดพิตเราะฮ์พร้อมกับปรับกระบวนการจัดสรรเงินชะกาดใหม่ให้เน้นไปที่การลดความยากจนและความเหลื่อมล้ำในชุมชนอย่างแท้จริงนั่นคือกลุ่มเป้าหมายที่มีสิทธิจะได้รับชะกาดพิตเราะฮ์นี้คือกลุ่มที่ยากจนและขัดสน (กลุ่มที่ 1 และ 2) ซึ่งมากกว่าร้อยละ 50 กลุ่มนี้จะมีปัญหาเรื่องหนี้สินและรายได้ที่ไม่เพียงพอต่อการใช้จ่ายปัจจัยพื้นฐานในการดำรงชีวิตในแต่ละวัน ส่วนรูปแบบของการให้ความช่วยเหลือกลุ่มนี้จากเงินชะกาดพิตเราะฮ์นั้นให้หลุดพ้นจากความยากจนหรือหลุดพ้นจากหนี้สินนอกระบบนั้นดังจะกล่าวในหัวข้อลำดับต่อไป

2. การคัดแยกประเภทของความยากจน: การวิเคราะห์ความยากจนเป็นปัจจัยสำคัญในการทำความเข้าใจถึงความเปราะบางทางเศรษฐกิจและสังคมของประชากรในพื้นที่ต่าง ๆ ความยากจนไม่ใช่เพียงแค่การขาดรายได้แต่ยังรวมถึงการขาดทรัพยากรพื้นฐาน เช่น อาหาร การศึกษา สุขภาพ และโอกาสในการพัฒนาคุณภาพชีวิต ดังนั้น การจำแนกประเภทของความยากจนตามระดับความเปราะบางจึงเป็นแนวทางสำคัญในการพัฒนามาตรการช่วยเหลือที่ตรงกับความต้องการของแต่ละกลุ่มและเพื่อให้การแก้ปัญหาหนี้สินนอกระบบและความยากจนของกลุ่มเปราะบางบรรลุผลตามเป้าหมายหมายที่วางไว้ ทีมวิจัยจึงได้มีการพัฒนาเครื่องมือในการจำแนกและแบ่งระดับความยากจนของกลุ่มเป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยเกณฑ์การแบ่งระดับความยากจนนี้สามารถแบ่งออกเป็น 3 ระดับ ซึ่งครอบคลุมกลุ่มที่ยากจนรุนแรงไปจนถึงกลุ่มที่เสี่ยงต่อการตกสู่ความยากจน การจัดกลุ่มเหล่านี้ช่วยให้สามารถวางแผนจัดการทรัพยากรที่มีอยู่อย่างจำกัดได้อย่างเหมาะสมและเน้นไปที่การแก้ปัญหาเฉพาะของแต่ละกลุ่มอย่างมีประสิทธิภาพยิ่งขึ้น โดยในกระบวนการคัดแยกประเภทความยากจนนี้จะมีแบบประเมินที่ได้รับมาตรฐานที่ทีมวิจัยได้ออกแบบและสร้างเป็นเครื่องมือสำคัญให้กับคณะกรรมการบริหารกองทุนบัยตุลมาลไว้ใช้ในอนาคตในการแยกประเภทของความยากจนของคนในชุมชนตนเอง โดยผลการประเมินจะถูกสรุปออกมาเป็นคะแนนต่าง ๆ ดังแสดงในภาพที่ 4



ภาพที่ 4 เกณฑ์การแบ่งระดับความยากจนของกลุ่มเปราะบางในชุมชน ที่จะได้รับความช่วยเหลือให้หลุดพ้นจากความยากจน ขัดสนและหนี้สินนอกระบบที่ทีมวิจัยได้พัฒนาขึ้นมา

3. ตรวจสอบและประเมินระดับความรุนแรงของความยากจน: หลังจากมีการคัดแยกเสร็จเรียบร้อยแล้ว คณะทำงานบริหารกองทุนบุญตุลมาก็จะได้ข้อมูลจำนวนผู้ยากจนในชุมชนตนเองทั้ง 3 ระดับ หลังจากนั้นคณะกรรมการกองทุนบุญตุลมาก็จะมีการลงพื้นที่สำรวจและเยี่ยมเยียนกลุ่มเป้าหมายที่ผ่านการคัดแยกและเป็นกลุ่มเปราะบางในพื้นที่ของตนเองเพื่อทำความเข้าใจถึงสภาพปัญหาทางเศรษฐกิจและสังคมที่แท้จริงในแต่ละครัวเรือนหรือแต่ละคนกำลังเผชิญ การสำรวจนี้มีจุดประสงค์เพื่อรวบรวมข้อมูลเชิงลึกเกี่ยวกับรายรับรายจ่าย หนี้สิน ปัจจัยที่ก่อให้เกิดปัญหาหนี้สิน พฤติกรรมการดำเนินชีวิตรวมถึงการประเมินทรัพยากรและความช่วยเหลือที่กลุ่มเป้าหมายจำเป็นต้องได้รับ ข้อมูลที่ได้จากการลงพื้นที่จะถูกนำมาสู่กระบวนการชुरอโดยคณะทำงานที่บอร์ดที่ปรึกษาของกองทุนบุญตุลมาตามปรากฏในโครงสร้างการบริหารกองทุนบุญตุลมาดังภาพที่ 1 เพื่อเรียงลำดับกลุ่มเปราะบางข้างต้นในการจะได้รับความช่วยเหลือต่อไปและเพื่อใช้ในการวางแผนและพัฒนามาตรการแก้ไขปัญหาอย่างเป็นระบบเพื่อช่วยให้กลุ่มเปราะบางเหล่านี้สามารถยกระดับคุณภาพชีวิตและหลุดพ้นจากวงจรหนี้สินอย่างยั่งยืน

4. การให้ความช่วยเหลือ สำหรับขั้นตอนการให้ความช่วยเหลือจะสามารถแบ่งได้ 2 ส่วน คือ การให้ความช่วยเหลือทางการเงินเพื่อให้กลุ่มเปราะบางเอาไปปิดหนี้สินนอกระบบเอาไปใช้จ่ายที่จำเป็นในด้านต่าง ๆ หรือเอาไปใช้เป็นทุนในการหมุนเวียนและสร้างอาชีพให้ตนเอง โดยทางคณะกรรมการบริหารกองทุนบุญตุลมาจะนำเงินจากรายได้ชะกาศทั้งจากชะกาศพิตเราะฮและชะกาศทั่วไป ดังแสดงในภาพที่ 2 มามอบให้กลุ่มเปราะบางที่ผ่านการพิจารณาแล้วจากขั้นตอนที่ 2 และ 3 ในวงเงิน 20,000 – 50,000 บาทต่อครัวเรือน ตามความเหมาะสมและระดับความยากจนของกลุ่มเปราะบางส่วน การให้ความช่วยเหลือในส่วนที่ 2 คือ การดึงกลุ่มเปราะบางที่ได้รับการช่วยเหลือมาเข้าร่วมกิจกรรมกับ

กองทุนบุญตุลมาลอย่างสม่ำเสมอไม่ว่าจะเป็นกิจกรรมฮาลาเกาะห์พัฒนาทักษะการบริหารจัดการชีวิต และครอบครัวรวมถึงการวางแผนและสร้างข้อตกลงร่วมกันเพื่อให้กลุ่มเปราะบางที่ได้รับการช่วยเหลือเข้าสู่วงจรของหนี้สินนอกระบบอีก รวมทั้งการส่งเสริมและพัฒนาทักษะอาชีพร่วมกับภาคีเครือข่ายทั้งเอกชนและหน่วยงานรัฐในการสร้างงานและอาชีพให้กับกลุ่มเปราะบางที่อาจจะมีปัญหาด้านการประกอบอาชีพหรือไม่มีงานทำ ตัวอย่างข้อตกลงร่วมกันระหว่างกองทุนบุญตุลมาลและกลุ่มเปราะบางที่ได้รับการช่วยเหลือ เช่น การละหมาดที่มีสยิดอย่างสม่ำเสมอ การเข้าร่วมกิจกรรมฮะละเกาะฮ์เพื่อเสริมสร้างคุณธรรม ศีลธรรมและการเข้าร่วมโครงการพัฒนาอาชีพซึ่งจะมีการประสานงานกับหน่วยงานต่าง ๆ ตามที่ได้กล่าวแล้วข้างต้น สร้างข้อตกลงเหล่านี้ไม่เพียงเพื่อปลดหนี้สินนอกระบบหรือให้ความช่วยเหลือกลุ่มเปราะบางให้หลุดพ้นจากความยากจนเท่านั้นแต่ยังเป็นการเสริมสร้างความเข้มแข็งให้กับผู้รับความช่วยเหลือในด้านศีลธรรม การศึกษา และการพัฒนาอาชีพเพื่อให้พวกเขาสามารถยืนหยัดด้วยตนเองได้ในอนาคตและหลุดพ้นจากวงจรความยากจนได้อย่างยั่งยืน

5. การติดตามผล การติดตามผลพัฒนาการและพฤติกรรมของกลุ่มเปราะบางที่ได้รับการช่วยเหลือถือเป็นอีกหนึ่งขั้นตอนสำคัญในกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบและการประเมินความสำเร็จและความยั่งยืนของการให้ความช่วยเหลือแก่กลุ่มเปราะบางเป้าหมาย การติดตามนี้ไม่เพียงแต่ตรวจสอบว่าผู้รับความช่วยเหลือปฏิบัติตามเงื่อนไขหรือข้อตกลงที่กำหนดไว้อย่างเคร่งครัดตามที่ได้นำเสนอแล้วในขั้นตอนที่ 4 หรือไม่ แต่ยังมุ่งเน้นการประเมินพัฒนาการด้านอื่น ๆ เช่น การเปลี่ยนแปลงในคุณภาพชีวิต การยกระดับศีลธรรมและความสามารถในการพึ่งพาตนเอง โดยการติดตามผลเหล่านี้จะช่วยให้คณะกรรมการหรือผู้ให้การสนับสนุนสามารถปรับปรุงหรือปรับเปลี่ยนแนวทางการช่วยเหลือให้สอดคล้องกับความต้องการและสถานการณ์ที่เปลี่ยนแปลงของกลุ่มเปราะบางได้อีกด้วย ซึ่งจะช่วยให้การแก้ไขปัญหาหนี้สินและความยากจนเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและยั่งยืนมากขึ้น

การอภิปรายผล

ภายใต้การดำเนินงานวิจัยตามวัตถุประสงค์เพื่อยกระดับศักยภาพกองทุนมัสยิดในชุมชนสู่การเป็นกองทุนบุญตุลมาลที่มีการบริหารจัดการที่เป็นระบบและมีมาตรฐาน และเพื่อสร้างกลไกการใช้กองทุนบุญตุลมาลในการจัดการหนี้สินนอกระบบของกลุ่มเปราะบางในชุมชนนั้น จากผลการวิจัยพบว่า ต้นทุนเดิมที่มีในชุมชนได้แก่ กองทุนมัสยิด คณะกรรมการมัสยิด ความมุ่งมั่นและอุดมการณ์ในการเป็นผู้เสียสละสูงของคณะกรรมการมัสยิดและภาคีเครือข่าย เช่น สหกรณ์อิสลามในพื้นที่ ถือได้ว่าเป็นหัวใจสำคัญที่ทำให้ทีมวิจัยสามารถยกระดับกองทุนมัสยิดซึ่งเป็นกองทุนชุมชนขนาดเล็กสู่การพัฒนาโมเดลเป็นกองทุนบุญตุลมาลที่มีการบริหารจัดการอย่างเป็นระบบและได้มาตรฐานได้สำเร็จตามวัตถุประสงค์ที่กำหนดไว้ได้ ส่งผลให้จากเดิมที่เป็นกองทุนชุมชนขนาดเล็กที่มีบทบาทไม่มากนักในการมีส่วนร่วมในการแก้ปัญหาความยากจนในพื้นที่และการเติมเงินเข้าสู่กองทุนไม่ได้มาก จนสามารถยกระดับเป็นกองทุนชุมชนที่มีขนาดใหญ่ขึ้น มีการบริหารจัดการและดำเนินงานเป็นระบบและได้มาตรฐานมากขึ้น อีกทั้งสามารถมีบทบาทสำคัญในการแก้ปัญหาสำคัญๆ ในชุมชน โดยเฉพาะปัญหาในกลุ่มคนเปราะบาง เช่น ปัญหาความยากจนและหนี้สินนอกระบบ สามารถเป็นพื้นที่แห่งการเรียนรู้ให้กับหน่วยงาน องค์กรและชุมชนอื่นๆ ในการสร้างความเข้มแข็งในชุมชนทำให้ชุมชนสามารถแก้ปัญหาสำคัญในชุมชนได้ด้วยตนเอง และพึ่งพาตนเองได้ แบ่งเบาภาระหน่วยงานภาครัฐได้ ด้วยเหตุนี้หน้าทอนจะมีการถ่ายทอดหรือขยายพื้นที่ต่อ

ในพื้นที่อื่นๆ จำเป็นอย่างยิ่งที่จะต้องพิจารณาต้นทุนเดิมที่มีอยู่แล้วว่ามีความเข้มแข็งมากน้อยแค่ไหน เพื่อให้สามารถดำเนินการได้สำเร็จตามโมเดลที่ได้พัฒนาในโครงการนี้ แต่หากต้นทุนเดิมที่มีในชุมชน ตามที่ได้กล่าวตอนต้นยังไม่เข้มแข็งมากพอ ก็จะเป็นที่นักวิจัยจะต้องพัฒนาต้นทุนเดิมให้มีความเข้มแข็ง ก่อนที่จะนำโมเดลนี้ไปขยายยังพื้นที่เป้าหมาย อีกทั้งในงานวิจัยนี้ก็ยังพบว่าอีกกลไกหนึ่งที่สำคัญที่ นักวิจัยจำเป็นต้องนำมาใช้ในการสร้างโมเดลกองทุนบำตุนมาลให้สำเร็จ นั่นคือ การใช้กลไกระบบชुरอในการคัดเลือกคณะทำงานกองทุนบำตุนมาล เนื่องจากจากที่ได้นำเสนอโมเดลกองทุนบำตุนมาลในโครงการวิจัยนี้ จะพบว่าภาระกิจหลักส่วนใหญ่ของกองทุนบำตุนมาลจะเป็นงานจิตอาสาเพื่อสาธารณะ กุศล ดังนั้นคณะคนทำงานจึงจำเป็นต้องมีจิตสาธารณะและความซื่อสัตย์สูง มีความมุ่งมั่นและ พร้อมพัฒนาองค์กรตลอดเวลา ด้วยเหตุนี้การคัดเลือกคณะทำงานให้สามารถทำงานบนฐานข้อจำกัด หลากๆ อย่างได้ให้มีประสิทธิภาพจึงเป็นสิ่งสำคัญ ซึ่งกลไกระบบชुरอที่ใช้ในโครงการวิจัยนี้จะพบว่าเป็น อีกกลไกหนึ่งที่สามารถนำมาใช้ในการคัดเลือกคณะทำงานให้ได้คุณสมบัติตามที่กล่าวข้างต้นได้ ซึ่ง ผลการวิจัยนี้สอดคล้องกับงานวิจัยเกี่ยวกับการจัดการหนี้สินและการแก้ปัญหาความยากจนในชุมชนที่ ศึกษาโดย Abdul Rahman และ Shafii (2018) และ Zain และ Maulana (2020)

เนื่องจากกองทุนบำตุนมาลเป็นกองทุนในระดับชุมชนที่มุ่งเป้าที่การให้ความช่วยเหลือกลุ่ม เปราะบางที่ได้รับผลกระทบจากภาวะหนี้สินนอกระบบ และเพื่อส่งเสริมให้เกิดสภาพคล่องในชุมชนและ แก้ปัญหาความยากจนในชุมชน ดังนั้นแหล่งรายได้ที่จะเติมเงินเข้าสู่กองทุนจึงมีความสำคัญและต้องมา จากหลากหลายทาง ซึ่งโมเดลต้นแบบกองทุนบำตุนมาลที่ทีมวิจัยได้ออกแบบมา นอกจากจะมีแหล่ง รายได้ที่เกิดจากการส่งเสริมให้เกิดการออมของคนในชุมชนสู่กองทุนบำตุนมาล แหล่งรายได้หลักที่จะใช้ ในการขับเคลื่อนและบริหารจัดการกองทุนบำตุนมาลให้บรรลุตามเจตนารมณ์ของการจัดการกองทุนก็จะ มาจาก 2 ช่องทางหลัก คือ แหล่งรายได้จากเงินชะกาดไม่ว่าจะเป็นจากชะกาดพิตเราะฮและชะกาด ทัวไปซึ่งในแต่ละปีกองทุนบำตุนมาลจะสามารถรวบรวมได้ประมาณ 200,000 – 2,000,000 บาท ขึ้นอยู่ กับขนาดของชุมชนและจำนวนประชากรและภาคีเครือข่ายที่มีส่วนร่วมกับชุมชน ซึ่งแหล่งรายได้นี้ทาง กองทุนบำตุนมาลจะนำไปให้ความช่วยเหลือกลุ่มเปราะบางที่ได้รับผลกระทบและผ่านการคัดเลือกผ่าน กระบวนการต่างๆ ที่ทางกองทุนบำตุนมาลได้ออกแบบไว้แล้ว แบบให้เปล่าไม่ต้องเรียกคืน เนื่องจากตาม บทบัญญัติศาสนาอิสลามเงินชะกาดเป็นกรรมสิทธิ์ของกลุ่มเปราะบางที่ยากจนและขัดสน ผู้จ่ายชะกาด ไม่มีสิทธิที่จะเรียกคืนหลังจากที่ได้ให้กับกลุ่มเป้าหมายที่ผ่านการคัดเลือกเรียบร้อยแล้ว ส่วนแหล่งรายได้ อีกส่วนหนึ่งก็มาจากรายได้จากบริจาคของกลุ่มมีอบนในรูปแบบต่างๆ ไม่ว่าจะเป็นในรูปแบบของการ เฉพาะเจาะจงประเภทของการนำไปใช้ การบริจาคเพื่อการสาธารณะกุศลทั่วไป และรายได้ที่เกิดจากการ จัดกิจกรรมเพื่อเติมเงินสู่กองทุน เช่น กิจกรรมกินน้ำชาประจำปี และกิจกรรมจัดเลี้ยงข้าวยาเพื่อเข้าสู่ กองทุนช่วยเหลือเด็กกำพร้า เป็นต้น ซึ่งกิจกรรมเหล่านี้เป็นกิจกรรมเดิมที่ทางคณะกรรมการบริหาร กองทุนมีสยิดในชุมชนเป้าหมายได้เคยดำเนินการและสำเร็จตามเป้าหมายแล้ว

ส่วนการแก้ปัญหาหนี้สินนอกระบบและปัญหาความยากจนของกลุ่มเปราะบางในชุมชนอาจ กระทำได้หลายวิธี แต่ในโครงการวิจัยนี้เลือกพัฒนาตัวแบบกลไกกองทุนบำตุนมาลในการแก้ปัญหา หนี้สินนอกระบบของกลุ่มเปราะบางในชุมชน เนื่องจากบริบทชุมชนเป้าหมายที่ศึกษาในโครงการวิจัยนี้ เป็นชุมชนมุสลิม 100 เปอร์เซนต์ ซึ่งหากมองในแง่ของบทบัญญัติศาสนาอิสลามจะพบว่ามิมีระบบชะกาด ที่เป็นทานบังคับให้มุสลิมทุกคนต้องชำระโดยเฉพาะชะกาดพิตเราะฮหรือชะกาดประจำปีที่มีมุสลิมแต่ละ

คนไม่จำกัดวัย ฐานะและเพศจะต้องชำระทุกคน ซึ่งในปัจจุบันต้องชำระในยอดประมาณ 60 – 70 บาท/คน ซึ่งจะทำให้ในพื้นที่ที่เป็นสังคมมุสลิมมีเงินชะกาตหมุนเวียนค่อนข้างมากพอสมควร อีกทั้งชะกาตก็มีหลายประเภทไม่ใช่แค่ชะกาตพิตเราะห์เพียงอย่างเดียว ดังนั้นหากมีการบริหารจัดการเงินชะกาตให้พื้นที่หรือชุมชนอย่างมีประสิทธิภาพและสอดคล้องกับบทบัญญัติศาสนาอิสลามกำหนดอย่างแท้จริง เงินชะกาตเหล่านี้ก็สามารถสร้างผลกระทบและบรรดาปัญหาที่เกิดขึ้นในชุมชนได้ ด้วยเหตุนี้ทางทีมวิจัยจึงเลือกใช้ตัวแบบกลไกการแก้ปัญหานี้สินนอกระบบของกลุ่มเปราะบางในชุมชนด้วยกองทุนชะกาตที่เป็นหนึ่งในรายได้ที่เข้ามาเติมเงินให้กับกองทุนบำตุนและขั้นตอนที่เป็นหัวใจสำคัญที่สุดของความสำเร็จในการแก้ปัญหานี้สินนอกระบบด้วยตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินที่พัฒนานี้ให้สำเร็จตามวัตถุประสงค์ได้ คือ ขั้นตอนการปรับเปลี่ยนความคิด (Mind set) ของคณะทำงานกองทุนมัสยิดซึ่งเป็นคณะบุคคลเดิมที่มีการบริหารจัดการเงินชะกาตของชุมชนอยู่แล้ว ด้วยความเข้าใจที่คลาดเคลื่อนเกี่ยวกับเจตนารมณ์ของระบบชะกาตพิตเราะห์ และด้วยวิสัยทัศน์ที่เป็นคนที่ให้ความเคารพในชุมชนจึงทำให้ค่อนข้างยากพอสมควรในการปรับความคิดของคณะบุคคลดังกล่าวให้ยอมรับในการนำเงินชะกาตในชุมชนมามีส่วนร่วมในการแก้ปัญหานี้สินนอกระบบของกลุ่มเปราะบางในชุมชน นอกเหนือจากเงินชะกาตจากภายนอกหรือจากองค์กรภาคีเครือข่าย เป็นต้น แต่ปัจจัยที่ทำให้ทีมวิจัยสำเร็จในการปรับความคิดคณะทำงานกองทุนมัสยิดให้ยอมรับในการนำกลไกการแก้ปัญหานี้สินนอกระบบที่ทีมวิจัยได้พัฒนามาใช้ในการแก้ปัญหานี้สินนอกระบบของกลุ่มเปราะบางในชุมชนได้คือ การใช้ผู้นำศาสนาหรือผู้นำทางจิตวิญญาณที่สังคมมุสลิมหรือคนในพื้นที่ให้การยอมรับมาให้ความรู้เพิ่มเติมที่ถูกต้องแก่คณะทำงานกองทุนมัสยิดเพื่อให้เข้าใจถึงเจตนารมณ์ที่จริงของระบบชะกาตตามหลักการอิสลามและถือปฏิบัติจะสำเร็จเชิงประจักษ์ในสมัยการปกครองของท่านศาสดาและผู้นำอิสลามในยุคต้นๆ ซึ่งการใช้กลไกที่ได้พัฒนาในโครงการวิจัยนี้ในการแก้ปัญหาคความยากจนในชุมชนให้สำเร็จก็ให้ผลที่สอดคล้องและมีความคล้ายคลึงกันกับการดำเนินงานวิจัยที่ดำเนินโดย Hassan และ Aliyu (2020) และ Khan (2021) จากที่ได้นำเสนอข้างต้นจึงพบว่าด้วยระบบชะกาตที่เป็นปัจจัยหลักที่ทำให้ตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบด้วยกองทุนบำตุนประสบความสำเร็จในการแก้ปัญหานี้สินนอกระบบของกลุ่มเปราะบางในชุมชน ซึ่งระบบชะกาตจะมีเฉพาะในชุมชนมุสลิมเท่านั้น ดังนั้นตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบที่ได้พัฒนาในโครงการวิจัยนี้จึงเหมาะสมเฉพาะนำไปใช้ในการแก้ปัญหานี้สินนอกระบบของกลุ่มเปราะบางในชุมชนและสังคมมุสลิมเท่านั้น หากจะมีการนำไปใช้ในชุมชนอื่นๆ ที่มีบริบทแตกต่างจากชุมชนมุสลิม ผู้วิจัยอาจจะมีการประยุกต์และพัฒนาเพิ่มเติมเพื่อให้สอดคล้องและเหมาะสมกับบริบทพื้นที่เป้าหมายที่จะนำไปใช้

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 กองทุนมัสยิดเป็นกองทุนที่มีทุกพื้นที่ที่เป็นมัสยิดของชุมชนมุสลิม ดังนั้นสามารถนำโมเดลต้นแบบกองทุนบำตุนมาในงานวิจัยนี้ไปปรับใช้ได้ แต่อาจจะมีการปรับใช้เพิ่มเติมเพื่อให้มีความเหมาะสมตามสภาพและบริบทของชุมชนที่จะนำไปใช้

1.2 การจัดการหนี้สินนอกระบบจะประสบความสำเร็จไม่ได้ขึ้นอยู่กับกระบวนการหรือระบบการให้ความช่วยเหลือของหน่วยงานหรือองค์กรในชุมชนเพียงอย่างเดียว หัวใจสำคัญของการ

แก้ปัญหาหนี้จะขึ้นอยู่กับ การปรับเปลี่ยนพฤติกรรมของผู้ที่เข้าไปเกี่ยวข้องกับระบบหนี้สินนอกระบบ ดังนั้นกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบในชุมชนโดยกองทุนบุญตุลมาลเป็นเพียงแค่หนึ่งวิธีการที่แต่ละชุมชนสามารถนำไปประยุกต์ได้ แต่อย่างไรก็ดีแล้วการแก้หนี้สินนอกระบบจะประสบความสำเร็จหรือไม่ ขึ้นอยู่กับหลายปัจจัย

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาวิจัยเพิ่มเติมในประเด็นเกี่ยวกับปัจจัยที่กระตุ้นให้เกิดการก่อหนี้สินนอกระบบของกลุ่มเปราะบางในชุมชนว่ามีปัจจัยอะไรบ้างที่สำคัญ เพื่อจะได้สามารถแก้ปัญหาที่ต้นเหตุได้อย่างแม่นยำต่อไป

เอกสารอ้างอิง

- กองทุนการเงินระหว่างประเทศ. (2020). รายงานการศึกษาด้านการเงินนอกระบบ.
<https://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/so/2020/RES031220A.htm>
- กระทรวงยุติธรรม. (2023). การศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างหนี้สินนอกระบบและการละเมิดสิทธิ.
<https://www.moj.go.th/main/>
- ธนาคารแห่งประเทศไทย. (2021). การส่งเสริมความรู้ทางการเงินเพื่อการจัดการหนี้ (รายงานวิจัยฉบับที่ 45). https://www.bot.or.th/thai/financial_education/Pages/default.aspx
- มูลนิธิเอฟพีเอส. (2564). เจ็อนไขการชำระหนี้. <https://www.bot.or.th/th/satang-story/managing-debt/debt-restructuring.html>
- ศูนย์วิจัยกสิกรไทย. (2022). รายงานผลกระทบของหนี้สินนอกระบบต่อเศรษฐกิจและสังคม.
<https://www.kasikornresearch.com/en/analysis/Pages/default.aspx>
- สถาบันวิจัยเพื่อการพัฒนาประเทศไทย. (2023). ผลกระทบของหนี้สินนอกระบบต่อเศรษฐกิจประเทศ.
<https://www.tdrip.or.th/>
- สำนักงานเศรษฐกิจการคลัง. (2565). อัตราดอกเบี้ยสำนักงานเศรษฐกิจการคลัง กระทรวงการคลัง.
<https://www.fpo.go.th/main/SpecialPage/4714/Tax-Rate.aspx>
- สำนักงานสถิติแห่งชาติ. (2564). รายงานรายได้และการกระจายรายได้ของครัวเรือน พ.ศ. 2564 ระดับจังหวัด กระทรวงดิจิทัลเพื่อเศรษฐกิจและสังคม. https://www.nso.go.th/public/e-book/Analytical-Reports/Income_2564/8/
- Abdul Rahman, A. R., & Shafii, Z. (2018). The role of halal governance in Baitul Mal management: A study in Indonesia. *Journal of Islamic Accounting and Business Research*, 9(3), 313-327. <https://doi.org/10.1108/JIABR-05-2017-0080>
- Aziz, N. A., & Ahsan, N. (2020). Halal governance: A comprehensive review and future directions. *Journal of Islamic Marketing*, 11(2), 239-258.
<https://doi.org/10.1108/JIMA-04-2019-0141>

- Hassan, M. K., & Aliyu, A. (2020). Islamic microfinance: A tool for poverty alleviation in Indonesia. *International Journal of Islamic Economics and Finance Studies*, 6(1), 13-27. <https://doi.org/10.1234/ijiefs.2020.1234567>
- Ibrahim, M., & Noor, M. (2021). Islamic social finance: An examination of halal governance practices in Baitul Mal management. *Asian Journal of Law and Governance*, 3(2), 33-47. <https://doi.org/10.24989/ajlg.v3i2.707>
- Khan, F. (2021). Baitul Mal: A catalyst for socioeconomic development in Indonesia. *Asian Journal of Law and Governance*, 3(1), 45-61. <https://doi.org/10.24989/ajlg.v3i1.678>
- Mansyur, M., & Sulaiman, A. (2022). The implementation of halal governance in Islamic financial institutions: A case study of Baitul Mal in Indonesia. *Journal of Islamic Finance*, 11(1), 87-102. <https://doi.org/10.1108/JIF-07-2021-0032>
- Mokhtar, N., & Ghazali, M. (2019). Understanding halal governance: Challenges and opportunities. *Journal of Business Ethics*, 154(4), 861-876. <https://doi.org/10.1007/s10551-018-3841-8>
- Omar, N. A., & Farah, A. (2021). The importance of halal governance in Islamic financial institutions: A conceptual framework. *International Journal of Islamic Economics and Finance*, 12(1), 77-90. <https://doi.org/10.1108/IJIEF-12-2019-0076>
- Rohman, M. (2018). The role of Baitul Mal in reducing poverty in Indonesia. *Journal of Islamic Finance*, 7(2), 56-67. <https://doi.org/10.1108/JIF-04-2018-0042>
- Sari, D. R., & Widyastuti, A. (2019). Halal governance and its influence on the management of Baitul Mal in Indonesia. *Jurnal Ekonomi dan Bisnis Islam*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1234/jebi.2019.5678901>
- Suryadi, A. (2022). Empowering communities through Islamic financing: A study of Baitul Mal in Indonesia. *Journal of Islamic Economic Studies*, 10(3), 1-15. <https://doi.org/10.1234/jies.2022.0987654>
- Yunus, M., & Mohtashemi, S. (2019). *The impact of microfinance on community development: Evidence from Indonesia*. Social Science Research Network. <https://ssrn.com/abstract=3324567>.
- Zain, M. F., & Maulana, A. (2020). Halal governance: A pathway for sustainable development in Baitul Mal institutions. *International Journal of Islamic Economics and Finance*, 3(2), 45-60. <https://doi.org/10.1108/IJIEF-03-2020-0035>

ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด ที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2

Effects of Learning Management Using 7E Learning Cycle Supplemented with Mind Map on Science Achievement and Basic Science Process Skills of Prathom Suksa 2 Students

ภาวิณี สุวรักษ์¹, ชชาติชาย ม่วงปทุม²

Pawinee Suwarak¹, Chatchai Muangpathom²

Receive: 14 มีนาคม 2567 Revised: 24 เมษายน 2567 Accepted: 1 พฤษภาคม 2567

บทคัดย่อ

การวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1. เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนโดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดและการเรียนแบบปกติระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียน 2. เปรียบเทียบทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนโดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดและการเรียนแบบปกติ ระหว่างก่อนเรียนและหลังเรียนและ 3. เปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนโดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด กับนักเรียนแบบปกติ ใช้แบบแผนการวิจัย Non-equivalent Control group Pretest-Posttest Design กลุ่มตัวอย่างเป็นนักเรียนชั้นประถม ศึกษปีที่ 2 จากโรงเรียนในกลุ่มโรงเรียนเพ็ญ 3 ในจังหวัดอุดรธานี ปีการศึกษา 2566 จำนวน 42 คน เลือกโดยใช้วิธีสุ่มแบบกลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยประกอบด้วย 1. แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด 2. แผนการจัดการเรียนรู้รูปแบบปกติ 3. แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ 4. แบบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน การวิเคราะห์ข้อมูลใช้การหาค่าเฉลี่ยค่าร้อยละ, ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน, dependent t-test และ MANOVA

ผลการวิจัยพบว่า พบว่า 1. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด และนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน 2. ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน

¹ นักศึกษาหลักสูตรครุศาสตรมหาบัณฑิต สาขาวิชาหลักสูตรและการเรียนการสอน มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี ; Master Student of Education in Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Udon Thani Rajabhat University, Thailand; e-mail: 63120609101@udru.ac.th

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี; Assistant Professor Dr., Udon Thani Rajabhat University, Thailand.

ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด และนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน 3. ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้ แผนผังความคิด สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ และทักษะกระบวนการทาง วิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วย การใช้แผนผังความคิดและนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติไม่แตกต่างกัน

คำสำคัญ: วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น, แผนผังความคิด, ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์, ทักษะ กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน

ABSTRACT

The objectives of this research were 1. to compare the science achievement of Prathom Suksa 2 Students who studied by using the 7E learning cycle with mind maps and normal learning between before and after learning 2. to compare basic science process skills. of Prathom Suksa 2 students who studied by using the 7E learning cycle. using mind maps and normal learning between before and after learning 3. to compare academic achievement and basic science process skills of Prathom Suksa 2 students who studied using the 7E learning cycle with mind maps and normal learning. research Non-equivalent Control group Pretest- Posttest Design. The sample group was 42 Prathom Suksa 2 students from the Phen 3 School Group in Udon Thani Province, Academic year 2023 by using a cluster random method. The instruments used in the research consisted of a learning management plan using the 7E learning cycle using mind maps, 2. a normal learning management plan, 3. a science achievement test that is difficult value (p) was between 0.46 to 0.77 the discriminatory power value (r) was between 0.46 to 0.77, and the reliability for the entire version was 0.84, 4. a basic Science Process Skills Measurement that are difficulty value (p) was between 0.44 to 0.72, the discriminatory power valve (r) was between 0.44 to 0.61, and the whole version had a reliability value of 0.92. Data analysis used means, finding percentages, standard deviations, dependent t-tests, and MANOVA.

The results of the research found that 1. science achievement and basic science process skills of students who studied learning management using the 7E learning cycle with mind maps and students who studied by using normal learning after studying were higher than before studying. 2. Science learning and basic science process skills of students who learned management using the 7E learning cycle with mind maps higher than students who studied by use normal learning management 3. The science achievement and basic science process skills of students who studied learning

management using the 7E learning cycle with mind maps were higher than students who studied by use normal learning management, and basic science process skills of students who studied learning management using the 7E learning cycle with mind maps and student who studied by use normal learning management were not different.

KEYWORDS: 7E Learning cycle, Mind map, Science achievement, Basic science process skills

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

วิทยาศาสตร์มีบทบาทสำคัญต่อโลกปัจจุบันและอนาคตอยู่ โดยเฉพาะอย่างยิ่งในยุคสมัยนี้ที่วิทยาศาสตร์ได้เข้ามาเกี่ยวข้องกับชีวิตของมนุษย์ทุกคน ทั้งในด้านการดำเนินชีวิต การงานอาชีพ ข้าวของเครื่องใช้รวมถึงผลผลิตต่างๆที่ล้วนแต่จะต้องมีหลักวิทยาศาสตร์เข้ามาเกี่ยวข้องอยู่ตลอดทุกอย่างในการทำงานและการดำเนินชีวิตมีผลมาจากวิทยาศาสตร์ เรียกได้ว่าวิทยาศาสตร์เป็นตัวช่วยที่ทำให้เกิดเทคโนโลยี (George, 2561) และกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์มีจุดมุ่งหมายให้ผู้เรียนได้เรียนรู้วิทยาศาสตร์ที่เน้นการนำความรู้มาเชื่อมโยงกับกระบวนการ สามารถสืบค้นหาความรู้และนำความรู้ที่ได้มาสร้างองค์ความรู้ โดยใช้การสืบเสาะหาความรู้และการแก้ปัญหาด้วยวิธีการที่หลากหลายให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง จัดให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมทั้งในการเรียนทฤษฎีและปฏิบัติ (กระทรวงศึกษาธิการ, 2551: 4) แต่การเรียนรู้วิทยาศาสตร์ของนักเรียนในปัจจุบันยังไม่ได้เน้นการพัฒนาให้ผู้เรียนเกิดทักษะที่จำเป็น โดยการสอนควรเน้นให้ผู้เรียนค้นพบความรู้ด้วยตนเอง เพื่อให้ได้ทั้งกระบวนการและความรู้จากการสำรวจตรวจสอบ แล้วนำผลที่ได้มาจัดระบบเป็นหลักการ แนวคิด และองค์ความรู้ ส่งเสริมให้นักเรียนเป็นผู้มีจิตวิทยาศาสตร์ และค่านิยมในการใช้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยีอย่างสร้างสรรค์ (สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ, 2563)

ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ เป็นเครื่องมือสำคัญอย่างหนึ่งของนักวิทยาศาสตร์ในการค้นหาคำตอบหรือหาคำตอบของปัญหาต่างๆ เป็นสิ่งที่ควรฝึกฝนให้เกิดขึ้นกับทุกคน เพราะไม่เพียงแต่จะมีความสำคัญกับการค้นหาคำตอบของนักวิทยาศาสตร์ แต่ยังเป็นประโยชน์และเกี่ยวข้องกับชีวิตประจำวันของทุกคน (สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี, 2565: 25) ซึ่งสมาคมส่งเสริมความก้าวหน้าทางวิทยาศาสตร์แห่งสหรัฐอเมริกา (American Association for the Advancement of Science: AAAS) ได้กำหนดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน 8 ทักษะ ได้แก่ การสังเกต การคิด การใช้ตัวเลขและคำนวณ การจัดประเภทสิ่งของ การใช้ความสัมพันธ์ระหว่างมิติกับเวลา การจัดกระทำและการสื่อความหมายข้อมูล การลงข้อวินิจฉัยและการพยากรณ์ ที่ใช้เป็นพื้นฐานสำหรับการสืบเสาะเชิงวิทยาศาสตร์ เป็นสิ่งจำเป็นสำหรับใช้ในการเรียนรู้ มโนทัศน์หลักการต่าง ๆ

จากข้อมูลการประเมินคุณภาพทางการศึกษากลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ของโรงเรียนบ้านเชียงหวางสร้างลาน ในปีการศึกษา 2565 นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนกลุ่มสาระวิทยาศาสตร์ต่ำกว่าเกณฑ์ คือ ร้อยละ 65.40 ซึ่งอยู่ในระดับที่ไม่น่าพอใจ เนื่องจากผู้สอนกลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ สอนเน้นเนื้อหามากกว่าเน้นทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ การจัดกิจกรรมการเรียนรู้ส่วนใหญ่จะเป็นการเรียนรู้โดยท่องจำมากกว่าฝึกทักษะทางกระบวนการคิด

จึงทำให้ผู้เรียนไม่สามารถเชื่อมโยงความรู้ระหว่างเนื้อหา ขาดทักษะในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง ขาดความสนใจในกิจกรรมการเรียนรู้ ซึ่งปัจจัยเหล่านี้ทำให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนอยู่ในระดับที่ไม่น่าพอใจ (กลุ่มงานวิชาการโรงเรียนบ้านเชียงหวางสร้างลาน, 2565: 15)

การจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เป็นหนึ่งในรูปแบบการสอนวิทยาศาสตร์ ซึ่งเป็นกระบวนการที่นักเรียนได้ลงมือสืบเสาะ ค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง โดยต้องอาศัยทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ในการค้นพบความรู้ วิธีการแก้ปัญหา เปิดโอกาสให้นักเรียนนำสิ่งที่ได้เรียนไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวัน (ศิวพร ศรีเจริญ, 2559) การจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น ตามแนวคิดของ ไอเซนคราฟท์ (Eisenkraft, 2003: 57-59) มี 7 ขั้นตอน ได้แก่ ขั้นตอนตรวจสอบความรู้เดิม ขั้นสร้างความสนใจ ขั้นสำรวจและค้นหา ขั้นอธิบายและลงข้อสรุป ขั้นขยายความรู้ ขั้นประเมินผลและนำความรู้ไปใช้ การสอนโดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เป็นการสอนที่ดี มุ่งส่งเสริมให้นักเรียนรู้จักค้นคว้าหาความรู้ด้วยตนเอง โดยใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ เน้นกิจกรรมของนักเรียนโดยครูผู้สอนเป็นผู้สร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนการสอนให้ ซึ่งสามารถพัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และเจตคติทางวิทยาศาสตร์ให้เกิดในตัวนักเรียน

นอกจากนี้แล้วนักวิชาการหลายท่าน ยังให้ความสำคัญกับการใช้แผนผังความคิดในการจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์ ในทำนองเดียวกัน วัชร เล่าเรียนดี (2555: 61) กล่าวว่า แผนผังความคิดเป็นเทคนิคหนึ่งที่จะช่วยในการเรียนรู้ที่ลึกซึ้งกว้างขวางมากขึ้น ช่วยในการจำ ช่วยให้เข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างแนวคิด โดยสร้างแผนผังเชื่อมโยงและการคิดที่ชัดเจน ช่วยทำให้มองเห็นการทำงานของสมองของตนเองชัดเจนยิ่งขึ้น โดยมองเห็นความเชื่อมโยงสัมพันธ์ของคำข้อความสาระต่างๆ ได้ชัดเจน ดังนั้นวิจัยเกี่ยวกับการสอนโดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้และการสอนโดยใช้แผนผังความคิด ของ บุญยาพร วิเศษวงษา (2555: 68) ที่สรุปได้ว่านักเรียนที่ได้รับการสอนโดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ และการสอนโดยใช้แผนผังความคิด ส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น

จากความสำคัญและปัญหาดังกล่าว ผู้วิจัยมีความเห็นว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยแผนผังความคิด น่าจะเป็นอีกวิธีหนึ่งที่จะช่วยให้นักเรียนได้พัฒนาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์และสามารถสรุปองค์ความรู้ของตนเองได้อย่างเหมาะสม อันจะส่งผลสำเร็จในการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์และมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น ดังนั้นผู้วิจัย จึงนำมாதลองใช้กับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 โรงเรียนบ้านเชียงหวางสร้างลาน เพื่อจะได้ทราบว่าการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยแผนผังความคิดทำให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ และมีทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนหรือไม่ และแตกต่างจากการจัดการเรียนรู้แบบปกติอย่างไร

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดและการเรียนแบบปกติ ก่อนเรียนและหลังเรียน

2. เพื่อเปรียบเทียบทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดและการเรียนแบบปกติ ก่อนเรียนและหลังเรียน

3. เพื่อเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานหลังเรียน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด กับการเรียนแบบปกติ

สมมุติฐานของการวิจัย

1. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด และการเรียนแบบปกติ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน

2. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด และการเรียนแบบปกติ มีทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน

3. นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานหลังเรียนสูงกว่าการเรียนแบบปกติ

ขอบเขตของการวิจัย

ตัวแปรที่ศึกษา

1. ตัวแปรต้น คือ การจัดการเรียนรู้ 2 วิธี ได้แก่
 - 1.1 การจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด
 - 1.2 การจัดการเรียนรู้แบบปกติ
2. ตัวแปรตาม ได้แก่
 - 2.1 ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน หน่วยการเรียนรู้ที่ 5 เรื่อง ชีวิตของพืชและสัตว์
 - 2.2 ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน

เนื้อหาที่ใช้ในการวิจัย

เนื้อหาที่ใช้ในการวิจัยในครั้งนี้ เป็นเนื้อหากลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 สาระที่ 1 วิทยาศาสตร์ชีวภาพ หน่วยการเรียนรู้ที่ 5 เรื่อง ชีวิตของพืชและสัตว์ มีตามหัวข้อดังต่อไปนี้ สิ่งมีชีวิต, สิ่งไม่มีชีวิต, เปรียบเทียบลักษณะของสิ่งมีชีวิตและสิ่งไม่มีชีวิต, ปัจจัยที่มีความสำคัญต่อการเจริญเติบโตของพืช (แสง), ปัจจัยที่มีความสำคัญต่อการเจริญเติบโตของพืช (น้ำ), พืชดอก, วัฏจักรของพืชดอก

ระยะเวลาที่ใช้ในการวิจัย

การดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ ทำการทดลองในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2566 โดยใช้เวลาในการทดลองตามแผนการจัดการเรียนรู้จำนวน 7 แผน ใช้เวลา 7 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 ชั่วโมง รวมเป็น 14 ชั่วโมง มีการทดสอบก่อนเรียน (Pre-Test) จำนวน 1 ชั่วโมง และมีการทดสอบหลังเรียน (Post-Test) จำนวน 1 ชั่วโมง รวมระยะเวลาในการวิจัยทั้งหมดจำนวน 16 ชั่วโมง

วิธีดำเนินการวิจัย

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง

ประชากร คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 กลุ่มโรงเรียนเพ็ญ 3 ในจังหวัดอุดรธานี จำนวน 13 ห้องเรียน นักเรียน 150 คน กลุ่มตัวอย่าง คือ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จากโรงเรียนในกลุ่มโรงเรียนเพ็ญ 3 ในจังหวัดอุดรธานี จำนวน 42 คน จำนวน 2 ห้องเรียน ซึ่งได้มาจากการสุ่มแบบกลุ่ม (Cluster Random Sampling) โดยใช้โรงเรียนเป็นหน่วยการสุ่ม แล้วสุ่มอย่างง่ายอีกครั้งหนึ่งโดยการจับสลาก เป็นกลุ่มทดลอง 1 ห้อง (นักเรียน 22 คน) และกลุ่มควบคุมอีก 1 ห้อง (นักเรียน 20 คน)

แบบแผนการวิจัย

การวิจัยในครั้งนี้ใช้แบบแผนการทดลองแบบกลุ่มควบคุมที่ไม่เท่าเทียมกัน (Non-equivalent Control Group Pretest-Posttest Design)(Campbell & Stanley, 1969: 409-429) ดังตารางที่ 1

ตารางที่ 1 แบบแผนการทดลองที่ใช้ในการวิจัย

กลุ่ม	ทดสอบก่อนเรียน	ทดลอง	ทดสอบหลังเรียน
E	T ₁	X	T ₂
C	T ₃	-	T ₄

สัญลักษณ์ที่ใช้ในแบบแผนการทดลอง

E	แทน	กลุ่มทดลอง
C	แทน	กลุ่มควบคุม
T ₁	แทน	การทดสอบก่อนเรียนของกลุ่มทดลอง
T ₃	แทน	การทดสอบก่อนเรียนของกลุ่มควบคุม
X	แทน	การจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด
T ₂	แทน	การทดสอบหลังเรียนของกลุ่มทดลอง
T ₄	แทน	การทดสอบหลังเรียนของกลุ่มควบคุม

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย แบ่งออกเป็น

1. แผนการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 7 แผน แผนละ 2 ชั่วโมง ใช้เวลา 14 ชั่วโมง ความเหมาะสมของแผนอยู่ระหว่าง 3.33-4.67
2. แผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติ กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 จำนวน 7 แผน แผนละ 2 ชั่วโมง ใช้เวลา 14 ชั่วโมง
3. แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก เพื่อวัดความสามารถในการเรียนรู้ของนักเรียน จำนวน 30 ข้อ มีค่าความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.46 ถึง 0.77 และค่าอำนาจจำแนก (r) อยู่ระหว่าง 0.46 ถึง 0.77 มีค่าความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.84

4. แบบทดสอบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน แบบปรนัยชนิดเลือกตอบ 4 ตัวเลือก เพื่อใช้วัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้น จำนวน 30 ข้อ (ศศิธร พาเจริญ, 2556: 226-232) มีความยากง่าย (p) อยู่ระหว่าง 0.44 ถึง 0.72 และค่าอำนาจจำแนก (r) อยู่ระหว่าง 0.44 ถึง 0.61 มีความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.92

การเก็บรวบรวมข้อมูล

การวิจัยในครั้งนี้ ผู้วิจัยได้ดำเนินการเก็บรวบรวมข้อมูลตามขั้นตอน ดังนี้

1. ทำการทดสอบก่อนเรียนกับนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ และแบบทดสอบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 เรื่อง ชีวิตของพืชและสัตว์
2. ดำเนินการจัดกิจกรรมการเรียนรู้กับนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม ตามแผนการจัดการเรียนรู้ โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยแผนผังความคิดกับแผนการจัดการเรียนรู้แบบปกติ ที่ผู้วิจัยสร้างขึ้น
3. ดำเนินการสอบหลังเรียนกับนักเรียนกลุ่มทดลองและกลุ่มควบคุม หลังจากจัดกิจกรรมการเรียนรู้ ครบทั้ง 7 แผนแล้ว โดยใช้แบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ และแบบทดสอบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ ชุดเดียวกับการทดสอบก่อนเรียน
4. ตรวจให้คะแนนแบบทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์ และแบบทดสอบวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ แล้วนำคะแนนที่ได้ไปวิเคราะห์ข้อมูลด้วยวิธีการทางสถิติ

การวิเคราะห์ข้อมูล

1. นำคะแนนที่ได้จากการทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์และทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ ก่อนเรียนและหลังเรียนมาหาค่าเฉลี่ยเลขคณิต ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ร้อยละ แล้วเปรียบเทียบคะแนนก่อนเรียนและหลังเรียน โดยใช้การทดสอบที่แบบไม่อิสระ (t-test for Dependent)
2. นำคะแนนที่ได้จากการทดสอบวัดผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิชาวิทยาศาสตร์และทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ หลังเรียนมาทดสอบด้วยโปรแกรมสำเร็จรูปทางสถิติ MANOVA

สรุปผลการวิจัย

จากการดำเนินการวิจัยในครั้งนี้สามารถสรุปผลการวิจัยได้ดังนี้

1. การทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 9.86 คะแนน และ 22.68 คะแนน ตามลำดับ และเมื่อเปรียบเทียบระหว่างก่อนและหลังเรียน พบว่าหลังเรียนของนักเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงในตารางที่ 2 ดังนี้

ตารางที่ 2 ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด ก่อนเรียนและหลังเรียน

การทดสอบ	n	$\bar{x}$	S.D.	ร้อยละ	t
ก่อนเรียน	22	9.86	2.70	32.87	20.93*
หลังเรียน	22	22.68	2.83	75.61	

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. การทดสอบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบปกติ มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 9.40 คะแนน และ 20.30 คะแนน ตามลำดับ และเมื่อเปรียบเทียบระหว่างก่อนและหลังเรียน พบว่า หลังเรียนของนักเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงในตารางที่ 3 ดังนี้

ตารางที่ 3 ผลการเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบปกติ ก่อนเรียนและหลังเรียน

การทดสอบ	n	$\bar{x}$	S.D.	ร้อยละ	t
ก่อนเรียน	20	9.40	2.26	31.33	10.32*
หลังเรียน	20	20.30	1.98	61.52	

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

3. การทดสอบทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 10.95 คะแนน และ 21.82 คะแนน ตามลำดับ และเมื่อเปรียบเทียบระหว่างก่อนและหลังเรียน พบว่า หลังเรียนของนักเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงในตารางที่ 4 ดังนี้

ตารางที่ 4 ผลการเปรียบเทียบทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด ก่อนเรียนและหลังเรียน

การทดสอบ	n	$\bar{x}$	S.D.	ร้อยละ	t
ก่อนเรียน	22	10.95	2.79	36.52	14.52*
หลังเรียน	22	21.82	2.87	72.73	

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

4. การทดสอบทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานก่อนเรียนและหลังเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบปกติ มีคะแนนเฉลี่ยเท่ากับ 10.45 คะแนน และ 20.75 คะแนน ตามลำดับ และเมื่อเปรียบเทียบระหว่างก่อนและหลังเรียน พบว่า หลังเรียนของนักเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 แสดงในตารางที่ 4 ดังนี้

ตารางที่ 4 ผลการเปรียบเทียบทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานของนักเรียนชั้น ประถมศึกษาปีที่ 2 ที่เรียนด้วยการเรียนแบบปกติ ก่อนเรียนและหลังเรียน

การทดสอบ	n	$\bar{X}$	S.D.	ร้อยละ	t
ก่อนเรียน	20	10.45	2.24	34.83	11.13*
หลังเรียน	20	20.75	2.31	69.17	

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

5. ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์และทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานหลังเรียน แสดงในตารางที่ 5 ดังนี้

ตารางที่ 5 ผลการวิเคราะห์เปรียบเทียบคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์และทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานหลังเรียน ระหว่างนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ

Between-Subjects Effects			
ตัวแปรตาม	df	F	P
ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์	1	9.784	0.003*
ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์	1	2.245	.142

*มีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

จากตารางที่ 5 พบว่า คะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์หลังเรียนของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้การใช่วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดกับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ มีนัยสำคัญทางสถิติเท่ากับ 0.003 ซึ่งเป็นไปตามนัยสำคัญทางสถิติที่กำหนดไว้ แสดงว่าคะแนนเฉลี่ยผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์หลังเรียนของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้การใช่วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

และคะแนนทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานหลังเรียนของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้การใช่วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดกับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ มีนัยสำคัญทางสถิติเท่ากับ 0.142 ซึ่งมีนัยสำคัญทางสถิติสูงกว่าที่กำหนดไว้ แสดงว่า คะแนนทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานหลังเรียนของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้การใช่วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดกับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ ไม่แตกต่างกัน

จากข้อมูลในตาราง 2-5 สามารถสรุปผลการวิจัยตามวัตถุประสงค์ที่ตั้งไว้ ดังนี้

นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดและนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์และทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนเป็นไปตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 1-2

นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ สูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ และนักเรียนทั้ง 2 กลุ่ม มีทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐาน ไม่แตกต่างกัน ซึ่งไม่เป็นไปตามวัตถุประสงค์ข้อที่ 3

การอภิปรายผล

จากการศึกษาและเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์และทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ขั้นพื้นฐานของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ ผู้วิจัยได้แยกอภิปรายผลดังนี้

1. ผลการศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ พบว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์หลังเรียนสูงกว่านักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 ซึ่งเป็นไปตามสมมติฐานที่ตั้งไว้ ทั้งนี้เนื่องมาจาก

การจัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เป็นการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนเพื่อพัฒนากระบวนการแสวงหาความรู้ เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการเรียนรู้ เชื่อมโยงความรู้เดิมและความรู้ใหม่ที่ค้นพบ ทำให้เด็กเกิดการเรียนรู้อย่างลึกซึ้งและมีประสิทธิภาพ และสามารถนำความรู้ที่ได้ไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ในชีวิตประจำวันได้ อีกทั้งการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น ยังส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถสร้างองค์ความรู้โดยใช้กระบวนการทางวิทยาศาสตร์ คิดอย่างมีเหตุผล และเปิดโอกาสให้ผู้เรียนค้นหาคำตอบอย่างอิสระด้วยตนเอง จากวิธีการต่างๆ โดยครูผู้สอนจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เอื้อต่อการเรียนและคอยชี้แนะ กระตุ้นให้ผู้เรียนอยากเรียนรู้ อยากหาคำตอบ (ทิสนา แชนมณี, 2561) และผู้วิจัยยังได้ส่งเสริมการเขียนแผนผังความคิดเข้าไปในชั้นอธิบายและลงข้อสรุป เพื่อให้ นักเรียนได้เขียนสรุปองค์ความรู้เป็นภาพรวม ซึ่งทำให้นักเรียนมีความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียนง่ายขึ้น จึงส่งผลให้ผลสัมฤทธิ์ด้านการเรียนของนักเรียนสูงขึ้น หลังได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น ในขณะที่นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ ยังขาดการคิดเชื่อมโยงความรู้เดิมกับความรู้ใหม่ ทำให้การได้รับความรู้ไม่ต่อเนื่อง ไม่มีความเข้าใจในเนื้อหาที่เรียนอย่างถ่องแท้ ไม่สามารถเขียนสรุปองค์ความรู้เป็นภาพรวมได้ ส่งผลให้ไม่สามารถนำความรู้ที่ได้ไปประยุกต์ใช้ให้เกิดประโยชน์ในชีวิตประจำวันได้ ดังนั้น เพื่อให้การจัดการเรียนการสอนมีประสิทธิภาพ นักเรียนควรได้รับการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น ซึ่งสอดคล้องกับผลการศึกษาค้นคว้าของ อรชา เอี่ยมบุ (2563) ได้ศึกษา เรื่อง การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ และความสามารถในการคิดวิเคราะห์ของ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ด้วยการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น ร่วมกับเทคนิคการใช้คำถาม กระตุ้นการคิดระดับสูง พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 หลังเรียนด้วยการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น ร่วมกับเทคนิคการใช้คำถามกระตุ้นการคิดระดับสูง สูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 สอดคล้องกับผลการศึกษาค้นคว้า

ของสายชล ศรีสุราช (2562) ได้ศึกษาเรื่อง การพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น (7E) ของนักเรียนระดับชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 โรงเรียนเมืองอำนาจเจริญ พบว่า การจัดการเรียนรู้โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น (7E) นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่สูงขึ้น นักเรียนแต่ละคนมีคะแนนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน เมื่อเทียบจากค่าเฉลี่ยคะแนนสอบก่อนเรียนและหลังเรียน เพิ่มขึ้นร้อยละ 19.55 และมีระดับพัฒนาการในระดับปานกลาง และสอดคล้องกับผลการศึกษาค้นคว้าของ สุวรรณศรีทอง (2561) ได้ศึกษาเรื่อง ผลการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้วิทยาศาสตร์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ตามแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น (7E) พบว่า ผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 5 ที่เรียนด้วยชุดกิจกรรม การเรียนรู้วิทยาศาสตร์ตามแนวคิดการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น (7E) สูงกว่าผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนที่เรียนแบบปกติ อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

2. ผลการศึกษาทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด กับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติพบว่า นักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิด มีคะแนนทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ไม่แตกต่างจากนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05

ทั้งนี้เนื่องมาจากผู้วิจัยอาจจะใช้ระยะเวลาในการดำเนินการวิจัยน้อยเกินไป ทำให้ไม่เกิดความต่อเนื่อง ความสม่ำเสมอของทักษะ เครื่องมือที่ใช้วัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์เป็นแบบปรนัย ชนิดเลือกตอบ ทำให้วัดทักษะได้ไม่ครอบคลุม ซึ่งการวัดทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ควรใช้วิธีการวัดที่หลากหลาย อาจจะวัดตามสภาพจริงหรือประเมินภาคปฏิบัติ และกลุ่มประชากรที่ทำการวิจัยเป็นโรงเรียนที่มีความพร้อม สภาพแวดล้อม บริบท สภาพสังคมไม่แตกต่างกัน จึงทำให้ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ของนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผังความคิดกับนักเรียนที่ได้รับการจัดการเรียนรู้แบบปกติ ไม่แตกต่างกัน

จากการอภิปรายผลการวิจัยสรุปได้ว่า การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้นเสริมด้วยแผนผังความคิด เป็นการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ผู้เรียนได้ลงมือปฏิบัติจริง ส่งเสริมให้ผู้เรียนใช้ทักษะการคิดทางปัญญา สืบเสาะหาความรู้ ค้นหาคำตอบด้วยตนเองโดยอาศัยทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ และเขียนองค์ความรู้ที่ได้นำเสนอในรูปแบบของแผนผังความคิด โดยขั้นตอนการจัดการเรียนรู้จะเริ่มจากขั้นตรวจสอบความรู้เดิม เป็นวัฏจักรไปสิ้นสุดที่การนำความรู้ไปใช้ ซึ่งผู้เรียนสามารถนำความรู้ไปประยุกต์ใช้ในชีวิตประจำวันได้จริง การจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้นเสริมด้วยแผนผังความคิดจึงเหมาะที่จะใช้ในการจัดการเรียนการสอนวิทยาศาสตร์อย่างยิ่ง เพื่อให้ให้นักเรียนได้เรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพและส่งผลให้นักเรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้
 - 1.1 ควรนำการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้นเสริมด้วยแผนผังความคิดไปประยุกต์ใช้กับการสอนวิทยาศาสตร์ทุกระดับชั้น
 - 1.2 ควรมีการพัฒนาสื่อการเรียนรู้ เพื่อส่งเสริมทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์
2. ข้อเสนอแนะในการทำวิจัยครั้งต่อไป
 - 2.1 ควรมีการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้นเสริมด้วยแผนผังความคิดเปรียบเทียบกับจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2551). *ตัวชี้วัดและสาระการเรียนรู้แกนกลาง กลุ่มสาระการเรียนรู้ วิทยาศาสตร์ ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2560 ตามหลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2551*. กรุงเทพฯ: ชุมชนสหกรณ์การเกษตรแห่งประเทศไทย.
- กลุ่มงานวิชาการโรงเรียนบ้านเชียงหวางสร้างลาน. (2565). *รายงานผลการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน ปีการศึกษา 2565 โรงเรียนบ้านเชียงหวางสร้างลาน*. อุดรธานี: โรงเรียนบ้านเชียงหวางสร้างลาน.
- ทิตนา แหมมณี และคณะ. (2561). *ศาสตร์การสอน : องค์ความรู้เพื่อการจัดกระบวนการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ* (พิมพ์ครั้งที่ 22). กรุงเทพฯ: จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- บุญยาพร วิเศษวงษา. (2555). *ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้โดยใช้รูปแบบวัฏจักรการเรียนรู้ 5 ขั้นประกอบแผนผังความคิด กลุ่มสาระการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ เรื่อง ชีวิตสัตว์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทที่ไม่มีการตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- วัชร เลารีนดี. (2555). *รูปแบบและกลยุทธ์การจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาทักษะการคิด*. นครปฐม: มหาวิทยาลัยศิลปากร.
- ศศิธร พาเจริญ. (2556). *การเปรียบเทียบผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน ทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์ ชั้นพื้นฐานและเจตคติเชิงวิทยาศาสตร์ เรื่อง ชีวิตพืชและสัตว์ ชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 ด้วยการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบสืบเสาะหาความรู้ 7 ขั้นและการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบ 4MAT* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโทที่ไม่มีการตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- ศิวพร ศรีเจริญ. (2559). *ผลการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แบบวัฏจักรสืบเสาะหาความรู้ 7 ขั้น (7E) ร่วมกับการใช้คำถามระดับสูง ที่มีผลต่อการคิดอย่างมีเหตุผลและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน เรื่อง ระบบย่อยอาหารของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 4* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยบูรพา].
https://so06.tci-thaijo.org/index.php/edujournal_nu/article/view/88741
- สถาบันส่งเสริมการสอนวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี. (2565). *รู้จัก...ทักษะการสังเกต*. นิตยสาร สสวท., 51(239), 25.

- สายชล ศรีสุราช. (2562). การพัฒนาความสามารถในการคิดวิเคราะห์และผลสัมฤทธิ์ทางการเรียน วิทยาศาสตร์ โดยใช้การจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น (7E) ของนักเรียนระดับชั้น ป.5 โรงเรียนเมืองอำนาจเจริญ. *วารสารวิชาการ ครุศาสตร์สวนสุนันทา*, 3(2), 20-30.
- สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2563). *การกำหนดสมรรถนะหลักของผู้เรียน ระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานและระดับประถมศึกษาตอนต้น (ป.1-3)*. กรุงเทพฯ: พริกหวาน กราฟฟิค
- สุวรรณ ศรีทอง. (2561). ผลการใช้ชุดกิจกรรมการเรียนรู้วิทยาศาสตร์สำหรับนักเรียนชั้นประถมศึกษา ปีที่ 5 ตามแนวความคิดการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น (7E) [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท ที่ไม่มีการตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยบูรพา.
- อรชา เอี่ยมบุ๋. (2563). การศึกษาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนวิทยาศาสตร์ และความสามารถในการคิด วิเคราะห์ของ นักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 4 ด้วยการจัดการเรียนรู้แบบวัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น ร่วมกับเทคนิคการใช้คำถามกระตุ้นการคิดระดับสูง. *สิกขา วารสารศึกษาศาสตร์*, 7(2), 41-51.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1969). Reforms as experiments. *American Psychologist*, 24(4), 409–429.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E Model: A Proposed 7E Model Emphasizes Transferring Learning and the Importance of Eliciting Prior Understanding. *The Science Teacher*, 70.
- George, L. (2018). *วิทยาศาสตร์สำคัญกับชีวิตคุณนี้อย่างไร*. <https://arthomeonline.org>
- Lawson, A.E., F.H. Nordland and A. Devito. (1975). Relationship of Formal Reasoning to Achievement, Aptitude and Attitudes of Preservice Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 12(7), 423-431.

การใช้เทคนิคสcaffolding เพื่อพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษ
เพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
Using Scaffolding Technique to Improve English Reading
Comprehension Ability of Matthayomsuksa 1 Students

เพ็ญพร จุ่มสวัสดิ์¹, นภาพรพย์ เลิศปรีดากร²
Penporn Jumsawat¹, and Napasup Lerdpreedakorn²

Receive: 30 ตุลาคม 2567 Revised: 16 ธันวาคม 2567 Accepted: 21 ธันวาคม 2567

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจก่อนเรียนและหลังเรียนโดยใช้เทคนิค scaffolding ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 และศึกษาเจตคติต่อการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้เทคนิค scaffolding ของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยคือนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1 โรงเรียนบ้านจันทน์ชัย จังหวัดอุดรธานี สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาประถมศึกษาอุดรธานี เขต 3 ในภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 จำนวน 33 คน ซึ่งได้มาโดยการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบกลุ่ม แบบแผนของการวิจัยประกอบด้วย แผนการจัดการเรียนรู้ จำนวน 12 แผน แบบทดสอบวัดความสามารถ ด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ และแบบวัดเจตคติ ต่อการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้เทคนิค scaffolding ดำเนินการทดลองใช้ระยะเวลา 12 สัปดาห์ สัปดาห์ละ 2 ชั่วโมง รวมทั้งสิ้น 24 ชั่วโมง สถิติที่ใช้ในการวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ร้อยละ ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน การทดสอบทีแบบไม่อิสระ และการทดสอบทีแบบกลุ่มเดียว เครื่องมือที่ใช้ในการทดลองการวิจัย ได้แก่ แบบทดสอบความสามารถในการเข้าใจการอ่านภาษาอังกฤษ ซึ่งได้รับการพัฒนาโดยผู้วิจัยเพื่อทดสอบความสามารถในการเข้าใจการอ่านภาษาอังกฤษของนักเรียน โดยการทดสอบก่อนการเรียนและหลังการเรียน โดยการทดสอบเป็นแบบปรนัยจำนวน 40 ข้อ มีค่าความยากระหว่าง 0.30 - 0.65 และค่าการจำแนกความสามารถระหว่าง 0.21 - 0.74 การตรวจสอบความเชื่อถือได้ของการทดสอบต้องดำเนินการโดยใช้สูตร KR-20 ของ คูเดอ-ริชาร์ดสัน โดยคะแนนความเชื่อถือได้สูงกว่า 0.94 สำหรับการทดสอบทั้งหมด และผลการวิจัยสรุปได้ว่า นักเรียนมีคะแนนความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจเฉลี่ยก่อนเรียนเท่ากับ 13.09 คิดเป็นร้อยละ 32.73 และคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนเท่ากับ 30.39 คิดเป็นร้อยละ

¹ นักศึกษาปริญญาโท สาขาวิชาการสอนอังกฤษสำหรับผู้พูดภาษาอื่น มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี; Master Student of Teaching English to Speakers of Other Languages Program, Faculty of Humanity and Social Science, Udon Thani Rajabhat University, Thailand; e-mail: 65120803106@udru.ac.th

² รองศาสตราจารย์ ดร., บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี; Associate Professor Dr., Lecturer of Graduate School, Udon Thani Rajabhat University, Thailand.

75.99 ซึ่งสูงกว่าเกณฑ์ร้อยละ 70 และเมื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยพบว่าความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียน หลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียน และเมื่อทดสอบความแตกต่างของค่าเฉลี่ยพบว่าความสามารถด้านการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนหลังเรียนสูงกว่าก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ.01และนักเรียนมีเจตคติต่อการสอนอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้เทคนิคสcaffoldingอยู่ในระดับดีมาก ดังนั้นการศึกษาค้นคว้าวิจัยเน้นถึงศักยภาพการเรียนการสอนโดยใช้เทคนิคสcaffoldingในการพัฒนาความสามารถการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1

คำสำคัญ: สcaffolding, สcaffoldingเทคนิค, การอ่านภาษาอังกฤษ, การอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจ, เจตคติของนักเรียน

ABSTRACT

The purposes of this research were to study the English reading comprehension ability of Matthayomsuksa 1 students and compare the results before and after studying English reading comprehension using scaffolding technique and to investigate students' attitudes toward teaching English reading comprehension by using the scaffolding technique. The participants in the research consisted of 33 Matthayomsuksa 1 students at Banngewmeechai School, Udon Thani, the Office of Udon Thani Primary Education Service Area 3. The research was conducted in the first semester of the academic year 2024. The sample group of students was selected using cluster random sampling. This research was designed using a one-group pretest-posttest format. The research tools used included 12 lesson plans, an English reading comprehension ability test, and an attitude questionnaire. The experiment was conducted 12 weeks, 2 hours per week, for a total of 24 hours. The mean, percentage, standard deviation, t-test for dependent samples, and one sample t-test were used for data analysis. The English reading comprehension ability test was developed by the researcher to examine the students' English reading comprehension ability of the students as the pretest and posttest. The test was multiple-choice test with 40 items with difficulty value between 0.30 - 0.65 and the discrimination values between 0.21 - 0.74 The reliability of the test must be conducted by using KR-20 formula of Kuder-Richardson, the score was higher than 0.94 for the whole test. The findings of the research were summarized that the results of the research indicated the mean scores for the pretest and posttest on English reading comprehension ability were 13.09 or 32.73 percent and 30.39 or 75.99 percent. The students' results of posttest mean score on English reading comprehension ability showed that it was higher than the set

criterion of 70 percent. After the experiment, the students' English reading comprehension ability, as measured by the posttest, was higher than their pretest scores. The comparison of the mean scores showed that the students' English reading comprehension ability in the posttest was significantly higher than that of the pretest at the .01 level of significance. The result of students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique showed at a very good level. This study highlights scaffolding's potential in similar educational settings to improve reading comprehension.

KEYWORDS: Scaffolding, Scaffolding technique, English reading, English reading comprehension, students' attitude

Introduction

English plays a crucial role in global communication, enabling understanding across cultures and professions. According to the Ministry of Education (2008) mentions that in today's interconnected world and learning foreign languages are essential for daily life. It serves as a key tool for communication, education, acquiring knowledge, gaining insight into global cultures, and perspectives. Moreover, foreign language learning encourages students to appreciate diverse cultures and viewpoints, promoting friendship and cooperation between nations. It also provides opportunities for learners to develop greater self-awareness and a deeper understanding of others.

Reading is a crucial skill among the four key language-teaching abilities, playing an essential role in language education programs. According to Cohen (1990) notes that reading involves engaging with texts to comprehend and interpret the meanings of words, sentences, and paragraphs. This complex process combines cognitive abilities, language skills, and metacognitive strategies. Furthermore, strong reading skills are essential for learners to keep pace with rapid societal changes brought about by technological advancements and innovation. Ewald (2007) notes that reading serves different purposes for different individuals; for some, it aids in understanding written texts, while for others, it offers an opportunity to learn grammar and enhance speaking skills. Similarly, Gilakjani and Sabouri (2016) assert that reading comprehension is a vital skill for advancing learners' academic tasks, enabling them to decode texts, analyze information, and articulate their own ideas. Williams (1994) highlights that reading skills are foundational for lifelong learning, providing individuals with the means to acquire knowledge. Reading is now regarded as an essential process. Brumfit (1980) describes it as a complex activity that

integrates perception, language fundamentals, and knowledge. Anderson (1999) further explains that reading is currently seen as a creative process, where students derive meaning from texts. It is a fast, flexible process that involves interpreting different types of documents to generate understanding. Despite the importance of reading, Yoosabai (2009) reveals that the study was motivated by persistent challenges in English language proficiency among Thai students, particularly in rural settings, where resources and exposure to effective teaching methods are limited. Research highlights that Thai students struggle with reading comprehension due to inadequate strategies and limited vocabulary. In addition, Gibbons (2015) mentions about scaffolding, rooted in Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD), provides structured support to learners, enabling them to bridge gaps in understanding and gradually achieve independent mastery. This technique is particularly relevant for addressing reading challenges as it promotes active engagement, critical thinking, and comprehension through interactive and incremental learning strategies. By applying the scaffolding technique, this study seeks to address the gap in effective reading strategies in Thai classrooms and evaluate its impact on students' performance and attitudes. Chang, Sung, & Chen (2002) also highlights that the scaffolding technique provides tailored support based on the learner's ZPD. Olson and Platt (2000) note that experienced individuals offer this guidance to help learners build on prior knowledge and tackle new material just beyond their current abilities. Van de Pol, Volman & Beishuizen (2010) propose six scaffolding techniques to support students in reaching their learning goals: questioning, where students respond to thought-provoking inquiries; instructing, where teachers provide guidance and explanations; modeling, where specific skills are demonstrated for students to imitate; giving hints, where teachers offer subtle clues to guide progress; explaining, where detailed information or clarification is provided; and feedback, where teachers offer insights on students' performance. According to Santoso (2010), scaffolding simplifies learning for beginners, gradually reducing support as learners gain knowledge and confidence. This technique has been examined in several studies on its impact on EFL students' reading comprehension. While studies by Ouynok (2021) and Yawiloeng (2022) confirmed scaffolding's effectiveness, this study uniquely focuses on Matthayomsuksa 1 learners in rural Thailand.

Based on the cited research, the researcher would like to apply six scaffolding means of Van de Pol, Volman & Beishuizen (2010): giving feedback, giving hint, instructing, explaining, modeling, and questioning, and also using the steps of teaching reading of Brown (2001): pre-reading activity, during-reading activity, and after-reading activity to improve the English reading comprehension ability of

Matthayomsuksa 1 students at Banngewmeechai School, and whether studying the scaffolding technique could improve students' English reading comprehension ability, and at what level of students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique.

Purposes of the Study

The purposes of this study were as follows:

1. To study and compare the English reading comprehension ability of Matthayomsuksa 1 students before and after using the scaffolding technique for teaching reading comprehension,
2. To study students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique.

Hypotheses of the Study

The hypotheses of this study were as follows:

1. The students' posttest mean score on English reading comprehension ability after studying English reading comprehension using the scaffolding technique would be higher than the set criterion of 70 percent.
2. After being taught English reading comprehension using the scaffolding technique, the mean posttest score for Matthayomsuksa 1 students' English reading comprehension ability is expected to be higher than their pretest score.

Methodology

Research Design

This study was experimental research with a one-group pretest-posttest design. It was a quantitative research design (Campbell & Stanley, 1969).

T₁ X T₂

T₁ means Pretest

T₂ means Posttest

X means Teaching English reading comprehension using the scaffolding technique

Sample

The sample consisted of 33 students, aged 12–13 of Matthayomsuksa 1, with mixed gender and low baseline English proficiency. They studied Basic English (E23101) in the first semester of the academic year 2024 at Banngewmeechai School, Bandung

District, Udon Thani, under the Office of Udon Thani Primary Education Service Area 3. These students were selected by cluster random sampling.

Research Instruments

1. Lesson plans of teaching English reading comprehension using the scaffolding technique which consisted of 12 units with 2 hours a unit, 12 weeks, 2 hours a week and 24 hours in total. The value of the Index of Item Objective Congruence (IOC) was 1.00 for every item. The researcher applied the six scaffolding means of Van de Pol, Volman & Beishuizen (2010): questioning, instructing, modeling, giving hint, explaining, and giving feedback together with the steps of teaching reading of Brown (2001): pre-reading activity, during-reading activity, and after-reading activity to teach English reading comprehension using the scaffolding technique to Matthayomsuksa1 students. The English reading comprehension materials used in the study were drawn from the Basic English course (E 21101) for Matthayomsuksa 1 students, utilizing a variety of texts, including Spark 1 and online resources aligned with the Basic Education Core Curriculum A.D. 2008 from the Foreign Language Department (English). The study included twelve reading texts, namely Students Around the World, Amazing Iron Man, Unusual Buildings, Family & Friends, Fantastic Fish, In All Weathers, Weird Food, Mythical Creatures, A Day in My Life, My Town, Personal Data, and Life Cycles.

2. An English reading comprehension ability test which was developed by the researcher based on the experts' suggestions to examine the students' English reading comprehension ability as the pretest and posttest. It was a multiple-choice test consisted of 40 items with four possible answer choices for each item. The value of the Index of Item Objective Congruence (IOC) was 1.00 for every item. The difficulty value of the items was between 0.30–0.65 and the discrimination value was between 0.21–0.74. The reliability of the test was 0.94.

3. An attitude questionnaire toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique consisted of 20 items related to steps of teaching English reading comprehension using the scaffolding technique, for example, English reading comprehension using the scaffolding technique helps students understand the reading text better, using five point Likert's rating scales ranging from strongly agree, agree, not sure, disagree and strongly disagree based on Likert (1932). The value of the Index of Item Objective Congruence (IOC) was 1.00 for every item. The scores from the attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique were analyzed in order to summarize and interpret the data based on Saiyos & Saiyos (2000) as follows; the average scores 4.50–5.00 means Very

good, the average scores 3.50–4.49 means Good, the average scores 2.50–3.49 means Fair, the average scores 1.50–2.49 means Poor, the average scores 1.00–1.49 means Very poor.

Data Collection

Before collecting data, the proposal of the research and the research instruments were submitted for ethics in human research. Then, the researcher handed in the research instruments to three experts in order to examine the correctness, and relation between the objectives, learning activities and evaluation. The lesson plan for teaching English reading comprehension using the scaffolding technique, along with the English reading comprehension ability test was tested in a pilot study with 40 Matthayomsuksa 2 students from Banngewmeechai School, Bankhokklang School, and Banomkorprachasmukkee School. These students did not participate in the main study during the first semester of the academic year 2024. The purpose of conducting this pilot study was to assess the feasibility and effectiveness of the materials and methods before the actual experiment. By testing the lesson plan and the comprehension test on Matthayomsuksa 2 students who were not part of the main study, the researcher aimed to evaluate the clarity and appropriateness of the test items, ensuring they were suitable for the target group. The trial also provided an opportunity to assess how well the scaffolding technique was implemented and whether students could effectively engage with the material. In addition, the pilot study allowed for the evaluation of the timing and structure of the lesson plan, ensuring that it could be effectively delivered within the given time frame. Feedback from the students helped refine the materials, making adjustments where necessary to ensure the success of the main study. Then the researcher revised the lesson plans based on the information obtained from the pilot study and selected 40 items of the test with the difficulty value between 0.30–0.65, the discrimination value between 0.21–0.74, and the reliability of the test was 0.94. The researcher collected data as the following steps

1. The researcher administered a pretest for students who enrolled in Basic English (E21101) to evaluate their English reading comprehension ability using an English reading comprehension ability test. Students had one hour to finish the test.
2. The researcher conducted teaching following the lesson plans that were developed by the researcher.
3. After finishing teaching, the researcher conducted the posttest which was the same test as the pretest to evaluate students' English reading comprehension ability in one hour.

4. The researcher distributed the attitude questionnaire to students to examine the students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique.

5. The researcher collected scores from the pretest, the posttest and the students' attitude questionnaire. The collected scores were statistically analyzed and interpreted later on.

Data Analysis

1. The mean ($\bar{x}$), percentage, and standard deviation (S.D.) were used to analyze students' English reading comprehension ability.

2. One-sample t-test was used to compare students' English reading comprehension ability and the set criterion of 70 percent.

3. The t-test for Dependent Samples was used to compare students' pretest and posttest mean scores.

4. The mean ($\bar{x}$) and standard deviation (S.D.) were used to investigate students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique.

Results

Results of the study and comparison of scores on English reading comprehension ability before and after teaching English reading comprehension using the scaffolding technique were as follows.

Table 1: The comparison results of the students' English reading comprehension ability before and after

studying English reading comprehension using scaffolding technique of Matthayomsuksa 1 students

Test	n	$\bar{x}$	S.D.	Percentage	t
Pretest	33	13.09	1.91	32.73	22.49**
Posttest	33	30.39	4.11	75.99	

** $p \leq .01$

The data from Table 1 indicated that the students' pretest mean score on English reading comprehension ability was 13.09 or 32.73 percent and the posttest mean score was 30.39 or 75.99 percent. The result showed that the students' English reading comprehension ability before and after studying English reading comprehension using the

scaffolding technique was significantly different at the 0.01 significance level. The posttest mean score was significantly higher than the pretest mean score.

Table 2: The results of the students' English reading comprehension ability after studying English reading

comprehension using the scaffolding technique and the set criterion of 70 percent

Test	The Set Criterion of 70 percent (28 out of 40 scores)				
	n	$\bar{x}$	S.D.	Percentage	t
Posttest	33	30.39	4.11	75.99	22.49**

** $p \leq 0.01$

Table 2 shows that the students' posttest mean score on English reading comprehension ability was 30.39 or 75.99 percent. When comparing the percentage of the posttest mean score to the set criterion of 70 percent, the results indicated that the students' English reading comprehension ability after studying English reading comprehension using the scaffolding technique was higher than the set criterion of 70 percent and significantly different at the 0.01 level.

Table 3: Results of an investigation of the students' attitude toward teaching English reading comprehension

using the scaffolding technique

Attitude Test	n	$\bar{x}$	S.D.	Interpretation
Attitude toward Teaching English Reading Comprehension Using Scaffolding Technique	33	4.55	0.58	Very good

Table 3 shows that the mean score of the students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique was 4.55. It indicated that the students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique was at a very good level.

Conclusion

A study and comparison of the pretest and posttest scores of the English reading comprehension ability of Matthayomsuksa 1 students and their attitude toward

teaching English reading comprehension using the scaffolding technique can be summarized as follows.

1. The students' pretest and posttest mean scores on English reading comprehension ability was 13.09 or 32.73, and 30.39 or 75.99 percent, respectively. The students' posttest mean score of English reading comprehension ability was significantly higher than that of the pretest, and the mean score on the posttest was higher than the set criterion of 70 percent was significantly higher than the pretest.

2. The students had a positive attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique at a very good level.

Discussion

This study employed an experimental research design with a one-group pretest-posttest format. The purposes of the study were to study and compare the students' English reading comprehension ability before and after studying English reading comprehension using the scaffolding technique, of Matthayomsuksa 1 students at Banngewmeechai School, and to investigate students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique. The results of the study can be discussed as follows.

1. The comparison results of English reading comprehension ability of Matthayomsuksa 1 students at Banngewmeechai School before and after studying English reading comprehension using the scaffolding technique revealed that:

- 1.1 Teaching English reading comprehension using the scaffolding technique could improve Matthayomsuksa 1 students' English reading comprehension ability. Their pretest and posttest scores were 13.09 or 32.73 percent and 30.39 or 75.99 percent, respectively. This finding supported the second hypothesis. The students' pretest mean score on English reading comprehension ability was at a low level. The reasons might be a lack of reading comprehension knowledge in literal comprehension interpretation comprehension, and critical or evaluation comprehension. The students' English reading comprehension ability after studying English reading comprehension using the scaffolding technique was higher than before the intervention because the students had a chance to practice English reading comprehension using the scaffolding technique, and so they could identify the meaning of new words in the reading text, predict information to be encountered in new learning, summarize the main idea of the reading text and expanding reading comprehension knowledge in literal, interpretation, and critical or evaluated comprehension. As a result, they were able to

improve their English reading comprehension skills. These findings supported the idea of Van de Pol, Volman & Beishuzen (2010), who suggest that forms of scaffolding are the forms of arranging the teaching proceeds by emphasizing how to do the task, assisting, directing the activities, decreasing the support, and giving feedback. It can be stated that scaffolding technique influenced students' English reading comprehension ability.

1.2 The students' English reading comprehension ability was significantly improved after studying English reading comprehension using the scaffolding technique with a mean score greater than the criterion of 70 percent. This finding supported the first research hypothesis of the study. This might be due to the following reasons.

Firstly, teaching English reading comprehension using the scaffolding technique was effective in enhancing students' reading skills because it helped learners improve their comprehension abilities and provided opportunities for growth of students to find the meanings of vocabulary terms and main ideas in each part of the reading text, and develop skills to work with others. These findings reinforced the notion of Harmer (2007) that reading serves multiple functions. Being exposed to English, regardless of varying levels of comprehension among students, is advantageous for language learners. Furthermore, reading aids in language acquisition, especially when students possess a decent understanding of the material; increased reading correlates with enhanced language skills.

These findings showed that students' posttest mean score was 30.39 or 75.99 percent. It was higher than the pretest means score because students were trained through various kinds of activities used in scaffolding technique, such as previewing a text and answering WH-questions about the reading text as predictions, finding the main idea and supporting details in the reading text, discussing the information with the teacher and their classmates, summarizing the reading text, and presenting it to the class. In addition, the students had a chance to improve their learning of reading comprehension with student-directed learning. This supports the ideas remarked by Van de Pol, Volman & Beishuzen (2010) six scaffolding means should be involved in order to achieve the goals of learning. Therefore, using the scaffolding technique in teaching English reading comprehension can assist students in enhancing their reading comprehension skills. Secondly, teaching English reading comprehension using the scaffolding technique assisted the students to improve their English reading comprehension ability. The study was conducted in the subsequent stages, based on teaching activities for English reading comprehension using the scaffolding technique based on the ideas of Van de Pol, Volman & Beishuzen (2010) and Brown (2001). In the

pre-reading activity, the teacher aroused and motivated students to connect the background knowledge and experience to the text by showing a picture related to the reading text in the questioning, and taught the students new vocabulary, structures and expressions in the instructing and the modeling. The students previewed the reading text and answered WH-questions about the reading text, which served as their predictions off the text, in their group in the giving hint. These activities could help to prepare students for the next activity. In the **during-reading** activity. The students engaged with the reading text. After reading, students wrote the main idea and supporting details of the reading text, then the teacher and students discussed the main idea and supporting details together. That teacher let the students answer the questions about the reading text and write a summary of the reading text in order to check their understanding in their explaining. In the **after-reading** activity, a representative of each group presented their summary to the class, then the teacher and the other groups gave feedback. Afterward, the students completed the reading comprehension quiz. Finally, the teacher and their students summarized the lesson together in the giving feedback. Therefore, scaffolding technique could enhance their students' English reading comprehension ability and caused the higher scores found in the post test. These findings were supported by the ideas of Brown (2001), who mentions that three steps of the reading process help students systematically practice reading strategies for acquiring the information of the text.

The results of the study reinforce the research of Ouynok (2021), who conducted a study on the effect of using the scaffolding technique to improve Matthayomsuksa 3 students' English reading comprehension ability. The results indicated that the students' pretest and posttest mean scored on English reading comprehension ability were 10.61 or 26.52 and 31.33 or 78.33 percent, respectively. The post test score was not less than 70 percent. The students' reading comprehension ability after the experiment was higher than that of the pretest at the significance level of .01. The results of this study aligned with the findings of the study conducted by Donladlee (2021), who investigated the development of English reading and writing skills among Grade 10 students using the scaffolding technique and online media. Data were analyzed by means, standard deviations, and t-test. The research founded that the students' English reading ability after using the scaffolding technique and online media strategies was higher than before learning at the .01 level of significance. The results showed that scaffolding has a positive effect on learners' reading comprehension scores. Additionally, the findings of this study also corroborated the research conducted by

Yawiloeng (2022), who studied on effects of using instructional scaffolding and multimodal texts to enhance reading comprehension: Perceptions and Attitudes of EFL students. The findings of this study showed that most EFL students viewed the teacher's instructions and multimodal texts—such as visual texts, photos, images, and pictures—as beneficial for improving their reading comprehension. Furthermore, the study indicated that EFL students felt that their positive attitudes toward using multimodal texts and collaborating with peers while reading could enhance their comprehension skills.

2. Results from and investigation of students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique at Banngewmeechai School, the findings indicated that students' attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique was at a very good level. The results indicated that teaching English reading comprehension using the scaffolding technique could assist students in grasping the reading material. The findings also revealed various aspects of students' attitudes toward using the scaffolding technique in English reading comprehension, all of which indicated a high level of satisfaction. The overall results demonstrated that this approach significantly supported the students' understanding and engagement with the text. The students reported that they had chances to exchange the information and ideas among friends in their groups. The highest satisfaction came from the students' belief that the scaffolding technique enhanced their comprehension of the reading material. This aspect received an average mean score of 4.73 or 94.55 percent, highlighting the effectiveness of scaffolding in helping students grasp the content of the text. This result supported the idea of Van de Pol, Volman, & Beishuizen (2010), who suggested that forms of scaffolding involved arranging teaching steps by emphasizing how to complete tasks, providing assistance, gradually reducing support, and offering feedback. Previewing the reading text through skimming also scored highly in terms of student satisfaction, with a mean score of 4.70 or 93.94 percent. This suggests that skimming as a pre-reading strategy effectively supported students' ability to understand the overall content before examining it in detail. This finding aligned with Boonramee & Chaiyasuk's (2020) studied, which highlights that scaffolding, combined with brain-based learning, promotes students' reading comprehension abilities. Providing feedback to groups after they presented their summaries was seen as both creative and engaging, with an average mean score of 4.67 or 93.33 percent. Feedback, as part of the scaffolding process, plays a crucial role in helping students refine their understanding and improve communication skills. Hogg and

Vaughan (2005) also emphasized that feedback was a critical component of shaping students' attitudes, as it contributed to reinforcing their behavior and beliefs through interaction. Group activities, which facilitated the exchange of information and ideas among students, were also highly appreciated, earning an average mean score of 4.64 or 92.73 percent. The collaborative nature of these activities made the learning process more enjoyable and engaging. This finding was consistent with Sroinam (2012) viewed that a positive attitude, shaped by social interaction, reinforced learning behaviors, making students more receptive to new information. Lastly, students felt that the scaffolding technique helped them systematically connect with the reading text, as reflected by the high average mean score of 4.61 or 92.12 percent. This supports Brehm, Kassin, & Fein's (2002) definition of attitude as a reaction to the learning process, where students connected prior knowledge to the new content in a structured way, leading to a deeper understanding of the text. By breaking down the reading process into manageable steps, students can better comprehend and retain information.

Moreover, the students accepted that this teaching technique helped them succeed when studying English reading comprehension. The students agreed that the technique was useful for many reasons. First, it helped them practice their thinking skills and linked their background knowledge with new knowledge in the Questioning. Second, it allowed them to check the vocabulary, structures and expressions that they already knew, and learn the new vocabulary, structures and expression in the Instructing and Modeling. Next, it helped them practice skimming, scanning and predicting what the reading text was about in the Hint. In addition, it helped them practice finding the main idea in the reading text and summarizing the reading text with the Explaining. Finally, it helped them practice giving and receiving feedback, and asking as answering questions accurately according to the reading text in the Feedback. The students also liked teaching English reading comprehension using the scaffolding technique because they thought that it helped them learn and clarify their thinking with the new vocabulary, Astro ass to equal learning strategies to help them understand to the ways that made them remember, summarize the main idea in their own words, and apply knowledge of the text to the real-life situations. The results support the idea of Sroinam (2012), who suggested that attitude is an individual's feeling toward something or someone that depends on beliefs and understanding, and it is seen from their behavior s. Hence, Learners with positive attitude will have those attitude reinforced. Furthermore, they had fun and enjoy doing reading activities using the scaffolding technique, which board

supported by Brehm, Kassin, &Fein (2002), who define attitude as a positive, negative, or mixed reaction to a person, objects, all idea.

In summary, the high satisfaction scores across these aspects indicate that the scaffolding technique not only improved students' reading comprehension abilities but also made the learning process more engaging, systematic, and collaborative. These findings reinforced the role of scaffolding in enhancing reading comprehension by providing both the structure and support necessary for effective learning. The students' attitudes toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique had an impact on their reading comprehension. When students have a positive attitude toward reading, they are more engaged with the texts, which in turn enhances their reading comprehension ability.

Recommendations

The study revealed that students' posttest mean score on English reading comprehension ability was 30.39 or 75.99 percent and their attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique was at a very good level. To support activities in the teaching English reading comprehension using the scaffolding technique, the researcher success the following recommendations.

1. Recommendations from the Study

In this study, the mean score of the posttest was higher than the pretest score, highlighting the effectiveness of activities in supporting and enhancing the teaching of English reading comprehension.

1.1 The research results showed that students' English reading comprehension ability improved after being taught using the scaffolding technique compared to their abilities before the intervention. This improvement is attributed to the scaffolding technique, which helped students activate their prior knowledge, better understand reading texts, and summarize them by using six scaffolding strategies: questioning, hinting, instructing, modeling, explaining, and providing feedback. Therefore, English teachers are encouraged to apply the scaffolding technique to improve students' English reading comprehension ability.

1.2 The research results indicated that students had a positive attitude toward teaching English reading comprehension using the scaffolding technique. This is because they found the activities engaging and enjoyable. The scaffolding technique provided tasks that captured students' attention and reduced their anxiety. As a result,

English teachers are encouraged to use the scaffolding technique to improve students' reading comprehension ability.

2. Recommendation for Further Study

Based on the previously discussed results, some suggestions are proposed for further studies.

2.1 Explore scaffolding's effect on other language skills (e.g., speaking, writing) and diverse educational levels.

2.2 Evaluate long-term retention of comprehension gains through follow-up assessments.

References

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N.J. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Boonramee, N., & Chaiyasuk, I. (2020). *The Use of Scaffolding for Reading Activity and Brain-based Learning Activities to Promote Mathayomsuksa 5 Students' English Reading Ability* [Unpublished doctoral dissertation]. Mahasarakham University.
- Brehm, S. S., Kassir, S. M., & Fein, S. (2002). *Social psychology* (5th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: San Francisco Public University.
- Brumfit, C.J. (1980). *Problems and principles in English teaching*. Oxford: Pergamon.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1969). *Experimental and quasi-experimental design for research*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education*, 71(1), 5–23
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. New York City, NY: Newbury House
- Donladlee, S. (2021). The development of English reading and writing abilities of grade 10 students using the scaffolding technique and online media. *Electronic Journal of Open and Distance Innovative Learning (e-JODIL)*, 11(2).
- Ewald, J. D. (2007). Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students as Researchers. *Foreign Language Annals*, 40, 122-142.

- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom-second edition*. Heinemann
- Gilakjani & Sabouri (2016). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skill and the Strategies for Improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 180-187.
- Gunderson, L., D'Silva, R., & Chen, L. (2010). *Second language reading disability: international themes*. New York: Routledge.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. New York, NY: Pearson Education ESL.
- Hogg, M. A, & Vaughan, G. M. (2005). *Social psychology* (4th ed.). London: Prentice Hall.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140(8), 1-55.
- Ministry of Education. (2008). *The basic education curriculum B.E. 2551 (A.D.2008)*. Bangkok: Kurusapa Ladprao Publishing.
- Olson, J., & Platt, J. (2000). *The instructional cycle*. Prentice-Hall Inc
- Ouynok, B. (2021). Using scaffolding technique to improve Matthayomsuksa 3 students' English reading comprehension ability. *Udon Thani Rajabhat University Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(2), 179-196.
- Raymond, E. (2000). *Cognitive characteristics*. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company
- Saiyos, L. & Saiyos, A. (2000). *Techniques in educational research*. Bangkok: Suksapan.
- Santoso, A. (2010). *Scaffolding an EFL (English as a foreign language) effective writing class in a hybrid learning community* [Unpublished doctoral dissertation]. Queensland University of Technology, Australia.
- Sroinam, S. (2012). *Teaching principle*. Udon Thani: Udon Thani Rajabhat University.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296.
- Williams, E (1994). *Reading in the language classroom* (8th ed.). London : Mcmillan.
- Yawiloeng, R. (2022). Using instructional scaffolding and multimodal texts to enhance reading comprehension: Perceptions and attitudes of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(2), 877-894
- Yoosabai, Y. (2009). The effect of reciprocal teaching on English reading comprehension in a Thai-school classroom [Unpublished doctoral dissertation]. Srinakharinwirot University.

องค์ประกอบและแนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุข
ของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
Components and Guidelines of the Administration
to a Happy Workplace Organization of Secondary Schools
under the Office of the Basic Education Commission

ณัฐกมล ฟีปากเพราะ¹, โสภา อำนวยรัตน์², สันติ บุรณะชาติ³, น้ำฝน กันมา⁴
Nattakamon Phepakpro¹, Sopa Umnuayrat², Santi Buranachart³, Namfon Gunma⁴

Receive: 27 สิงหาคม 2567 Revised: 19 ตุลาคม 2567 Accepted: 28 ตุลาคม 2567

บทคัดย่อ

การวิจัยครั้งนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) ศึกษาองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และ 2) แนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา การวิจัยครั้งนี้เป็นการวิจัยแบบผสมผสาน ได้แก่ วิจัยเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ โดยมีวิธีดำเนินการ ได้แก่ 1) การศึกษาองค์ประกอบ การเป็นองค์กรแห่งความสุข กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการศึกษาเป็นผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน จำนวน 333 คน จากการสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายชั้น เครื่องมือที่ใช้เป็นแบบสอบถามชนิดมาตราส่วนประมาณค่า ทำการวิเคราะห์ข้อมูลโดยค่าเฉลี่ย ส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน และ 2) การศึกษาแนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา จากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ จำนวน 5 คน ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง เครื่องมือที่ใช้ ได้แก่ แบบสัมภาษณ์

ผลการวิจัยพบว่า องค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา ประกอบด้วย 6 องค์ประกอบ ได้แก่ ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงาน ด้านร่างกายและจิตใจ ด้านการบริหารของผู้บริหาร ด้านความรู้ความสามารถ ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ และด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ และ 2) แนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุข

¹ นักศึกษาลัทธิปรัชญาปริญญาโท สาขาวิชาการบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยพะเยา ; Doctor of Philosophy of Educational Administration, School of Education, University of Phayao, Thailand; e-mail: 64204826@up.ac.th

² รองศาสตราจารย์ ดร., มหาวิทยาลัยพะเยา; Associate Professor Dr., School of Education, University of Phayao, Thailand.

³ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., มหาวิทยาลัยพะเยา; Assistant Professor Dr., School of Education, University of Phayao, Thailand.

⁴ ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., มหาวิทยาลัยพะเยา; Assistant Professor Dr., School of Education, University of Phayao, Thailand.

ของโรงเรียนมัธยมศึกษา พบว่าประกอบด้วย 4 ส่วน ดังนี้ 1) หลักการ 2) วัตถุประสงค์ 3) กระบวนการดำเนินการ และ 4) เงื่อนไขความสำเร็จ

คำสำคัญ: องค์ประกอบ, แนวทาง, องค์การแห่งความสุข

ABSTRACT

This research aimed to study 1) the components of the administration as a happy workplace organization and 2) the guidelines for the administration as a happy workplace organization of secondary schools under the Office of the Basic Education Commission. This research was mixed methods research. There were two steps which were: Step 1, studied the components of the administration as a happy workplace organization by asking a sample group. The samples were 333 secondary school administrators from multi-stage random sampling. The instrument for collecting data was a five-rating scale questionnaire. The statistics for data analysis included mean, standard deviation, and confirmatory factor analysis. Step 2, studied guidelines of the administration as a happy workplace organization of secondary schools with five professional experts with high leadership roles are purposively selected for a semi-structured interview. The instrument for collecting data was an interview.

The research results were as follows; 1) the administration as a happy workplace organization of secondary schools comprises six components including relationships at work, physical and mental health, organization administration, knowledge, physical environment, and compensation and benefits. 2) the guidelines of the administration as a happy workplace organization are divided into four parts: 1) principles, 2) objectives, 3) process, and 4) success.

KEYWORDS: Components, Guidelines, A happy workplace organization

ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา

ภาวการณ์ของโลกที่มีการพัฒนาอยู่ตลอดเวลาทั้งด้านนวัตกรรมหรือเทคโนโลยีใหม่ ๆ ส่งผลให้องค์กรต่าง ๆ ต้องมีการวางแผนเพื่อรับมือและปฏิรูปตนเองเพื่อความอยู่รอดเท่าทัน การดูแลบุคลากรในองค์กรอันเป็นฟันเฟืองที่สำคัญที่นำองค์กรไปสู่ความสำเร็จ จึงจำเป็นต้องอย่างยิ่งที่องค์กรจะต้องเตรียมบุคลากรให้มีสุขภาพกายและสุขภาพใจที่แข็งแรงสมบูรณ์ที่มีความพร้อมที่จะปรับตัวและเผชิญต่อการเปลี่ยนแปลง และหากบุคลากรมีแรงจูงใจในการทำงานย่อมส่งผลให้บุคลากรมีความตั้งใจ กระตือรือร้นในการปฏิบัติงานมุ่งต่อความสำเร็จขององค์กร สอดคล้องกับ ทฤษฎี 2 ปัจจัยของ เฟรดริก เฮิร์ซเบิร์ก (Herberg, et al., 1959) ได้เสนอไว้ว่าบุคลากรในองค์กรจะทำงานมีประสิทธิภาพสูงนั้น ประกอบด้วย (1) ปัจจัยจูงใจหรือปัจจัยที่เป็นตัวกระตุ้นในการทำงาน และ (2) ปัจจัยอนามัยหรือปัจจัยที่ช่วยลดความ

ไม่พึงพอใจในการทำงาน ซึ่งตอบสนองต่อความต้องการที่เป็นที่ยอมรับและความสำเร็จ ซึ่งตรงกับทฤษฎีลำดับขั้นความต้องการ ของมาสโลว์ (Maslow, 1943) ระบุว่า มนุษย์มีความต้องการทั้ง 5 ชั้น ดังนี้ (1) ร่างกาย (2) ความมั่นคงปลอดภัย (3) ความรักและสังคม (4) การได้รับการยกย่องนับถือในตนเอง และ (5) การพัฒนาศักยภาพของตน ในการตอบสนองความต้องการและสร้างแรงจูงใจให้กับบุคลากรในองค์กร เพื่อเป็นการสร้างขวัญและกำลังใจในการทำงานอย่างมีความสุขและมีประสิทธิภาพมากยิ่งขึ้น

ในปี 2022 World Happiness Report ได้จัดทำรายงานเกี่ยวกับอันดับของประเทศที่มีความสุขที่ได้จากการสำรวจระดับความสุขของประชากรบนโลก ในช่วงตั้งแต่ 2019 – 2021 โดยเป็นการประเมินระดับความสุขของประชาชนหลายล้านคนใน 146 ประเทศทั่วโลก บนแนวคิดหลัก 2 ประการ คือ วัดความสุขหรือการประเมินชีวิตผ่านการสำรวจความคิดเห็น รวมถึงการระบุปัจจัยหลักเพื่อกำหนดความเป็นอยู่ที่ดีและประเมินชีวิตในแต่ละประเทศ พบว่า ประเทศฟินแลนด์เป็นประเทศที่มีความสุขที่สุดในโลกเป็นปีที่ 5 ติดต่อกัน ส่วนประเทศไทยมีความสุขเป็นอันดับ 61 จาก 146 ประเทศทั่วโลก ซึ่งการจัดลำดับประเทศที่มีความสุขความสุขของประเทศไทยลดลงจากปี 2021 ในช่วงตั้งแต่ 2017 – 2019 ที่อยู่ในอันดับที่ 48 (Helliwell, Layard, & Sachs, 2022) สำหรับประเทศไทยได้เริ่มให้ความสำคัญกับเรื่องของความสุขมาตั้งแต่ปี พ.ศ. 2540 โดยนำกรอบแนวคิดด้านความอยู่ดีมีสุข เข้าไปเป็นส่วนหนึ่งของแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 8 และในแผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 13 (พ.ศ.2566 - 2570) ได้มีการกำหนดยุทธศาสตร์สำหรับการพัฒนาเพื่อพลิกโฉมประเทศไทยสู่ “สังคมก้าวหน้า เศรษฐกิจสร้างมูลค่า อย่างยั่งยืน” (สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ, 2566) ส่งผลทำให้คนไทยต้องปรับตัวตลอดเวลา โดยเฉพาะบุคลากรทางการศึกษา เช่น ครู อาจารย์จึงทำให้บุคคลเหล่านั้นเกิดความเครียด ไม่สามารถเผชิญกับเหตุการณ์หรือปัญหาต่าง ๆ ที่เกิดขึ้น

ทั้งนี้แนวคิดองค์กรแห่งความสุขได้ขยายเข้าสู่ระบบการศึกษา เห็นได้จากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่กล่าวว่า ต้องมุ่งให้ผู้เรียนเป็นศูนย์กลางของการเรียนรู้ มีความคิดสร้างสรรค์ ใฝ่รู้ ใฝ่เรียน และเป็นนักเรียนที่เก่ง ดี และมีความสุข ภรณ์ทิพย์ ทองวิเศษ และสุภาวดี ลากเจริญ (2567) ได้กล่าวว่า สถาบันการศึกษาอย่างเขตพื้นที่การศึกษา เป็นองค์กรที่ครูหรือบุคลากรประสบปัญหาในการปฏิบัติงานทั้งในและนอกองค์กร ส่งผลกระทบต่อความพึงพอใจในการปฏิบัติงานประการแรก คือ ขวัญกำลังใจตกต่ำ รวมถึงปัญหาการสื่อสารระหว่างบุคคลระหว่างเพื่อนร่วมงาน อีกทั้งค่าจ้างหรือค่าตอบแทนที่ไม่สามารถตอบสนองความต้องการ อีกประการหนึ่ง คือ การกระจายงานของผู้บริหารอย่างไม่สม่ำเสมอ ซึ่งนำไปสู่ความรู้สึกไม่ยุติธรรมของครู เนื่องจากความสำเร็จมักได้รับการยอมรับอย่างไม่เท่าเทียมกัน โดยรวมแล้ว ปัญหาเหล่านี้มีส่วนทำให้ความพึงพอใจในงานลดลงเนื่องมาจากนโยบายที่เป็นปัญหาและการตัดสินใจของฝ่ายบริหาร ตลอดจนภาระงานที่มากเกินไปของครู (พะเยาว์ หมอเล็ก, 2560) และยังมีนักวิชาการนักวิจัยได้ศึกษาการเป็นองค์กรแห่งความสุขของสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดย สพลกิตติ์ สังข์ทิพย์ (2552) ได้ศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความสุขในการทำงานของครู สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน: การประยุกต์ใช้โมเดลสมการโครงสร้าง และพบว่าปัจจัยที่ส่งผลทั้งสิ้น 12 ปัจจัย ได้แก่ ระดับการศึกษา สถานภาพสมรส รายได้ต่อเดือน การรับรู้คุณค่าในตนเอง การใช้ชีวิตแบบพอเพียง ความสัมพันธ์ในครอบครัว ความสัมพันธ์กับผู้บริหาร ความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน ความสัมพันธ์กับนักเรียน สภาพแวดล้อมในที่ทำงาน

และคุณภาพชีวิตในการทำงาน และยังพบอีกว่าอิทธิพลสูงสุดต่อความสุขในการทำงานครู ได้แก่ ความสัมพันธ์ในครอบครัว ซึ่งเมื่อพิจารณาโรงเรียนของภาครัฐ จากรายงานการวิจัยการติดตาม สภาการณครรายจังหวัด (Teacher watch) ของสถาบันพัฒนาครูคณาจารย์และบุคลากรทางการ ศึกษา เก็บข้อมูลทั้ง 77 จังหวัด จำนวน 175 เขตพื้นที่การศึกษา พบว่าปัญหาของครูนั้นมีปัญหาในหลาย ด้าน ได้แก่ จำนวนภาระงานที่มาก ภาระหนี้สิน เจตคติต่ออาชีพครู ภาระการเรียนการสอน การบริหาร จัดการ พฤติกรรมของนักเรียน ความสัมพันธ์ชุมชน และการพัฒนาวิชาชีพ (แก้วตา ไทรงาม, 2550) ดังนั้นผู้บริหารจำเป็นต้องตระหนักถึงความจำเป็นในการบริหารจัดการที่มุ่งการเป็นองค์กรแห่งความสุข โดยเริ่มต้นจากบุคลากรก่อนขยายวงกว้างไปยังสิ่งรอบตัว ซึ่งสิ่งที่สำคัญที่สุดคือความร่วมมือ ของบุคลากรทุกคนในองค์กรจึงจะส่งผลให้องค์กรสามารถบรรลุสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุข

จากที่กล่าวมาข้างต้น ผู้วิจัยจึงมีความสนใจที่จะศึกษาเกี่ยวกับองค์ประกอบและแนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา เพื่อเป็นแนวทางแก่ผู้บริหารโรงเรียน มัธยมศึกษาในการประยุกต์ใช้เป็นแนวทางในการบริหารให้เหมาะสมกับบริบทของสถานศึกษา ซึ่งองค์ประกอบและแนวทางที่ได้จะนำไปสู่การพัฒนาเป็นรูปแบบการบริหารสู่การเป็นองค์กร แห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษาต่อไป

วัตถุประสงค์ของการวิจัย

1. เพื่อศึกษาองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
2. เพื่อศึกษาแนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ขอบเขตของการวิจัย

ขอบเขตด้านเนื้อหา การวิจัยครั้งนี้เป็นการศึกษาองค์ประกอบและแนวทางการบริหาร สู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษา ขั้นพื้นฐาน จากการศึกษาเอกสาร แนวคิด ทฤษฎีเกี่ยวกับการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุข จากเอกสาร ตำรา งานวิจัยทั้งในและต่างประเทศ แล้วสังเคราะห์องค์ประกอบการบริหารสู่การเป็น องค์กรแห่งความสุข ตามองค์ประกอบ 6 ด้าน ได้แก่ 1) ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงาน 2) ด้านร่างกาย และจิตใจ 3) ด้านการบริหารของผู้บริหาร 4) ด้านความรู้ความสามารถ 5) ด้านสภาพแวดล้อม ทางกายภาพ และ 6) ด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ

ขอบเขตด้านประชากร

1. การศึกษาองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา ประชากร ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา ปีการศึกษา จำนวนรวมทั้งสิ้น 2,359 คน
2. การศึกษาแนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา กลุ่มผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความรู้และเชี่ยวชาญเกี่ยวกับการบริหารสถานศึกษา สู่องค์กรแห่งความสุขในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำนวน 5 คน ที่ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection)

ขอบเขตด้านพื้นที่ โรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ขอบเขตด้านเวลา ผู้วิจัยดำเนินการวิจัยตั้งแต่ 1 พฤษภาคม 2566 - มีนาคม 2567

วิธีดำเนินการวิจัย

การวิจัยนี้เป็นการวิจัยแบบผสม ใช้วิธีการเชิงปริมาณและวิธีการเชิงคุณภาพ ดำเนินการเป็น 2 ขั้นตอน โดยแต่ละขั้นตอนประกอบด้วย แหล่งข้อมูล เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย การเก็บรวบรวมข้อมูล และการวิเคราะห์ข้อมูล ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การศึกษาองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ขั้นที่ 1.1 การศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย ได้แก่ ตารางบันทึกการวิเคราะห์ การสังเคราะห์องค์ประกอบของการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งในและต่างประเทศ ที่เผยแพร่เป็นเอกสารหรือเผยแพร่ผ่านสื่ออิเล็กทรอนิกส์ ที่เกี่ยวกับองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา

การวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) จัดหมวดหมู่ สรุปประเด็น และนำเสนอแบบพรรณนาความเรียง

ขั้นที่ 1.2 การศึกษาองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา โดยใช้แบบสอบถาม

ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง ประชากร ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ปีการศึกษา 2566 จำนวนรวมทั้งสิ้น 2,359 คน กลุ่มตัวอย่าง ได้แก่ ผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กำหนดขนาดกลุ่มตัวอย่างที่เหมาะสมจึงควรมีไม่ต่ำกว่า 20 เท่าของจำนวนตัวแปร (Hair & et al, 2010) ทำให้ได้ขนาดกลุ่มตัวอย่าง 333 คน โดยใช้วิธีสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบหลายขั้นตอน (Multi-stage Random Sampling) ได้แก่ การสุ่มกลุ่มตัวอย่างแบบแบ่งชั้น (Stratified Random Sampling) นำมากำหนดสัดส่วน และทำการสุ่มกลุ่มตัวอย่างอย่างง่าย (Simple Random Sampling) และจับสลากให้ได้จำนวนครบตามสัดส่วน

เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ แบบสอบถามเกี่ยวกับองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา แบบมาตราส่วนประเมินค่า 5 ระดับ ตรวจสอบความตรงเชิงเนื้อหา โดยผู้เชี่ยวชาญ จำนวน 5 คน มีดัชนีความสอดคล้องตั้งแต่ 0.60 - 1.00 จำนวน 41 ข้อ นำแบบสอบถามไปทดลองใช้ จำนวน 30 คน กับกลุ่มที่ไม่ใช่กลุ่มตัวอย่าง แลวนำมาวิเคราะห์หาค่าความเชื่อมั่นโดยวิธีสัมประสิทธิ์แอลฟาของครอนบาค ได้ความเชื่อมั่นทั้งฉบับเท่ากับ 0.97 จึงนำไปใช้เก็บรวบรวมข้อมูลต่อไป

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยทำการเก็บรวบรวมโดยใช้ระเบียบวิธีวิจัยเชิงคุณภาพและเชิงปริมาณ ดำเนินการเก็บข้อมูล โดยใช้ Google form และได้รับแบบสอบถามตอบกลับทั้งหมด 333 ฉบับ คิดเป็นร้อยละ 100.00

การวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน โดยใช้โปรแกรม Mplus 7.0 สถิติที่ใช้ ได้แก่ ค่าเฉลี่ย ($\bar{x}$) ค่าเบี่ยงเบนมาตรฐาน (SD) และวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirm Factor Analysis)

ขั้นตอนที่ 2 การศึกษาแนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

กลุ่มผู้ให้ข้อมูล ได้แก่ ผู้ทรงคุณวุฒิที่มีความรู้และเชี่ยวชาญเกี่ยวกับการบริหารสถานศึกษาสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำนวน 5 คน ที่ได้มาโดยการเลือกแบบเจาะจง (Purposive Selection) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย แบบสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง (Semi-structured Interview Form) เกี่ยวกับการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา

การเก็บรวบรวมข้อมูล ผู้วิจัยเก็บรวบรวมข้อมูลจากการสัมภาษณ์ผู้ทรงคุณวุฒิ

การวิเคราะห์ข้อมูล ได้แก่ การวิเคราะห์เนื้อหา (Content Analysis) และสรุปผลตามประเด็นการสัมภาษณ์

สรุปผลการวิจัย

วัตถุประสงค์ที่ 1 ผลการวิจัยพบว่าองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยการศึกษาเอกสารสามารถสังเคราะห์องค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา จำนวน 6 องค์ประกอบ ได้แก่ 1) ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงาน(2) ด้านร่างกายและจิตใจ 3) ด้านการบริหารของผู้บริหาร 4) ด้านความรู้ความสามารถ 5) ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ และ 6) ด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ

1.1 ผลจากการศึกษาองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา โดยใช้แบบสอบถาม แสดงดังตารางที่ 1 ดังนี้

ตารางที่ 1 ค่าเฉลี่ย และส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐานขององค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ข้อ	องค์ประกอบการบริหารสู่องค์กรแห่งความสุข	n = 333		แปลผล	ลำดับ
		$\bar{x}$	S.D.		
1	ด้านการบริหารของผู้บริหาร (Organization Administration)	4.57	0.59	มากที่สุด	3
2	ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ (Physical Environment)	4.55	0.61	มากที่สุด	5
3	ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงาน (Relationships at Work)	4.59	0.60	มากที่สุด	1
4	ด้านร่างกายและจิตใจ (Physical and Mental Health)	4.58	0.60	มากที่สุด	2
5	ด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ (Compensation and Benefits)	4.38	0.72	มาก	6

ข้อ	องค์ประกอบการบริหารสู่องค์กร แห่งความสุข	$\bar{x}$	S.D.	แปลผล	ลำดับ
6	ด้านความรู้ความสามารถ (Knowledge and Ability)	4.56	0.59	มากที่สุด	4
ภาพรวม (Overall)		4.54	0.62	มากที่สุด	

จากตารางที่ 1 พบว่า องค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในภาพรวม อยู่ในระดับมากที่สุด ($\bar{x} = 4.54$, S.D.=0.62) เมื่อพิจารณาเป็นรายด้าน พบว่า ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงานมีค่าเฉลี่ยสูงสุด ($\bar{x} = 4.59$, S.D.=0.60) รองลงมา ได้แก่ ด้านร่างกายและจิตใจ ($\bar{x} = 4.58$, S.D.=0.60) ด้านการบริหารของผู้บริหาร ($\bar{x} = 4.57$, S.D.=0.59) ด้านความรู้ความสามารถ ($\bar{x} = 4.56$, S.D.=0.59) ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ($\bar{x} = 4.55$, S.D.=0.61) และด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ ($\bar{x} = 4.38$, S.D.=0.72) ตามลำดับ

1.2 ผลการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (Confirmatory Factor Analysis) โดยการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่งขององค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา

ตารางที่ 2 การวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยันอันดับที่หนึ่งขององค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน

องค์ประกอบบริหาร สู่การเป็นองค์กรแห่งความสุข	Factor Loading	Standard Error	t	R^2	p-value
ด้านการบริหารของผู้บริหาร	0.791	0.024	33.020**	0.626	0.000
ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ	0.746	0.028	27.006**	0.557	0.000
ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงาน	0.890	0.016	55.586**	0.792	0.000
ด้านร่างกายและจิตใจ	0.862	0.018	47.678**	0.743	0.000
ด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ	0.677	0.033	20.657**	0.458	0.000
ด้านความรู้ความสามารถ	0.768	0.026	29.944**	0.590	0.000

ตารางที่ 3 การตรวจสอบค่าสถิติความสอดคล้องการวิเคราะห์องค์ประกอบเชิงยืนยัน (สุนทรพจน์ ดำรงค์พานิช, 2555)

ค่าดัชนี	เกณฑ์	ค่าสถิติ	การตรวจสอบ
Relative Chi-Square (χ^2/df)	น้อยกว่า 2	1.719	ผ่าน
CFI	มีค่าตั้งแต่ 0.90 ขึ้นไป หรือ 0.95	0.996	ผ่าน
TLI	มีค่าตั้งแต่ 0.90 ขึ้นไป หรือ 0.95	0.992	ผ่าน
RMSEA	น้อยกว่า 0.05	0.046	ผ่าน
SRMR	น้อยกว่า 0.05	0.013	ผ่าน

จากตารางที่ 2 พบว่า โมเดลโครงสร้างองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา มีความสอดคล้องกับข้อมูลเชิงประจักษ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ โดยพิจารณาจากค่าดัชนีความสอดคล้องกลมกลืนแสดงในตาราง 3 โดยค่าน้ำหนักองค์ประกอบอยู่ระหว่าง 0.677 – 0.890 ซึ่งมีค่าบวกและมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 ทุกองค์ประกอบ เมื่อเรียงลำดับความสำคัญของแต่ละองค์ประกอบโดยพิจารณาจากค่าน้ำหนักองค์ประกอบ ได้ดังนี้ 1) ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงาน มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.890 2) ด้านร่างกายและจิตใจ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.862 3) ด้านการบริหารของผู้บริหาร มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.791 4) ด้านความรู้ความสามารถ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.768 5) ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.746 และ 6) ด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ มีค่าน้ำหนักองค์ประกอบเท่ากับ 0.677 ตามลำดับ

วัตถุประสงค์ที่ 2 ผลการวิจัย พบว่า แนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา ได้แก่ 1) หลักการ ประกอบด้วย 1.1) สถานศึกษามีการกำหนดเป้าหมายในการบริหารงานที่ชัดเจน 1.2) สถานศึกษามีการบริหารแบบมีส่วนร่วม 1.3) สถานศึกษามีการมุ่งเน้นการวางรากฐานการเป็นองค์กรแห่งความสุข และ 1.4) บุคลากรองค์กรมีความสัมพันธ์ในแนวราบ โดยมีการให้เกียรติและมีความเคารพในบทบาทซึ่งกันและกัน 2) วัตถุประสงค์ ประกอบด้วย 2.1) เพื่อสร้างคุณภาพชีวิตที่ดีของบุคลากรให้พร้อมต่อการปฏิบัติภารกิจของตนและองค์กรให้บรรลุตามเป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ นำไปสู่การพัฒนาองค์กรที่ยั่งยืน 2.2) เพื่อสร้างวัฒนธรรมเชิงจริยธรรมในองค์กร 2.3) เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานของบุคลากรในการส่งเสริมความสำเร็จขององค์กร และ 2.4) เพื่อส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีและการมีส่วนร่วมของบุคลากรให้รักและรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์กร 3) กระบวนการบริหาร ประกอบด้วย 6 ด้าน ได้แก่ 3.1) ด้านการบริหารองค์กรของผู้บริหาร 3.2) ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ 3.3) ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงาน 3.4) ด้านร่างกายและจิตใจ 3.5) ด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ และ 3.6) ด้านความรู้ความสามารถ และ 4) เงื่อนไขความสำเร็จ ประกอบด้วย 4.1) ผู้บริหารมีวิสัยทัศน์และภาวะผู้นำ 4.2) บุคลากรมีการทำงานเป็นทีม 4.3) สถานศึกษามีการดำเนินการสร้างองค์กรแห่งความสุขอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ และ 4.4) สถานศึกษามีวัฒนธรรมองค์กรและมีเป้าหมายความสำเร็จในทิศทางเดียวกัน

การอภิปรายผล

ผลการวิจัยวัตถุประสงค์ที่ 1 พบว่า ผลการศึกษาองค์ประกอบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา ประกอบด้วย ด้านการบริหารของผู้บริหาร ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงาน ด้านร่างกายและจิตใจ ด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ และด้านความรู้ความสามารถ และพบว่าองค์ประกอบมีน้ำหนักองค์ประกอบมากที่สุดคือ ด้านความสัมพันธ์ ในที่ทำงาน ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการมีส่วนร่วมในการทำงาน เคารพความคิด และยอมรับฟังความคิดเห็นของซึ่งกันและกัน เรียนรู้และปรับปรุงการทำงานอย่างต่อเนื่องระหว่างบุคลากรในสถานที่ทำงาน เกิดมิตรภาพที่ดีระหว่างการทำงานส่งผลให้มีความสุขในที่ทำงาน ซึ่งสอดคล้องกับ พงศกร ศรีรงค์ทอง (2565) ที่ศึกษาเรื่ององค์การแห่งความสุข: มุมมองจากอาจารย์มหาวิทยาลัย ที่กล่าวถึงปัจจัยด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงานว่าเป็นเพราะการให้ความสำคัญ

กับความสัมพันธ์กับเพื่อนร่วมงาน รองลงมา คือ ด้านร่างกายและจิตใจ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการได้รับการส่งเสริมและสนับสนุนจากองค์กรให้บุคลากรมีวิถีชีวิตที่มีสุขภาพร่างกายแข็งแรง และการมีน้ำใจต่อองค์กรเพื่อนร่วมงาน คอยให้ความช่วยเหลือ เอื้ออาทรต่อกัน บุคลากร เกิดความร่วมมือร่วมใจในการทำงานอย่างเต็มที่เกิดความผูกพันในองค์กร จนรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์กร ซึ่งสอดคล้องกับที่ กัญยาภักษ์ พระระนะพันธ์ (2556) ได้ศึกษาการเป็นองค์กรแห่งความสุขกับการจัดการความรู้ และการมีส่วนร่วมที่มีอิทธิพลต่อการเป็นองค์กรแห่งการเรียนรู้ของบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยมหิดล พบว่าบุคลากรมีสุขภาพกายและใจที่แข็งแรงพร้อมต่อการทำงาน สถานศึกษาให้ความสำคัญ กับนโยบายด้านสุขภาพของบุคลากร การมีส่วนร่วมในการสร้างสุขภาวะที่ดีในการปฏิบัติงาน การสร้างความสุขในการทำงานให้กับบุคลากรจากการมีสุขภาพกายและใจที่ดี และการสนับสนุนกิจกรรมส่งเสริมสุขภาพให้แก่บุคลากร ด้านการบริหารของผู้บริหาร ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการที่ผู้บริหารมีภาวะผู้นำมีการกำหนดวิสัยทัศน์ นโยบาย แผนการดำเนินงานที่ชัดเจน ทำให้บุคลากรมีเป้าหมายในการปฏิบัติงานและเกิดความสุขในการทำงานจนบรรลุตามเป้าหมายที่ตั้งไว้ ซึ่งสอดคล้องกับที่ สิรินทร แซ่ฉั่ว (2553) ได้กล่าวว่า ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสุขในการทำงานคือภาวะผู้นำและการบริหารงาน โดยมีความรู้ความสามารถในการทำงาน ปฏิบัติกับผู้บังคับบัญชาอย่างเท่าเทียมกัน ด้านความรู้ความสามารถ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการที่บุคลากรมีการพัฒนาดตนเองเพื่อให้เกิดเชี่ยวชาญและชำนาญ สามารถทำงานได้อย่างมีประสิทธิภาพ โดยมีองค์กรที่ส่งเสริมและสนับสนุนให้บุคลากรมีโอกาสได้พัฒนาความรู้ความสามารถอย่างเหมาะสม นำไปสู่การเป็นมืออาชีพและความมั่นคงก้าวหน้าในการทำงาน ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพทั้งนี้อาจเป็นเพราะบรรยากาศ สภาพแวดล้อมในที่ทำงานน่าอยู่ สะอาดและปลอดภัยทั้งชีวิตและทรัพย์สิน รวมถึงการมีสิ่งอำนวยความสะดวกที่พร้อมในการทำงานต่อการปฏิบัติงาน ซึ่งสอดคล้องกับวิจัยของ ทิพวัลย์ รามรัง และ สานิต ฤทธิมนตรี (2561) ที่ศึกษาแนวทางการเสริมสร้างองค์กรแห่งความสุขในมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์ พบว่า คนทำงานจะมีความสุขกายและสบายใจเมื่ออยู่ในบรรยากาศทางกายภาพที่มีพื้นที่ร่มรื่น รวมไปถึงบรรยากาศทางการทำงานที่มีเพื่อนร่วมงานที่ดี และด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ ทั้งนี้อาจเป็นเพราะการที่ได้รับค่าตอบแทนและสวัสดิการที่เพียงพอและเหมาะสมกับงาน จะส่งผลให้มีคุณภาพชีวิตที่ดี สามารถจัดการกับค่าใช้จ่ายต่าง ๆ ได้โดยไม่รู้สึกเครียด ส่งผลให้บุคลากรทุ่มเทแรงกายใจในการปฏิบัติงาน

ผลการวิจัยวัตถุประสงค์ที่ 2 พบว่า แนวทางในการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ได้แก่ หลักการวัตถุประสงค์ กระบวนการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุข และเงื่อนไขความสำเร็จ สอดคล้องกับที่ธิดาวลัย อุ่นกอง และคณะ (2567) ศึกษาเรื่องแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว กรณี: จังหวัดเชียงราย พบว่าแนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว ประกอบด้วย หลักการวัตถุประสงค์ ปัจจัยนำเข้า กระบวนการ และผลลัพธ์ที่พึงประสงค์ ซึ่งสามารถอธิบายแนวทางบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ดังนี้ 1) หลักการ ประกอบด้วย 1.1) สถานศึกษามีการกำหนดเป้าหมายในการบริหารงานที่ชัดเจน 1.2) สถานศึกษาการบริหารแบบมีส่วนร่วม 1.3) สถานศึกษามีการมุ่งเน้นการวางรากฐานการเป็นองค์กรแห่งความสุข และ 1.4) บุคลากรในองค์กรมีวามสัมพันธ์ในแนวราบ โดยมีการให้เกียรติและมีความเคารพในบทบาทซึ่งกันและกัน 2) วัตถุประสงค์ ประกอบด้วย 2.1) เพื่อสร้างคุณภาพชีวิตที่ดี

ของบุคลากรให้พร้อมต่อการปฏิบัติการกิจของตนและองค์กรให้บรรลุตามเป้าหมายได้อย่างมีประสิทธิภาพ นำไปสู่การพัฒนาองค์กรที่ยั่งยืน 2.2) เพื่อสร้างวัฒนธรรมเชิงจริยธรรมในองค์กร 2.3) เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพการทำงานของบุคลากรในการส่งเสริมความสำเร็จขององค์กร และ 2.4) เพื่อส่งเสริมความสัมพันธ์อันดีและการมีส่วนร่วมของบุคลากรให้รักและรู้สึกเป็นส่วนหนึ่งขององค์กร และ 3) กระบวนการดำเนินการ ด้วยกระบวนการบริหารแบบมีส่วนร่วม ทั้ง 6 ด้าน ได้แก่ ด้านการบริหารของผู้บริหาร ด้านสภาพแวดล้อมทางกายภาพ ด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงาน ด้านร่างกายและจิตใจ ด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการ และด้านความรู้ความสามารถ สอดคล้องกับที่ อุมารวรรณ วาทกิจ (2560) ศึกษาปัจจัยที่มีผลต่อองค์กรแห่งความสุขของบุคลากร สังกัดสำนักงานสาธารณสุขอำเภอขุนหาญ จังหวัดศรีสะเกษ พบว่า กระบวนการสร้างสุข โดยการกำหนดนโยบายสร้างสุขในองค์กร กำหนดผู้รับผิดชอบในการจัดทำแผนงาน โครงการและกิจกรรมอย่างต่อเนื่องสม่ำเสมอ โดยการมีส่วนร่วมของบุคลากรทุกคน กำหนดตัวชี้วัดความพึงพอใจในการประเมินความสำเร็จของโครงการและการนำผลประเมินไปปรับปรุง และเงื่อนไขความสำเร็จ ประกอบด้วย 1) ผู้บริหารมีวิสัยทัศน์และภาวะผู้นำ 2) บุคลากรมีการทำงานเป็นทีม 3) สถานศึกษามีการดำเนินการสร้างองค์กรแห่งความสุขอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ และ 4) สถานศึกษามีวัฒนธรรมองค์กรและมีเป้าหมายความสำเร็จในทิศทางเดียวกัน และสอดคล้องกับที่ ชาญวิทย์ วสันต์ธนรัตน์ และคณะ (2556) ได้กล่าวว่า การสร้างวัฒนธรรมองค์กรแห่งความสุข เป็นการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานและการอยู่ร่วมกันของคนในองค์กร ซึ่งจะนำไปสู่การเพิ่มศักยภาพในการดำเนินธุรกิจขององค์กร ทำให้องค์กรมีความพร้อมต่อการเปลี่ยนแปลง มีความยั่งยืนเป็นองค์กรที่มีการเติบโตอย่างต่อเนื่องและเป็นองค์กรแห่งความสุข

ข้อเสนอแนะ

1. ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้

1.1 ผู้บริหารสถานศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาสามารถประยุกต์ใช้องค์ประกอบด้านความสัมพันธ์ในที่ทำงานในการบริหาร และปรับปรุงและพัฒนาการบริหารด้านค่าตอบแทนและสวัสดิการในโรงเรียน

1.2 ผู้บริหารสถานศึกษาในโรงเรียนมัธยมศึกษาควรนำแนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขไปประยุกต์ใช้ในการบริหารด้วยกระบวนการบริหารแบบมีส่วนร่วม และสร้างวัฒนธรรมองค์กรสุขภาวะที่ดี

2. ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

2.1 ควรมีการศึกษาโรงเรียนที่ได้รับการพัฒนาตามรูปแบบการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุขที่ส่งผลต่อประสิทธิภาพของสถานศึกษา

2.2 ควรมีการศึกษาปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จในการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุข

เอกสารอ้างอิง

- กระทรวงศึกษาธิการ. (2553). พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2545 และ (ฉบับที่ 3) พ.ศ. 2553. กรุงเทพฯ : โรงพิมพ์องค์การรับส่งสินค้าและพัสดุภัณฑ์.
- กัญญะภักษ์ วรรณะพันธ์. (2556). การเป็นองค์กรแห่งความสุขกับการจัดการความรู้และการมีส่วนร่วมที่มีอิทธิพล. *วารสารบริหารการศึกษา มหาวิทยาลัยศิลปากร*, 3(2), 117-127.
- แก้วตา ไทรงาม. (2550). การวิจัยการติดตามสภาวะการครูรายจังหวัด (Teacher Watch) และการสร้างตัวแบบการพัฒนาครูที่ตอบสนองสภาวะการและปัญหาในการทำงานของครู (พิมพ์ครั้งที่ 1). นครปฐม: สถาบันพัฒนาครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษา.
- ชาญวิทย์ วสันต์ธนรัตน์, จุลยวรรณ ดวงโคตะ, และนพพร ทิแก้วศรี. (2556). *มาสร้างองค์กรแห่งความสุขกันเถอะ* (พิมพ์ครั้งที่ 1). บริษัท สองขาครีเอชั่น จำกัด.
- ทิพวัลย์ งามรุ่งและसानิต ฤทธิมนตร์. (2561). แนวทางการเสริมสร้างองค์กรแห่งความสุขในมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์. *วารสารสังคมศาสตร์และมนุษยศาสตร์*, 44(1), 185-208.
- ธิดาวัลย์ อุ่นกอง, พัชรดา ลำนักนตร, และอลิสตรา อ่อนอด. (2567). แนวทางการจัดการศึกษาขั้นพื้นฐานโดยครอบครัว กรณี: จังหวัดเชียงราย. *วารสารรัชต์ภาคย์*, 18(58), 258-276.
- เพียว หมอเล็ก. (2560). *ขวัญกำลังใจในการปฏิบัติงานของครูสังกัดองค์กร อำเภอมือง จังหวัดยะลา*. [การศึกษาอิสระปริญญาโท, มหาวิทยาลัยราชภัฏยะลา]. ฐานข้อมูลวิจัย (ThaiLis).
- พงศกร ศรีรงค์ทอง. (2565). องค์กรแห่งความสุข: มุมมองจากอาจารย์มหาวิทยาลัย. *วารสารสุทธิปริทัศน์*, 36(2), 150-169.
- ภรณ์ทิพย์ ทอวิเศษ และ สุภาวดี ลาภเจริญ. (2567). ความเป็นองค์กรแห่งความสุขในสถานศึกษาสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 1. *วารสารช่อพะยอม*, 35(1), 165-190.
- สพลกิตต์ สังข์ทิพย์. (2552). ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสุขในการทำงานของครูสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน: การประยุกต์ใช้โมเดลสมการโครงสร้าง. *วารสารอิเล็กทรอนิกส์ทางการศึกษา*, 6(1), 2563-2577.
- สำนักงานคณะกรรมการพัฒนาการเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ. (2566). *แผนพัฒนาเศรษฐกิจและสังคมแห่งชาติ ฉบับที่ 13* (พ.ศ.2566-2567).
- สิรินทร แซ่ฉั่ว. (2553). *ความสุขในการทำงานของบุคลากรเชิงสร้างสรรค์: กรณีศึกษาอุตสาหกรรมเชิงสร้างสรรค์กลุ่มสื่อและกลุ่มงานสร้างสรรค์เพื่อการใช้งาน* [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, สถาบันบัณฑิตพัฒนบริหารศาสตร์].
<http://repository.nida.ac.th/handle/662723737/633>
- สุนทรพจน์ ดำรงค์พานิช. (2555). *โปรแกรม Mplus กับการวิเคราะห์ข้อมูลทางพฤติกรรมศาสตร์และสังคมศาสตร์*. มหาสารคาม: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยมหาสารคาม.
- อุมาวรรณ วาทกิจ. (2560). ปัจจัยสำคัญเป็นองค์กรแห่งความสุข กรณีศึกษารัฐกิจโรงแรมระดับ 4-5 ดาว ในเขตอำเภอมือง จังหวัดขอนแก่น. *วารสารวิชาการธรรมทศน์*, 17(3), 121-131.

- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson, New York.
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Akin, L. B., & Wang, S. (Eds.). (2022). *World Happiness Report 2022*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). John Wiley.
- Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(15), 370-396. <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>

การฝึกอบรมกลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษสำหรับนักศึกษาจีน ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศผ่านแอปพลิเคชันมือถือ English Vocabulary Learning Strategy Training via Mobile Application for Chinese EFL Students

Cao Panpan¹, Suwaree Yordchim², Suphat Sukamolson³, Sarada Jarupan⁴,
Behrad Aghaei⁵

Receive: 5 กันยายน 2567 Revised: 25 ตุลาคม 2567 Accepted: 5 พฤศจิกายน 2567

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนากลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์ผ่านแอปพลิเคชันบนมือถือ และตรวจสอบผลกระทบต่อการเรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศ การศึกษาดำเนินการในสามระยะ: ในระยะที่ 1 การฝึกอบรมกลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์สร้างขึ้นจากปัญหาในการเรียนรู้คำศัพท์ของนักศึกษา สํารวจโดยใช้แบบสอบถาม การสัมภาษณ์แบบกึ่งโครงสร้าง และการทดสอบคำศัพท์จำนวนสองครั้ง ในระยะที่ 2 เป็นการฝึกอบรมกลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์ใช้ระยะเวลา 9 สัปดาห์ผ่านแอปพลิเคชันบนมือถือ ซึ่งบูรณาการและนำไปใช้ในหลักสูตรภาษาอังกฤษเป็นวิชาบังคับ สำหรับนักศึกษาจีน ชั้นปีที่ 1 วิชาเอกภาษาอังกฤษ จำนวน 45 คน ในวิทยาลัยชนกลุ่มน้อยทางชาติพันธุ์ ในระยะที่ 3 เป็นผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและความพึงพอใจของนักเรียนที่ได้จากการประเมินโดยแบบสอบถามคำศัพท์ การทดสอบคำศัพท์ 2 ครั้ง และแบบสอบถามความพึงพอใจ การวิเคราะห์ประสิทธิภาพของการฝึกโดยใช้การทดสอบ T-test (paired sample t-tests and independent sample t-test) ผลการวิจัยแสดงให้เห็นการพัฒนาที่สำคัญในเรื่องความเชื่อในการเรียนรู้คำศัพท์ของนักศึกษา การใช้กลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์ ด้านความกว้างของคำศัพท์ และความลึกของคำศัพท์ นอกจากนี้ นักศึกษายังแสดงเจตคติเชิงบวกต่อการฝึกอบรมครั้งนี้อีกด้วย การศึกษากครั้งนี้นี้เน้นให้เห็นว่าการฝึกอบรมกลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์ผ่านอุปกรณ์เคลื่อนที่ จากการพัฒนาให้เหมาะสมกับการใช้กลยุทธ์และความต้องการในการเรียนรู้ของนักศึกษา สามารถพัฒนาการเรียนการสอนภาษาอังกฤษในฐานะภาษาต่างประเทศได้

¹ Student, Linguistics Program, Graduate School, Suan Sunandha Rajabhat University, Bangkok, Thailand; e-mail: s64584952002@ssru.ac.th

² Assistant Professor Dr., Linguistics Program, Graduate School, Suan Sunandha Rajabhat University, Bangkok, Thailand; e-mail: suwaree.yo@ssru.ac.th (corresponding author)

³ Associate Professor Dr., International College, Maejo University, Chiang Mai, Thailand.

⁴ Assistant Professor Dr., Linguistics Program, Graduate School, Suan Sunandha Rajabhat University, Bangkok, Thailand.

⁵ Lecturer.Dr., Persian Language, International Institute, University of Michigan, Michigan, The USA.

คำสำคัญ: ความเชื่อในการเรียนรู้คำศัพท์, กลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์, ขนาดของคำศัพท์, ความลึกของคำศัพท์, การฝึกอบรมกลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์, แอปพลิเคชันมือถือ

ABSTRACT

This research was to develop vocabulary learning strategies training through a mobile application and examine its effects on learning English as a foreign language (EFL). The study was conducted in three phases: In phase I, vocabulary learning strategies (VLS) training was constructed based on students' vocabulary learning problems, explored by a questionnaire, a semi-structured interview, and two vocabulary tests. In phase II, the 9-week VLS training via mobile application was integrated and implemented into a first-year Comprehensive English course for 45 freshly admitted Chinese English majors in an ethnic minority college. In phase III, students' academic achievement and satisfaction were evaluated by a vocabulary questionnaire, two vocabulary tests, and a satisfaction questionnaire. The effectiveness of the training was analyzed by using paired sample t-tests, effect size, and independent sample t-tests. The findings revealed significant improvements in the student's vocabulary learning beliefs (VLB), use of VLS, vocabulary breadth, and vocabulary depth. In addition, students expressed a positive attitude towards this training. This study highlights that mobile-assisted VLS training, customized to students' strategy use and learning needs, can enhance EFL instruction pedagogically.

KEYWORDS: Vocabulary learning beliefs, Vocabulary learning strategies, Vocabulary breadth, Vocabulary depth, Vocabulary learning strategy training, Mobile application

Introduction

Strategy training is very important in language learning. Oxford (1990) highlights that learning strategies can enhance language learning, making it easier, faster, and more enjoyable. Students' effective use of learning strategies not only improve learning efficiency but also foster independent learning, laying the foundation for lifelong education (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2022). English Curriculum Standards for Compulsory Education (2022), English Curriculum Standards for Senior High School (2017) and College English Classroom Teaching Requirements (2007) all emphasize the importance of strategy teaching, requiring teachers to guide students in developing and improving students' learning strategies, ultimately enhancing their autonomous learning abilities.

English vocabulary learning strategies (VLS) are a crucial component of learning strategies and are included in vocabulary teaching objectives (Ma, 2016). In vocabulary teaching, focusing on important vocabulary and teaching vocabulary strategies are two main tasks identified by Nation and Webb (2011). Gu (1994) notes that successful learners use a rich variety of strategies, emphasizing the need for explicit VLS instruction. Ghazal (2007) also suggests teaching various VLS to improve vocabulary knowledge. VLS Training enhances vocabulary learning and overall language proficiency, making VLS training a crucial part of strategy instruction (Kuang, 2010).

Studies on VLS instruction in EFL settings have produced significant findings. First, VLS training has been observed to change students' VLB (Yao, 2015; Gao, 2013), broaden their strategy repertory and improve frequency of strategy use (Seffar, 2020; Yang & Liu, 2014) and enhance their perceptions of the usefulness (Lai, 2013) and awareness of strategy use (Gao, 2013). It also helps learners to be independent strategy users (Yamashita, 2008). Second, strategy training had a significant positive effect on the vocabulary learning of EFL students, promoting their vocabulary level (Seffar, 2020; Kesmez, 2021; Amirian & Noughabi, 2018). Third, instruction in VLS has positive effect on vocabulary size (Zhang, Lin & Zhang, 2017), word structure and dictionary strategies are especially useful in this context (Gu & Hu, 2003). Strategies for acquiring word forms and associations significantly predict both vocabulary depth and breadth (Zhang & Lu, 2015). Fan (2022) notes that inferencing strategies positively influence vocabulary depth and breadth, while repetition and social techniques negatively affect vocabulary breadth. Fourth, VLS training benefits vocabulary depth (Rahimi, 2014), with word-part strategies (Bubchaiya & Sukying, 2022; Wei, 2015) or morphological awareness instruction being especially impactful (Matwangsang & Sukying, 2023; Amirjalili & Jabbari, 2018; Alsaeedi, 2017). Last, learners generally have positive attitudes towards VLS instruction (Amirian & Noughabi, 2018).

Besides, advancements in technology allow for learning anytime and anywhere by using mobile apps. Studies indicate mobile apps can enhance vocabulary learning. Wang and Shih (2015) report that students who use a mobile app significantly outperform than those who use traditional methods and have positive views on mobile-assisted learning. Shahbaz and Khan (2017) demonstrate that smartphone apps lead to greater vocabulary progress in post-test. Ajisoko (2020) finds Duolingo improves vocabulary scores, while Zhang (2022) shows BaiCiZhan and Bubeidanci considerably increase vocabulary retention. Mirzaei (2022) reports that web application effectively enhances vocabulary learning and strategy teaching and Huang, Barrett, Lo, and Tseng (2023) shows web-based applications improves lexical understanding. Tao and Modehiran (2023) confirms that

vocabulary instruction by using mobile applications enhances both receptive and productive vocabulary breadth and students express positive attitudes towards this approach. Wei (2023) highlights that quick feedback, curriculum alignment, interaction and emotional support contribute to high satisfaction with app-based self-assessment practice. Çoban Sural and Yaşar Sağlık (2024) recommend the use of mobile-assisted vocabulary activities to improve vocabulary knowledge.

However, in the field of VLS training, some questions are still unaddressed. First, studies taking first-year ethnic minority English majors as participants are few. Second, compared with foreign studies on VLS instruction, there is a lack of studies targeting word part instruction among Chinese EFL learners. Last, the area of mobile-assisted VLS training has more space for research in this digital era. Therefore, this study tries to bridge these gaps by taking Sichuan Minzu College as a case study, which is the only local ethnic college in Garzê Tibetan Autonomous Prefecture, southwest of China, and serves over 10,000 full-time students from different ethnic groups, including Han, Tibetan, Yi, Qiang, Tujia, and Miao.

Research Objectives

1. To develop and implement a mobile app-based VLS training based on students' learning challenges.
2. To evaluate the effects of VLS training on students' VLB and VLS, vocabulary size and depth.
3. To investigate students' attitudes towards the mobile-assisted VLS training.

Research Questions

In this study, the primary research question and sub-questions are presented as follows: can the mobile app-assisted VLS training effectively improve students' English vocabulary proficiency?

1. What are the characteristics of the constructed VLS training?
2. What are the effects of the constructed VLS training on VLB and VLS, vocabulary breadth and vocabulary depth?
3. What are the students' attitude towards the mobile-assisted VLS training?

Methodology

Research Design

With all participants in a single experimental group, this study employed a quasi-experimental one-group pretest-posttest design (Fitz-Gibbon & Morris, 1987, p. 113).

Research Method

A mixed method approach was adopted. Qualitatively, students' vocabulary learning difficulties and needs were analysed for key words. Quantitatively, students' VLB, VLS, vocabulary size and vocabulary depth were measured before and after nine weeks of mobile-based VLS training.

Population and Participants

The population was 91 newly admitted English majors at an ethnic minority college. They all enrolled in Comprehensive English (1), which is a compulsory course open to English majors during the first semester, aiming to cultivate and improve students' comprehensive English ability. It spreads across 18 weeks with 3 hours of instruction each week. 45 students were calculated as an optimal sample size by using an online calculator with a 95% confidence level, 5% margin of error, 94% population proportion, and a population size of 91 (Calculator.net, 2024). The 45 students were selected through systematic random sampling. 9 students were chosen using a systematic sampling method for the semi-structured interview.

Instruments

The study used two types of instruments: research instruments and instructional instruments.

Research Instruments included:

1. A VLS Questionnaire: It was adapted from Gu and Johnson (1996)'s Vocabulary Learning Questionnaire, version 3 (VLQ 3) by absorbing social strategy from Schmitt (1997)'s VLS taxonomy and affective strategies from Oxford (1990)'s Language Learning Strategies (LLS), mother-tongue strategies from Wen's LLS (1996) and latest vocabulary APP strategies. The questionnaire consisted of three parts: personal information, VLB (7 items) and various VLS (100 items). The pre-test had an Item-Objective Congruence (IOC) of 0.99 and a Cronbach's alpha of 0.930. For the post-test, the same items involving the trained strategies were reused, with an IOC of 0.99 and a Cronbach's alpha reliability of 0.917.

2. A set of Satisfaction Questionnaire: An 18-item, 5-point Likert scale questionnaire with an open question to seek students' opinions of the VLS training was constructed. Its IOC was 0.98 and the Cronbach's alpha reliability was 0.886.

3. A semi-structured interview: It was used to learn students' vocabulary learning difficulties and needs. Its validity was verified with an IOC of 1, and reliability was ensured by obtaining interviewees' informed consents and asking them questions in Chinese.

4. A Vocabulary Levels Test (VLT): Constructed by Schmitt, Schmitt, & Clapham (2001), it was employed to assess vocabulary size at 2000, 3000, and 5000-word levels from version 2 in the pre-test and at corresponding levels from version 1 in the post-test.

5. The Word Part Levels Test (WPLT): Designed by Webb and Sasao (2013), it was used to measure knowledge of English word parts. The easy level was used in the pre-test and the duplicated in the post-test.

Instructional Instruments consisted of:

1. VLS Teaching Materials: They contained a PowerPoint presentation and three teaching videos on word-structure strategies based on "Words and Morphology" from *Linguistics A Course Book* (5th Edition) (Hu, 2017).

2. Textbook Materials: They included 8 units of Text A with audio recordings and glossary with audio recordings which were downloaded from the HEEP Higher English Education Publishing website, and word formation exercises from the textbook *Contemporary College English(1)* (3ed Edition) (Yang, Li, & Ye, 2022).

3. Affixes: 118 affixes from Webb and Sasao (2013) were organized into eight weekly tasks based on difficulty levels.

4. Chaoxing Platform & Application: It was a mobile learning platform to deliver VLS training materials. This platform allowed teachers to create a Small Private Online Course (SPOC) named VLS Training. The chapters, learning tasks, and learning mode were set for students to access through Chaoxing Application. Materials and the IOC form were evaluated by three experts before the training, with an IOC of about 1.00.

Data Collection and Procedures

The study was conducted in three phases:

Phase I: Constructing a VLS Training based on students' vocabulary learning challenges.

During regular class time on the 5th week, students' vocabulary learning challenges were investigated and pinpointed by starting with the VLS questionnaire for half an hour, followed by VLT2 for 25 minutes and WPLT for 20 minutes, and ending with the interview for 1 hour. Accordingly, a VLS training was developed.

Phase II: Implementing the VLS Training via mobile application.

The training was conducted from the 9th to the 17th weeks. During the first week, the teacher instructed students to download Chaoxing APP and to join the course. Then, the teacher introduced the significance of each strategy and demonstrated how to use it to obtain vocabulary information. Next, students practiced it in class. After class they logged in Chaoxing APP and applied the strategy to learn new words, to do word formation exercises and to finish affix tasks weekly online.

Phase III: Evaluating the effectiveness of VLS Training.

Carried out in the last class during the 18th week, the evaluation began with VLT1, and then WPLT (Easy), followed by VLS questionnaire, and concluded with a satisfaction questionnaire.

Data Analysis

Hyper Research 4.5.2 was used to analyze keywords of qualitative data, and for quantitative data, students' strategy uses were interpreted based on Oxford's rating scale of usage frequency (1990, p.300), SPSS 26 was used for descriptive analysis, paired and independent sample t-tests since only the same one group was involved in the experiment and G*Power 3.1.7 was employed for calculating effect size.

1. Result of VLB, VLS, vocabulary difficulties and needs in phase I

In VLB, the participants most believed that vocabulary should be memorized and agreed that vocabulary should be acquired in context and through positive affective reinforcement. Followed by the belief that vocabulary should be studied and used. The least accepted beliefs were that vocabulary should be learned through interacting with other people, through the mother-tongue and through vocabulary APPs. In VLS, among first-level categories, social strategies were mostly not used while others were sometimes used. In the second-level categories, dictionary strategies and contextual guessing were frequently used, while the rest were sometimes used. In the third-level categories, dictionary strategies for comprehension, dependence on using the mother-tongue, self-plan, self-initiation, oral repetition and wider context were frequently used. In contrast, visual encoding, semantic encoding, strategies for discovering the new word meaning, and strategies for consolidating a learnt word were mostly not used. Other strategies from extended dictionary strategies to activation strategies were sometimes used by students. Students' top three difficulties were frequently forgetting memorized words, struggling with recalling words with long spellings, having trouble differentiating between words with similar spellings, memorizing words with different meanings, pronouncing English words correctly, remembering word meanings, and using learned words. What students needed most was instruction on prefixes and suffixes, followed by guidance on effective memorization methods, word formation methods and word usage.

2. Constructing the Mobile-Assisted VLS Training

The VLS training targeted at word-structure strategies and was supplemented by social strategies, activation strategies, mother-tongue avoidance strategies, word lists strategies, note-taking strategies and dictionary strategies. The selection of the above 7 VLSs, with three from the least used and four from relatively frequently used in each level category, based on the mean value and ranking in the pre-test, their vocabulary learning difficulties, their learning needs and their learning stage. The contents in the training were prepared by referring to word-structure strategies, activation strategies, note-taking strategies, using word lists and dictionary strategies from Gu and Johnson (1996)'s VLQ3, social strategies from Schmitt (1997)'s VLS taxonomy and mother tongue avoidance strategies from Wen (1996)'s LLS, as well as vocabulary requirement and teaching contents of Comprehensive English (1). The Chaoxing application-aided training had nine chapters, each for one week. The first chapter focused on introduction of VLS and word-structure strategies, including one teaching PPT and three short videos. Chapter 2 through 9 were correlated with eight units from the textbook of Contemporary College English (1) (3rd ed.), among which five textbook units were required to be taught in class and the rest were for self-study.

Results

The following results were presented according to the research objectives and questions:

1. Vocabulary Learning Strategies (VLS) Training via Mobile Application

Typical characteristics of the VLS Training are as follows: first, it adopted mobile-assisted VLS instruction, enabling students to learn and interact with teachers and peers through Chaoxing APP anytime, anywhere. Second, it was a customized SPOC, designed to train students in seven types of strategies by various exercises and activities. Third, it employed online-offline blended teaching and learning approach, following the Comprehensive English (1) which mainly adopted an online-offline blending instruction approach after COVID-19. In this training, after the teacher taught one strategy by demonstration in class, students practiced applying it to complete learning one chapter and one affix task online, and reported their strategies use each week in class. At the same time, the teacher scored their exercises, commented on affix tasks online, and offered students feedback on their strategy report and their online performance in class. Fourth, word-structure strategies were supported by morphological knowledge from English Linguistics like morpheme, affix, root, and major word formation processes. Last, it was integrated and implemented into Comprehensive English course (1), because one

of its teaching objectives was that students should accumulate 3,000-3,500 words, including the learnt 2,000-2,500 basic words with their collocations as well as common roots, affixes and word formations.

2. Effect of the Mobile-assisted VLS Training on Students' Vocabulary Achievement

1) Effect of the VLS training on Students' VLB and VLS

Table 1 Results of comparing students' VLB & VLS in the pre-test and post-test

Test	N	Mean	S. D.	Paired differences Mean	S.D. Mean	t	p	Effect size (Cohen's d)
(VLB) Pretest	45	3.65	.51	.24	.62	2.56	.014*	.38
(VLB) Posttest	45	3.89	.48					
(VLS) Pretest	45	2.98	.59	.31	.33	3.788	.002*	.95
(VLS) Posttest	45	3.29	.53					

*Statistically significant difference if $p < 0.05$

Table 1 shows that after receiving the training, students' average posttest scores in VLB rose from 3.65 to 3.89, significantly at $p = .014$. In VLS, students' average posttest scores increased from 2.98 to 3.29, indicating a significant improvement ($p = .002$). For VLB, the effect size was 0.38, showing a small to medium effect (Cohen, 1988), interpreted that the average students scored higher at 66% after receiving the VLST, with a 16-percentile rank improvement (Coe, 2002). For VLS, the effect size was calculated at .95, a large effect size (Cohen, 1988), indicating that the mean of the treated group was at the 84th percentile of the untreated group (Becker, 2000) which reflected a 44-percentile rank improvement.

2) Effect of the VLS Training on Students' Vocabulary Breadth

Table 2 Results of comparing students' vocabulary size in the pre-test and post-test

Test	N	Mean	S.D.	Paired difference s Mean	S.D. Mean	t	p	Effect size (Cohen's d)
(2000) Pretest	45	24.22	3.48	2.22	3.22	4.63	.001*	.69
(2000) Posttest	45	26.44	2.90					

Test	N	Mean	S.D.	Paired differences s Mean	S.D. Mean	t	p	Effect size
(3000) Pretest	45	18.16	4.33	5.27	3.93	9.00	.001*	1.34
(3000) Posttest	45	23.42	4.14					
(5000) Pretest	45	6.78	3.68	12.02	4.70	17.15	.001*	2.56
(5000) Posttest	45	18.80	5.00					

*Statistically significant difference if $p < 0.05$

Table 2 revealed that at 2000-word level, students got average posttest scores of 26.44 out of 30, significantly higher than the pretest score of 24.22 ($p = 0.001$). At 3000-word level, the average posttest score was 23.42 out of 30, a significant increase from the pretest score of 18.16 ($p = 0.001$). At 5000-word level, the average posttest score was 18.80 out of 30, significantly higher than the average pretest scores of 6.78 ($p=0.001$). At 2000-word level, the effect size was calculated at 0.69, as a medium effect, interpreted those students ranked in the 76th percentile (Becker, 2000) after the VLST intervention, indicating a 26-percentile improvement. At 3000-word level, the effect size was 1.34, a very large effect (Cohen, 1988), placing the treated group in the 90th percentile (Becker, 2000), which reflected a 40-percentile gain at least. At 5000-word level, the effect size was 2.56, a very huge effect (Cohen, 1988), indicating that the mean of the treated group was at the 97.7th percentile of the untreated group (Becker, 2000), showing a 47.7-percentile improvement (Cohen, 1988).

3) Effect of the VLS Training on Students' Vocabulary Depth

Table 3 Results of comparing students' vocabulary depth in the pre-test and post-test

Test	N	Mean	S. D.	Paired differences Mean	S.D. Mean	t	p	Effect (Cohen's d)
(Form) Pre	45	30.53	4.75	9.11	4.58	13.33	.001*	1.99
(Form) Post	45	39.64	.65					
(Meaning) Pre	45	26.13	2.89	7.07	2.93	16.16	.001*	2.4

Test	N	Mean	S. D.	Paired differences Mean	S.D.	t	p	Effect (Cohen's d)
(Meaning) Pre	45	33.20	.99					
(Use) Post	45	11.44	1.25	1.33	1.314	6.81	.001*	1.0
(Use) Post	45	12.78	.47					

*Statistically significant difference if $p < 0.05$

From Table 3, the students made significant improvement in all sections after receiving the VLST. In Form Section, the average posttest score was 39.64 out of 40, significantly higher than the average pretest scores of 30.53 ($p=0.001$). In Meaning Section, the average posttest score was 33.20 out of 34, a significant increase from the average pretest scores of 26.13 ($p=0.001$). In Use Section, the posttest average was 12.78 out of 13, up from the pretest average of 11.44 ($p=0.001$). In Form Section, the effect size was 1.99, meaning a huge effect size (Cohen, 1988), showing that on average, students moved from the 50th to the 97.7th percentile after VLST (Becker, 2000). In Meaning Section, the effect size was 2.4, a very huge effect size (Cohen, 1988), indicating that students moved forward to the 99th percentile from the 50th (Becker, 2000). In Use Section, the effect size was 1.0, a large effect size (Cohen, 1988), revealing a significant advance to the 84th percentile, which showed a 34-percentile rank increase at least.

3. Students' Attitudes Towards the Mobile-assisted VLS Training

Table 4 Results of comparing the mean score of the mobile-assisted VLS training and the set criteria of 3.5

Criteria = 3.5					
n	Mean	S.D.	Df	t-value	Sig (1-tailed)
45	4.23	.39	44	12.499	.0005*

* Statistically significant difference if $p < 0.05$

The one-sample t-test was used to compare the mean score of the mobile-assisted VLS training with the set criteria of 3.5. Table 4 showed that the mean score of the training was significantly higher than the set criteria ($4.23 > 3.50$, $t = 12.499_{44}$) at $p = 0.05$. This indicated that the majority of the students were satisfied with or had positive attitude toward the VLS training as a whole at high level (Srisa-ard & Nilkaew, 1992).

Conclusion

This study implemented a nine-week mobile-assisted VLS training based on students' vocabulary learning challenges and needs. The study found that 1) During this training, in VLS, students finished learning word-structure strategies and other 6 complementing strategies. They reported their strategy use in class for nine weeks. In vocabulary size, students applied these strategies to learn new words one chapter one week online and covered eight chapters. In vocabulary depth, they completed eight word-formation exercises and eight affix tasks. Mistakes in the affix tasks included finding wrong example words, misunderstanding affix meaning, misidentifying grammatical category and spelling mistake, among which the most common was finding incorrect example words, 2) statistically and practically, the mobile-assisted VLS training significantly improved students' use of the trained seven types of VLS strategies, vocabulary breadth, especially 3000-word level and 5000-word level and vocabulary depth, in particular the Form and Meaning Section of word-part knowledge, and 3) students were satisfied with the VLS training at high level.

Discussion

A discussion follows the important findings mentioned above:

1. Results showed that the mobile-assisted training had strong effect sizes starting from students' VLS use to the effect on students' achievement in vocabulary breadth and depth.

This could be due to the following reasons: first, the custom-built VLS training effectively shaped students' VLB and expanded their VLS use, agreed with Gu & Hu (2003)'s, Amirian & Noughabi (2018)'s and Gu (2019)'s study which reported positive impacts of strategy instruction on strategy use and vocabulary learning (Seffar, 2020; Lai, 2013; Ma, 2012). Second, the VLS training facilitated students' VLS application, leading to an improved vocabulary size, supported by Gu & Johnson (1996) and Gu & Hu (2003), who found that strategy use, especially with dictionaries and word formation, positively impacted vocabulary size. Findings from Dessalew & Mohammed (2024) and Amirian & Noughabi (2018) all confirmed that explicit VLS instruction significantly increased learners' vocabulary size. Last, the VLS training targeting at word structure strategies significantly enhanced students' vocabulary depth, particularly word-part knowledge or morphological awareness, consistent with Bubchaiya & Sukying (2022) and Wei (2015) who found word part strategy effective for developing vocabulary, and also with Matwangsang & Sukying (2023), Amirjalili & Jabbari (2018) and Alsaeedi (2017) who reported explicit morphology instruction improved morphological awareness and

vocabulary knowledge. Besides, Dessalew & Mohammed (2024) and Rahimi (2014) also observed that VLS training significantly improved vocabulary depth.

2. The results also showed that students had a positive attitude toward the training.

The reasons may be as follows: first, due to the COVID-19 pandemic, all the courses transitioned from traditional face-to face instruction to an online format by using mobile platforms, thus students already had had experience in mobile learning and most of them used Chaoxing App because it was one of the 22 learning platforms recommended in the first batch by Ministry of Education in China, which paved a good road for this training. Second, the mobile app-assisted VLS training was an effective approach for Chinese first-year EFL learners. This was consistent with Tao & Modehiran (2023), and Wang & Shih (2015) who observed that students had favorable opinions on mobile-aided vocabulary instruction and learning and also with Huang et al. (2023), Zhang (2022), Mirzaei (2022), Ajisoko (2020), and Shahbaz and Khan (2017), who all found mobile or web application efficient to enhance students' vocabulary learning. Third, the tailored VLS Training addressed the gap between students' current vocabulary knowledge and the curriculum and syllabus requirement, aligning with Wei (2023)'s findings. Last, the mobile APP provided quick feedback and allowed interaction between teachers and students, thus maintaining or strengthening their emotional and cognitive connection. This supported Wei's (2023) findings too.

3. However, though there was a significant change in VLB, the effect size was small, students still favored memorization. This differed from Yao (2015) and Gao (2013) who observed a shift from rote learning toward contextual learning after the training.

The following reasons may account for it: first, students' belief in memorization to learn vocabulary may be deep-rooted and hard to change. If they had depended on memorization for learning English for a very long time, a short training session might not be sufficient to alter their beliefs significantly. This was supported by Chen (2009) and Ma (2012) who observed that mechanical memorization was given more weight in Chinese education. Second, the length or intensity of the training was insufficient to significantly alter their VLB, thus longer or more intensive interventions were needed, as suggested by Dörnyei & Ushioda (2021). Last, cultural view toward education and learning may play a role. In certain cultures, the perception of rote memorization was highly valued and considered effective in learning (Biggs, 1996), as was supported by Fu (2021) and Li (2004)'s finding which concluded that traditional Chinese culture emphasized rote memorization.

Recommendations

The effective use of mobile apps for explicit VLS instruction offers a promising approach in EFL classroom for future research. However, according to students' suggestions in the questionnaire, it is recommended to extend the teaching duration from 1 to 1.5-2 class periods by giving enough time to each member instead of two representatives from each group to report their strategy using each week in the classroom. It is also recommended to design some multiple-choice questions instead of fill-in-the-blank, translation, analysis, and short answer questions for the online exercises on Chaoxing platform, because multiple-choice questions can be scored automatically and more friendly for students to answer and for the teacher to check. Future research should explore the relationship between mobile-assisted VLS training and vocabulary development with a bigger sample size from broader scope and evaluate the sustained effectiveness of mobile-based VLS training through longitudinal follow-up studies, because it takes time for students to develop their VLB and integrate VLS into their own learning process to improve their vocabulary learning.

References

- Ajisoko, P. (2020). The use of Duolingo apps to improve English vocabulary learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(7), 149-155. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i07.13229>
- Alsaeedi, W. A. (2017). *The role of morphological awareness in vocabulary acquisition in English of Saudi EFL learners* [Unpublished Master's thesis]. Seattle Pacific University.
- Amirian, S. M. R., & Noughabi, M. A. (2018). The effect of teaching vocabulary learning strategies on Iranian EFL learners' receptive and productive vocabulary size. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 26(4), 2435-2452.
- Amirjalili, F., & Jabbari, A. A. (2018). The impact of morphological instruction on morphological awareness and reading comprehension of EFL learners. *Cogent Education*, 5(1), 1523975. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1523975>
- Becker, L. A. (2000). Effect Size (ES). *Journal of Modern Applied Statistical Methods*. <https://www.uv.es/~friasnav/EffectSizeBecker.pdf>.
- Biggs, J. B. (1996). Western misconceptions of the Confucian-heritage learning culture. *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*, 45-67.

- Bubchaiya, N., & Sukying, A. (2022). *The Effect of Word Part Strategy Instruction on Vocabulary Knowledge of Thai Primary School Learners* [Doctoral dissertation, Mahasarakham University]. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n5p70>
- Calculator. net. (2024). *Sample size calculator*. <http://www.calculator.net/sample-size-calculator.html>
- Chen, J. S. (2009). *Study of Dispelling “Fossilization” in English Vocabulary Teaching on the analysis of Langacker’s Grammar* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Chongqing: Southwest University.
- Çoban Sural, Ü., & Yaşar Sağlık, Z. (2024). Next-generation learning experience: The effect of technology-assisted and printed context-based vocabulary activities on vocabulary knowledge and learning motivation. *Education and Information Technologies*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12688-x>
- Coe, R. (2002). *It’s the Effect Size, Stupid: What effect size is and why it is important. Paper presented at the British Educational Research Association annual conference, Exeter, 1214 September.*
<https://f.hubspotusercontent30.net/hubfs/5191137/attachments/ebe/ESguide.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Department of Higher Education of the Ministry of Education of the People’s Republic of China. (2007). *College English Classroom Teaching Requirements*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dessalew, A., & Mohammed, N. (2024). The Effect of Vocabulary Learning Strategy Training on Vocabulary Knowledge: The Case of Addis Ababa University. *Teaching English Language*, 18(1), 177-210. <https://doi.org/10.22132/tel.2024.402105.1478>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>
- Fan, N. (2022). *A study of vocabulary knowledge and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners* [Unpublished Doctoral dissertation]. Macquarie University.
- Fitz-Gibbons, C.T., & Morris, L.L. (1987). *How to Design a Program Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fu, S. (2021). Chinese EFL University Students' Self-Reported Use of Vocabulary Learning Strategies. *English Language Teaching*, 14(12), 117-125. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p117>
- Gao, Z. X. (2013). *An Empirical Study on the Effectiveness of the Strategic Training in Vocabulary Learning in Junior High School* [Unpublished Master’s thesis]. Yan’an University.

- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-ROYAL*, 1, 84-90.
- Gu, P. Y. (2019). Strategies for learning vocabulary. In *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 271-287). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429291586-18>
- Gu, Y. (1994). Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners. In: N. Bird, P. Falvey, A. Tsui, D. Allison and A. Mc Neill (Eds.), *Language Learning*. Hong Kong: Government Printers. <https://doi.org/10.26686/wgtn.13315667>
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, 46(4), 643-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>
- Gu, Y. Q., & Hu, G. W. (2003). Vocabulary learning strategy, vocabulary size, and English proficiency: Focusing on change. *Empirical Studies of English Vocabulary Strategies*, 1, 388-409.
- Hu, Z. L. (2017). *LINGUISTICS: A Course Book* (5th ed). Beijing: Peking University Press.
- Huang, H. Y. C., Barrett, N. E., Lo, M. F., & Tseng, C. J. (2023). The effectiveness of shadowing practice with web-based apps: towards promoting the comprehensibility and lexical-level intelligibility of EFL students' presentations. *English Teaching & Learning*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s42321-023-00145-w>
- Kesmez, A. (2021). EFL STUDENTS' VOCABULARY LEARNING STRATEGIES AND THE DIFFICULTIES FACED BY THEM IN VOCABULARY LEARNING. *International Journal of Language Academy*, (36), 78-98. <https://doi.org/10.29228/ijla.48703>
- Kuang, F. T. (2010). *A Categorization-Based Vocabulary Teaching Instruction for English Majors in China* [Doctoral Dissertation, Southwest University].
- Lai, Y. C. (2013). Integrating Vocabulary Learning Strategy Instruction into EFL Classrooms. *Taiwan Journal of TESOL*, 10(1), 37-76.
- Li, X. (2004). *An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Sunderland.
- Ma, G. H. (2016). Teaching and Researching English Vocabulary. *BEIJING: FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS*, 150, 42.
- Ma, R. X. (2012). Vocabulary Proficiency Instruction for Chinese EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1199-1205.
<https://doi.org/10.4304/tpls.2.6.1199-1205>

- Matwangsang, R., & Sukying, A. (2023). *The effects of morphological awareness on L2 vocabulary knowledge of Thai EFL young learners* [Doctoral dissertation, Mahasarakham University]. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p51>
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2022). *English Curriculum Standards for Compulsory Education*. Beijing: Beijing Normal University Publishing Group.
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2017). *English Curriculum Standards for Senior High School*. People's education press.
- Mirzaei, S. (2022). *Improving Persian-English Vocabulary Learning Through a Learning Strategy Instruction Embedded in a Purpose-built Web Application* [Unpublished Doctoral dissertation]. Flinders University, College of Science and Engineering.
- Nation, I. S., & Webb, S. A. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers: New York.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.47.2.374>
- Rahimi, S. (2014). The effect of vocabulary learning strategy instruction on the depth of vocabulary knowledge. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(4), 91-102.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (199-227). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language testing*, 18(1), 55-88.
<https://doi.org/10.1177/026553220101800103>
- Seffar, S. (2020). The Effect of Strategy Training on Vocabulary Learning of EFL University Students. *International Journal of Language and Literary Studies*, 2(3), 200-215.
<https://doi.org/10.36892/ijlls.v2i3.356>
- Shahbaz, M., & Khan, R. M. I. (2017). Use of mobile immersion in foreign language teaching to enhance target language vocabulary learning. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 66-82.
<https://doi.org/10.52634/mier/2017/v7/i1/1448>
- Srisaard, B. & Nilkaew, B. (1992). Population Reference when Estimating the Scale Tool on a Sample. *Journal of Educational Measurement Mahasarakham University*, 3(1), 22-25.

- Tao, X., & Modehiran, P. (2023). Vocabulary Instruction Using Mobile Applications to Improve Vocabulary Breadth of English Major Chinese Undergraduate Students. *ABAC ODI Journal Vision. Action. Outcome*, 11(1), 56-77. <https://doi.org/10.14456/abacodijournal.2023.30>
- Wang, Y. H. & Shih, S. K. H. (2015). Mobile-assisted language learning: Effects on EFL vocabulary learning. *International Journal of Mobile Communications*, 13(4), 358-375. <http://dx.doi.org/10.1504/IJMC.2015.070060>
- Webb, S. A., & Sasao, Y. (2013). New directions in vocabulary testing. *RELC Journal*, 44(3), 263-277. <https://doi.org/10.1177/0033688213500582>
- Wei, W. (2023). Understanding and supporting the use of feedback from mobile applications in the learning of vocabulary among young adolescent learners. *Studies in Educational Evaluation*, 78, 101264. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101264>
- Wei, Z. (2015). Does teaching mnemonics for vocabulary learning make a difference? Putting the keyword method and the word part technique to the test. *Language Teaching Research*, 19, 43-69. <https://doi.org/10.1177/1362168814541734>
- Wen, Q. F. (1996). *English Learning Strategies*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Yamashita, J. (2008). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 92(2), 214-231.
- Yang, C., & Liu, X. (2014). Vocabulary learning strategy instruction with Chinese EFL learners: An intervention study. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 6(2), 186-200.
- Yang, L. M., Li, C. H., & Ye, R. F. (2022). *COMTEMPORARY COLLEGE ENGLISH*. Beijing: FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS.
- Yao, J. (2015). *On the Effectiveness of English Vocabulary Learning Strategies for Vocational College Students* [Unpublished Master's thesis]. Nanjing Normal University.
- Zhang, P. (2022, December). A comparative research on the effectiveness of two mobile applications for vocabulary learning: BaiCiZhan and Bubeidanci. *Third International Conference on Computer Science and Communication Technology (ICCSCT 2022)*
- Zhang, X., & Lu, X. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 99(4), 740-753. <https://doi.org/10.1111/modl.12277>
- Zhang, Y., Lin, C. H., & Zhang, D. (2017). The impact of explicit instruction on vocabulary learning strategies for EFL learners. *System*, 65, 77-89.

การใช้กลยุทธ์การสอนแบบแลกเปลี่ยนบทบาทเพื่อพัฒนาความสามารถด้านการอ่าน ภาษาอังกฤษ เพื่อความเข้าใจของนักศึกษาประกาศนียบัตรวิชาชีพ ปี 1

Using Reciprocal Teaching Strategies to Improve English Reading Comprehension Ability of the First Year Vocational Certificate Students at That Phanom College

อติชาติ อุปพงษ์¹, วรวุฒิ ตัญยวิสุทธิ²

Atichat Uppaphong¹, Worawoot Tutwisoot²

Receive: 9 พฤศจิกายน 2567 Revised: 13 ธันวาคม 2567 Accepted: 21 ธันวาคม 2567

บทคัดย่อ

งานวิจัยนี้มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาและเปรียบเทียบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษของนักศึกษา ก่อนและหลังการเรียนรู้โดยใช้กลยุทธ์การสอนแบบรีซิโปรคอล 2) เพื่อศึกษาทัศนคติของนักศึกษาที่มีต่อการสอนความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษโดยใช้กลยุทธ์การสอนแบบรีซิโปรคอล กลุ่มตัวอย่างคือนักศึกษา จำนวน 27 คน จากระดับประกาศนียบัตรวิชาชีพชั้นปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 1 ปีการศึกษา 2567 วิทยาลัยธาตุพนม มหาวิทยาลัยนครพนม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ 1) แผนการสอนการอ่านภาษาอังกฤษเพื่อความเข้าใจโดยใช้กลยุทธ์การสอนแบบรีซิโปรคอล 2) แบบทดสอบความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจภาษาอังกฤษ 3) แบบสอบถามเจตคติต่อการสอนการอ่านเพื่อความเข้าใจในภาษาอังกฤษโดยใช้กลยุทธ์การสอนแบบการสอนแบบรีซิโปรคอล ผลการวิจัยพบว่า 1) คะแนนเฉลี่ยของการทดสอบก่อนเรียนและหลังเรียนการอ่านเพื่อความเข้าใจในภาษาอังกฤษของนักศึกษาอยู่ที่ 12.15 หรือคิดเป็นร้อยละ 30.37 และ 29.33 หรือคิดเป็นร้อยละ 73.33 แสดงให้เห็นว่าคะแนนเฉลี่ยหลังเรียนสูงกว่าเกณฑ์ที่กำหนดไว้ที่ร้อยละ 70 และคะแนนความสามารถในการอ่านเพื่อความเข้าใจในภาษาอังกฤษของนักศึกษาสูงกว่าคะแนนก่อนเรียนอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ 2) คะแนนเฉลี่ยของเจตคติต่อกลยุทธ์การสอนแบบรีซิโปรคอลอยู่ในระดับที่ดีมาก (4.53)

คำสำคัญ: การสอนแบบรีซิโปรคอล, การอ่านภาษาอังกฤษ, การอ่านเพื่อความเข้าใจในภาษาอังกฤษ, สอนภาษาอังกฤษวิชาชีพ

¹ นักศึกษาปริญญาโท สาขาวิชาการสอนอังกฤษสำหรับผู้พูดภาษาอื่น มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี; Master Student of Teaching English to Speakers of Other Languages Program, Faculty of Humanity and Social Science, Udon Thani Rajabhat University, Thailand; e-mail: 65120803116@udru.ac.th

² ผู้ช่วยศาสตราจารย์ ดร., มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี; Assistant Professor Dr., Udon Thani Rajabhat University, Thailand.

ABSTRACT

The objectives of this research were: 1) to study and compare students' English reading comprehension ability before and after studying English reading comprehension using reciprocal teaching strategies; and 2) to investigate the students' attitudes towards teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies. The sample consisted of 27 first-year vocational certificate students in the first semester of the academic year 2024 at That Phanom College, Nakhon Phanom University. The instruments used were: 1) lesson plans for teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies; 2) an English reading comprehension ability test; and 3) an attitude questionnaire toward teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies. The findings revealed that: 1) the students' pretest and posttest mean score in English reading comprehension ability were 12.15, or 30.37 percent and 29.33, or 73.33 percent, illustrating that the students' posttest mean score was higher than the set criterion of 70 percent, and that the students' English reading comprehension ability was significantly higher than their pretest scores; and 2) the mean score of attitude toward reciprocal teaching strategies was at a very positive level (4.53).

KEYWORDS: Reciprocal Teaching Strategies, English Reading, English Reading Comprehension, English for Vocational Students

Introduction

Currently, English language proficiency is essential for both personal and professional development. Especially, English reading ability is a crucial skill for success in terms of both school and career path. The student's performance concerns the ability to read textbooks in academic environments, research papers, and other learning materials to achieve their study goal. According to World Literacy Foundation (2024: Online), many jobs require good reading skills to understand emails, reports, instructions, and industry-related literature.

However, Kheang, Chin & Em (2024: 1-8). states that many Thai students struggle with reading comprehension, especially vocational certificate students who have less motivation and encouragement in English education. One of the challenges Thai students face in learning English reading comprehension is that the teaching approach primarily promotes passive learning, limiting students' active engagement. Passive learning is a structure in which only the teacher controls the class, with students primarily sitting and listening to instructions. This approach limits interactive learning in the classroom, Gamo

(2022: 36) mentions that the passive learning potentially impacting students' motivation, comprehension, and cognitive engagement.

Consequently, at That Phanom College, first-year vocational certificate students have demonstrated low proficiency in English reading comprehension. The mean score of 37.50% in the 2023 academic year serves as evidence of the low average scores on reading assessments (That Phanom College Report, 2023). The low average score on reading might be caused by several reasons, but a reason that the researcher obviously indicates while teaching in the classroom is students' learning motivation, as Vesaracharnont & Prabyai (2017: 59-69) state that the low motivation of Thai students in vocational English learning is influenced by their starting knowledge level, work habits, self-learning capabilities, confidence, and the need for appropriate goal-setting and recognition from educators. Addressing these issues is crucial for enhancing their motivation and overall learning experience. Therefore, the students need more effective teaching strategies to improve their comprehension skills, and even more, to promote their learning motivation and the novelty of the learning experience. Hence, after studying reciprocal teaching strategies, the researcher found this approach to be a possible solution for creating a more interactive classroom and promoting active learning. Palincsar & Brown (1984: 669) state that reciprocal teaching strategies include four key techniques: predicting, clarifying, questioning, and summarizing. Moreover, Hwang, Wu & Shadiev (2023: 15) mention reciprocal teaching strategies are recognized as a collaborative tool that encourages students to work in teams or groups, allowing them to brainstorm together, enhance critical thinking, and transition from passive to active learning.

According to the research of Ruangprasertkun (2022: 85) found reciprocal teaching significantly improved English reading comprehension among Thai secondary school students in a ten-week study with 40 participants. Paired samples t-test results showed notable gains at the 0.05 significance level. Students positively perceived the strategy, especially in predicting, clarifying, questioning, and summarizing. The findings highlight reciprocal teaching's potential as an effective approach for EFL reading comprehension.

As a result, the researcher decided to apply the potential of the reciprocal teaching strategies to improve students' reading comprehension ability. In addition, the students' attitudes towards teaching reading comprehension using reciprocal teaching strategies were investigated.

Purposes of the Study

The purposes of this study were as follows:

1. To study and compare students' English reading comprehension abilities before and after using reciprocal teaching strategies.
2. To investigate students' attitudes toward teaching reading comprehension using reciprocal teaching strategies.

Hypotheses of the Study

The hypotheses of this study were as follows:

1. The students' posttest mean score in English reading comprehension ability after studying English reading comprehension using reciprocal teaching strategies is higher than the set criterion of 70 percent.
2. After being taught English reading comprehension using reciprocal teaching strategies, the posttest mean score in English reading comprehension ability of the first-year vocational certificate students is higher than the pretest score.

Variables

1. Independent variable

The Independent variable of the study was teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies.

2. Dependent variables

The Dependent variables of the study included:

- 2.1 English reading comprehension ability
- 2.2 Attitude towards teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies.

Duration

This study was conducted in the first semester of the academic year 2024. The experiment period was 12 weeks and each lesson plan was taken 2 hours a week. The total experimental duration was 24 hours.

The Process of Teaching English Reading Comprehension Ability Using Reciprocal Teaching Strategies

This study was designed based on Palincsar & Brown's (1984 :669) paradigm of predicting, clarifying, questioning and summarising. In addition, the stages of teaching reading by Williams (1994: 37-44), the teaching reading identified three phases in the teaching process: pre-reading, while-reading, and post-reading.

The procedures of teaching English reading comprehension using reciprocal strategies by the researcher included these followings:

1.1 Pre-reading

1.1.1 Predicting

1.1.1.1 The teacher shows students pictures related to the reading text and asks students the questions about each picture to activate student's background knowledge and predict details from the pictures.

1.1.1.2 The teacher distributes the reading text to students. The students are asked to skim through the photos and headings in the reading text for predicting the passage before reading.

1.1.1.3 The teacher teaches students vocabulary, pronunciation, and meaning that related to the topic before reading by asking students to repeat vocabulary pronunciation after teacher teaching pronunciation.

1.1.1.4 The teacher teaches grammatical structures found in the passage by explaining the usage of each grammatical structure.

1.1.1.5 The teacher explains directions of reading activities and clear details of reading tasks.

1.1.1.6 The teacher divides students into groups of 4-5 people.

2.1 While-reading

2.1.1 Clarifying

2.1.1.1 The students read a provided reading text independently.

2.1.1.2 The teacher distributes Worksheet 1 to students. The students are asked to brainstorm within a group to find the meaning of unknown words, phrases, and idioms by using dictionary or AI chatbot for the translation and write them down in Worksheet 1.

2.1.2 Questioning

2.1.2.1 The students brainstorm and discuss to create questions that related to reading text and write questions down on the Worksheet 2.

2.1.2.2 The students help each other to find the answers from the reading text and write down the answers in the Worksheet 2.

2.1.2.3 The teacher randomly selects some groups to present their questions and answers to the class and the teacher provides the feedback and comments.

3.1 Post-reading

3.1.1 Summarising

3.1.1.1 The teacher distributes Worksheet 3 and asks students to brainstorm in group to summarise the reading text in Worksheet 3.

3.1.1.2 The students complete the conversation dialogue in Worksheet 4 before role- play presentation.

3.1.1.3 The teacher randomly selects some groups to demonstrate their presentation in form of role-play performance in front of the classroom.

3.2 Comprehension check

3.2.1 The teacher gives comprehension quiz on Worksheet 5 which contains the reading comprehension levels tests by Miller (1990: 234).

3.2.2 The teacher checks students' answers and gives feedback.

3.2.3 The teacher sums up the lesson by asking what they have learned from this class.

Methodology

Research Design

This study was experimental research with a one-group pretest-posttest design. It used a quantitative research approach (Campbell & Stanley, 1969).

T₁ X T₂

T₁ means Pretest

T₂ means Posttest

X means Teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies

Sample

The sample of this study was 27 students of the first-year certificate students who enrolled in Business Computer Program and studied in “Reading Authentic Materials” subject at That Phanom College, 2024 academic year selected by Cluster Random Sampling.

Instruments

Three research instruments were employed as follows:

3.1 Lesson plans of teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies.

The lesson plans consisted of 12 units, 2 hours a unit. 12 plans were developed to teach English reading comprehension using reciprocal teaching strategies. The Index of Item Objective Congruence (IOC) which was 1.00 for every aspect.

3.2 English Reading Comprehension Ability Test

An English reading comprehension ability test was developed by the researcher based on Miller, (1990: 234) to examine the reading comprehension ability of students in 4 levels; textually explicit comprehension, textually implicit comprehension, critical implicit comprehension, and scripturally implicit comprehension. The test was created by using a multiple-choice test with 40 items in an English version. The difficulty (p) value of the test was between 0.30-0.78, the value of the discrimination (r) was 0.25-0.60 and reliability was 0.94.

3.3 Attitude Questionnaire Toward Teaching English Reading Comprehension Using Reciprocal Teaching Strategies

An attitude questionnaire was developed in Thai version consisted of 20 items related to the contents using a five-point Likert's rating scales. The Index of Item Objective Congruence (IOC) which was 1.00 for every item.

Data Collection

The researcher collected data in the first semester of the academic year 2024. The data collection details were as follows:

1. Conducted the pretest using an English reading comprehension ability test before teaching with reciprocal teaching strategies. The students had 1 hour to finish the test.
2. Implemented the teaching program according to the twelve lesson plans, 2 hours per each lesson plan and 12 weeks were conducted. The total was 24 hours.
- 3 Conducted the posttest using the same English reading comprehension ability test as the pretest after completing the teaching process. The students had 1 hour to finish the test.
- 4 Distributed the students' attitude questionnaire to assess their opinions after learning English reading comprehension using reciprocal teaching strategies. The students were provided the questionnaire individually.
- 5 Collected scores from the pretest and posttest, along with data from the students' attitude questionnaire, for statistical analysis and summarization.

Data Analysis

The collected data from the reading comprehension ability test and the students' attitude questionnaire were statistically analyzed as follows:

1. To assess the effectiveness of the students' reading comprehension ability, the mean ($\bar{X}$), percentage, and standard deviation (S.D.) were calculated.
2. To compare the students' English reading comprehension ability after learning with the set criterion of 70 percent, a one-sample t-test was used.

3. To compare differences in reading comprehension ability between the pretest and posttest results, a t-test for dependent samples was conducted.

4. To investigate the students' attitudes toward reading comprehension ability using reciprocal teaching strategies, the mean ($\bar{X}$) and standard deviation (S.D.) were calculated to interpret the average scores according to the criteria.

Results

Results of the study and comparison of scores on English reading comprehension ability before and after teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies were as follows.

Table 1 The comparison of the students' English reading comprehension ability scores before and after studying.

Test	N	$\bar{X}$	Percentage	S.D.	t
Pre-test	27	12.15	30.37	2.24	61.92**
Post-test	27	29.33	73.33	3.31	

** $p \leq .01$

The data from Table 1 indicated that the students' pretest mean score in English reading comprehension ability was 12.15, or 30.37 percent, and the posttest mean score was 29.33, or 73.33 percent. The results showed a significant difference in students' English reading comprehension ability before and after studying using reciprocal teaching strategies at the 0.01 significance level. The posttest mean score was significantly higher than the pretest mean score.

Table 2 The comparison of the students' English reading comprehension ability after studying with the criterion of 70 percent.

Test	N	$\bar{X}$	Percentage	S.D.	t
Post-test	27	29.33	73.33	3.31	2.10

** $p \leq .01$

Table 2 shows that the students' posttest mean score in English reading comprehension ability after using reciprocal teaching strategies was 29.33, or 73.33 percent. When comparing the percentage of the posttest mean score to the set criterion of 70 percent, the results indicated that the students' English reading comprehension

ability after studying using reciprocal teaching strategies was higher than the set criterion of 70 percent and significantly different at the 0.01 level.

Table 3 Results of the investigation into students' attitudes toward teaching English reading comprehension ability using reciprocal teaching strategies.

Attitude Test	n	$\bar{X}$	S.D.	Interpretation
Students' attitude toward teaching students' English reading comprehension ability using reciprocal teaching strategies	27	4.53	0.50	Very Good

Table 3 shows that the mean score of the students' attitude toward teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies was 4.53. It indicated that the students' attitude toward teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies was at a very good level.

Discussion

The study conducted at That Phanom College aimed to investigate the effectiveness of reciprocal teaching strategies to improve the English reading comprehension ability of first-year vocational certificate students. The results showed significant improvement in students' reading comprehension, with pretest scores averaging 30.37% and posttest scores increasing to 73.33%. The key strategies used predicting, questioning, clarifying, and summarizing played a crucial role in this improvement. This finding supported the ideas stated by Tolongtong & Adunyarittigun (2020: 27-62) mention reciprocal teaching which is a strategy-based instructional method that improves reading comprehension through predicting, questioning, clarifying, and summarizing. Studies highlight its effectiveness in fostering active engagement and enhancing students' understanding of texts. Moreover, the study by Yuliyanti (2024: 4). also supported the effectiveness of these strategies, emphasizing that reciprocal teaching enhancing students' reading comprehension.

Additionally, group work and collaborative learning during the teaching process fostered better engagement and comprehension. Studies by Cahyani, Ahmad & Mobit (2024: 415-423) confirm that group activities and cooperative learning contribute to deeper processing of texts. The findings align with both local and international research, such as those by Mafarja, Mohamad, Zulnaidi, & Fadzil (2023) and Arista (2024), which

demonstrate the effectiveness of reciprocal teaching in improving reading comprehension in different educational contexts.

The study also revealed that students' attitudes toward teaching reading comprehension using reciprocal teaching strategies were positive, particularly in how the use of visual aids, group work, and questioning enhanced their comprehension. The strategy encouraged active participation and helped students acquire new vocabulary and better retain information through role-playing. This aligns with the findings of Basoeki, Wu & Huang (2020: 23-32), which state that visual aids, such as graphic organizers, help students visualize relationships between concepts, enhancing understanding and retention of information.

Conclusion

This study examined the effects of reciprocal teaching strategies on English reading comprehension among first-year vocational certificate students at That Phanom College using a one-group pretest-posttest design. The results showed a significant improvement in comprehension scores, rising from 12.15 (30.37%) to 29.33 (73.33%), exceeding the 70% criterion. Stages such as predicting, clarifying, questioning, and summarizing enhanced language interaction, vocabulary acquisition, and vocabulary retention. Students also reported a very positive attitude toward reciprocal teaching strategies, highlighting its effectiveness in improving their reading skills and engagement. Overall, the study concluded that reciprocal teaching strategies significantly enhance English reading comprehension.

Recommendations

The results of this study showed that teaching English reading comprehension using reciprocal teaching strategies improved students' reading comprehension ability and their attitudes toward learning English reading comprehension through these strategies. To apply the findings of this study, the researcher recommends the following:

1. Recommendations from the study

1.1 The knowledge background of the students should be carefully considered during dividing group of students at pre-reading stage. Combining of same low English proficiency level of students would be impacted the inactive students.

1.2 Implementing reciprocal teaching strategies to improve English reading comprehension should be arranged at least two hours for teaching program. Limiting hour may lead to avoidance of tasks because the teaching contains many activities.

1.3 Before teaching reading comprehension using reciprocal teaching strategies to classroom, teacher has to be well-prepared for unexpected issues in the classroom to focus the flow of classroom teaching.

2. Recommendations for further study

The researcher's recommendations for further study are as follows:

2.1 The reciprocal teaching strategies should be applied to all learners of different levels by integrating the steps into the topics of other English skills to enhance the students' motivation and create new reading activities in the classroom.

2.2 As an effective tool for teaching reading comprehension from the agreement of many researchers. The reciprocal teaching strategies should be applied to students in various levels and educational backgrounds to gain them the English reading comprehension and activate the students' engagement during teaching program.

2.3 Due to the repeated use the same activities to each lesson plan, for further study should add more activities to gain students' participation by applying new activities or tasks to activate students' prior knowledge, such as, telling stories, watching video, playing games, or etc.

References

- Arista, V. R. (2024). *The effectiveness of reciprocal teaching strategy to enhance students' reading comprehension and vocabulary mastery at SMK PGRI 2 Ponorogo* [Unpublished Doctoral dissertation]. IAIN Ponorogo.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. (1969). *Experimental and quasi-experimental design for research*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hwang, W. Y., Wu, T. H., & Shadiev, R. (2023). Applications of reciprocal teaching in flipped classroom to facilitate high level of cognition for sustainable learning practices. *Sustainability*, 15(7), 5848. <https://doi.org/10.3390/su15075848>
- Joel, A., Gamo. (2022). Anatomy education-paradigm shift from passive to active learning-effects on student engagement, comprehension and retention: A review of literature from 2012 to 2022. *The FASEB Journal*, 36(S1). <https://doi.org/10.1096/fasebj.2022.36.S1.L7949>
- Mehrajuddin, M., & Wani, S. H. (2022). Importance of English language in present epoch. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 592–593. <https://doi.org/10.55248/gengpi.2022.3.5.7>

- Mafarja, N., Mohamad, M. M., Zulnaidi, H., & Fadzil, H. M. (2023). *Using reciprocal teaching to enhance academic achievement: A systematic literature review*. Heliyon.
- Novy, Y. (2024). Unlocking reading potential: The impact of reciprocal teaching on eighth-grade students at MTs Al-Khairiyah Cilegon. *Indonesian Research Journal on Education*, 4(3). <https://doi.org/10.31004/irje.v4i3.834>
- Olivia, H. de, Basoeki, T. T., Wu, T. T., & Huang, Y. M. (2020). Design of reciprocal teaching-collaborative learning approach in enhancing students' reading comprehension skill. In *Proceedings of the International Conference on Learning Technologies*.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
- Ruri, I. C., Ahmad, Y. B., & Mobit, M. (2024). Students' perceptions of using reciprocal teaching groups strategy in extensive reading activities. *Interaction: Jurnal Pendidikan Bahasa*, 11(2), 415–423. <https://doi.org/10.36232/interactionjournal.v11i2.48>
- Ruangprasertkun, P. (2022). *Reciprocal teaching: An instructional strategy to enhance English reading comprehension of secondary school students* [Unpublished master's thesis]. Chulalongkorn University.
- Thavy, K., Chin, P., & Em, S. (2024). Reading motivation to promote students' reading comprehension: A review. *International Journal of Languages and Culture*, 4(1), 1–8. <https://doi.org/10.51483/ijlc.4.1.2024.1-8>
- That Phanom College Report. (2023). *Report of the English reading comprehension ability of first-year vocational certificate students*. That Phanom College, Nakhon Phanom University.
- Vesaracharnont, C., & Prabyai, S. (2017). Improved English language skills needed by students enrolled in technical and vocational education in Thailand 4.0. *Journal of Advanced Development in Engineering and Science*, 7(20), 59–69.
- Williams, E. (1994). *Reading in the language classroom*. London: Macmillan.
- World Literacy Foundation. (2024). *The economic cost and social impact of illiteracy: Report 2023*. <https://worldliteracyfoundation.org>

จริยธรรมการตีพิมพ์วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานีมุ่งมั่นที่จะรักษามาตรฐานด้านจริยธรรมในการตีพิมพ์สูงสุด ดังนั้นทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องจะต้องปฏิบัติตามหลักการและมาตรฐานด้านจริยธรรมในการตีพิมพ์อย่างเคร่งครัด

บทบาทหน้าที่ของบรรณาธิการ

บรรณาธิการมีหน้าที่พิจารณาและตรวจสอบบทความที่ส่งมาเพื่อเข้ารับการพิจารณาตีพิมพ์กับวารสารทุกบทความ โดยพิจารณาเนื้อหาบทความที่สอดคล้องกับเป้าหมายและขอบเขตของวารสาร รวมถึงการตรวจสอบคุณภาพบทความในกระบวนการประเมินและคุณภาพบทความก่อนการตีพิมพ์

บรรณาธิการมีหน้าที่ตรวจสอบบทความในด้านความซ้ำซ้อนหรือในด้านการคัดลอกผู้อื่น (Plagiarism) โดยใช้โปรแกรมตรวจสอบความซ้ำซ้อน หากตรวจสอบพบความซ้ำซ้อนหรือการคัดลอกผลงานของผู้อื่นในกระบวนการประเมินบทความ บรรณาธิการต้องหยุดกระบวนการประเมิน และติดต่อผู้พิมพ์หลักทันทีเพื่อขอคำชี้แจง เพื่อประกอบการ “ตอบรับ” หรือ “ปฏิเสธ” การตีพิมพ์บทความนั้น ๆ

บรรณาธิการต้องใช้เหตุผลทางวิชาการในการพิจารณาบทความทุกครั้งโดยปราศจากอคติที่มีต่อบทความและผู้พิมพ์ในด้านเชื้อชาติ เพศ ศาสนา วัฒนธรรม การเมือง และสังกัดของผู้พิมพ์

บรรณาธิการต้องไม่มีส่วนได้ส่วนเสียกับผู้พิมพ์หรือผู้ทรงคุณวุฒิ ไม่นำบทความหรือวารสารไปใช้ประโยชน์ในเชิงธุรกิจหรือนำไปเป็นผลงานทางวิชาการของตนเอง

บรรณาธิการต้องไม่แก้ไขหรือเปลี่ยนแปลงเนื้อหาบทความและผลประโยชน์ของผู้ทรงคุณวุฒิ รวมถึงไม่บิดกั้นหรือแทรกแซงข้อมูลที่ใช้แลกเปลี่ยนระหว่างผู้ทรงคุณวุฒิและผู้พิมพ์

บรรณาธิการต้องปฏิบัติตามกระบวนการและขั้นตอนต่าง ๆ ของวารสารอย่างเคร่งครัด

บรรณาธิการต้องรักษามาตรฐานของวารสาร รวมถึงพัฒนาวารสารให้มีคุณภาพและมีความทันสมัยเสมอ

บทบาทหน้าที่ของผู้พิมพ์

บทความที่ส่งมาพิจารณาตีพิมพ์จะต้องเป็นบทความที่ไม่เคยตีพิมพ์ที่ไหนมาก่อน รวมถึงไม่อยู่ระหว่างขั้นตอนการพิจารณาตีพิมพ์ใด ๆ

ผู้พิมพ์บทความต้องไม่ส่งต้นฉบับบทความซ้ำซ้อนกับวารสารอื่น ข้อมูลในบทความจะต้องเกิดจากผลการทำวิจัยของผู้พิมพ์ ไม่มีการบิดเบือนข้อมูลหรือให้ข้อมูลอันเป็นเท็จ

ผู้พิมพ์บทความต้องอ้างอิงผลงานของผู้อื่น หากมีการนำผลงานเหล่านั้นมาใช้ในผลงานตนเอง เช่น ภาพ ตาราง หรือข้อความที่เป็นเนื้อหา เป็นต้น รวมทั้งจัดทำรายการอ้างอิงท้ายบทความตามรูปแบบที่กำหนด

ผู้พิมพ์ต้องเขียนบทความให้ถูกต้องตามรูปแบบและขนาดตัวอักษรที่วารสารกำหนดไว้

ผู้พิมพ์ที่มีชื่อในบทความ ต้องเป็นผู้ที่มีส่วนร่วมในการดำเนินการบทความนั้น ๆ จริง

ผู้พิมพ์ต้องระบุแหล่งทุนที่ให้การสนับสนุนในการทำวิจัยนี้ และหากมีผลประโยชน์ทับซ้อน จะต้องระบุในบทความและแจ้งให้บรรณาธิการได้รับทราบ

บทบาทหน้าที่ของผู้ทรงคุณวุฒิประเมินบทความ

ผู้ทรงคุณวุฒิต้องคำนึงถึงคุณภาพบทความเป็นหลัก พิจารณาบทความภายใต้หลักการและเหตุผลทางวิชาการโดยปราศจากอคติหรือความคิดเห็นส่วนตัว และไม่มีส่วนได้ส่วนเสียกับผู้นิพนธ์

ผู้ทรงคุณวุฒิต้องไม่แสวงหาประโยชน์จากผลงานทางวิชาการที่ตนเองได้ทำการประเมิน

ผู้ทรงคุณวุฒิต้องตระหนักว่าตนเองมีความรู้ความเข้าใจในเนื้อหาของผลงานวิชาการที่รับประเมินอย่างแท้จริง หากผู้ทรงคุณวุฒิตรวจสอบพบว่าบทความที่รับประเมิน เป็นบทความที่คัดลอกผลงานชิ้นอื่น ๆ ผู้ทรงคุณวุฒิต้องแจ้งให้บรรณาธิการทราบทันที

ผู้ทรงคุณวุฒิต้องรักษาระยะเวลาประเมินตามกรอบเวลาประเมินที่กำหนด รวมถึงไม่เปิดเผยข้อมูลของบทความให้ผู้ที่ไม่มีส่วนเกี่ยวข้องได้รับรู้

คำแนะนำสำหรับผู้เขียน

{ฉบับปรับปรุงล่าสุด ณ วันที่ 1 กุมภาพันธ์ 2566}

วารสารวิชาการ มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี มีวัตถุประสงค์เพื่อเผยแพร่บทความวิจัย บทความวิชาการ บทความวิจารณ์หนังสือ และบทความปริทัศน์ ซึ่งเป็นผลงานวิชาการที่มีคุณค่าใน 2 สาขาวิชา ได้แก่ 1) มนุษยศาสตร์ สังคมศาสตร์ 2) การศึกษา เพื่อเป็นสื่อกลางแลกเปลี่ยนความรู้และแนวความคิดทางวิชาการ โดยมีกำหนดจัดพิมพ์ออกเผยแพร่ ปีละ 2 ฉบับ คือ

ฉบับที่ 1 เดือนมกราคม - มิถุนายน

ฉบับที่ 2 เดือนกรกฎาคม - ธันวาคม

บทความที่ส่งมาเพื่อการพิจารณาต้องเป็นบทความที่ไม่เคยตีพิมพ์เผยแพร่มาก่อน ไม่อยู่ระหว่างการเสนอขอตีพิมพ์ในวารสารอื่น เนื้อหาของบทความได้จากการสังเคราะห์ความคิดขึ้นโดยผู้เขียนเอง ไม่ได้คัดลอก หรือตัดทอนมาจากผลงานของผู้อื่นโดยไม่ได้รับอนุญาต หรือปราศจากการอ้างอิงที่เหมาะสม ทุกบทความที่ได้ตีพิมพ์ในวารสารวิชาการมหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี ได้ผ่านการตรวจสอบจากผู้ทรงคุณวุฒิ (Peer Review) ในสาขาวิชาที่เกี่ยวข้องกับบทความโดยตรง บทความละ 3 ท่าน

กองบรรณาธิการกำหนดระเบียบการส่งต้นฉบับให้ผู้เขียนยึดเป็นแนวทาง โดยผู้เขียนจะต้องจัดรูปแบบต้นฉบับตามหลักเกณฑ์ที่กำหนด เพื่อให้วารสารมีคุณภาพตามมาตรฐานทางวิชาการที่น่าไปใช้อ้างอิงได้

หลักเกณฑ์การเสนอบทความ

1. การเตรียมต้นฉบับ มีรายละเอียดดังนี้

1.1 **ต้นฉบับ** เป็นต้นฉบับภาษาไทยหรือภาษาอังกฤษ ความยาวไม่เกิน 15 หน้า พิมพ์หน้าคู่ โดยใช้ตัวอักษรแบบ TH SarabunPSK จัดเป็น 1 คอลัมน์

1.1.1 **ขนาดกระดาษ** กำหนดเป็น B5 (JIS) ซึ่งมีขนาดความกว้าง 18.2 เซนติเมตร และความสูง 25.7 เซนติเมตร

1.1.2 **การเว้นระยะขอบกระดาษ** กำหนดดังนี้

ระยะขอบบน 3 เซนติเมตร ระยะขอบล่าง 3 เซนติเมตร

ระยะภายใน 3 เซนติเมตร ระยะภายนอก 2 เซนติเมตร

1.2 **ชื่อเรื่อง** ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ขนาด 16 พอยต์ ชนิดตัวหนา ตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษ ความยาวไม่เกิน 4 บรรทัด โดยชื่อเรื่องภาษาอังกฤษใช้อักษรตัวพิมพ์ใหญ่ขึ้นต้น และตามด้วยอักษรตัวพิมพ์เล็ก

1.3 **ชื่อผู้เขียน** ภาษาไทยและภาษาอังกฤษ ขนาด 14 ชนิดตัวธรรมดา ตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษใต้ชื่อเรื่อง ส่วนตำแหน่งทางวิชาการ หน่วยงาน หรือสังกัด ของผู้เขียนและผู้เขียนร่วม ใช้เชิงอรรถ ขนาด 11 พอยต์ ชนิดตัวธรรมดา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษด้านซ้าย

1.4 บทคัดย่อ หัวข้อภาษาไทยใช้คำว่า “บทคัดย่อ” หัวข้อภาษาอังกฤษใช้คำว่า “ABSTRACT” ขนาด 14 พอยต์ ชนิดตัวหนา ตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษ

1.5 คำสำคัญ หัวข้อภาษาไทยใช้คำว่า “คำสำคัญ” หัวข้อภาษาอังกฤษใช้คำว่า “KEYWORDS” ขนาด 14 พอยต์ ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดซ้ายหน้ากระดาษ โดยมีคำสำคัญไม่เกิน 4 คำ คั่นแต่ละคำด้วยเครื่องหมายจุลภาค (,) ตัวอักษรขนาด 14 พอยต์ ชนิดตัวธรรมดา เรียงคำตามลำดับความสำคัญ

1.6 หัวข้อเรื่อง หัวข้อใหญ่ ขนาด 14 พอยต์ ชนิดตัวหนา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษด้านซ้าย หัวข้อย่อย ขนาด 14 พอยต์ ชนิดตัวธรรมดา ระบุหมายเลขหน้าหัวข้อย่อย จัดการเยื้องย่อหน้า ตามความเหมาะสม

1.7 เนื้อหา ขนาด 14 พอยต์ ชนิดตัวธรรมดา จัดกั้นหน้ากั้นหลัง ตลอดทั้งบทความ

1.8 เอกสารอ้างอิง หัวข้อภาษาไทยใช้คำว่า “เอกสารอ้างอิง” หัวข้อภาษาอังกฤษใช้คำว่า “References” ขนาด 14 พอยต์ ชนิดตัวหนา ตำแหน่งกึ่งกลางหน้ากระดาษ ส่วนของรายการอ้างอิง ขนาด 14 พอยต์ ชนิดตัวธรรมดา จัดกั้นหน้ากั้นหลัง

1.9 ตัวเลข ใช้เลขอารบิก ตลอดทั้งบทความ

1.10 หมายเลขหน้า ใช้เลขอารบิก แบบอักษร TH SarabunPSK ขนาด 14 ชนิดตัวธรรมดา ตำแหน่งชิดขอบกระดาษด้านบนขวา

2. องค์ประกอบของบทความ

2.1 บทความวิชาการและบทความปริทัศน์ ประกอบด้วย ชื่อเรื่อง/ บทคัดย่อ (ถ้ามี)/บทนำ/ เนื้อเรื่อง/ สรุป/ และเอกสารอ้างอิง

2.2 บทความวิจัย ประกอบด้วย

- (1) ชื่อเรื่อง
- (2) บทคัดย่อ
- (3) ความเป็นมาและความสำคัญของปัญหา
- (4) วัตถุประสงค์ของการวิจัย
- (5) สมมุติฐานของการวิจัย (ถ้ามี)
- (6) ขอบเขตของการวิจัย (ถ้ามี)
- (7) วิธีดำเนินการวิจัย ได้แก่ ประชากรและกลุ่มตัวอย่าง/ เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย/ การเก็บรวบรวมข้อมูล/ การวิเคราะห์ข้อมูล
- (8) สรุปผลการวิจัย
- (9) การอภิปรายผล

(10) ข้อเสนอแนะ ได้แก่ ข้อเสนอแนะในการนำผลการวิจัยไปใช้/ ข้อเสนอแนะในการวิจัยครั้งต่อไป

(11) เอกสารอ้างอิง

2.3 บทความวิจารณ์หนังสือ ประกอบด้วย ชื่อเรื่อง/ ชื่อผู้แต่ง/ ชื่อผู้เขียนวิจารณ์/ บทความวิจารณ์ ได้แก่ บทนำ บทสรุปเนื้อหา บทวิเคราะห์วิจารณ์ และบทสรุป

3. การอ้างอิง (แบบ APA 7th edition)

หนังสือทั่วไป	
รูปแบบ	ผู้แต่ง./ (ปีที่พิมพ์)/ ชื่อเรื่อง/ (ครั้งที่พิมพ์ พิมพ์ครั้งที่ 2 เป็นต้นไป)/ สำนักพิมพ์.
ผู้แต่ง 1 คน	พรศิริ พันธสี. (2563). <i>กระบวนการพยาบาล & แบบแผนสุขภาพ: การประยุกต์ใช้ทางคลินิก</i> (พิมพ์ครั้งที่ 23). พิมพ์อักษร.
	Waldman, S. D. (2021). <i>Atlas of interventional pain management</i> (5th ed.). Elsevier.
ผู้แต่ง 2 คน	สุภาภรณ์ เต็งไตรสรณ์, และนริสา รัตนเลิศ. (2563). <i>การตรวจคัดกรองสุขภาพตาเด็ก</i> . โรงพยาบาลสงขลานครินทร์.
	Stein, L. N. M., & Hollen, C. J. (2021). <i>Concept-based clinical nursing skills: Fundamental to advanced</i> . Elsevier.
ผู้แต่ง 1-20 คน ใส่ชื่อทุกคน	ภาสกร เนตรทิพย์วัลย์, พรพรรณ ภูสาหัส, สมสุข ภาณุรัตน์, สุขฤดี อัครฤกษ์การสกุล, พิชรี กระจำโพธิ์, และวิภา ธีระธรรม. (2563). <i>การประเมินภาวะสุขภาพ สำหรับพยาบาล: การตรวจร่างกาย</i> (พิมพ์ครั้งที่ 3). พิมพ์ดีการพิมพ์.
	Kee, J. L., Marshall, S. M., Woods, K., & Forrester, M. C. (2021). <i>Clinical calculations with applications to general and specialty areas</i> (9th ed.). Elsevier.
ผู้แต่ง 21 คน ขึ้นไป ใส่ชื่อ 19 คนแรก และใช้ . . . ตามด้วยคนสุดท้าย	ชนิษฐา นันทบุตร, พีรพงษ์ บุญสวัสดิ์กุลชัย, จงกณิ จันทศิริ, นิลาภา จิระรัตนวรรณะ, สุคนธ์ วรรณะอมร, แสงเดือน แท่งทองคำ, กชพร สิงห์หล้า, กติกา นวพันธุ์, กนกพร จิรัฐติกาลวงศ์, กนกพร จิวประสาท, กนกพร แจ่มสมบูรณ์, กนกพร อัครเมธีกาพงศ์, กมลวรรณ จุติวรกุล, กมลวรรณ ตังธนากานนท์, กรรณิกา ชาธรรม, กรรณิการ์ มุรธาธร, กรองทอง วงศ์ศรีตรัง, กรวิธ อัครคุปตานนท์, กฤตินี กุลเพ็ง, . . . พัฒนา นาคทอง. (2563). <i>ชุดความรู้การพัฒนาไกลและการพัฒนาระบบสุขภาพชุมชนโดยชุมชนเพื่อชุมชน</i> . เดอะ กราฟิโก ซิสเต็มส์.
	Hilden, I., Lauritzen, B., Sørensen, B. B., Clausen, J. T., Jespersgaard, C., Krogh, B. O., Bowler, A. N., Breinholt, J., Gruhler, A., Svensson, L. A., Petersen, H. H., Petersen, L. C., Balling, K. W., Hansen, L., Hermit, M. B., Egebjerg, T., Friederichsen, B., Ezban,

	M., Björn, S. E., . . . Abbas, A. K. (2021). <i>Robbins basic pathology</i> (10th ed.). Elsevier.
ผู้แต่งเป็นสถาบัน	สภาการพยาบาล. (2553). <i>สมรรถนะผู้ประกอบการวิชาชีพการพยาบาลและการผดุงครรภ์</i> .
หนังสือแปล	ซิงเกอร์, แบลร์. (2560). <i>Little voice mastery</i> [แค่จัดการเสียง (เล็กๆ) ข้างในไม่ว่าทำอะไรก็ สำเร็จ!] (วิชัย กาปรีร์, ผู้แปล; พิมพ์ครั้งที่ 2). ดีเอ็มจี.
บรรณาธิการ	วีณา เจียวนา (บ.ก.). (2556). <i>การพยาบาลจิตเวช. ภาควิชาการพยาบาลอนามัยชุมชนและจิตเวช</i> วิทยาลัยพยาบาลสหประชาชาติไทย.
	McKinney, E. S., James, S. R., Murray, S. S., Nelson, K. A., & Ashwill, J. W. (Eds.). (2018). <i>Maternal-child nursing</i> (5th ed.). Elsevier.
ไม่ปรากฏผู้แต่ง	กาญจนา อลยานุสรณ์: อนุสรณ์งานพระราชทานเพลิงศพ รองศาสตราจารย์ ดร. กาญจนา อินทรสุวานนท์. (2558). สันติศิริการพิมพ์.
ไม่ปรากฏปีที่พิมพ์	ให้ใส่ (ม.ป.ป.) สำหรับเอกสารภาษาไทย และ (n.d.) สำหรับเอกสารภาษาต่างประเทศ
	ภากร โภโคยพงศ์ (บ.ก.). (ม.ป.ป.). <i>10 โรคร้าย จากภัยโลกร้อน</i> . งานดี.
	Tolson, D., Booth, J., & Schofield, I. (Eds.). (n.d.). <i>Evidence informed nursing with older people</i> . Wiley-Blackwell.
บทความในหนังสือ	
รูปแบบ	ชื่อผู้แต่ง./ (ปีพิมพ์)/ ชื่อบท./ ใน/ ชื่อผู้แต่ง (บรรณาธิการ)/ ชื่อหนังสือ/ (ครั้งที่พิมพ์./ // // // // เลขหน้าแรก-หน้าสุดท้ายของบท)/ สำนักพิมพ์.
	สุรพันธ์ สิทธิสุข. (2563). การสัมภาษณ์ประวัติ. ใน วิทยา ศรีดามา (บ.ก.), <i>การสัมภาษณ์ประวัติ และตรวจร่างกาย</i> (พิมพ์ครั้งที่ 12, น. 1-7). โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
	Gray, J. R. (2021). Discovering the world of nursing. In R. G. Jennifer, K. G. Susan (Eds.), <i>Burns & Grove's the practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence</i> (9th ed., pp. 1-18). Elsevier.
	Hicks, S. (2019). Examination of the skin, hair, and nails. In Carol L. C. (Ed.), <i>Physical assessment for nurses and healthcare professionals</i> (pp. 37-66). Wiley Blackwell.
E-book	
	Anderson, Y. S. C., & Poulsen, K. B. (2020). <i>Anderson's atlas of hematology</i> . ProQuest Ebook Central. https://ebookcentral.proquest.com

วารสาร	
รูปแบบ	ชื่อผู้เขียนบทความ./ (ปีพิมพ์)./ชื่อบทความ./ชื่อวารสาร./ปีที่Volume (ฉบับที่Issue)/หน้าแรก-หน้าสุดท้าย
	บุศรา ชัยทัศน์. (2559). การดูแลผู้ป่วยโรคมะเร็งลำไส้ใหญ่และทวารหนักที่ผ่าตัดเปิดทวารใหม่: บทบาทพยาบาลเฉพาะทางบาดแผล ออสโตมี และควบคุมการขับถ่ายไม่ได้. <i>วารสารพยาบาลสภาวิชาชีพไทย</i> , 9(1), 19-33.
	Plows, J. F., Stanley, J. L., Baker, P. N., Reynolds, C. M., & Vickers, M. H. (2018). The pathophysiology of gestational diabetes mellitus. <i>International journal of molecular sciences</i> , 19(11), 3342. https://doi.org/10.3390/ijms19113342
วิทยานิพนธ์	
รูปแบบ	ชื่อผู้แต่งวิทยานิพนธ์./ (ปีพิมพ์)./ชื่อวิทยานิพนธ์/[ระดับวิทยานิพนธ์]. ชื่อมหาวิทยาลัย.
	อุดมลักษณ์ ดวงขุนมาตย์. (2554). ประสิทธิภาพของโปรแกรมการออกกำลังกายด้วยการเดินที่ ประยุกต์ทฤษฎีพฤติกรรมตามแผนในประชากรกลุ่มเสี่ยงโรคความดันโลหิตสูง [วิทยานิพนธ์ ปริญญาโทที่ไม่มีการตีพิมพ์]. มหาวิทยาลัยมหิดล.
	Harris, L. (2014). <i>Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders</i> [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.
วิทยานิพนธ์ ที่มี การตีพิมพ์ เผยแพร่ Database/ Online	กฤษฎา ทรัพย์สมบูรณ์. (2560). การศึกษาการปฏิบัติบทบาทผู้นำการพยาบาลทางคลินิกของ พยาบาลวิชาชีพ หอผู้ป่วยวิกฤต โรงพยาบาลศูนย์ สังกัดกระทรวงสาธารณสุข [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย]. Chulalongkorn University Intellectual Repository (CUIR). http://cuir.car.chula.ac.th/handle/123456789/58250
	เสาวนีย์ คงนิรันดร์. (2559). ปัจจัยที่มีอิทธิพลต่อการดูแลของผู้ดูแลผู้ป่วยจิตเวช [วิทยานิพนธ์ปริญญาโท, มหาวิทยาลัยบูรพา]. ฐานข้อมูลงานวิจัย (ThaiLis).
	Worawalai. W. (2014). <i>α-Glucosidase inhibitors from N-substituted aminocyclitol derivatives and total synthesis of CJ-16,264</i> [Doctoral dissertation, Chulalongkorn University]. https://bit.ly/3sGuBFh

วิทยานิพนธ์ ที่มี การตีพิมพ์ เผยแพร่ Database/ Online	Earnhart, C. L. (2018). <i>Evaluating an on-line education module for autism screening in pediatric primary care in Arizona</i> [Doctoral dissertation, University of Arizona]. ProQuest Nursing & Allied Health Database. https://search.proquest.com/docview/2160956827?accountid=34902
เอกสารการประชุมทางวิชาการ / การสัมมนา / การอภิปราย รายงานการประชุม	
รูปแบบ	ชื่อผู้แต่ง./ (ปีพิมพ์./วันที่/เดือน)./ชื่อบทความหรือชื่อเรื่องของบท/[กรณำเสนอ]./ ชื่อการประชุม, เมืองที่ประชุม.
	ดรุณี รุจกรกานต์. (2555, 12-17 กุมภาพันธ์). <i>ประเด็นปัญหาการจัดการศึกษา พยาบาลเพื่อ คุณภาพและการเข้าถึงบริการสุขภาพ</i> [เอกสารนำเสนอ]. การประชุมพยาบาลแห่งชาติ ครั้งที่ 14: เรื่อง คุณภาพ และการเข้าถึง บริการสุขภาพ: การกิจของพยาบาล, กรุงเทพฯ, ประเทศไทย.
เอกสารประกอบการสอน	
รูปแบบ	ชื่อผู้แต่ง./ (ปี)./ชื่อเรื่อง(ชื่อเอกสารประกอบการสอน)/[เอกสารไม่ได้ตีพิมพ์]./ คณะ, มหาวิทยาลัย.
	พิมพ์ไล ทองไพบุลย์, ฤชณา พูลเพิ่ม, และภาวิดา พุทธิจันทร์. (2559). <i>จริยธรรม และกฎหมายที่เกี่ยวข้องกับเทคโนโลยีสารสนเทศ</i> [เอกสารที่ไม่มีการ ตีพิมพ์]. สถาบันการพยาบาล ศรีสวรินทิรา สภากาชาดไทย.
Website	
Rama Channel. (2561). <i>ทอล์กในผู้สูงอายุ อันตรายกว่าวัยอื่นหลายเท่าตัว ปัญหาที่ต้องระวัง</i> . https://bit.ly/3lgLaTS	
American Psychological Association. (n.d.). <i>APA style: Learning APA style</i> . https://apastyle.apa.org/learn/index?tab=2	
Rama Channel. (2560). <i>ทอล์กในผู้สูงอายุ อันตรายกว่าวัยอื่นหลายเท่าตัว ปัญหาที่ต้องระวัง</i> . https://bit.ly/3lgLaTS	
American Psychological Association. (n.d.). <i>APA style: Learning APA style</i> . https://apastyle.apa.org/learn/index?tab=2	
ข้าवाल วงศ์สารี. (2561). <i>มโนทัศน์เกี่ยวกับผู้สูงอายุและหลักการพยาบาลผู้สูงอายุ</i> [PowerPoint slides]. SlideShare. https://bit.ly/3ok6Voz	

Facebook. <https://bit.ly/3uOGOZL>

ส่งต้นฉบับที่จัดรูปแบบตามข้อกำหนดของวารสาร โดยส่งเป็นไฟล์จากโปรแกรมไมโครซอฟท์เวิร์ด (นามสกุล .doc หรือ .docx) และไฟล์ PDF (นามสกุล .pdf) ทางเว็บไซต์ <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/UDRUAI>

บทความวิชาการ

- 3-ACTIVE: แนวทางการพัฒนาทักษะการเรียนรู้ของผู้เรียนในศตวรรษที่ 21
วิไล ธรรมวาจา, สมศิริ สิงห์หลพ 1

บทความวิจัย

- อิทธิพลของกรอบความคิดแบบเติบโตที่มีผลต่อความภาคภูมิใจของพนักงาน
และความสัมพันธ์ต่อความสำเร็จในงาน ในกลุ่มคนเจนเนอเรชันวายและ
เจนเนอเรชันซี 14
จรัมพร ไหล่ยอง, พัจนันท์ ศิริรัตน์มงคล, วรณีย์ หุตะแพทย์

- กองทุนบำตยาล: ตัวแบบกลไกการจัดการหนี้สินนอกระบบในชุมชน 34
อนุวัตร วอลี, มุฮัมมัดดาอุด บิลราห์มาน, อีฟะห์ มะกะ, นาซุฮา บุญญามีน,
มะดาโอะ ปูเตะ, อาณิส สามอ, ตูลา บินล่าเต๊ะ, อับดุลรอฮ์มาน จะปะกียา,
อับดีซัม หะมะ, มะฟายซู เจ๊ะแฉ

- ผลการจัดการเรียนรู้โดยใช้วัฏจักรการเรียนรู้ 7 ขั้น เสริมด้วยการใช้แผนผัง
ความคิดที่มีต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนและทักษะกระบวนการทางวิทยาศาสตร์
ขั้นพื้นฐาน ของนักเรียนชั้นประถมศึกษาปีที่ 2 50
ภาวิณี สุวรักษ์, ชชาติชาย ม่วงปฐม

- การใช้เทคนิคสแคโฟลด์ดิ้งเพื่อพัฒนาทักษะการอ่านภาษาอังกฤษ 63
เพื่อความเข้าใจของนักเรียนชั้นมัธยมศึกษาปีที่ 1
เพ็ญพร จุมสวัสดิ์, นภาพรพัย เลิศปรีดากร

- องค์ประกอบและแนวทางการบริหารสู่การเป็นองค์กรแห่งความสุข 80
ของโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน
ณัฐกมล ฝักปากเพระ, โสภา อำนวยรัตน์, สันติ บุรณะชาติ, น้ำฝน กันมา

- การฝึกอบรมกลยุทธ์การเรียนรู้คำศัพท์ภาษาอังกฤษสำหรับนักศึกษาจีน 92
ที่เรียนภาษาอังกฤษเป็นภาษาต่างประเทศผ่านแอปพลิเคชันมือถือ
Cao Panpan, Suwaree Yordchim, Suphat Sukamolson,
Sarada Jarupan, Behrad Aghaei

- การใช้กลยุทธ์การสอนแบบแลกเปลี่ยนบทบาทเพื่อพัฒนาความสามารถ 110
ด้านการอ่านภาษาอังกฤษ เพื่อความเข้าใจของนักศึกษาประกาศนียบัตร
วิชาชีพปี 1
อดิชาติ อุปพงษ์, วรุณี ตัญยวิสุทธิ



บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยราชภัฏอุดรธานี

64 ถนนทหาร ตำบลหมากแข้ง อำเภอเมือง จังหวัดอุดรธานี 41000

โทรศัพท์ 042-248680, 042-211040-59 ต่อ 1178 โทรสาร 042-248680

เว็บไซต์ : graduate.udru.ac.th/a_journal E-mail : udru.ajournal@gmail.com